

DZIECKO W HISTORII MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 3

Wartości w służbie dziecka i wspólnoty



Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz

DZIECKO W HISTORII

3

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

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

DZIECKO W HISTORII

MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 3

Wartości w służbie dziecka i wspólnoty

Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz



Białystok 2025

Recenzenci:

prof. dr hab. Janina Kamińska (UW)

prof. dr hab. Rafał Piwowski (APS)

Opracowanie graficzne: Roman Sakowski

Redakcja i korekta: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja i korekta (jęz. angielski): Monika Gierak

Redakcja techniczna i skład: Roman Sakowski

Na stronach II i III okładki zamieszczono ryciny (awers i rewers) denara
typu „Princes Polonie” z czasów Bolesława Chrobrego

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2025

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025

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

ISBN 978-83-7431-845-7

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Ciołkowskiego 1M, 15-245 Białystok
tel. 85 745 71 20, 85 745 70 59
<https://wydawnictwo.uwb.edu.pl> e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: TOTEM.COM.PL

Spis treści

W HOŁDZIE BOLESŁAWOWI CHROBREMU

Bolesław Chrobry (967–1025) – nazywany Wielkim	16
Elwira J. Kryńska	
Godność i zniewolenie dziecka – zarys problematyki	19

1. W TROSCE O DOBRO WSPÓLNE

Marian Nowak

Edukacyjne towarzyszenie dziecku we współczesnych przestrzeniach między godnością i autonomią a zależnością	29

Jerzy Nikitorowicz

Aksjocentryzm i pajdocentryzm w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych w warunkach wielokulturowości	49

Andrzej Proniewski

W kierunku teleologii dziecka	65

Julian Dybiec

Zniewalanie i uskrzydlanie dziecka w ewolucji agraryzmu i industrializmu	85

Elwira J. Kryńska

Filozofia dzieciństwa – nowe studia nad dzieciństwem w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej	101

2. GODNOŚĆ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Halina Monika Wróblewska

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie potrzeb stymulowania zdolności i kompetencji kreatywnych w dzieciństwie..... 121

Anna Józefowicz

Problemy (nie)obecne w lekturach szkolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej w kontekście Edukacji Jutra..... 137

Elżbieta Jaszczyszyn

Postrzeganie dziecka i dzieciństwa. Współczesne konotacje „bycia dzieckiem” 153

Anna Łukaszewska

Dziecko w wychowaniu przedszkolnym w kontekście przemian oświatowych w latach 1945–1990 165

Agnieszka Gronostajska

Uczeń zdolny – mały człowiek o wielkich potrzebach..... 179

Joanna Bugajska-Więclawska

Przeciw cichej zgodzie państwa na łamanie praw dzieci i młodzieży wynikających z artykułów 99–100 ustawy Prawo oświatowe z 2016 r. 195

Klaudia Wierzbowska

Ekonomiczne okoliczności pracy dzieci w historii: między wyzyskiem a koniecznością..... 213

Danuta Kądziołka

Polska edukacja alternatywna: od tradycji do współczesnych innowacji 225

Jarosław M. Janowski

Rola artefaktów poznawczych opartych na technologii sztucznej inteligencji w edukacji – perspektywa filozoficzna..... 239

Heliona Bellani Miço, Jonida Cungu

Godność i inkluzja: zapewnienie praw dzieci z mniejszości we współczesnych systemach edukacyjnych..... 255

3. WYCHOWANIE W KONTEKŚCIE HISTORYCZNYM

Augustinas Dainys

Jan Długosz jako nauczyciel św. Kazimierza jako młodego księcia:
metafizyczne znaczenie dynastii Jagiellonów dla polsko-litewskiego
dziedzictwa 281

Agnieszka Baczevska-Murdzek, Joanna E. Dąbrowska

Publicystyka dla dzieci na ziemiach Królestwa Polskiego. Pierwszy
polski magazyn adresowany do najmłodszego czytelnika w świetle
rozważań nad godnością i niezależnością osoby ludzkiej 295

Katarzyna Dormus

Realizacja idei wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej
na przykładzie szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachmajerowej
w Warszawie 321

Zbigniew Girzyński

Włączenie wychowania przedszkolnego w ustrój oświatowy
niepodległej Polski w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego
okresu II Rzeczypospolitej 337

Elżbieta Sochaj

Idea elitarnej, koedukacyjnej szkoły na przykładzie działalności
pedagogicznej Marii i Jadwigi Domańskich 351

Natalia Hendo

Dziedzictwo Korczaka – w walce o szacunek i prawa dzieci
w latach II wojny światowej 367

Magdalena Malik

Wrocławska fabryka „Pafawag” i oferta spędzania czasu wolnego
dla dzieci pracowników (1956–1966) 381

Danuta Apanel

Krajobrazy z dzieciństwa na Pomorzu Środkowym (1945–1975)
w świetle wspomnień słuchaczy Uniwersytetów III Wieku 395

Agnieszka Suplicka

W trosce o dobro wspólne. Wystawa poświęcona działalności
Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet 411

4. OBRONA GODNOŚCI PRAW DZIECKA Z PERSPEKTYWY MŁODYCH PASJONATÓW NAUKI

Karolina Sznurawa

Pedagogika emancypacyjna – zachodnie idee w rzeczywistości polskiej,
ich szanse, zagrożenia i perspektywy 429

Magdalena Chojnowska

Indywidualizacja w procesie wychowania na przełomie XIX i XX wieku 441

Sylwia Romanowska-Jonio

Higiena cyfrowa jako ochrona przed zniewoleniem 451

Marta Kaliszewska

Od tablicy do tabletu – ewolucja narzędzi edukacyjnych 463

Anna Piekutowska

Edukacja alternatywna – powrót do korzeni 473

Martyna Dowgiert, Amelia Suchocka

Drama jako metoda edukacji inkluzyjnej 487

Bibliografia 499

Summary 547

Noty o autorach 553

Contents

IN TRIBUTE TO BOLESŁAW THE BRAVE

Bolesław the Brave (967–1025) – Called the Great	16
Elwira J. Kryńska	
The Dignity and Enslavement of the Child: An Outline of the Issues	19

1. FOR THE COMMON GOOD

Marian Nowak

Educational Accommodation of the Child in the Contemporary Space between Dependence and Autonomy	29

Jerzy Nikitorowicz

Axiocentrism and Paidocentrism in the Context of the Dynamics of Identity Changes in Multicultural Conditions	49

Andrzej Proniewski

Towards the Child's Teleology	65

Julian Dybiec

The Enslavement and Winging of the Child in the Evolution of Agrarianism and Industrialism	85

Elwira J. Kryńska

The Philosophy of Childhood – New Studies on Childhood in the Context of the Polish Educational Traditions and the Dignity of the Human Person	101

2. DIGNITY IN EDUCATIONAL PRACTICE

Halina Monika Wróblewska

Education for Sustainable Development in the Perspective of the Need to Stimulate Creative Abilities and Competences in Childhood..... 121

Anna Józefowicz

Problems (Not) Present in Readings at the Stage of the Early School Education in the Context of Tomorrow's Education..... 137

Elżbieta Jaszczyszyn

Perceptions of the Child and Childhood. Contemporary Connotations of "Being a Child"..... 153

Anna Łukaszewska

The Child in Preschool Education in the Context of Educational Transformations in the Years 1945–1990..... 165

Agnieszka Gronostajska

A Gifted Student – A Small Person with Great Needs..... 179

Joanna Bugajska-Więclawska

Against the Silent Agreement of the Country to Violate the Laws of Children and of the Youth as a Result of Articles 99–100. Education Law from 2016..... 195

Klaudia Wierzbowska

The Economic Circumstances of Child Labour in History: Between Exploitation and Necessity..... 213

Danuta Kądziołka

Polish Alternative Education: From Tradition to Contemporary Innovation..... 225

Jarosław M. Janowski

The Significance of Artificial Intelligence – Based on Cognitive Artifacts in Education – A Philosophical Perspective..... 239

Heliona Bellani Miço, Jonida Cungu

Dignity and Inclusion: Ensuring the Rights of Minority Children in the Contemporary Educational Systems..... 255

3. EDUCATION IN A HISTORICAL CONTEXT

Augustinas Dainys

- Jan Długosz as the Teacher of St. Kazimierz as a Young Prince:
The Metaphysical Meaning of the Jagiellonian Dynasty
for the Polish-Lithuanian Legacy 281

Agnieszka Baczevska-Murdzek, Joanna E. Dąbrowska

- Publicism for Children in the Lands of the Kingdom of Poland.
The First Polish Magazine Addressed to the Youngest Reader
in the Light of the Reflections on the Dignity and Independence
of the Human Person 295

Katarzyna Dormus

- Implementation of the National Civic Education Concept
in the Second Polish Republic on the Example of the Schools
of the Wanda Posselt-Szachtmajer Foundation in Warsaw 321

Zbigniew Girzyński

- Integration of Pre-school Education into the Educational System
of the Independent Poland in the Light of the Pedagogical Periodicals
of the Second Polish Republic 337

Elżbieta Sochaj

- The Idea of an Elite, Co-educational School Based on the Example
of the Teaching Activities of Maria and Jadwiga Domański 351

Natalia Hendo

- The Legacy of Janusz Korczak – Fighting for the Respect and Rights
of Children during the World War II 367

Magdalena Malik

- The „Pafawag” Factory in Wrocław and the Offer of Leisure Activities
for the Employees’ Children (1956–1966) 381

Danuta Apanel

- Childhood Landscapes in Central Pomerania (1945–1975) in the Light
of the Memories of Students of the Universities of the Third Age 395

Agnieszka Suplicka

- For the Common Good. An Exhibition Dedicated to the Activities
of the Women’s Civic Work Union 411

4. DEFENDING THE DIGNITY OF CHILDREN'S RIGHTS FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG SCIENCE ENTHUSIASTS

Karolina Sznurawa

The Emancipatory Pedagogy – Western Concepts in the Reality
of Poland, their Opportunities, Risks and Perspectives 429

Magdalena Chojnowska

Individualisation of the Upbringing Process at the Turn
of the XIX and XX Century 441

Sylwia Romanowska-Jonio

Digital Hygiene as a Pedagogical Safeguard Against Enslavement..... 451

Marta Kaliszewska

From the Blackboard to the Tablet – The Evolution of Educational Tools 463

Anna Piekutowska

Alternative Education – Comeback to the Roots..... 473

Martyna Dowgiert, Amelia Suchocka

Drama as a Method of the Inclusive Education..... 487

Bibliography..... 499

Summary..... 547

Notes about the Authors..... 553

Bolesław, książę wsławiony,
Z daru Boga narodzony,
Modły świętego Idziego
Przyczyną narodzin Jego.

*Pielgrzymka do św. Idziego, fragment
kroniki polskiej Galla Anonima*

W HOŁDZIE BOLESŁAWOWI CHROBREMU

Bolesław Chrobry (967–1025) – nazywany przez Galla Anonima Wielkim, prowadził z wielkim powodzeniem liczne wojny, których celem było między innymi uniezależnienie Polski od cesarstwa niemieckiego i umocnienie granic państwa. Zajęło ono za czasów Chrobrego poczesne miejsce na mapie Europy rozciągając się od Bałtyku po Tatry i od Łaby po Bug. „Epoka Bolesława Chrobrego pozostawiła narodowi w spadku poczucie własnej wartości” – pisał Paweł Jasienica.



Koronacja pierwszego króla Polski, 1889, autor: Jan Matejko.

Źródło: <https://muzhp.pl/kalendarium/koronacja-boleslawy-chrobrego>

Bolesław Chrobry (967–1025) – nazywany Wielkim

Bolesław the Brave (967–1025) – Called the Great

Wiosną 1025 roku miało miejsce znamienne wydarzenie – dotychczasowy książę Bolesław, nazwany później przez potomnych Wielkim lub Chrobrym, dopełnił aktu koronacji królewskiej, stając się w ten sposób pierwszym namaszczoneym na króla władcą Polski. Blask królewskiej korony towarzyszył księciu już od ćwierć wieku, odkąd na pamiętym Zjeździe Gnieźnieńskim w roku 1000 cesarz Otto III symbolicznie nałożył mu na skronie swój własny diadem, co późniejsza polska tradycja interpretowała jako właściwy moment koronacji. Podjęte wówczas w Stolicy Apostolskiej starania o zgodę na koronację zostały jednak storpedowane przez przeciwników polskiego władcy, a przygotowaną już podobno koronę otrzymał książę węgierski Stefan Święty. Dalszym dążeniom w tym kierunku przeszkodziła śmierć życzliwego Polsce cesarza Ottona III oraz konflikt z jego następcą Henrykiem II, co na długie lata opóźniło realizację planów koronacyjnych polskiego monarchy.

Zaden kronikarz z epoki, a jesteśmy tu zdani jedynie na niechętne władcy polskiemu przekazy niemieckie, nie podał daty dziennej ani miejsca tego wydarzenia. Na podstawie pośrednich danych można z dużym prawdopodobieństwem wskazać na 18 kwietnia 1025 roku, na który to dzień przypadała Wielkanoc, oraz jako miejsce koronacji – archikatedrę w Gnieźnie, związaną z kultem Świętego Wojciecha. Bolesław Chrobry zręcznie wykorzystał niepewną sytuację cesarstwa po śmierci swego długoletniego wroga Henryka II w 1024 roku, jak i niemal równoczesną śmierć papieża Benedykta VIII, by – prawdopodobnie nie pytając nawet o zgodę ich następców – dopełnić ceremonii namaszczenia i koronacji, wieńczących długoletnie starania. Dokonał tego niemal w przeddzień śmierci,

która nastąpiła 17 czerwca, niespełna dwa miesiące później.

Pierwsza koronacja z 1025 roku, czyniąca z monarchy pomazańca Bożego, była również aktem politycznym, manifestacją woli niepodległości i suwerenności młodego państwa polskiego. Polskę zaczęto też odtąd określać i opisywać jako królestwo, choć godność monarsza jej władców ostatecznie utrwaliła się dopiero po koronacji Władysława Łokietka w 1320 roku. Warto o tym pamiętać, patrząc na polskie godło państwowe, na którym korona na głowie Orła Białego przypomina o tej pierwszej koronacji, dokonanej prawie tysiąc lat temu¹.

¹ <https://muzhp.pl/kalendarium/koronacja-boleslawy-chrobrego>, [dostęp: 05.05.2025]; W. Semkowicz, *Geograficzne podstawy Polski Chrobrego: z mapą*, Kraków 1925.



Polska za panowania Bolesława Chrobrego (992–1025), Wikipedia, domena publiczna.

Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.01

Godność i zniewolenie dziecka – zarys problematyki

The Dignity and Enslavement of the Child: An Outline of the Issues

Dziecko od zawsze stanowiło istotny element społeczeństwa, a jego miejsce i rola zmieniały się wraz z upływem czasu i ewolucją społeczeństwa. Mimo to, w literaturze przedmiotu jest to kwestia niewystarczająco opracowana. Stąd też prezentujemy kolejną książkę poświęconą dziecku w historii. Pierwszy tom opisujący dzieje dziecka został zatytułowany *Dziecko w historii – wątek korczakowski*. Następny był związany z Jubileuszem 1050. rocznicy Chrztu Polski i ukazał się pod tytułem *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*. Celem trzeciego było upamiętnienie 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, jego tytuł: *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*. Natomiast trzy kolejne tomy *Dziecka w historii* są poświęcone godności człowieka i jego zniewoleniu. Pierwszy z nich jest zatytułowany – *Godność jako fundament praw dziecka*, drugi – *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa* oraz trzeci tom – *Wartości w służbie dziecka i wspólnoty* – wydany z okazji tysiąclecia pierwszej koronacji królewskiej w Polsce, stanowi symboliczny hołd złożony Bolesławowi Chrobremu.

Zasadniczym celem publikacji jest ukazanie dziedzictwa i historii jako fundamentu przyszłych przemian oraz zwrócenie uwagi na istotną rolę, jaką wartości odgrywają w rozwoju jednostki (dziecka)

i zbiorowości (wspólnoty). W niniejszym rozumieniu wartości nie są traktowane jako byty abstrakcyjne, lecz jako aktywne i konstytutywne czynniki kształtujące zarówno tożsamość indywidualną (dziecka), jak i społeczną (wspólnoty).

Omawiany tom podejmuje problematykę praw dziecka oraz jego sytuacji społeczno-prawnej na przestrzeni dziejów w kontekście godności i zniewolenia. Zawarte w nim analizy dostarczają również pogłębionej wiedzy na temat stosowanych w różnych epokach metod wychowawczych, realizowanych celów edukacyjnych, preferowanych ideałów oraz obowiązujących norm społecznych. Publikacja stanowi próbę odpowiedzi na fundamentalne pytania współczesnego dyskursu humanistycznego i prawnego: jakie wartości mają kluczowe znaczenie dla współczesnego społeczeństwa? Jakie były oraz są źródła praw człowieka? Czy godność jednostki była i pozostaje wartością nadrzędną? Jakie były historyczne oraz obecne przyczyny zniewolenia jednostki? Z jakich powodów dochodzi do ograniczania wolności człowieka i naruszania jego godności?

Uzyskane odpowiedzi na sformułowane pytania zostały przedstawione w wymiarze: indywidualnym (ewolucja wychowania na przestrzeni 1000 lat historii Polski, indywidualne potrzeby i możliwości dziecka, psychospołeczny rozwój dziecka, oddziaływanie środowiska naturalnego, wpływ wartości kulturowych i społecznych, prawa dziecka); instytucjonalnym (działalność szkół i placówek wychowawczych, w tym instytucje dla dzieci z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, metody oraz formy kształcenia i wychowywania, wyzwania wychowawcze i oblicze zmian społecznych, edukacja zdrowotna, formy opieki nad dzieckiem); społecznym (rola dziecka w społeczeństwie, koncepcje pedagogiczne, rozwój teorii wychowania i kształcenia, tradycje wychowawcze, dziecko jako podmiot w myśli filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, filologicznej, psychologicznej; perspektywa polska w kontekście globalnym – rozważenie polskiego doświadczenia wychowawczego w kontekście trendów globalnych i porównanie go z praktykami innych kultur i narodów).

Mamy nadzieję, że konfrontacja z trudnymi aspektami przeszłości zniewolenia dziecka może pomóc w identyfikowaniu dzisiejszych wyzwań związanych z ochroną praw dziecka i zapewnieniem mu bezpieczeństwa. Z tego powodu tematyka publikacji przekracza granice historyczne i ma charakter interdyscyplinarny. W jej przygotowanie

zaangażowali się naukowcy i eksperci nauk społecznych, humanistycznych i medycznych, co pozwoliło na wieloaspektowe i całościowe ujęcie analizowanych kwestii.

Zgodnie ze wskazanymi obszarami tematycznymi układ książki jest chronologiczno-problemowy. Autorami poszczególnych rozdziałów monografii są eksperci różnych dyscyplin naukowych: filozofii i teologii, pedagogiki, historii, prawa i socjologii z Polski i z ośrodków zagranicznych: Albanii i Litwy. Ze względu na objętość i wielość zgłoszonych rozpraw prezentujemy je w czterech rozdziałach. Rozdział pierwszy – *W trosce o dobro wspólne* obejmuje pięć artykułów. Naukowe rozważania rozpoczyna artykuł ks. Mariana Nowaka zatytułowany *Edukacyjne towarzyszenie dziecku we współczesnych przestrzeniach między godnością i autonomią a zależnością*. Poza ukazaniem i zdefiniowaniem godności w pedagogice personalistycznej, autor analizuje kwestie relacji wychowawczej między wychowawcami a wychowankami jako rozpostartej w przestrzeni między zależnością i zniewoleniem a autonomią i wolnością dziecka. W kolejnym tekście *Aksjocentryzm i pajdocentryzm w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych w warunkach wielokulturowości* Jerzy Nikitorowicz wychodzi z założenia, że w wielokulturowym świecie, który nie jest epizodem, a wartością stałą, doświadczamy ustawicznych zmian tożsamościowych. Z tego względu traktuje tożsamość jako fenomen otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, podkreślając wartość dziedzictwa kultury rodzimej jako podstawę i rdzeń tożsamości. W kolejnym artykule *W kierunku teleologii dziecka* ks. Andrzej Proniewski dowodzi, że podmiotowość dziecka sugeruje potrzebę spojrzenia na dziecko w aspekcie celu. Kierunek teleologiczny bowiem odnosi się do celowości początków istnienia i ostatecznych celów działań. Jak podaje autor, w przypadku dziecka, teleologia dotyczy godności indywidualnej dziecka, jego rozwoju i wychowania, procesów, w których każde działanie ma na uwadze ukierunkowanie na realizację określonego rezultatu. Zniewalanie i uskrzydlenie dziecka w ewolucji agraryzmu i industrializmu zaprezentował Julian Dybiec. Autor zwrócił uwagę na wielkie dzieło Philippe'a Arièsa *Historia dzieciństwa*, w którym zajęto się przede wszystkim dzieckiem wyższych klas społecznych, nie uwzględniając dziecka ludu. Stąd też w artykule zaakcentowano płynne wchodzenie dziecka chłopskiego w społeczność i obowiązki dorosłych w fazie agraryzmu i ubezwłasnowolnienia w epoce industrializmu. Rozdział ten zamyka tekst

Elwiry J. Kryńskiej, która przedstawiła filozofię dzieciństwa jako nowy paradygmat badań dzieciństwa w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej. Autorka uznała, że w dobie transformacji struktur społecznych Europy i rozwijającego się neo-liberalizmu, odwołanie się do polskich tradycji wychowawczych jest niezwykle pożądane, zwłaszcza że przez polskie tradycje wychowawcze rozumie się nie tylko to, co wytworzyła przeszłość w dziedzinie edukacji narodowej. Ale także idee, które zostały uznane za żywotne, szczególnie wartościowe stały się zaczynem przyszłości, elementem konstruktywnym jej dzieł.

Autorzy rozdziału drugiego podjęli rozważania na temat: *Godność w praktyce edukacyjnej*. Rozpoczęła je Halina Monika Wróblewska, która ukazała założenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań Edukacji Jutra ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zdolności i kompetencji kreatywnych oraz potrzeb ich stymulowania. Autorka zauważyła, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest ściśle powiązana z działaniami na rzecz zrównoważonej jakości życia. Problemy (nie)obecne w lekturach szkolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej w kontekście Edukacji Jutra przedstawiła Anna Józefowicz. Autorka zauważyła i wskazuje na wartości i potrzebę lektury szkolnej jako ważnego narzędzia budowania świadomości społecznej najmłodszych obywateli świata. Przedstawiła też uporządkowanie tematyczno-problemowe lektur, proponowanych zgodnie z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej oraz zaproponowała autorską typologię dostępnych lektur. Współczesne konotacje „bycia dzieckiem” są przedmiotem zainteresowania Elżbiety Jaszczyżyn. Według autorki w światowym dyskursie badawczym wskazywanych jest pięć głównych znaczeń terminu „childhood studies”, co częściowo jest związane z „aktywnością dzieci w przestrzeni społecznej, ale i doświadczania przez nie coraz częściej niedziecięcych ról”. Anna Łukaszewska podjęła refleksję nad *Dzieckiem w wychowaniu przedszkolnym w kontekście przemian oświatowych w latach 1945–1990*. Z przeprowadzonej analizy, zdaniem autorki, wynika, że zmiana wychowania przedszkolnego, dokonywała się między innymi, poprzez polepszanie warunków rozwoju dziecka, od socjalistycznego do demokratycznego wychowania. W artykule *Uczeń zdolny – mały człowiek o wielkich potrzebach* Agnieszka Gronostajska podjęła problematykę specyficznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych we wczesnym etapie edukacji szkolnej. Joanna Bugajska-Więclawska wystąpiła *Przeciw*

cichej zgodzie państwa na łamanie praw dzieci i młodzieży wynikających z artykułów 99-100 ustawy Prawo oświatowe z 2016 r. W rozważaniach uwzględniła interwencje Rzecznika Praw Dziecka, Rzecznika Praw Obywatelskich oraz podmiotów społecznych. Klaudia Wierzbowska podjęła rozważania na temat – *Ekonomicznych okoliczności pracy dzieci w historii: między wyzyskiem a koniecznością*. W artykule – *Polska edukacja alternatywna: od tradycji do współczesnych innowacji* Danuta Kądziołka analizuje rozwój edukacji alternatywnej w Polsce od końca XIX wieku do współczesności. W podjętej analizie uwzględniła wpływ przemian politycznych po 1989 roku oraz reform prawnych – szczególnie Ustawy o systemie oświaty z 1991 r. – na upowszechnienie alternatywnych form nauczania, takich jak pedagogika Montessori, podejście waldorfskie, szkoły demokratyczne, edukacja domowa oraz leśna. Jarosław Maciej Janowski podjął rozważania na temat *Rola artefaktów poznawczych opartych na technologii sztucznej inteligencji w edukacji – perspektywa filozoficzna*. W artykule *Godność i inkluzja: zapewnienie praw dzieci z mniejszości we współczesnych systemach edukacyjnych*, autorki – Heliona Bellani Miço i Jonida Cungu, zajęły się badaniem obecnego stanu praw dzieci mniejszości w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem Albanii. Podkreśliły też znaczenie godności, równości i szacunku dla różnorodności kulturowej jako podstawowych filarów systemów edukacji inkluzywnej.

Trzeci rozdział *Wychowanie w kontekście historycznym* rozpoczyna artykuł *Jan Długosz jako nauczyciel św. Kazimierza jako młodego księcia: Metafizyczne znaczenie dynastii Jagiellonów dla polsko-litewskiego dziedzictwa*, w którym Augustinas Dainys omawia rozwój chrześcijaństwa na Litwie i sposób, w jaki zostało to opisane przez historyka Jana Długosza, nauczyciela księcia Kazimierza Jagiellończyka, który został świętym katolickim oraz jego braci. Kolejny artykuł autorstwa Agnieszki Baczewskiej-Murdek i Joanny E. Dąbrowskiej dotyczy *Publicystyki dla dzieci na ziemiach Królestwa Polskiego. Pierwszy polski magazyn adresowany do najmłodszego czytelnika w świetle rozważań nad godnością i niezależnością osoby ludzkiej*. Natomiast historia istnienia szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów-Szachtmajerowej obejmuje ponad czterdzieści lat przypadających na okres zaborów, czas obu wojen światowych, okres II Rzeczypospolitej i wreszcie kilka powojennych lat jest przedmiotem rozważań artykułu Katarzyny Dormus zatytułowanego *Realizacja idei wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej na przykładzie szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów*

Szachtmajerowej w Warszawie. Również problematyka oświatowa II Rzeczypospolitej jest też celem artykułu *Włączenie wychowania przedszkolnego w ustrój oświatowy niepodległej Polski w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego okresu II Rzeczypospolitej*, autorstwa Zbigniewa Girzyńskiego. *Idea elitarnej, koedukacyjnej szkoły na przykładzie działalności pedagogicznej Marii i Jadwigi Domańskich*, zainteresowała Elżbietę Sochaj, która podjęła trud przedstawienia specyfiki działania szkoły prowadzonej przez siostry Domańskie. Opisała też historię uzdrowiska i samej szkoły, a także sylwetki uczniów i kadry pedagogicznej. Artykuł przygotowała w oparciu o nieliczne zachowane wspomnienia absolwentów szkoły. Natalia Iłendo w artykule *Dziedzictwo Korczaka – w walce o szacunek i prawa dzieci w latach II wojny światowej*, przedstawiła – w jaki sposób myśl Janusza Korczaka, jego pedagogika i postawa życiowa stawały się źródłem siły i przetrwania dla jego podopiecznych w tragicznych realiach wojny, a zarazem – jak współcześnie inspirują do działania oraz stanowią cenny drogowskaz dla nauczycieli, wychowawców i wszystkich osób współpracujących z dziećmi. *Wrocławska fabryka „Pafawag” i oferta spędzania czasu wolnego dla dzieci pracowników (1956–1966)*, to artykuł Magdaleny Malik, w którym przedstawiła formy opieki uruchomione przez przedsiębiorstwo „Pafawag” dla dzieci osób zatrudnionych. Jak podaje autorka wszystkie informacje zostały pozyskane z materiałów zdeponowanych w Archiwum Państwowym we Wrocławiu. Danuta Apanel zajęła się *Krajobrazmi z dzieciństwa na Pomorzu Środkowym (1945–1975) w świetle wspomnień słuchaczy Uniwersytetów III Wieku*. Autorka wskazuje, że opracowanie zawiera narracje na temat dzieciństwa na Pomorzu Środkowym w mieście i na wsi w okresie od zakończenia II wojny światowej do reformy administracyjnej kraju w 1975 roku w świetle istniejących źródeł archiwalnych, badań sondażowych i wywiadów przeprowadzonych wśród słuchaczy Uniwersytetów III Wieku w Koszalinie, Słupsku, Ustce, Białogardzie, Szczecinku. Rozdział trzeci zamyka artykuł Agnieszki Suplickiej, na temat *W trosce o dobro wspólne. Wystawa poświęcona działalności Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet*, której była autorką. W artykule podkreślono znaczenie organizowania tego rodzaju inicjatyw, ponieważ skutecznie uzupełniają tradycyjne metody przekazywania wiedzy historycznej. Zwrócono również uwagę na inspirującą wartość przedwojennych inicjatyw, które mogą dostarczać nie tylko inspiracji, lecz także

konkretnych rozwiązań, stanowiących wzór dla współczesnych projektów i strategii.

Czwarty rozdział monografii prezentuje artykuły poświęcone *Obronie godności praw dziecka z perspektywy młodych pasjonatów nauki*. Pierwsza z nich Karolina Sznurawa ukazała *Pedagogikę emancypacyjną – zachodnie idee w rzeczywistości polskiej, ich szanse, zagrożenia i perspektywy*. Natomiast rozważania na temat *Indywidualizacji w procesie wychowania na przełomie XIX i XX wieku a współcześnie* podjęła Magdalena Chojnowska. Kwestie higieny cyfrowej w kontekście zniewolenia technologicznego zaprezentowała Sylwia Romanowska-Jonio. O ewolucji narzędzi edukacyjnych, poczynając od tradycyjnych tablic kredowych aż po współczesne technologie cyfrowe, takie jak: tablety, oprogramowanie edukacyjne i rzeczywistość wirtualna, napisała Marta Kaliszewska. Zaś autorski artykuł Anny Piekutowskiej zatytułowany *Edukacja alternatywna – powrót do korzeni* prezentuje cztery popularne formy edukacji alternatywnej: Pedagogikę Marii Montessori, Szkołę Leśną, Szkołę Waldorfską i Szkołę Demokratyczną. Rozdział zamyka współautorski artykuł Martyny Dowgiert i Amelii Suchockiej, pt. *Drama jako metoda edukacji inkluzyjnej*.

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

Najserdeczniej dziękujemy Pani Profesor Janinie Kamińskiej za wnikliwą recenzję i zgłoszone cenne uwagi i wskazania. Słowa podziękowania składamy również Panu Profesorowi Rafałowi Piwowarskiemu za inspirujące komentarze i trud recenzowania publikacji. Zgłoszone w recenzjach propozycje i sugestie istotnie 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.



Koronacja pierwszego króla Polski, Jan Matejko, 1889.

Źródło: <https://muzhp.pl/kalendarium/koronacja-boleslawy-chrobrego>

Jeśli chcecie zachować pokój,
pamiętajcie o człowieku.

Jan Paweł II

1.

W TROSCE O DOBRO WSPÓLNE

Marian Nowak

ORCID: 0000-0001-6957-9979

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.02

Edukacyjne towarzyszenie dziecku we współczesnych przestrzeniach między godnością i autonomią a zależnością

Educational Accommodation of the Child in the Contemporary Space between Dependence and Autonomy

STRESZCZENIE: W artykule wychodząc od ukazania relacji wychowawczej między wychowawcami a wychowankami jako rozpostartej w przestrzeni między zależnością i zniewoleniem a autonomią i wolnością dziecka, wskazuje się na godność jako wartość pośredniczącą w budowaniu wzajemnych relacji międzyludzkich i czynieniu ich efektywnymi dla wychowania przez przyjęcie koncepcji towarzyszenia wychowankom przez wychowawców w procesie nabywania autonomii i wolności. W przestrzeni „między godnością i zniewoleniem” uwzględniając zarówno uwarunkowania osobowościowe, rodzinne i społeczne oraz kulturowe, także media społecznościowe, szczególną rolę spełnia „norma personalistyczna” jako ważne kryterium realizacji międzyludzkich relacji, w tym tych edukacyjnych, na rzecz osiągania dojrzałej autonomii.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, zależność, wolność, edukacyjne towarzyszenie, godność ludzka, norma personalistyczna

ABSTRACT: Starting with the presentation of the educational relationship between educators and the educated as the space spanning between dependence and the child's autonomy, the article points to the dignity as a mediating value in building such a relationship and making it effective for education by adopting the concept

of the educators' accompaniment of the educated in the process of acquiring autonomy and freedom. In the space "between dignity and dependence", taking into account both personal, family, social and cultural conditions, including social media, a special role is played by the "personalistic norm" as an important criterion for the realisation of interpersonal relationships, including educational ones, for the achievement of mature autonomy.

KEYWORDS: autonomy, dependence, freedom, educational accompaniment, human dignity, personalistic norm

Autonomia i wolność oraz zależność i zniewolenie to kluczowe pojęcia w opisywaniu historii ludzkości oraz indywidualnych biografii każdego człowieka. Z jednej strony zauważamy zależność, a nawet zniewolenie, od których niemal naocznie zaczyna się historia każdego człowieka, począwszy od niemowlęstwa i dzieciństwa, a z drugiej strony mamy dążenia i aspiracje do autonomii i wolności wzrastające w swojej mocy i determinacji w miarę podążania drogą do dorosłości. Ta prawidłowość i taka dwubiegunowość manifestuje się również w wymiarze społecznym, a zatem w historii poszczególnych ludów i wspólnot, które z zależności od mocniejszych i starszych dojrzewają do samostanowienia i podmiotowości. Tego rodzaju dążenia do samostanowienia i podmiotowości najwydatniej wiążą się z wartościami takimi jak wolność, czy autonomia, ale również zależność i zniewolenie pod pewnymi względami i uwarunkowaniami – na przykład w sytuacji niemowlęcia – mogą być postrzegane jako stanowiące pewną wartość. Obecność jednych pozwala dostrzec wartość drugich.

Wartości te zatem (zarówno z pierwszego bieguna zależnościowego, jak i z drugiego niezależnościowego) w świecie nowożytnym podlegały pewnym procesom szczególnej absolutyzacji prowadząc zamiast do względnej równowagi między obu opcjami – do absolutyzacji jednej z nich.

Niniejszy artykuł wpisując się w bardzo interesujące pole napięcia rozpostarte między autonomią i wolnością z jednej strony a zależnością i zniewoleniem z drugiej, chce tym samym odpowiedzieć na zaproponowany cykl tematyczny poświęcony *Dziecku w historii – między godnością a zniewoleniem*. Tak ujęta problematyka pozwala wejść w to pole napięcia, w jakim realizuje się egzystencja ludzka,

w tym zwłaszcza dziecka. Jako wartość pośredniczącą między obu przeciwnymi biegunami można postrzegać godność, która pozwala na rozpatrywanie tej problematyki w obszarach właściwych humanistyce i w dążeniach do poszukiwanej pedagogicznej mądrości.

Właśnie taką sztukę pośredniczenia i prowadzenia do zrównoważonej obecności obu biegunów dążeń niemieckiego filozofa i pedagoga kultury Theodora Litt (1880–1962) określa „najwyższą mądrością pedagogiczną”:

W odpowiedzialnym prowadzeniu wychowanka i kierowaniu, nigdy nie zapomnieć o prawach należących się życiu; w cierpliwym pozwalaniu, aby wychowankowie dorastali, nie zapomnieć nigdy o obowiązku wychowania, w którym tkwi sens oddziaływań wychowawczych. To jest najwyższa mądrość pedagogiczna¹.

Mądrość tę można odnieść do prawdziwej tajemnicy wychowania, polegającej na tym, aby nie wykorzystać braku doświadczenia młodych w celu poddania ich pod rządy i roszczenia dorosłych, ale również by nie dopuścić do ich oderwania się od tradycji i ogólnoludzkiego doświadczenia.

Tradycja pedagogiczna wypracowała także zasady wychowania pomagające wychowawcy w tworzeniu takich relacji z wychowankiem – a jedną z nich jest „zasada poszanowania godności wychowanka”. Zrozumieniu tej zasady i sposobom wcielania jej w codzienne relacje z wychowankami służą książki Janusza Korczaka: *Król Maciuś Pierwszy*, *Prawo dziecka do szacunku* i inne (Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”, Warszawa–Kraków 1948). Bardzo interesująca jest w tym zakresie także propozycja tzw. jezuickiej koncepcji towarzyszenia w podejściu do edukacji i z wypracowywaną w tym środowisku „pedagogiką towarzyszenia”.

Jezuita Zbigniew Marek, z pozycji pedagogiki katolickiej, definiował wychowanie z perspektywy idei towarzyszenia w: *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*². W swoim podejściu reaktywuje podstawowe kategorie pedagogiki humanistycznej. Jego koncepcja jest apologią podmiotowości uczestników wychowania i ich samostanowienia.

¹ Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen?*, Stuttgart 1947, s. 22.

² Z. Marek (SJ), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017.

Między zależnością a autonomią

Doświadczenia, zdobywane przez dzieci we wczesnych etapach rozwoju, są bardzo ważne, ponieważ warunki życia i relacji, mogą wpływać na sposoby, w jakich będą radzić sobie z podobnymi sytuacjami na późniejszych etapach rozwoju. Psychoanalitycy podkreślają zwłaszcza znaczenie doświadczeń powstałych w pierwszych okresach rozwojowych, nazywanych też pierwszymi fazami życia, których niewłaściwe przeżywanie może doprowadzić do utrwalenia się szkód w nich powstałych na dalsze etapy ich życia i występowania w postaci na przykład „osobowości oralnej czy analnej”³.

Na szczególną uwagę w zagadnieniach związanych z rozwojem człowieka w pierwszych fazach życia zasługują zwłaszcza zjawiska „autonomii” i „wolności” oraz „zależności” czy też „zniewolenia”. Rozważa te zagadnienia między innymi „psychologia głębi”, przez którą zwłaszcza „okres nazywany analnym”, wiąże się z pierwszymi doświadczeniami dziecka dotyczącymi jego autonomii i wolności, ale też zależności i zniewalania, zaczynają się bardzo wyraziście manifestować. To właśnie w tym okresie poszukiwana przez dziecko z jednej strony autonomia, a z drugiej – konieczna jeszcze zależność, objawiając się nawet w obszarze procesów fizjologicznych wydalania, pozwala dziecku na rozpoznawanie pierwszych granic swojej wolności i uczenie się jak w nich się poruszać.

Dziecko dążące do jak najdalej idącej autonomii, obawia się, że może utracić miłość rodziców i ich uznanie, ale też chce rozeznawać i doświadczać – jak daleko sięga jego własna autonomia i wolność. Wszystko to wpływa na kształtowanie się osobowości, którą mogą charakteryzować zaburzenia relacji, zwłaszcza wobec autorytetów i osób znaczących, rodząc postawy charakteryzujące się przechodzeniem od nadmiernego konformizmu do skrajnej rebelii. Mówi się nawet w teorii psychoanalitycznej o możliwości ukształtowania się „osobowości analnej”, zwykle kompulsywnej, przejawiającej wrogość do innych, a zwłaszcza wobec autorytetów, z tendencją do przekraczania istniejących przepisów i nieporządku we własnym zachowaniu.

Aby nie utracić miłości swoich rodziców, dziecko może się starać być nadzwyczaj konformistyczne i wypełniać wszystkie wymagania

³ H. Hobmair (Hrsg.), *Pädagogik*, Köln–München 1989, s. 119-120; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 333-334.

oraz reguły z największą dokładnością, a jednocześnie są to postawy całkowicie sprzeczne z tym, kim chciałoby naprawdę być⁴.

Według Donalda Woods Winnicott (1896–1971) brytyjskiego psychoanalityka, uznawanego za jednego z najwybitniejszych prekursorów nowych prądów w psychoanalizie, temat autonomii jest związany z motywem kreatywności, którą definiuje on jako „działanie z własnej inicjatywy, aby zrobić coś, co chce się zrobić”⁵.

W odniesieniu do dzieci, pojęcie „autonomii” nie jest jednak tak proste, jak się zwykle wydaje, ponieważ często nie jest łatwo zrozumieć, czy to, co aktualnie dziecko robi, jest wynikiem jego własnej inicjatywy, czy też jest odpowiedzią na prośby dorosłego i wyrazem raczej jego zależności, a nawet może i zniewolenia.

Zwykle reagowanie na bodźce lub zachowania osoby dorosłej może czasami wiązać się z działaniem mającym na celu zadowolenie drugiej osoby lub sprzeciwienie się jej. Takie sposoby nie tyle też przyczyniają się do zwiększenia „przyjemności z działania”, ale raczej wprowadzają osobę w relację zależności, nawet jeśli nie jest to konieczne⁶.

Problematyka autonomii i zależności – od ujęć tradycyjnych po postkantowski renesans idei autonomizmu w nowych szkołach i Nowym Wychowaniu

Problem autonomii i zależności występuje w myśli pedagogicznej przez jej wszystkie fazy występowania, począwszy od odległej starożytności, aż po nasze czasy. Systemowo próbował analizować ten problem Theodor Litt we wspomnianej już książce: *Führen oder wachsenlassen?* (*Prowadzić, czy zostawić niech dorasta?*)⁷.

⁴ Zob. B.D. Starr, H.S. Goldstein, *Human Development and Behavior: Psychology in Nursing*, New York 1975, s. 192; F. Novak, G. Blomeyer, Ch. Michel, R. Vörg, *Pädagogik 1: Grundwissen. Probleme – Theorien – Anwendung*, München 1976, s. 105-107.

⁵ D.W. Winnicott, *The Capacity to be Alone*, „International Journal of Psychoanalysis” 1958, nr 39, s. 416-420; idem, *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, New York 1958, s. 118 n.

⁶ Bon Ha Gu, *The Self and (M)other: An Overview of Winnicottian Object Relations*, <https://www.researchgate.net/publication>, [dostęp 10.10.2024].

⁷ Th. Litt, op. cit.

Problem ten występuje zwłaszcza w dyskusjach związanych z fenomenem „nowych szkół” oraz „nowym wychowaniem” (często określanych i wpisywanych w stanowisko „pajdocentryzmu”), w których podkreśla się znaczenie własnej autonomii dziecka i jego spontanicznej aktywności. Ale przecież także w tekstach autorów reprezentujących tradycyjne podejście do wychowania i nauczania, związanych z „herbartyzmem”, czy też „magistrocentryzmem”, również znajdujemy – jako jeden z głównych problemów – pytanie o autonomię i o możliwości występowania zniewolenia.

Znajdujemy ten problem w pierwszym naukowo rozpatrywanym pytaniu sformułowanym przy „narodzinach nauki” przez filozofów jońskich z VI wieku p.n.e. Filozofowie ci próbowali metodycznie odpowiadać na pytanie: *Czy to, jakim człowiek jest, zależy od urodzenia się takim, czy też od wychowania?*

Właśnie odpowiedź na tak sformułowane pytanie zawiera w sobie wskazanie na zakresy i na potencjalne znaczenie oddziaływania zewnętrznego, jak również na możliwości i zakres oraz stopień przyzwolenia na swobodny rozwój.

Autonomię rozumie się najczęściej jako zdolność rozumnego człowieka związaną z podejmowaniem decyzji w perspektywie obiektywnej moralności, zawsze jednak w sposób dobrowolny, samoświadomy, wolny i niezależny od wpływów innych ludzi. Koncepcja autonomii została rozwinięta przez Immanuela Kanta (1724–1804) i podniesiona do rangi autonomii absolutnej. Autonomia jest też jednym z najważniejszych pojęć etycznych Kanta, a jego główne dzieła: *Uzasadnienie metafizyki moralności*, czy *Krytyka rozumu praktycznego* i *Metafizyka moralności*, zmierzały do wypracowania etyki autonomicznej, w której ludzka wola nie podlega żadnemu prawu i żadnemu prawodawcy zewnętrznemu, ale jedynie temu prawu, które stanowi sama dla siebie. Autonomia moralna dla Kanta jest też niezbędnym postulatem przestrzegania prawa moralnego, które realizuje uniwersalne wartości moralne i prowadzi ostatecznie do osiągnięcia moralnej doskonałości.

W odniesieniu do dzieci, ważne staje się zwłaszcza zwrócenie uwagi na sposób, w jaki dziecko jest stymulowane do aktywności, ponieważ dobra intencja aktywizacji dziecka w odniesieniu do pewnych doświadczeń, może mieć wtórny skutek w postaci promowania emocjonalnego stanu zależności, a nie autonomii.

Orientacją edukacyjną, która dogłębnie zajęła się kwestią potrzeby zależności i autonomii dziecka, hołdującą Kantowskiej koncepcji autonomii absolutnej, była wspomniana edukacja aktywna nowych szkół i Nowego Wychowania (J. Dewey, M. Montessori i inni)⁸. Przeciwno absolutyzacji autonomii, jak też zniewolenia, występowali tacy myśliciele jak między innymi Romano Guardini (1885–1968) czy o. Jacek Woroniecki (1878–1949), postulujący zastąpienie dążeń do absolutnej autonomii w wychowaniu i w nauczaniu, także w poszukiwaniach epistemologicznych, dotyczących pedagogiki – ich autonomią względną i zrównoważoną⁹.

Idea autonomii absolutnej i autonomizmu Kantowskiego nie tylko w edukacji, ale też w różnych innych obszarach działalności praktycznej, stawiała się bardzo modna i rozlała się bardzo szeroko od początku XX wieku i zaistniała także na gruncie dążeń do autonomii wśród nauk i dyscyplin wiedzy – także pedagogiki i nowych dyscyplin w ich aspiracjach do emancypowania się od dotychczasowych zależności i zmierzania do stanu jakiejś swojej absolutnej autonomii.

Zgodnie z tą orientacją, na gruncie pedagogiki w wielu miejscach i środowiskach zaczynało dominować przekonanie, że edukacja istnieje wtedy, gdy podmiot jest protagonistą swojego rozwoju. Uważano, że nawet w sytuacji, w której dziecko jest całkowicie zależne od dorosłego, jeśli chodzi o fizyczne przetrwanie, wymagane jest, aby ci, którzy zaspokajają jego potrzeby, nie zastępowali go w byciu podmiotem jego własnych działań i jego pragnień¹⁰.

Autonomia polega na przyjemności z działania, które niekoniecznie pokrywa się z „wiedzą o tym, jak zrobić to samemu”¹¹, dlatego też wymaga ona wsparcia i towarzyszenia wychowankowi. Pierwsze doświadczenia autonomii zaczynają się, gdy dziecko po raz pierwszy

⁸ Zob. S. Clausi, *Il bisogno di dipendenza e autonomia del bambino*, https://articolipsicologia.anapp.it/2016/06/il-bisogno-di-dipendenza-e-autonomia_82.html, [dostęp: 10.10.2024].

⁹ Zob. M. Nowak, *Father Jacek Woroniecki (1878–1949) – Master and mentor of catholic and christian pedagogical thought*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 1, s. 95–117.

¹⁰ J. Andelmann, *Romano Guardini: Grundlegung einer Bildungs- und Erziehungslehre*, „Pädagogische Welt” 1955, nr 9, s. 643–646.

¹¹ S. Clausi, *Il bisogno di dipendenza e autonomia del bambino*, www.anapp.it/articolipsicologia.anapp.it, [dostęp: 10.10.2024].

podejmuje inicjatywę zorientowaną na przyjemność działania, bez ingerencji dorosłego. Działanie takie jest źródłem satysfakcji jak też uczenia się, zarówno na poziomie poznawczym, jak i społecznym, a jednocześnie wzmacnia i pożywia chęć do podejmowania kolejnego działania.

Ta cyrkularność, wynikająca z pragnienia dziecka do działania, doświadczenia tego, co robi, co pożywia jego pragnienia, aby coś zrobić ponownie, jest ściśle związana z możliwościami, jakie ma dziecko, aby doświadczać otaczającego go świata „w pierwszej osobie”.

Silvia Clausi uważa, że autonomia jest czymś, czego nie można się nauczyć i czego nie można wywołać z zewnątrz, ale jest to dążenie, swoista orientacja, która ma związek z rozwojem i dojrzewaniem¹².

Z tego punktu widzenia obowiązkiem dorosłych wobec dzieci jest towarzyszenie temu dążeniu i temu, co z niego wynika. Poprzez autonomiczną aktywność, dziecko uczy się kontrolować własne ruchy, poznaje siebie i rozpoznaje to, co może robić, a czego nie powinno. Poznaje także otaczające środowisko, czerpiąc przyjemność z robienia i nawet narzucania sobie zasad bez zależności od zewnątrz – jak to ma miejsce chociażby w zabawie dziecięcej i w małych grupach dziecięcych.

W historii myśli pedagogicznej na uwagę zasługuje tzw. ignacjańska tradycja wychowania wyprowadzana od św. Ignacego z Loyoli (1491–1556), występująca także współcześnie w tzw. pedagogice towarzyszenia zakonu Jezuitów. Pedagogika towarzyszenia przypisuje szczególne znaczenie w wychowaniu – relacji wychowawczej. Relacja wychowawcza zakłada aktywne uczestnictwo w niej jej aktorów, odrzuca natomiast wszelkie próby autorytarnego przekazu. Wychowawcze towarzyszenie wiąże się z relacją wychowawcy i wychowanka „w której następuje nawiązanie stosunkowo bliskiej relacji wzajemności” sprzyjającej rozwojowi psychospołecznemu dziecka i podjęciu „wspólnej drogi prowadzącej do jego autonomii i optymalnego rozwoju”¹³.

W swojej argumentacji o. Zbigniew Marek (SJ), prezentując tę pedagogikę, odwołał się nie tylko do dorobku pedagogiki współczesnej, lecz również wykorzystał źródła związane z tą tradycją religijną (konkretnie ignacjańską/jezuicką) i wskazał na znaczenie poznania

¹² Ibidem.

¹³ E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013, s. 335.

religijnego w poszukiwaniu przez wychowanka odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Podkreślił on, że takim poszukiwaniom sprzyjają zwłaszcza nawiązywane przez niego relacje z naturą, otoczeniem, innymi osobami oraz z samą Transcendencją, co wskazuje na znaczenie dla procesów wychowania nie tylko oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych czy społecznych, ale także religijnych¹⁴.

Wychowanie, czy towarzyszenie dziecku w dążeniu do autonomii?

Podstawowym działaniem, które zależy od dorosłego, jest stworzenie takiego afektywnego stanu bezpieczeństwa, w którym dziecko może chcieć robić różne rzeczy, w ramach nasyconej empatią i akceptacją dziecka przez wychowawcę czy rodzica relacji, w której zaistnieje tego rodzaju wzajemne zrozumienie afektywne.

Taka relacja może powstawać nie tylko w związku ze spokojnymi i miłymi w odniesieniu do dziecka gestami, lecz nade wszystko przez poświęcenie uwagi znakom i sygnałom wyrażanym przez dziecko/wychowanka oraz przez wysiłek właściwego odpowiadania na te sygnały. Nasze odpowiedzi, jako wychowawców, wiążą się zwykle i warunkują nawzajem także ten sposób, w jaki dziecko zrozumie nasze sygnały oraz jak my podejmiemy je w odpowiadaniu na nie. Jest to zatem wzajemny splot zależności, który zwłaszcza na gruncie behawioryzmu rozpatruje teoria warunkowania instrumentalnego¹⁵.

Dziecko potrzebuje doświadczeń związanych z efektami swoich działań przez odpowiedzi i reakcje dorosłych – swojego otoczenia. Te reakcje z kolei sprawiają, że wzrasta jego poczucie własnej wartości, także sprzyjają one odkrywaniu własnych możliwości i zdolności. Jest też szczególne znaczenie oddziaływań całego środowiska wychowawczego, w którym dziecko wzrasta w procesie jego wychowania. Rodzi to zarazem szczególne możliwości wpływania nie tylko na samego wychowanka, ale także na jego otoczenie, wreszcie na wpływ tego wszystkiego łącznie – na samego wychowanka przez tego rodzaju działania.

¹⁴ Z. Marek (SJ), op. cit.

¹⁵ Zob. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, s. 351-367.

Sytuacja oddziaływań zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich, twardych i wyrazistych metod wychowania, jak też tych miękkich, jedynie pośrednich, zmienia się jednak, jeśli przekształcimy je w towarzyszenie wychowankowi, dziecku, drugiej osobie.

Współdziałanie, czynienie razem z dzieckiem, towarzyszenie dziecku, pozwala rzeczywiście na jego działanie w towarzystwie inicjatywy dorosłego, na podejmowanie i przejawianie własnych inicjatyw i zaznaczanie się w tym działaniu przez „własny profil” swojej aktywności.

Dochodzenie do autonomii w działaniu wiąże się z długim procesem, który Sergiusz Hessen (1887–1950), podzielił na trzy etapy: anomii, heteronomii i autonomii. Hessen rozróżniał pomiędzy wolnością pozytywną oraz negatywną, przy czym samowola oznacza negatywną statyczność, natomiast twórczość jest pozytywnym wzrostem.

Pierwszy etap – anomii – oznacza nie przypadkowe, lecz dowolne istnienie. Według Hessena: „Człowiek rodzi się jako jestestwo anomiczne aby, przeszedłszy przez stadium heteronomii, rozwinąć się w jestestwo autonomiczne”¹⁶.

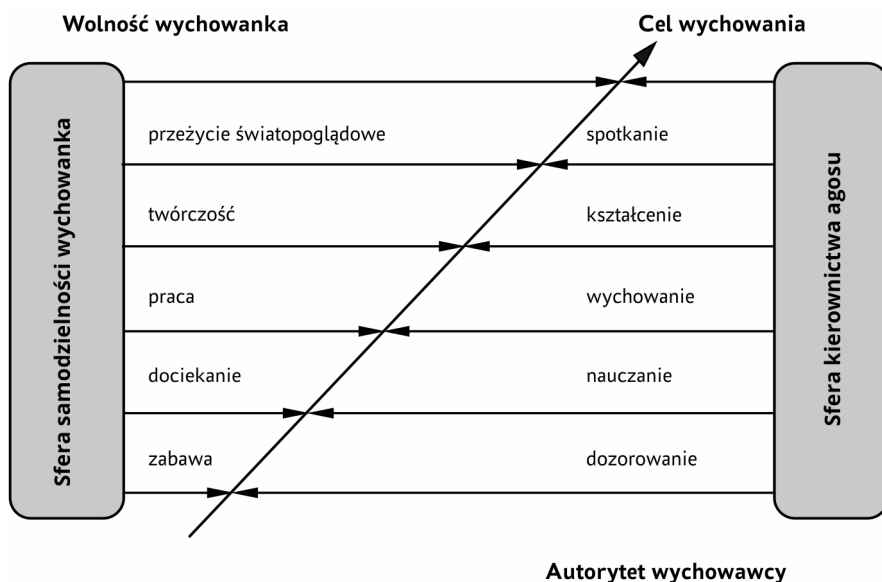
Z pozycji natomiast psychologii, przez Lawrence’a Kohlberga (1927–1987) ten proces jest opisywany, w jego teorii moralnego rozwoju dziecka, przez wyróżnienie takich jego poziomów jak: „rozwój prekonwencjonalny” (przed dziewiątym rokiem życia, gdy dziecko kieruje się chceniem, tym, co dla niego przyjemne i przykre), przez „rozwój konwencjonalny” (wczesne dorastanie, gdy jednostka zaczyna się orientować w konwencjach społecznych, dopasowuje pragnienia do konwencji), do rozwoju „postkonwencjonalnego” (po osiągnięciu stadium operacji formalnych: powyżej 16 r.ż., gdy jednostka ukierunkowuje się na zasady moralne, ideały), który w pełni rozwijają tylko niektórzy. Ważne jest, aby zrozumieć, że nie każdy człowiek przechodzi przez wszystkie etapy. Nie każdy też osiąga ostatni poziom swojego rozwoju¹⁷.

Stefan Kunowski (1909–1977) umiejscawia problematykę autonomii i zależności w ramach omawiania swojej autorskiej warstwicowej teorii wychowawczego rozwoju człowieka, a w niej zwłaszcza przy

¹⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 126.

¹⁷ L. Kohlberg, *Moral development*, [w:] J.M. Broughton, D.J. Freeman-Moir (red.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*, New York 1982.

opisywaniu działania „agosu”, w której akcentuje współpracę wychowawczą wychowawców i wychowanków. W prezentowanym schemacie oddziaływania realizowanego między sferą samodzielności wychowanka a sferą kierownictwa „agosu” (rozumianej jako sfera celowego działania wychowawców), Kunowski umiejscawia wzajemną współpracę wychowawczą między wolnością wychowanka a autorytetem wychowawcy, na rzecz dochodzenia wychowanka do pełnej wolności wewnętrznej ukierunkowanej na cel wychowawczy, ukazywany przez wychowawców – jak to przedstawia poniższy schemat 1¹⁸.



Schemat 1. Przemiany charakteru działania wychowawców i wychowanka według Stefana Kunowskiego.

W prezentowanym schemacie streszczającym podstawowe aktywności wychowawców i wychowanków uwzględnionych w warstwicowej teorii rozwoju człowieka, Stefan Kunowski odzwierciedla funkcjonowanie równowagi sił autorytetu wychowawczego i samodzielności wychowanka w ramach współpracy wychowanka z wychowawcami w dążeniu do tego samego celu, jakim jest ideał nowego człowieka.

18 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2011, s. 256-259.

O ile w początkowych fazach rozwoju wychowawczego, mamy dominującą obecność dozorowania i oddziaływania autorytatywnego, o tyle pod koniec bezpośredniej potrzeby wychowania, współpraca przekształca się w dążenie samowychowawcze wychowanka¹⁹.

W odniesieniu do dzieci brany jest pod uwagę fakt, że wszystkie dzieci przechodzą przez wymienione etapy podobnie, ale w bardzo różnym rytmie, co także należy uwzględnić w pracy wychowawczej. Dorosli, jeśli chcą wspierać dziecko w rozwoju, powinni wspierać w nim upodobania do robienia różnych rzeczy z własnej inicjatywy, ale także chronić je przed warunkami, które mogłyby hamować tę aktywność i faworyzować te wszystkie okoliczności, które wychowanka w tym wszystkim pozytywnie stymulują. W ramach wspierania wychowanka, wychowawca najkorzystniej będzie interweniował w sposób pośredni, przygotowując środowisko i uważnie obserwując, co dzieje się w relacjach między dzieckiem a środowiskiem, czy też po prostu towarzysząc wychowankowi.

Szczególną rangę w tych oddziaływaniach otrzymują dążenia wychowawcy do budowania pozytywnych relacji opartych na współpracy, aby wspólnie dokonywać różnych rzeczy. Taka współpraca może przybierać formę przestrzegania dziecka w obliczu zagrożenia, ale też zachęcania i motywowania go do podejmowania potrzebnych i wartościowych działań.

Jeśli dziecku towarzyszy dorosły w szlachetnym procesie wzmacniania jego woli do działania, czyli w sumie – wzmacniania jego motywacji rodzącej możliwość doświadczania radości działania do tego stopnia, by chciało czynić to ponownie – jego rozwój będzie przebiegał harmonijnie w poczuciu skuteczności oraz służył rozwijaniu jego własnej kreatywności i odpowiedzialności. Zwraca na to uwagę „zasada motywowania wychowanka”, szczególnie podkreślana z perspektywy psychologii indywidualnej Alfreda Adlera (1870–1937), w której wskazuje się też na przyczyny utraty motywacji związane z poczuciem własnej małowartościowości²⁰.

Stąd jednym z głównych zadań w wychowaniu, związanym z promowaniem jakiejś wyższej jakości życia, byłoby przywracanie motywacji

¹⁹ Ibidem, s. 257.

²⁰ Zob. S. Rollnick, W.R. Miller, Ch.C. Butler, *Motivational Interviewing in Health Care. Helping Patients change behaviour*, New York–London 2008; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, s. 344–346.

osobom zagrożonym różnego rodzaju przyczynami prowadzącymi do jej utraty. Jest to podstawowa zasada nie tylko wychowania, ale wszelkiego leczenia i każdej terapii. Jak zauważają Rudolf Dreikurs (1897–1972) i Vicki Soltz: „dziecko niegrzeczne, to zawsze dziecko nieumotywowane”²¹.

Przywracanie motywacji zmniejsza zakres występowania poczucia małowartościowości, umożliwia właściwe realizowanie zmysłu wspólnoty, prowadząc do zdrowego poczucia własnej wartości i zaangażowania na rzecz tworzenia wspólnego dobra. Brak motywacji prowadzi do lęku wobec nawet wymyślonych niepowodzeń, zamyka człowieka w sobie samym i zakłóca jego zdolność ujmowania swojej sytuacji w sposób jasny i rzeczowy. Nawet iloraz inteligencji, jak potwierdza Wolfgang Metzger (1899–1979), przez Adlera był postrzegany nie tyle jako odzwierciedlenie zdolności wrodzonych, lecz o wiele bardziej jako miara posiadanej motywacji²².

Jednocześnie, jeśli dziecko ma możliwość działania z własnej inicjatywy i korygowania swojego działania w oparciu o sukces lub porażkę, które odnosi, będzie miało okazję nauczyć się sztuki uczenia się. Jakość tego uczenia się osiągana jest na drodze praktycznych doświadczeń, którym będzie towarzyszyło wyrażane emocjonalnie zadowolenie wychowawcy²³.

Towarzyszenie dziecka w rozwijaniu jego autonomii

W rozwoju autonomii dzieci, szczególną rolę odgrywają rodzice, którzy najbardziej rozumieją dzieci i ich potrzeby plasujące się między zależnością a autonomią. Często, niestety, rodzice odkładają swoje działanie na bardziej stosowny czas, a życie rodzinne rutynowo toczy się jako swoista gra pozorów, łatwo popadając w stereotypowe polecenia i przypomnienia – bez większego znaczenia i wpływu na wychowanie.

„Zależność” i „autonomia” to dwa bieguny towarzyszące życiu ludzkiemu – od narodzin aż do starości. Można te bieguny wzajemnie zradykalizować, zaznaczając z jednej strony całkowitą niemal

²¹ R. Dreikurs, V. Soltz, *Kinder fordern uns heraus*, Stuttgart 1976.

²² W. Metzger, *Psychologie in der Erziehung*, Bochum 1971; Zob. także M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Milano 2007, s. 368.

²³ Zob. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, rozdział 7.

zależność dziecka od tych, którzy się nim opiekują w okresie narodzin, a następnie ukazywać stopniowe zmniejszanie się tej zależności przez okres dzieciństwa i adolescencji. Jeśli z drugiej strony umiejscowimy biegun autonomii jako właściwy okresowi dojrzałości, to też możemy obserwować, że wstępem do niej są już pierwsze dążenia dziecka do doświadczania swojej wolności (przypisywane przez psychologów głębi nawet okresowi analnemu), zwłaszcza w okresie dojrzewania – z bardzo swoistym i ostrym konfliktem między autonomią a zależnością.

Natomiast w dorosłym życiu coraz wyraźniej ukazuje się autonomia, aby w starszym wieku stopniowo powracać do dominacji doświadczania zależności od kontekstu i od innych także osób. O ile zależność można graficznie przedstawić w postaci równi pochyłej z tendencją do zmniejszania się z każdym kolejnym etapem życia, to autonomia odwrotnie też nie pojawia się nagle, ale stopniowo następuje jej wzrost, tak jak to ukazuje Schemat 1. autorstwa Stefana Kunowskiego.

Zwłaszcza gdy wychowanek wyrazi swoje pierwsze sprzeciw wobec rodziców i zasad panujących w jego otoczeniu, to jest to zawsze też wyrazem jego rosnącej autonomii. Z postępem w latach i w rozwoju, dziecko, w sensie wzrastającym wyzwala się spod kontroli i potrzeby bycia wspomagany.

Jak w każdym procesie rozwoju, konieczna jest pewna równowaga, nie tyle zatem należałoby aspirować do jakiejś absolutnej autonomii, lecz do swego rodzaju „autonomii kontrolowanej”, pozwalającej dziecku doświadczać możliwości działania autonomicznego, jak najdalej to możliwe – własnego, ale w przypadku pojawienia się trudności także świadomości, że rodzice są gotowi go wspierać.

Jak przekonuje słynny badacz relacji rodzinnych John Bowlby (1907–1990), konieczne jest zapewnienie bezpiecznej bazy, z której dziecko lub nastolatek może wychodzić, aby stawiać czoła światu zewnętrznemu i do której może powracać, wiedząc na pewno, że zostanie mile przyjęty, odżywiony zarówno pod względem fizycznym jak i emocjonalnym, pocieszony, jeśli smutny, uspokojony, jeśli się przestraszy...²⁴.

²⁴ Zob. M. Karbowa, *Trudne początki teorii przywiązania – przyczynek do biografii Johna Bowlby'ego*. [w:] T. Rzepa, C.W. Domański (red.), *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*, t. 5, Lublin 2016, s. 164–175.

Relację między autonomią a zależnością można zatem ujmować jako swoistą grę, czy też sztukę, którą Francesca Cerutti porównuje do tańca, w którym oboje partnerzy dostosowują się wzajemnie do rytmu drugiego, poszukując harmonii. Zdaniem Cerutti, należy też mieć na uwadze ryzyko powstawania nadmiernej zależności dzieci od rodziców, posuniętą czasami aż do granic niezdolności samodzielnego podejmowania decyzji i braku pewności siebie, a wynikającej bądź to z nadopiekuńczej troski i wyręczania dzieci w zadaniach, bądź też z całkowitego braku opieki i zainteresowania dzieckiem, chociażby także przez brak dawania dziecku dobrego przykładu i wsparcia²⁵.

Jeśli – jako zadanie wychowawcze – rodzice i wychowawcy stawiają sobie promowanie autonomii wychowanka, powinni przez własny przykład działania (według jasnych kryteriów), logicznego, opartego na pewności siebie, wspierać i promować w dzieciach dążenie do takiego właśnie – autonomicznego sposobu działania. Najpierw zatem sam przykład rodziców i wychowawców, będzie wywoływał dążenia do naśladowania, które należałoby wspierać i motywować, chociażby słowami: „wspaniale, jestem dumny, że to zrobiłeś!”

Także powierzanie dzieciom i wychowankom odpowiedzialności za różne rzeczy będzie wzmacniało ich poczucie własnej wartości, rodząc w nich przekonanie, że potrafią działać autonomicznie i odpowiedzialnie (choćby opiekując się roślinami lub zwierzętami domowymi). Oczywiście powierzanie takich zadań, wymaga dostosowywania ich do wieku wychowanka, do możliwości i do stanu oraz jakości relacji rodziców do dzieci, które oczywiście również podlegają zmianom. Do rodziców i wychowawców należałoby tutaj szczególne zadanie i odpowiedzialność za autentyczność i emocjonalną jakość tych relacji. O jakości tych relacji świadczyłoby najbardziej przekonanie dziecka, że cokolwiek by się stało, może zawsze powrócić do domu rodzinnego i do relacji z rodzicami.

Bardzo lapidarnie wyraził to Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) w słowach: „Rodzice powinni dać dzieciom dwie rzeczy: korzenie i skrzydła”, a jako wyjaśnienie tych słów podaje się: „Korzenie to rodzina, skrzydła to nasz potencjał. Lecimy w świat, by go poznać

²⁵ F. Cerutti, *Come sviluppare le autonomie dei bambini Genitori come funamboli tra i bisogni di dipendenza e di autonomia dei propri figli*, www.psicologacerutti.it, [dostęp: 10.10.2024].

i zrozumieć, ale potrzebujemy miejsca, gdzie zapuszczamy korzenie i gdzie wracamy z podróży”²⁶.

Te treści wyrażane są w wielorakiej postaci także w sztuce, w muzyce i w piosenkach. Między innymi takie myśli wyraża Natalia Kukulska w swoim utworze zatytułowanym: *Korzenie i skrzydła*. Bardzo podobnie ujmuje to również znane przysłowie z Quèbecu, w którym stwierdza się: „Rodzice dają swoim dzieciom dwie rzeczy: korzenie i skrzydła. Wielkość i wigor skrzydeł zależy od głębokości i siły korzeni”²⁷.

Właśnie metafora „korzeni” i „skrzydeł” może być odniesiona do relacji między „zależnością” a „autonomią”, przypisując biegun zależności bardziej przy korzeniach związanych z rodziną i wychowawcami, natomiast biegun autonomii bardziej można przypisać skrzydłom i otwartości na świat. Prawdziwie pomocną w realizacji dynamiki wzajemnych relacji między autonomią a zależnością jest „zasada poszanowania godności wychowanka”, która stanowi jedną z podstawowych zasad realizacji wychowania w oddziaływaniach wychowawców²⁸.

Wychowanie progodnościowe, czyli w poszanowaniu godności podmiotów wychowania

Kategoria „godności” człowieka pochodząca od łacińskiego *dignitas* oznacza specjalną wartość człowieka jako osoby, przejawiającą się i powstającą w relacjach międzyosobowych – tych do drugiego człowieka, a dla wierzących chrześcijan także w odniesieniu do Osobowego Boga. Tego rodzaju relacje opierają się i nadają sens osobowej egzystencji człowieka. Kategoria „godności” oznacza również pozytywną ocenę samego siebie i grup przynależności: klasy szkolnej, wspólnoty, narodu, rodziny, z którymi indywidualny człowiek identyfikuje siebie.

W Katolickiej Nauce Społecznej, „ludzka godność” jest określana jako specyficzna wartość ludzkiej osoby. Problem godności jest związany

²⁶ J.W. Goethe, *Najpotężniejsze cytaty Goethego*, <https://pieknoumyslu.com/najpotężniejsze-cytaty-goethego>, [dostęp: 10.10.2024].

²⁷ F. Cerutti, op. cit.

²⁸ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2012, s. 444-469.

z chrześcijańską teologią, głównie chrystologią (z traktatem teologicznym o Jezusie Chrystusie) i z mariologią (traktatem teologicznym o Najświętszej Maryi Pannie), otrzymując dzięki nim określone filozoficzne i teologiczne znaczenie. Ludzka godność w nowoczesny sposób może być rozważana w wielorakich aspektach: od naturalnego począwszy, aż do nadprzyrodzonego. W tej ostatniej perspektywie, godność osoby ludzkiej sięga aż do wymiaru transcendencji – aż do życia Osobowego Boga.

W ostatnich dziesięcioleciach problematyka „ludzkiej godności” coraz częściej występowała w dyskursie politycznym o prawach człowieka. Znajdujemy ją w dokumentach ONZ, a zwłaszcza coraz częściej ludzka godność jest przedstawiana jako uzasadnienie praw człowieka. Współczesne podejście do problematyki ludzkiej godności różni się jednak od tradycyjnego ujmowania tej problematyki, chociaż współczesne podejścia do godności człowieka swoimi początkami sięgają czasów Marka Tulliusza Cycerona (106 p.n.e. – 43 p.n.e.).

Przy takim stwierdzeniu i rozróżnieniu nasuwa się jednak wniosek, że jeżeli ktoś chce stosować współczesną koncepcję godności człowieka, a przy tym nie odnosi się do perspektywy historycznej, w celu uzasadnienia tej koncepcji, to może stosuje w ogóle inną koncepcję godności, która posługuje się inną logiką swojego uzasadnienia?

Wydaje się jednak, że problematyka godności istoty ludzkiej mimo różnych interpretacji, posiada też zawsze pewne uniwersalne i ponadczasowe znaczenie. Chrześcijaństwo przyczyniło się do rozpowszechnienia problematyki godność istoty ludzkiej i wyprowadziło tę problematykę z przyjęcia prawdy o wielkiej wartości każdej osoby ludzkiej.

Każdy jest kimś w Chrystusie. Należy też pamiętać, że użycie pojęcia „ludzkiej godności” przed jego religijnymi kontekstami, także w filozofii, a zwłaszcza w naukach społecznych jest pochodną adaptacji religijnego ujęcia ludzkiej godności i jego zeświecczania. Indywidualna godność każdej osoby ludzkiej odnosi się do społecznego wymiaru ludzkiej egzystencji i staje się jej niezbywalnym prawem. Ludzka godność opierająca się na międzyosobowej solidarności jest gwarancją ładu społecznego. Oczywiście już w sumieniu każdy odczuwa fakt, że istota ludzka różni się zasadniczo w swojej godności (i być może w DNA) od wszystkich innych istot żywych, ale też wymaga to ustawicznych wysiłków, aby dostrzegać, jak ta różnica rzutuje na potrzebę całkowicie innego traktowania człowieka na przykład w postępowaniu medycznym

i dlatego uzasadnione jest poszanowanie życia ludzkiego „od chwili powstania do jego naturalnej śmierci”.

W tych obszarach szczególne zasługi posiada Immanuel Kant (1724–1804), który przyczynił się istotnie do sformułowania definicji „normy personalistycznej” tak, że nie sposób nie wspomnieć jej ujęcia w postaci imperatywu kategorycznego, który brzmi: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”.

W tym sformułowaniu jest wprawdzie proklamacja osoby i jej godności, problem jednak jest w tym, że pojawienie się kategorii osoby w myśli Kanta nie tłumaczy ani doświadczenie, sprowadzające się według niego do doznawania treści wrażeniowych, ani rozum, wytworzący wyłącznie formy dla owych treści. Wbrew Kantowi osobę i jej godność poznajemy we wspomnianym już wcześniej doświadczeniu moralnym.

Powiązanie tej normy moralności ze zdolnością myślenia i z racjonalnością sprawia też poważne zagrożenie, że na przykład chorzy lub niepełnosprawni mogą być postrzegani jako osoby tracące swoją godność i mogłyby być traktowane jako posiadający mniejszą wartość. Stąd też można zrozumieć dlaczego Karol Wojtyła (1920–2005) uważał za konieczność przeformułowanie tej normy zgodnie z personalizmem etycznym, gdy w tekście *Miłość i odpowiedzialność* osoba zostaje ukazana na tle świata, na tle różnicy między nią a rzeczami: „Osoba jest takim bytem – twierdzi Wojtyła – że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”, która „musi polegać na afirmowaniu jej ponad-rzeczowej i ponad-konsumpcyjnej (ponad-użytkowej) wartości”²⁹.

Norma personalistyczna zatem w proponowanym przez Wojtyłę ujęciu posiada dwie formuły: negatywną i pozytywną. Negatywna stwierdza, że osoba jest takim dobrem, którego nie wolno używać, czyli sprowadzać do roli środka do celu. Formuła pozytywna zaś mówi, że właściwym odniesieniem do osoby jest miłość³⁰.

Takie sformułowanie normy personalistycznej występuje przeciwko „użytylizmowi” w odniesieniu do osoby i broni jej przed ujmowaniem użytylarnym – spojrzeniem na osobę jedynie pod kątem jaką korzyść przynosi, jak również przeciwko „deontologizmowi moralnemu”, gdzie

²⁹ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982, s. 43.

³⁰ Zob. ibidem.

o wartości działania decydowałaby jego zgodność bądź niezgodność z przyjętymi zasadami moralnymi. Personalizm etyczny zgadzając się z deontologizmem, podkreśla jednak, że zasady moralne nie są abstrakcyjnymi tworem, ale wywiedzione są z natury człowieka i stanowią sposoby afirmacji osoby. Źródłem kategorycznej powinności jest więc osoba wraz z przysługującą jej godnością, wyznaczającą to, co się jej godzi czynić lub nie. Wbrew Kantowi zatem, osobę i jej godność poznajemy we wspomnianym już wcześniej doświadczeniu moralnym.

Oczywiście jako „norma personalistyczna” jest – zgodnie z nazwą – pewnym kryterium, zasadą wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowankiem, czy też w ogóle między osobami. W sformułowaniu tej normy przez Kanta, możemy widzieć ważną i przewidującą także przestrożę na nadchodzący okres czasów nowożytnych. Postęp techniczny i w ogóle nowe uwarunkowania, jakie powstają nawet z nim związane rzutują na wzajemne relacje międzyludzkie, a w tym także na relację wychowawczą. To wszystko wymaga większej troski o poszanowanie samego człowieka i sformułowania kryteriów wzajemnych odniesień się do siebie nawzajem. Współcześnie zauważamy zatem, jak bardzo ta norma staje się ważna i jak istotne było jej dopracowanie przez Karola Wojtyłę.

Szczególną rolę norma personalistyczna w ujęciu Wojtyły miałyby do spełnienia we współczesnym świecie i w społeczeństwie informacyjnym. Stwierdził to wyraźnie biskup Marek Jędraszewski w swoim tekście zatytułowanym: *Konieczność przestrzegania „normy personalistycznej” w społeczeństwie informacyjnym*: „W spełnianiu się osoby poprzez czyn, a dokładniej: w tym szczególnym podporządkowaniu się człowieka prawdzie, kluczową rolę odgrywa jego sumienie”³¹.

Godność przynależna każdej osobie ludzkiej, dzięki wskazaniom normy personalistycznej według ujęcia Karola Wojtyły, staje się też koniecznością w relacjach wychowawczych, regulując oddziaływania wychowawców w relacjach do wychowanków i odwrotnie, w respektowaniu godności i promowaniu zachowań godnościowych, tworząc klimat doświadczania własnej wolności i autonomii oraz towarzysząc wychowankom, a gdy zachodzi potrzeba wspomagając wychowanków w sytuacjach wymagających wsparcia.

³¹ M. Jędraszewski, *Konieczność przestrzegania „normy personalistycznej” w społeczeństwie informacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, nr 23, s. 310-322.

Jerzy Nikitorowicz

ORCID: 0000-0003-4371-8322

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.03

Aksjocentryzm i pajdocentryzm w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych w warunkach wielokulturowości

Axiocentrism and Paidocentrism in the Context of the Dynamics of Identity Changes in Multicultural Conditions

STRESZCZENIE: Autor wychodzi z założenia, że w wielokulturowym świecie, który nie jest epizodem a wartością stałą, doświadczamy ustawicznych zmian tożsamościowych. Traktuje tożsamość jako fenomen otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, podkreślając wartość dziedzictwa kultury rodzimej jako podstawę i rdzeń tożsamości. W tym kontekście wskazuje na idee aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, analizuje kulturę i edukację oraz tożsamość jako negocjatora pomiędzy zasadami i działaniami aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Zwraca uwagę na integrację tych procesów. Przedstawia wypaczenia w realizacji idei i zasad aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Formułuje liczne pytania w kontekście twórczego podmiotu, podkreślając znaczenie świadomości i odpowiedzialności w podejmowanych działaniach edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: aksjocentryzm, pajdocentryzm, tożsamość, kultura, edukacja, wielokulturowość

ABSTRACT: The author assumes that in a multicultural world, which is not an episode but a constant value, we experience constant identity changes. He treats identity as a phenomenon open to constant creation and becoming, emphasising the value of the cultural heritage of the native culture as the basis and core of identity.

In this context, he points to the ideas of axiocentrism and paidocentrism, analyses culture and education, and identity as a negotiator between the principles and actions of axiocentrism and paidocentrism. He draws attention to the integration of these processes. He presents distortions in the implementation of the ideas and principles of axiocentrism and paidocentrism. He formulates numerous questions in the context of a creative subject, emphasising the importance of awareness and responsibility in educational activities.

KEYWORDS: axiocentrism, paidocentrism, identity, culture, education, multiculturalism

Założenia wstępne

Proces rozwoju człowieka w obecnych warunkach wielokulturowości stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość staje się, kształtuje, modyfikuje, zamyka, otwiera się itd. Skazani i często zdeorientowani wobec silnej presji kilku równocześnie dokonujących się procesów (między innymi modernizacji, wester-nizacji, globalizacji, transformacji, integracji), znaleźliśmy się w wirze nieustannych, dynamicznych, niejednokrotnie nieprzewidywalnych zmian tożsamościowych. Procesy te stawiają jednostkom, grupom i całym społeczeństwom nowe wyzwania, powodując między innymi ustawiczne pytania o to kim się staję i dlaczego takim się staję, kim warto i kim powinienem być, wprowadzając często w stan niezadowolenia i frustracji. Coraz większej liczbie ludzi nie udaje się sprostać wyzwaniom tożsamościowym, wielu okazuje zobojętnienie, rezygnując z aktywności i twórczych działań, generuje demony, lęki, kompleksy.

Uznając, że każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych i innych, jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji kim jest i kim być, czego oczekiwać, jak poznać i rozumieć siebie i innych) chciałbym przywołać badania Antoniny Kłoskowskiej¹, z których wynika, że jednostka ludzka jest usytuowana w obrębie różnorodnych kontekstów, z każdego czerpie pewne elementy samookreślenia się i łączy je z psychicznymi czynnikami. Autorka pisze:

¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

... człowiek w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami... Jednostka ludzka jest umieszczona lub sama sytuuje się w obrębie tych różnorodnych związków nie wyczerpując się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero te wszystkie elementy czerpane z różnych związków wraz z innymi, psychologicznymi czynnikami składają się na tożsamość jednostki².

W efekcie, mniej lub bardziej świadomie, kształtuje tożsamość. To przyswajanie (walencja kulturowa), czerpanie z różnych źródeł, może pozostawać w wolnych lub ścisłych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Stąd tożsamość jednostki jako zbiór wszystkich czynników określających „Ja” przybiera dynamiczny, złożony, zmienny, niekiedy nieprzewidywalny charakter. W opracowanej Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości³ zwracam więc uwagę na zakres dziedziczony, jako daną tożsamość grupy rodzimej, na zakres kształtowany w instytucjach edukacyjnych i zakres indywidualnie kreowany. Wskazuję na tożsamość jako fenomen ustawicznie rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki (między innymi wymiar biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny) ze społeczno-kulturowym, z zajmowanymi i przyjmowanymi rolami w kulturze, do której jednostka należy (wymiar rodzinny, lokalny, regionalny, religijny, etniczny, narodowy, państwowy itd.) oraz ze świadomym, twórczym i odpowiedzialnym uczestnictwem w grupach i strukturach ponadnarodowych, ponadpaństwowych.

W kontekście powyższego, przyjmuję, że w wielokulturowym świecie doświadczamy coraz częściej dylematów uwikłania tożsamościowego. Oskarżamy się wzajemnie, poszukujemy winnych, walczymy o symbole i symbolami, zwalczamy się, tak jakbyśmy przebywali w otwartym zwierzyńcu, w którym nie ma zabezpieczeń, autorytetów, norm, zasad, kierunków poruszania się. Aby nie ulec tej metaforze zwierzyńca coraz wyraźniej i bardziej zdecydowanie winniśmy podejmować działania ochraniające naszą tożsamość, diagnozując i prognozując nieuchronną

² Ibidem, s. 103-104.

³ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

dynamikę zmian tożsamościowych spowodowanych zmianami społeczno-politycznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Z jednej bowiem strony dynamika wzrostu potrzeb i oczekiwań indywidualnych wykreowała kulturę wolności bez odpowiedzialności, nawet wolności od wiedzy i zdrowego rozsądku. Istotne, aby czuć się wyjątkowym i szczęśliwym, nie zauważając innych i ich potrzeb. Z drugiej zaś strony istotą rozwoju człowieka jako najwyższej wartości autotelicznej jest taka edukacja, aby wyprowadzać z egocentryzmu i narcyzmu, wdrażać do umiejętności wyrażania szacunku i życzliwości, uczyć cierpliwości, wytrwałości, tolerancji, współpracy i współdziałania itp.

W obecnych warunkach wielokulturowego świata, który nie jest epizodem, formą przejściową, a faktem stałym, winniśmy uczyć i uczyć się międzykulturowego i transkulturowego funkcjonowania w świecie lokalnym i globalnym. Ta sytuacja rodzi, moim zdaniem, potrzebę, a nawet konieczność ustawicznego potwierdzania się tożsamościowego, czyli wyrażania pewności, przekonania, wiarygodności siebie i swojej prawdziwości. Inaczej mówiąc, zdawania sobie i innym relacji z tego, kim jestem, kim się staję, na czym mi zależy, dlaczego tym się staję i jakie mogą być tego konsekwencje.

W kontekście powyższego, przed edukacją, polityką edukacyjną, instytucjami edukacyjnymi, pojawiło się poważne wyzwanie związane z rozumieniem, interpretacją i łagodzeniem skutków aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, negocjowaniem triady aksjocentryzmu (autorytet, władza, dyscyplina) z triadą pajdocentryzmu (swoboda, autonomia, partnerstwo), aby nie zagubić w procesie rozwoju człowieka głównych cnót moralnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa i nie doprowadzić do marginalizacji wartości uniwersalnych zogniskowanych wokół transcendentalnej triady: prawda, dobro, piękno.

Idea aksjocentryzmu i pajdocentryzmu⁴

Aksjocentryzm (aksja z greckiego – wartość) wykreowany został w wyniku transcendencji wartości, wyprowadzaniu ich poza granice pierwotnych wspólnot, wprowadzaniu do innych i kreowaniu na ich bazie nowych, co przyczyniało się do kształtowania wspólnego kanonu wartości określonej cywilizacji, narodów czy państw federacyjnych. Można twierdzić, że aksjocentryzm w przypadku państw europejskich ugruntowany został na wartościach kultury judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego. Wartości kulturowe realizowane przez kolejne wspólnoty odzwierciedlane były między innymi w pracach Platona, Arystotelesa, Herbarta, Hegla, Sośnickiego czy Nawroczyńskiego.

Pajdocentryzm, interpretowany w kontekście potrzeb dziecka i jego samorealizacji, sytuuje dziecko w centrum działalności edukacyjnej. Został ukształtowany na przekonaniu o doskonałości zadatków wrodzonych, na ideale samorealizacji, samodoskonalenia, samodyscypliny, samoodповідzialności. Istotą było przyzwalanie, zaufanie, rezygnacja z kontroli, kierowania i narzucania wartości, tolerowanie, pobłażliwość. Dominowała idea permissywności, czyli nieograniczania, zrozumienia, akceptacji, rezygnacji z narzucania zasad – norm, co wiązano z progresywnością, postępem, nowoczesnością (między innymi Rousseau, Neill, Rogers, Gordon, Lipman, Schoenebeck).

Istotą aksjocentryzmu są wspólnotowe wartości, trud i wysiłek w kultywowaniu wartości tradycyjnych, poddanie się dyscyplinie i organizacji pracy zespołowej, wspólnotowym wartościom. Zakłada się, że mamy zróżnicowane i ambiwalentne predyspozycje moralne, skłonności ku dobru i złu, słabą i silną wolę do czynienia dobra i zła. W zależności od warunków i sytuacji przejawiamy egoizm i złośliwość lub współczucie i solidarność.

⁴ Szerzej między innymi: Arystoteles, *Retoryka – Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988; A.S. Niell, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994; S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992; J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.

Pajdocentryzm definiuje indywidualne potrzeby dziecka, idea samorealizacji, permissywność, progresywność. Przyjmuje się, że człowiek z natury jest dobry, a zaspokajanie potrzeb dziecka niczym nieskażonego pozwala na szczęśliwy rozwój. Chciałbym zwrócić uwagę na ruch radykalny pajdocentryzmu – antypedagogikę, który w kontekście zasad aksjocentryzmu uznawany jest za anarchię, a antypedagogika jest jego radykalną postacią. W umiarkowanym nurcie pajdocentryzmu uznaje się, że natura ma ambiwalentny charakter, a ludzie z natury są rozsądni. Pozostaje pytanie: czy są racjonalni, czy irracjonalni, czy nie prowadzi to do postawy – wszystko albo nic, do syndromu prymusa lub ślimaka?

Formułowane są od dawna oskarżenia wobec edukacji progresywistycznej za zaniedbanie standardów w procesie edukacji, kierowanie się relatywizmem kulturowym i etycznym, krytyczną postawą wobec dziedzictwa wartości i pokoleniowo przekazywanych tradycji, w efekcie wychowywanie młodzieży pozbawionej zasad i uczuć więziotwórczych, patriotycznych itp. W kontekście powyższego, jako krytyka progresywizmu, odradza się idea esencjalizmu i perenializmu wskazująca, że jedynym źródłem wiedzy jest dorobek kulturowy ludzkości, z którego wywodzą się zasady moralne i normy zachowań. Esencjaliści, skupiający się na tym, co jest najbardziej istotne, są przeciwni chwilowym modom i uzależnieniom przyjemnościowym wskazując, że najistotniejszą funkcją szkoły jest przechowywanie i przekazywanie podstawowych elementów kultury w sposób akademicki. Perenialiści, traktujący uniwersalne wartości jako wieczne, niezmiennie, wyrażają przeświadczenie, że najważniejsze zasady wychowania nigdy nie tracą aktualności. Promują więc uniwersalne prawdy i wartości, poddając krytyce relatywizm. Jak wskazuje Gerald L. Gutek, perenialiści wychodzą z założenia, że

... rolą edukacji jest pielęgnowanie wspólnych wszystkim ludziom cech, stanowiących o istocie człowieczeństwa, twierdzą, że można ujmować prawa człowieka i jego wolność w kategoriach uniwersalnych – ponadkulturowych i ponadnarodowych. Uważają, że relatywistyczne filozofie, takie jak pragmatyzm, i teorie edukacyjne, takie jak progresywizm, negując znaczenie uniwersaliów, przyczyniają się do zahamowania rozwoju ogólnosiwiatowej czy globalnej cywilizacji⁵.

⁵ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 292.

Kultura i edukacja jako negocjator pomiędzy socjocentryzmem a pajdocentryzmem

Kulturę tworzą ludzie, przez nią się komunikują i w niej się wyrażają. Najbardziej oddaje to stwierdzenie filozofa i socjologa Leona Dyczewskiego: „kultura stanowi platformę społecznego kontaktu”⁶. Ukierunkowuje także ludzkie działania, wypełnia je, nadaje sens i wartość, ocenia je, wartościuje i porównuje. Tak więc tym samym kształtuje edukacyjny system jej przekazu. Pomiędzy edukacyjnym systemem i systemem kultury istnieje ścisła współzależność. Tę współzależność podkreśliła między innymi pedagog kultury Irena Wojnar, uznając kulturę za „instancję edukacyjną”:

Kultura zatem ujawnia się zarówno jako treść, jak też jako efekt edukacji, czy też, innymi słowy, edukacja jest wektorem kultury, budzi w jednostce potrzebę poznania i poczucie piękna, rozwija potencjał twórczy, uwarunkowuje na wartości, kształci myślenie krytyczne. Kultura jest jednocześnie impulsem przenikającym sens i sposoby działania edukacyjnego. Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie „efekt” tej edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury. Kulturowy rozwój edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej⁷.

Edukacja w warunkach wielokulturowości przedstawia odmienne kultury, różnice między nimi, podziały, powstające lęki przed innością i różne strony życia obok innych. Podejmuje działania związane z procesami kształtowania się społeczeństw wielokulturowych, wskazując na wartości i zasady współżycia oparte na obywatelskości i demokracji, przedstawia problemy kreowania obecnej i przyszłej przestrzeni wielokulturowej, w której żyjemy. Wskazuje jak zmieniać i kształtować świadomość otwarcia i wsparcia, dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, jak motywować do wzajemnych zapożyczeń, doświadczenia wzajemnego, sprzyjającego rozwojowi gatunku ludzkiego, wzbogacania się różnicą, uczestniczenia i bycia w innych kulturach. Analizuje i wskazuje konsekwencje indywidualne i społeczno-kulturowe marginalizacji, segregacji czy odrzucenia. Proponuje

⁶ L. Dyczewski, *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin 1996, s. 11.

⁷ I. Wojnar, *Kultura i edukacja – nowe współzależności*, [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008, s. 130.

rozumienie i interpretację kultury, na przykład tak jak ją rozumiał i interpretował Leon Dyczewski:

Kultura jest czymś w rodzaju filtru lub niewidzialnej powłoki dla społeczeństwa. Decyduje o tym, co w nie włączyć, a co odrzucić. Zbyt częste i gwałtowne, a więc na siłę, wprowadzenie nowych elementów w życie społeczne powoduje osłabienie w kulturze jej mechanizmu selekcji. Uruchamiają się w niej wówczas dwa inne mechanizmy: izolacji lub nadmiernej otwartości. W sytuacji izolacji kultura kosztuje i słabnie jej dynamizm rozwojowy, w nadmiernej otwartości traci specyfikę i odrębność. Gwałtowne zmiany w dziedzinie kultury niejako siłą przebijają jej filtr, osłonę, mogą zatem zniszczyć istotne elementy dziedzictwa kulturowego, mogą naruszyć ich równowagę, mogą wytworzyć próżnię w świadomości społecznej. Wówczas słabnie tożsamość społeczna, a nawet grozi mu niebezpieczeństwo jej utraty⁸.

W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę, że kultura jako czynnik różnicujący może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. Warunkowane to jest procesem edukacji, który zawsze realizuje się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. W zależności od czasu i warunków, określonego kontekstu, każda grupa narodowościowa, etniczna, religijno-wyznaniowa, czy jakakolwiek inna, poszukuje sposobów zachowania określonych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, aby korzystać z zasobów społecznych, gospodarczych, ekonomicznych itp. Problemem było i jest to, w jakim zakresie i stopniu były te grupy uznawane i szanowane, co w efekcie ukierunkowuje je bardziej ku ideom socjocentryzmu lub pajdocentryzmu. W historii niejednokrotnie pewne kultury czy cywilizacje i z nimi związany system edukacyjny były i często są także obecnie czynnikiem indoktrynacji społeczno-politycznej, czynnikiem wynaradawiania, podporządkowania, marginalizacji, stygmatyzacji, a nawet kulturowego ludobójstwa. Jednym z takich przykładów mogą być szkoły z internatem prowadzone w Kanadzie, w większości przez Kościół katolicki, finansowane przez państwo⁹. Przez ponadstuletni okres ich funkcjonowania odbierano dzieci rodzicom, rozdzielano rodzeństwo. Czyniono to nawet od 4. r.ż. dziecka, aby

⁸ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 10-11.

⁹ J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby'ego Obeda*, Warszawa 2019.

wychowywać „dzikusów” do 16. r.ż. zgodnie z wartościami przybyszy, których celem było pomnażanie własnego majątku kosztem ludów tubylczych. Nie podjęli bowiem żadnego wysiłku, aby poznać i zrozumieć ludzi żyjących zgodnie z cyklem natury. Narzucili swój styl życia, odżywiania, uprawy ziemi, co w efekcie doprowadziło do chorób, samobójstw, śmierci. Zniszczono i wykorzeniono kulturę ludów żyjących na tych ziemiach od wieków wskazując, że żyją w grzechu, stosując niemiłosierne kary za nieposłuszeństwo wobec narzucanych zasad.

Ministerstwo do spraw Rdzennej Ludności i Spraw Północy w Toronto wskazywało na realizację siedmiu przykazań (wiedza, miłość, pokora, szczerość, odwaga, szacunek, prawda). W rzeczywistości zniewolono i upokorzono ludność tubylczą, zniszczono wartość tożsamości grupy prymarnej, unicestwiono wartości kreujące tożsamość rdzenną zmuszając do przyjęcia nowej. Wysiedlano, zamykano w rezerwach, odbierano siłą dzieci, tłumiono bunt, zakazywano wszystkiego, co było niezgodne z planami realizowanej inżynierii społecznej, aby wychować całe pokolenia farmerów i drwali oraz posłusznych żon.

Był to jeden z przykładów skrajnego, fundamentalistycznego aksjocentryzmu, który decydował co jest kulturą, a co nią nie jest i jak ma przebiegać edukacja. Sytuował człowieka w nowej kulturze, który na gruzach własnej, dziedziczonej po przodkach miał się realizować w nowej. Aby proces ten mógł przebiegać sprawnie i szybko stosowano odpowiednie środki dyscyplinujące. Były to między innymi: głodzenie, znęcanie się, przemoc fizyczna i psychiczna, przęgierz, wykorzystywanie seksualne, maltretowanie, molestowanie, bicie pejcem, okaleczanie, krzesło elektryczne itp. Stosowano systematyczne, planowe, zinstytucjonalizowane znęcanie się nad dziećmi, których pozbawiano wszystkiego: imion – nadając numery, języka, ubioru, rytuałów, obrzędów, kontaktu z rodzicami itp. Świadczą o tym między innymi wypowiedzi tzw. ocaleńców, którzy przeżyli ten koszmar. „Wciąż się bałem, co znów mi zrobią. Potem już całe życie wyczekiwaliśmy, skąd padnie cios. Całe życie na czworakach, skuleni. Szkoła minęła, a skulenie nie”¹⁰. „Kto uwierzy dziecku, które daje swoje słowo przeciw słowu duchownemu?”¹¹.

¹⁰ Ibidem, s. 22.

¹¹ Ibidem, s. 71.

Uważam, że winniśmy ustawicznie dokonywać refleksji nad skutkami, jakie mogą powstać w wyniku niszczenia rodzimej kultury, tradycji, zasad, wzorców i wartości odziedziczonych. W nowej, kreowanej przez przybyszy kulturze imiona nie zasługiwały na szacunek, dzieci stawały się numerami. Niszczono stroje uszyte przez rodziców i nazywano numer na ubraniu, obcinano włosy, co w kulturze tubylców wiązało się jednoznacznie z nieszczęściem. Zabierano dzieci bez pożegnania, wywożono je nawet ponad tysiąc kilometrów od rodzinnego domu.

Niekiedy rodziny wiedziały, co je czeka, i miały czas się pożegnać, a nawet przygotować. Matki i babki szykowały dzieciom nowe, wyjściowe ubrania. Tygodniami wyszywały koralikami mokasyny i kubraki, całą wyprawkę, z której maluchy mogły być dumne i która miała przypominać im o domu. Kobiety nie wiedziały, że ubrania zostaną dzieciom na wejściu odebrane i od razu na ich oczach wrzucone do śmietnika albo pieca¹².

Szkoły z internatem prowadzone w Kanadzie są przykładem zbrodni na dzieciach, kulturowego ludobójstwa. Odziedziczona trauma „ocalenców” – wychowanków tych szkół nie pozwoliła po ich opuszczeniu realizować się i rozwijać z powodu zniszczenia naturalnych więzi rodzinnych, wspólnot rodzinno-familijno-lokalnych. W kontekście powyższego wyraźnie można zauważyć wartości pajdocentryzmu, z których wynika, że kultura rodzima, dziedziczona w naturalnym środowisku życia, jest podstawą do rozwoju, niezbędną dla kreowania poczucia wartości i godności i nie ma potrzeby stosować rygorów, nakazów, zakazów, wymuszeń, różnych form dyscyplinowania i dyskryminacji. Wypaczone działania aksjocentryzmu, przekonanie o wyższości kulturowej, doprowadziły do zniszczenia rodzimej kultury zamiast ją pielęgnować, pomnażać i kultywować w instytucjach edukacyjnych. Przeżycia z tym związane powodowały i w dalszym ciągu są przyczyną traum, z którymi „ocalenci” i ich potomkowie nie są w stanie poradzić.

Ten ból rozlewa się na kolejne pokolenia, odziedziczyły go nasze dzieci. One nie mają już sił, by unieść swój los. Jesteśmy tu w imieniu dzieci, które się zabiły. Śmierć każdego dziecka osłabia naszą społeczność. Jesteśmy

¹² Ibidem, s. 92-93.

jak ptak, który roni pióra: spadają po cichutku, ale na koniec już nie ma się jak ruszyć i taki ptak ginie. ... Wyrwane z rodzin siłą dzieci zostawiły po sobie lukę, której w kolejnych pokoleniach nie dało się załatać. Raport Komisji Prawdy i Pojednania w Kanadzie to księga hańby i jednocześnie księga wyjścia, od krzywdy do przebaczenia, od wyznania do zadośćuczynienia¹³.

Raport składający się z sześciu tomów wskazuje jak może być wypaczone ludzkie działanie w imię szczytnych celów i wartości, niesienie dobra przez kulturę uznawaną za cywilizowaną – wyższą, jak można świadomie, planowo niszczyć kulturę ludów kształtowaną przez wieki i przekazywaną kolejnym pokoleniom. Zwracam na powyższe uwagę w kontekście ciągle toczącej się wojny w Ukrainie, wywożenia dzieci z Ukrainy przez Rosjan, ich asymilacji w kształtowanym od lat militarnym mocarstwie rosyjskim, nieuznawania ich za obywateli niezależnego państwa ukraińskiego i z tym związanego ludobójstwa ludności ukraińskiej.

Ustawicznie kreująca się tożsamość w procesie integracji aksjocentryzmu i pajdocentryzmu

W procesie kształtowania się tożsamości, szczególnie obecnie, w warunkach wielokulturowości, winniśmy mieć na uwadze i korzystać z idei i zasad aksjocentryzmu (autorytetów, tradycji, wartości, zasad, wzorców kulturowych itp.) i jednocześnie z idei i zasad pajdocentryzmu (podmiotowości, partnerstwa, wolności i autonomii w działaniu, zrozumienia i tolerancji). Wówczas istnieje szansa kreowania twórczej tożsamości, która może niwelować napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia w rodzinie i społeczności lokalnej, kulturze i tradycji danej przez fakt urodzenia się w niej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w innych kulturach i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań wynikających z ponadnarodowych

¹³ Ibidem, s. 91-92.

i pozapaństwowych wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych. Uważam, że jest to możliwe, gdyż w kategorii tożsamości zawarta jest immanentnie kultura dziedziczona i przekazywana w instytucjach edukacyjnych, a także samoedukacja, samodoskonalenie, samorealizacja, poczucie odpowiedzialności bycia sobą i stawania się. Problemem jest świadomość i odpowiedzialność w procesie przyswajania elementów kultury, czyli wartości, norm, wzorców, języka, zwyczajów, obyczajów, rytuałów, całej gamy tradycji, które są zarówno treścią edukacji jak i kreowanej tożsamości. W tym procesie ustawicznie formułujemy i podejmujemy próby odpowiedzi na pytania typu: kim jestem, dlaczego jestem, kim się staję, jak się staję, na czym mi zależy, co mnie kształtuje, wobec czego się buntuję, dlaczego, co to znaczy być sobą itd. Szczególnie istotna jest odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą, autorytetami i grupami, z którymi się identyfikujemy, których wartości internalizujemy. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczno-kulturową tożsamością.

Dziecko przejmuje role i postawy znaczących innych, czyli internalizuje je i czyni je swoimi. Dzięki tej identyfikacji ze znaczącymi innymi dziecko staje się zdolne do identyfikacji samego siebie, do uzyskania subiektywnie spójnej i akceptowanej tożsamości¹⁴.

W tym kontekście postrzegam integrację idei i zasad aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, zauważanie człowieka w kontekście wartości i norm życia społecznego z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb, motywowanie do podjęcia trudu pracy nad sobą, do działań twórczych poprzez uświadomienie jego potencjału. Uważam, że istotą rozwoju tożsamości jest rozpoznanie i zrozumienie sprzeczności, między innymi takich jak: przymus – swoboda, dyscyplina – samodyscyplina, posłuszeństwo – nieposłuszeństwo, autorytet – partnerstwo, odpowiedzialność – roszczeniowość itp.

Nierozpoznane i w porę niezrównoważone sprzeczności stają się zagrożeniem dla całej ludzkości. Z kolei rozpoznane i w porę zrównoważone sprzeczności stają się szansą dla całej ludzkości na rozwój wzwyż i przekraczanie górnych możliwości przez każdego człowieka¹⁵.

¹⁴ P.L. Berger, Th. Luckmann, *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 206.

¹⁵ J. Gnitecki, *Globalistyka*, Poznań 2002, s. 11.

Stąd kreowanie tożsamości to ukierunkowanie ku tożsamości wspólnotowej w skali mikro, mezo i makro, przyjęcie takiego zestawu wartości, które wyrażają szacunek i uznanie jednostki jako wolnej i autonomicznej, jako członka grupy kulturowej oraz jako członka wspólnoty politycznej, kontynentalnej i globalnej.

Wartościową koncepcję wychowania w duchu wskazywanej wyżej integracji przedstawił Bertrand Russell¹⁶. Zaproponował wizję wychowania i kształcenia dzieci poczynając od przedszkola do studiów uniwersyteckich w poczuciu wolności i swobodnego dostępu dzieci do wszelkich idei. Powinny nauczyć się podejmowania decyzji, dokonywania wyborów w oparciu o racjonalne elementy i unikać skrajnych stanowisk we wszelkich możliwych sytuacjach, przede wszystkim związanych z codziennym funkcjonowaniem w grupach społecznych. Radził unikać wszelkich „złotoustych” mówców, wizjonerów nowego świata, zarażających złymi emocjami polityków i liderów opinii. Sam był pacyfistą, nie uznawał prymatu siły nad rozumem i o takie też wartości upominał się w swoich pismach poświęconych problematyce edukacyjnej. W jego opinii „krasomówcy” uwodzą ludzi o umysłach płytkich z dużą dawką emocji uwalniających się w toku wsłuchiwania się w ton wypowiedzi polityka, nauczyciela, czy działacza społecznego. Czarują, odwołują się do jakichś odwiecznych praw, do historii własnej grupy narodowościowej czy religijnej poszukując tam argumentów dla swojego wyводу. Podkreślał, że umysły mało krytyczne łatwo poddają się sugestiom mówcy, stąd apelował o kształtowanie umysłów krytycznych. Odwołując się do francuskiego filozofa Frédéric’a Grosa¹⁷ sformułowałem istotne pytania w kontekście twórczego podmiotu, świadomego swojej tożsamości: dlaczego jesteśmy posłuszni, jak jesteśmy posłuszni, podlegli, zgodni, konformistyczni, rezygnujący z prawa do oporu, niewysłuchujący się w głos sumienia?

Stąd wskazywałem na to, co dzieje się w sytuacji eliminacji z życia dziecka kultury rodzimej, pozbawienia wspólnoty i więzi naturalnych. Bez kultury rodzimej, zasad i wzorców rdzennych tożsamość karłowacieje lub ukierunkowuje się ku nadmiernemu indywidualizmowi.

¹⁶ B. Russell, *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*, przeł. J. Hosiassonówna, Warszawa 1932.

¹⁷ F. Gros, *Nieposłuszeństwo*, przeł. E. Kaniowska, Warszawa 2019, s. 53.

Niejednokrotnie wskazuje się, że wypaczone rozumienie i realizacja idei i zasad pąjdocentryzmu doprowadziły do koncentracji na sobie, swoich potrzebach, wykreowały egoizm i narcyzm. Zwraca się uwagę na to, że własne plany życiowe stają się wartością priorytetową jako niezbywalne prawo wkraczające w kolejne wymiary funkcjonowania człowieka (biologiczny, ekonomiczny, egzystencjalny, psychiczny, religijny itd.). Przyczyniają się do degradacji tradycji, poczucia wspólnoty i więzi, funkcjonowania wspólnotowego w szacunku do tradycji, upadku moralności itp. Zauważa się coraz wyraźniej nadmierne skupienie się jednostki na samej sobie, wskazuje się na powszechność myślenia narcystycznego, egocentrycznej realizacji aspiracji i planów, rezygnacji z myślenia i działania na rzecz dobra wspólnego, poczucia odpowiedzialności obywatelskiej itp. Zbigniew Bokszański wskazuje na:

... egoizm we wszystkich jego przejawach, brak zainteresowania sprawami publicznymi i „apatię polityczną”, rosnącą liczbę rozwodów, załamanie się przyrostu naturalnego, nasilanie się aspołecznych zachowań, amoralizm, a także wzrastającą wyraźnie laicyzację, skłaniającą Kościoły chrześcijańskie do przyspieszania „nowej ewangelizacji”¹⁸.

Największym problemem w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych jest przewyciężanie egoizmu, pychy, nadmiernych oczekiwań niewspółmiernych do potrzeb i sytuacji. Zadaniem edukacji jest działalność nad niwelowaniem negatywnych emocji, kultywowaniem pychy, egoizmu i lenistwa – „oby mi było dobrze”, „nie wchodź w moją strefę komfortu”, „dlaczego ja mam to zrobić, a nie inni” itp. Szczególnie niebezpieczny jest relatywizm moralny prowadzący do niwelowania wartości wspólnoty, tradycji, norm i więzi ogólnoludzkich, do osłabienia lub nawet zniszczenia więzi między ludźmi, więzi będących warunkiem uczestnictwa we wspólnocie politycznej, zorganizowanej i dążącej do jakiegoś wspólnie zdefiniowanego dobra.

¹⁸ Z. Bokszański, *Indywidualizm w późnej ponowoczesności*, „Civitas Hominibus Rocznik Filozoficzno-Społeczny” 2008, nr 3, s. 53-68.

Uwagi końcowe

Funkcjonowanie we współczesnym wielokulturowym świecie, coraz bardziej skomplikowanym, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności tożsamościowej. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależny jest od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo, dbać o to, aby nie rezygnować z myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić. Może powinniśmy rozpocząć od tego, na co zwrócił uwagę Vaclav Havel podczas przemówienia w ONZ w 1990 roku podpisując Międzynarodową Konwencję Praw Dziecka. Wskazał, że gdyby było to możliwe to dodałby w Konwencji paragraf – nakaz, aby rodzice i inni dorośli zaprzestali w imieniu dzieci – dla ich dobra – kłamać, służyć totalitarnym reżimom, denuncjować, upokarzać się, bać się dyktatorów oraz zdradzać przyjaciół i ideały oraz żeby wszystkim mordercom i dyktatorom nie było wolno głaskać dzieci po głowach¹⁹. To wskazanie wydaje się być szczególnie aktualne obecnie w naszym kraju i cywilizacji zachodniej, uświadamiać, że tożsamość wyrasta z wartości, norm, wzorców kultury rdzennej, z naturalnego etnocentryzmu, na co wskazywałem niejednokrotnie w swoich pracach²⁰.

Na tej podstawie mamy możliwość przejawiania indywidualizmu, autonomii i wolności w wyborach tożsamościowych. Dążność do indywiduacji jest pragnieniem wyróżniania i odróżniania się. Jako naturalna siła rozwojowa nie może jednak zrezygnować z tradycji, która wzmacnia podmiotowość, odporność, cierpliwość i moc twórczą. Otwiera możliwości w zakresie poznawania i rozumienia innych kultur, otwiera na doświadczenie ich, kontakty, własne interpretacje inności, próby dialogu i poszukiwanie kompromisu. Stąd kategoria tożsamości związana jest z zasadą porządku świata, jego istnienia i ciągłości kultury. Uważam więc, że warto podejmować tożsamościowy dialog

¹⁹ V. Havel, *Dziecięca rewolucja*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000, s. 19-20.

²⁰ A. Kożyczkowska, *Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza*, „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 3(26), s. 17-28.

wewnętrzny korzystając ze wskazań filozofów dialogu, między innymi Barbary Skargi: „Nie jestem biernym przedmiotem światowych sił, lecz czynnym podmiotem, który co prawda tym siłom ulega, lecz ma możliwość oporu, a nawet niekiedy władzy”²¹.

Wskazanie Profesor Skargi winno nam przyświecać we wszystkich działaniach edukacyjnych, na co zwrócił uwagę Tadeusz Lewowicki:

Wielu ludzi, którzy uświadamiają sobie złożoność problemów, uznaje, że nie mają możliwości zmierzenia się z nimi. Jednym z zadań edukacji jest przekonywanie i dawanie dowodów, że takie możliwości są i należy je wykorzystywać dla dobra własnego i innych ludzi²².

²¹ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 384.

²² T. Lewowicki, *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce 2021, s. 17.

Andrzej Proniewski

ORCID: 0000-0003-0382-3646

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.04

W kierunku teleologii dziecka

Towards the Child's Teleology

STRESZCZENIE: Podmiotowość dziecka sugeruje potrzebę spojrzenia na dziecko w aspekcie celu. Kierunek teleologiczny odnosi się do celowości początków istnienia i ostatecznych celów działań. W przypadku dziecka, teleologia dotyczy godności indywidualnej dziecka, jego rozwoju i wychowania, procesów, w których każde działanie ma na uwadze ukierunkowanie na realizację określonego rezultatu. Proces ten zważa na ogólne dobro dziecka warunkowane holistycznym odniesieniem, uwzględniającym rozwój fizyczny, emocjonalny, intelektualny, społeczny, religijny, personalistyczny. W praktyce oznacza wsparcie ze strony rodziców, opiekunów i nauczycieli ukierunkowane na osiągnięcie najlepszych możliwych rezultatów dla dziecka.

Artykuł, w uporządkowanej analizie problemu określonego w temacie posłużył ukazaniu najpierw kulturowych początków teleologii, następnie teleologicznego dowodu na kształtowanie tożsamości przez dziecko, z kolei na potrzebę teleologicznego odniesienia się rodziców do dziecka w procesie wychowania z uwzględnieniem wychowania religijnego, jak ono wpłynie na przyszłość dziecka i jego rozwój.

SŁOWA KLUCZOWE: cel, dziecko, teleologia, godność, chrześcijaństwo

ABSTRACT: The child's subjectivity suggests the need to look at the child in terms of purpose. The teleological direction refers to the purposefulness of the beginnings of existence and the ultimate goals of actions. In the case of a child, teleology concerns the individual dignity of the child, his development

and upbringing, processes in which each action is aimed at directing towards the realisation of a specific result. This process takes into account the general good of the child conditioned by a holistic reference, taking into account physical, emotional, intellectual, social, religious and personalistic development. In practice, it means support from parents, guardians and teachers aimed at achieving the best possible results for the child.

The article, in an ordered analysis of the problem specified in the topic, at first served to show the cultural beginnings of teleology, then the teleological proof of the formation of identity by the child, and then the need for a teleological attitude of parents to the child in the process of upbringing, including religious education, how it will influence the future of the child and its development.

KEYWORDS: purpose, child, teleology, dignity, Christianity

Wstęp

Człowiek jest osobą, swoją tożsamość przeżywa w ciele i duszy, doświadcza relacji do siebie samego, do drugiego człowieka i do otaczającego go świata. Biblia, odwołując się do istoty człowieka opisuje go najważniejszymi terminami: ciało i dusza. W najstarszej redakcji, pochodzącej z prahistorii jahwistycznej, opis jego zaistnienia na ziemi wybrzmiewa następująco: „Pan Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi (pierwiastek materialny) i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia (pierwiastek duchowy)” (Rdz 2,7). Człowiek jako osoba jest żywą jednością, ale składa się z dwóch pierwiastków: ciała – prochu z ziemi (*bašar, sarx, soma*) i duszy (*nefesz, ruah, pneuma*), a więc zespala dwa światy: ziemię (*adamah*) i niebo, tworzywo materialne i Boską moc, podobieństwo do zwierząt, przyprowadzanych przez Stwórcę – metaforycznie – do Adama oraz podobieństwo do Boga¹.

To najbardziej pierwotne określenie człowieka jest pomocne do uchwycenia zamysłu Bożego o człowieku. Bóg zwraca się ku istocie ludzkiej w sposób personalny i antropocentryczny: ujmuje go w centrum swoich zamysłów, miłuje go, stworzył go całym Sobą –

¹ Cz.S. Bartnik, *Antropologiczna interpretacja prehistorii biblijnych*, [w:] Cz.S. Bartnik, *Dogmatyka katolicka*, t. 1, Lublin 2000, s. 297.

swoim słowem, uczynił go istotą osobową, najgodniejszą, ponad „niebo i ziemię”².

Zawarty w temacie problem badawczy ukierunkowany na teleologię dziecka bezpośrednio wpisuje się w przedłożenie argumentów przemawiających za uzasadnieniem celowości ludzkiego istnienia i spełnienia egzystencjalnego w Bogu. Odnosi się do najgłębszej tajemnicy ludzkiego istnienia: wartości życia, którego pierwszym cyklem rozwoju jest okres prenatalny, a później poczęcie i dzieciństwo. Wraz z poczętym życiem dziecka darowana jest mu godność osobowego istnienia. Godność od początku jest własnością poczętej osoby i jest nienaruszalna – co oznacza, że żaden, nawet najważniejszy interes publiczny nie może uzasadnić ingerencji w godność ludzką. Godność człowieka stanowi właściwość każdej osoby i to z jej tytułu człowiek jest postrzegany jako cel sam w sobie, nigdy jako środek prowadzący do osiągnięcia jakiegokolwiek – chociażby najbardziej doniosłego – celu. Zgodnie z filozofią chrześcijańską godność człowieka wynika z tego, że jest on „stworzony na obraz i podobieństwo Boga” (Rdz 1, 27).

W chrześcijaństwie godność zawiera się na sposób immanentny wewnątrz osoby, już u początku, przy poczęciu dziecka i jest własnością zarówno w okresie prenatalnym, dziecięcym, adolescencyjnym jak też w dorosłym i po śmierci. Jest właściwością powszechną, nieredukowalną, niezbywalną i nadprzyrodzoną. Dziecko nosi w sobie poczucie godności i chociaż nie jest jej świadome, to środowisko otaczające dziecko najwyższą troską, broni jego godności, która nie powinna być wystawiana na próbę, a tym bardziej w jakikolwiek sposób deptana i niszczona. Dziecko w Ewangelii jest często symbolem niewinności, czystości i bezwarunkowej miłości. Jezus Chrystus w Ewangeliach wielokrotnie podkreślał znaczenie dzieci, mówiąc, że „do takich należy Królestwo Boże” (Mk 10, 14).

Kulturowe początki teleologii

Teleologia to termin filozoficzny pochodzący z kultury języka greckiego od słów “τέλος – télos” (cel) i “λόγος – logos” (słowo-nauka)³. W określeniu tym nie chodzi jedynie o naukę o celach, ale skrywa ono

² Ibidem, s. 296.

³ P. Gondek, *Cel*, [w:] M.A. Krąpiec (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Lublin 2001, s. 68.

szersze odniesienie do interpretacji celowości ukrytej podmiotowo i przedmiotowo w istniejących we Wszechświecie bytach. Oznacza teorię porządku celowego, czyli pogląd, że w rzeczywistości istnieje celowość. Podejście teleologiczne zakłada, że zjawiska i procesy, występujące we Wszechświecie mają określony cel, są ukierunkowane na osiągnięcie określonego rezultatu wyznaczonego ontologiczną ich strukturą. Do celu można odnieść się *ad intra*, a więc poprzez wewnętrzne ukierunkowanie jak też *ad extra* czyli poprzez relacje na zewnątrz.

Teologia, jako najstarsza dyscyplina wiedzy, dodaje, aby dostrzec w działaniu Boga *entelechię*, czyli wrodzoną celowość. Życie, które wyszło od Boga, do Boga wraca, celem zatem jest zjednoczenie osobowe rozpoczętego życia w wymiarze ziemskim z Bogiem aż po wieczność. Z języka greckiego *εντελέχεια* (*entelecheia* od *én télos échein* – dosłownie ucelowienie) – to termin, oznaczający wewnętrzny cel, który leży u podstaw rozwoju materii i określa cały proces jej rozwoju. Ucelowienie w istnieniu ma charakter przyczynowo-skutkowy, w działaniu ukierunkowane jest na określony rezultat wyznaczony ontologiczną strukturą. Osiągnięcie celu warunkuje Boża Opatrzność. W teologicznym wymiarze życie poczęte jest postrzegane jako dar od Boga, jako posiadające inherentną godność i wartość. Jej źródłem nie jest zapis konstytucyjny czy akt prawny, ale sam fakt poczęcia się człowiekiem.

Także w antropologii biblijnej, zasada teleologiczna podkreśla cel życia każdego człowieka ukierunkowany na ostateczny jego etap, a więc zjednoczenia z Bogiem aż po wieczność. Porządek naturalny i nadnaturalny łączą się w człowieku, przyczyniając się do realizacji ostatecznego celu, jakim jest spełnienie egzystencjalne w Bogu. Każdy człowiek ma zapisaną celowość w tożsamość osoby. Bóg, który stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo wykazał się celowym zamysłem względem stworzenia i realizuje ów zamysł na poziomie godności wewnętrznej, immanentnej, pochodzącej od Boga. W antropologii chrześcijańskiej osoba powołana jest do życia w relacji z Bogiem i innymi ludźmi. Integralny rozwój zatem obejmuje zarówno aspekty cielesne, jak i duchowe, a wychowanie ma na celu wprowadzenie dziecka w pełne uczestnictwo w dojrzałe relacje osobowe. W relacjach międzyludzkich człowiek zawsze jest podmiotem, a nie przedmiotem, celem, a nie środkiem. Dzięki godności osoby człowiek może tworzyć wspólnotę ludzką, opartą na wolności. Właściwością osoby jest skierowanie ku drugiemu człowiekowi. Przebywanie we wspólnocie

warunkuje prawidłowy rozwój człowieka. Jego wielkość polega na tym, że może on tworzyć komunię osób. Komunia ta najpełniej realizuje się w rodzinie. Różni się ona zasadniczo od życia stadnego zwierząt lub ptaków. Komunia osób zakłada całkowicie bezinteresowny dar z siebie samego (KDK 24) dla dobra drugiego człowieka. Tylko osoby, a więc ludzie rozumni i wolni wybierający fundamentalne wartości, kierujący się aksjologią mogą tworzyć prawdziwie ludzką komunię w porządku naturalnym i nadprzyrodzonym.

Człowiek, dzięki godności, jaką go Bóg obdarzył, jest ponad światem przyrody i uczestniczy w dziele stworzenia (Rdz 1, 28-31). Świat dany człowiekowi jest naturą. Świat przetworzony przez człowieka tworzy obszar kultury. Jedynie człowiek z istot stworzonych na ziemi jest twórcą kultury. Wyraża w niej swego ducha i przez nią rozwija siebie. Tylko tworząc kulturę, człowiek może ją ocalić i tylko na drodze kultury może sam prawidłowo się rozwijać. Tworzenie kultury jest dla człowieka możliwością jego bytu i zarazem zadaniem. W procesie tym jest miejsce na wiarę, komunię osób, politykę, edukację, ekonomię i wszystkie inne przejawy ludzkiej aktywności.

W historii filozofii teleologia była szczególnie ważna w myśli Arystotelesa, który uznawał przyczynę celową za nadrzędną wobec przyczyny sprawczej. W filozofii i teologii Tomasza z Akwinu, znającego filozofię Arystotelesa, znajdujemy uzasadnienie istnienia Boga *ex rationem* (na podstawie rozumu) poprzez pięć racjonalnych dowodów, wynikających z obserwacji przyrody. Stanowią one, w teodycei, nauce o Bogu, pięć dróg prowadzących do uznania istnienia Boga na podstawie obserwacji zjawisk przyrody. Argumenty Świętego Tomasza odwoływały się do zdolności poznawczych rozumu i opierały się na obserwacji otaczającej nas rzeczywistości, a nie na tym, co można przeczytać w Biblii. Tomasz starał się pokazać, że to, co o istnieniu Boga mówi Pismo Święte, można też poznać niezależnie od objawienia. I tak pośród dowodów: z ruchu, z przyczynowości, z przygodności bytów, ze stopnia ich doskonałości, znajduje się też dowód z celowości (teleologiczny)⁴.

⁴ Argument nawiązuje do obserwowanego w świecie ładu, spostrzeżenia, że świat nie jest chaosem, że nawet rzeczy niezdolne do poznania działają jakby celowo, „zachowują się”, jak należy. Nazywany jest dowodem teleologicznym, bo odwołuje się do istnienia celowości w świecie (*télós* to po grecku „cel”). Irlandzki teolog Alister McGrath wyjaśnia: „Tomasz z Akwinu zauważa,

Teleologia zakłada, że każde istnienie ma sens, ma określony cel i że jakiegokolwiek zjawiska i procesy ukierunkowane są na osiągnięcie konkretnego rezultatu. Nie od razu jednak zasada ta funkcjonowała w kulturze europejskiej. W starożytnym antyku, w Grecji wszędzie obowiązywała monogamia i utrzymywał się patriarchat, który przyznawał nieograniczoną władzę ojcu nad dziećmi. Władzę tę rozciągał nad tymi, które uznał za własne i przyjął do rodziny. Po uznaniu i przyjęciu dziecka nie mógł jednak rozporządzać jego życiem i wolnością⁵. Do 7. r.ż. dziecko chowało się pod okiem matki i niewolnic domowych, powyżej 7. r.ż. pieczę sprawowali rodzice a okres ten nazwano ἡ παίδεια (paideia – wychowanie)⁶. Straszny był los dzieci, których ojciec nie przyjął do rodziny. Wyrzucano je na śmietnik, co równało się z wyrokiem śmierci. Praktykowano częściej porzucanie dziewczynek. Plutarch napisał, że w Sparcie obowiązywało prawo natchmiastowego zabijania dzieci niepełnosprawnych. Oprócz Sparty i Teb we wszystkich miastach praktykowano wyrzucanie dzieci⁷. Już w V wieku przed Chr. władzę ojca nad dzieckiem aż do jego pełnoletności określano ustawą⁸. Podobnie w starożytnej rodzinie rzymskiej, która stanowiła podstawę państwa i prawa rzymskiego głową rodziny był ojciec (*paterfamilias*), tylko on pozostawał w rodzinie prawnie od nikogo niezależny (*sui iuris*). Pozostali członkowie rodziny byli pod jego władzą (*alieno iuri subiecti*). Wobec dzieci w pradawnej rodzinie miał nad nimi prawo życia i śmierci. Niewolników, zarówno dorosłych jak i dzieci, traktowano na równi z rzeczą⁹.

że świat nosi wyraźne ślady inteligentnego planu. Zachodzące w nim procesy i występujące w nim przedmioty zdają się być dostosowane do pewnych, określonych, zamierzonych przez kogoś celów. Wydają się celowe i zamierzone. Zdają się być częścią jakiegoś planu. Wszystko to jednak nie planuje się samo; powoduje je i planuje ktoś inny lub coś innego. Z obserwacji tej Akwinata wyciąga wniosek, iż źródłem tego porządku natury jest Bóg". Por. A. McGrath, *Nauka i religia*, Kraków 2009, s. 130.

⁵ A. Eckmann, *Starożytna rodzina grecka i rzymska*, „Vox Patrum” 1985, nr 8-9, s. 30.

⁶ Ibidem, s. 34.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 35.

⁹ Ibidem, s. 49.

Dopiero w chrześcijaństwie pojawiła się wyraźna obrona życia ludzkiego. W pierwszym dziele chrześcijańskim zatytułowanym *Didache* z II wieku autor stwierdza jasno: „Nie będziesz zabijał płodu, przerywając ciążę, ani nie zabijesz narodzonego dziecięcia”¹⁰. Był to wyraźny sprzeciw wobec pogańskich obyczajów Greków i Rzymian i przesłanka do stosowania zasady celowości istnienia, które posiadając duszę niematerialną stworzoną przez Boga, ukierunkowane jest na życie wolne i autonomiczne.

To ważny szczegół, który odegra duże znaczenie w ukształtowaniu mentalności narodów słowiańskich, w tym Polaków, którzy przyjmując Chrzest w 966 roku opowiedzieli się za chrześcijańskimi wartościami i wychowaniem personalistycznym. Przez Chrzest Mieszko I, a także Bolesław Chrobry, koronowany na króla w roku 1025, ukierunkowali Polaków na świat społeczności chrześcijańskiej, tzw. christianitas.

Teleologiczny dowód na kształtowanie tożsamości przez dziecko

Wielu reprezentantów humanistycznej psychologii, spośród których warto zauważyć Gordona Allporta (1897–1967), Abrahama Masłowa (1908–1970) czy Carla Rogersa (1902–1987) w centrum uwagi stawiało osobę ludzką, wyjaśniając, że każdy człowiek ma wrodzony potencjał do rozwoju i dąży z natury do realizacji swoich możliwości¹¹. Zachowali oni holistyczne podejście, tłumacząc, że ważne jest zrozumienie integracji wszystkich aspektów ludzkiego doświadczenia, a świadomość swoich działań i wolność wyboru mają wpływ na kształtowanie życia i realizację celów. Carl Rogers wprost kierował się zasadą samoaktualizacji i nieustannego wysiłku prowadzącego do odkrywania coraz więcej możliwości egzystencjalnych w tym, co definiuje człowieka od wewnątrz, a o czym dowiaduje się nabywając świadomości własnego istnienia i funkcjonowania¹². Już dziecko

¹⁰ Dokumenty, *Służba życiu podstawowym zadaniem rodziny*, „Vox Patrum” 1985, nr 8-9, s. 16.

¹¹ *Psychologia humanistyczna według Carla Rogersa - Piękno umysłu*, <https://pieknoumyslu.com>, [dostęp: 08.10.2024].

¹² Ibidem.

w strukturze swojej osobowości ma wrodzone poczucie „ja”, czyli goni za celami, kształtując własny obraz siebie najpierw poprzez poznanie zmysłami, a później przy użyciu emocji, świadomości i rozumu. Każde dziecko posiada zespół percepcji, pojęć, ocen i sądów odnoszący się do własnej osoby oraz do relacji wobec innych osób, środowiska i ogólnej koncepcji życia, chociaż uświadamia go sobie w okresie późnego dzieciństwa¹³. Istotne w rozwoju dziecka są zewnętrzne czynniki kształtujące obraz siebie. Tożsamościowe „ja” dziecka kształtuje się w oparciu o dane pochodzące z dwóch źródeł. Jednym jest własne doświadczenie, wewnętrznym towarzyszące i ukierunkowane na odkrywanie cech i właściwości osobowych, zgodnie z ich strukturą celową, drugim natomiast środowisko kulturowo-społeczne oddziałujące wychowawczo.

Gardner Murphy (1895–1979) wskazywał na źródło tożsamościowe u dziecka już od pierwszych chwil poczęcia, twierdząc, że wówczas zostaje zdeterminowana płeć jednostki, zarysowany układ nerwowy i zaczątki temperamentu¹⁴. Organizm dziecka we wczesnym okresie rozwojowym jest środowiskiem wielu ukierunkowanych bodźców, wrażeń i impulsów, posiada potencjalną zdolność samopercepcji. Pierwsze wrażenia wypływające z organizmu stają się zarodkami samopoznania, w miarę dalszego rozwoju tych źródeł staje się więcej, a dzięki ośrodkowemu układowi nerwowemu tworzy się centrum poznające. Cały proces jest możliwy ze względu na już wpisany w organizm dziecka cel, który rzutuje na doznania dziecka pod wpływem organizmu matki jak i kształtowane poprzez własny organizm jeszcze przed urodzeniem, powodujące poczucie przyjemności lub nieprzyjemności. Dziecko wyczuwa czy jest mu dobrze, czy też nie¹⁵.

Właściwe kształtowanie się tożsamości następuje już po urodzeniu i na sposób cykliczny: w okresie niemowlęctwa jest bardzo mgliste i nieokreślone z zachowaniem kierunku uświadamienia i poznawania siebie na drodze od świata zewnętrznego do wewnętrznego. Najpierw zatem noworodek uświadamia sobie to, co nie stanowi jego „ja”

¹³ A. Tomkiewicz, *Proces kształtowania się pojęcia „ja” u dziecka*, [w:] W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.), *Dziecko*, Warszawa–Poznań 1984, s. 119.

¹⁴ G. Murphy, *Personality a biosocial approach to originis and structure*, New York 1947, s. 487. Por. S. Siek, *Rozwój osobowości*, Warszawa 1976, s. 227–284.

¹⁵ A. Tomkiewicz, op. cit., s. 120.

a dopiero później co zawiera się w jego wnętrzu. Najwcześniejsze jego zachowania na poziomie kinetyczno-dotykowym pozwalają odróżnić co należy do środowiska, a co stanowi jego organizm: usta, ręce, nogi w zależności od tego, która część ciała wysyła mocniejsze bodźce zauważalne przez jego poznające centrum¹⁶.

Później przychodzi świadomość swojej aktywności, która w okresie przedszkolnym przekształca się w umiejętność określenia siebie w kategorii oceny: jestem dobry, jestem niedobry, co oznacza samoocenę siebie w pojęciowaniu pozytywnym lub negatywnym. Pięcio-, sześciolatek jest bardzo aktywny, zarówno w sferze poznawczej, jak i fizycznej. Nabyte wcześniej ufność, poczucie kontroli i tendencja do podejmowania nowych wyzwań, w połączeniu z rosnącą samodzielnością i potrzebą aktywności i działania sprawiają, że nie tylko jest gotowy do podejmowania i uczenia się nowych działań, ale i sam poszukuje obszarów własnej aktywności oraz czerpie radość i satysfakcję z podejmowanych inicjatyw.

Dziecko u progu szkoły potrafi już korzystać z przeszłych doświadczeń, a jego samodzielność coraz częściej przejawia się w działaniu zorientowanym na cel oraz w świadomym kierowaniu własną aktywnością. Głównym motorem rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest więc podejmowanie nowych wyzwań i czynności służących realizacji własnych zamierzeń. Właściwości te, wraz ze wzrastającą w wieku szkolnym kreatywnością i potrzebą bycia kompetentnym, będą w sytuacji szkolnej sprzyjać aktywnemu i twórczemu podejściu do realizacji zadań i rozwiązywania problemów. Aktywność ta sprzyja bowiem nabywaniu umiejętności samodzielnego dobierania metod i środków prowadzących do uzyskania określonego celu, a doświadczenie siebie jako sprawcy efektywnych działań staje się podstawą dla poczucia kompetencji i wiary we własne możliwości¹⁷.

W młodszym wieku szkolnym (7-11 lat) odkrywanie swego „ja” podmiotowego jest jeszcze niestabilne i niespójne, ale intensywne ze względu na nowe doświadczenia podyktowane nowymi rolami społecznymi, a więc rolą ucznia czy koleżanki lub kolegi w grupie rówieśników¹⁸. Dziecko w tym okresie nie posiada zdolności samoanalizy

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. Kamza, *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, Warszawa 2014, s. 13.

¹⁸ M. Przetacznikowa, *Rozwój dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Warszawa 1971, s. 259.

wynikającej z abstrakcyjnego myślenia, pod koniec jednak tego okresu jest w stanie stawiać wobec siebie cele i zadania, zgodnie ze swoim poziomem inteligencji. Duże znaczenie dla realizacji i rozwoju własnej tożsamości ma okres dorastania, w którym pojawia się świadome zainteresowanie własną osobą i własnym życiem wewnętrznym. Rozwój umysłowy, uczuciowy, a zwłaszcza wzrost samoświadomości, sprawiają, że w oparciu o kryteria wewnętrzne młody człowiek rozwija poczucie własnej tożsamości i odrębności, przeżywa silną dążność do autonomii i uwrażliwia się coraz bardziej na wolność i własną godność.

Teleologiczne odniesienie rodziców do dziecka

Aspekt teleologiczny odnosi się do kierunkowości i ostatecznych celów towarzyszących działaniom. Teleologia wpisana została przez Boga w funkcjonowanie płciowe człowieka, które naturalnie różnicuje ludzi, przyczyniając się do rozwoju płci żeńskiej i męskiej. Cel ten tłumaczy także rodzące się w sposób naturalny pożądanie płciowe między mężczyzną i kobietą oraz miłość małżeńską, której konsekwencją jest poczęcie w miłości potomstwa.

W kontekście dziecka, teleologia przypomina rodzicom o odrębności dziecka, potrzebie jego rozwoju i wychowania, z ukierunkowaniem na dobro dziecka, jego holistyczny rozwój fizyczny, emocjonalny i społeczny. W praktyce oznacza to, że wszystkie decyzje podejmowane przez rodziców powinny być realizowane z zachowaniem świadomości kształtowania odrębnego podmiotu, a nie realizowania przedmiotowo własnych na dziecku aspiracji. Takie myślenie ma znaczenie już na etapie poczęcia, przed urodzeniem jak i po przyjściu dziecka na świat.

Rodzice są przekazicielami życia dziecku. Decyzja o poczęciu należy do przyszłych rodziców. Powinna mieć niczym nieskrępowany charakter i wolny od jakichkolwiek determinantów. Chociaż okoliczności poczęcia nie zawsze są sprzyjające i warunkowane są argumentami za poczęciem lub postępowaniem przeciwnym to jednak samo poczęcie dziecka jest zawsze ważnym wydarzeniem w relacjach małżeńskich, a realizacja tego celu z wyboru powinna wykluczać jego przypadkowość lub akceptację wbrew woli. Postępowanie małżonków, których owocem miłości jest dziecko winno być nacechowane czworaką, w klasycznym rozumieniu celowością:

motywacją skłaniającą do poczęcia (*finis cuius gratia*), przekonaniem o tym, że dziecko jest dobre (*finis qui*), świadomym podjęciem czynności dla osiągnięcia zamierzonego dobra (*finis quo*) i kresem działania, jakim jest poczęcie dziecka (*finis terminus*)¹⁹.

Nauki teologiczne, odwołujące się do Biblii, przypominają, że dla ludzi wszystkich ras i kultur utrwalona została informacja pochodząca od Boga zapisana przez autora natchnionego w Księdze Rodzaju: „Stworzył Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę (Rdz 1, 27) i dalej „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię” (Rdz 1, 28). Tak więc w rozumieniu teologicznym, teleologia wpisana została przez Boga w naturalne różnicowanie płciowe człowieka. Owocuje ono naturalnym pożądaniem między mężczyzną i kobietą oraz miłością małżeńską. Pełnia aktu miłości owocuje poczęciem nowego życia. „Geneza człowieka – to nie tylko prawa biologii, to równocześnie stwórcza wola Boga. Należy ona do genealogii każdego z synów i córek ludzkich rodzin” – pisał Jan Paweł II w *Liście do rodzin* z roku 1994²⁰. W 30. rocznicę tego przesłania warto jeszcze zacytować:

Bóg chciał człowieka od początku – i Bóg go chce w każdym ludzkim poczęciu i narodzeniu (...) jako istoty do siebie podobnej, jako osoby. Człowiek ten – każdy człowiek – jest stworzony przez Boga dla niego samego. Odnosi się to do każdego człowieka, do wszystkich, również do tych, którzy przychodzą na świat z jakimś głębokim schorzeniem lub niedorozwojem. W osobową konstytucję każdego i wszystkich wpisana jest wola Boga, który chce, aby człowiek posiadał celowość jemu tylko właściwą. Bóg daje człowieka rodzinie i społeczeństwu. Rodzice, stając wobec nowej ludzkiej istoty, mają lub winni mieć pełną świadomość tego, że Bóg chce tego człowieka dla niego samego²¹.

Fakt ten jest z natury najwyższym dobrem i powinien przyciągać ku sobie małżonków. Małżonkowie często jednak, ze względu na skutki grzechu pierwotnego, osadzone w człowieku oraz w jego życiu

¹⁹ E. Ozorowski, *Dziecko w aspekcie celu*, [w:] E. Ozorowski, R. Horodeński (red.), *Dziecko, etyka, ekonomia*, Białystok 2008, s. 10.

²⁰ Jan Paweł II, *List do Rodzin*, [w:] Jan Paweł II, *Dzieła zebrane. Listy*, t. 3, Kraków 2007, s. 366.

²¹ Ibidem.

i pragnieniach, zdają się nie widzieć i nie pamiętać o tym celu, odwracając się od niego. W takim zachowaniu poczęcie dziecka dla małżonków przestaje być w ich rozumieniu dobrem i staje się zagrożeniem dla ich wzajemnego pożycia. Zachodzi zatem nieustanna potrzeba edukacji i poznawania tego celu jako dobra, które będzie nadal pociągało małżonków ku sobie i otwierało ich na decyzję o poczęciu dziecka. Takie postępowanie prowadzi do rozpoznania celu, jakim jest dziecko zarówno na poziomie zewnętrznego ich odniesienia do siebie nawzajem w relacji (*ad extra*) ale także ukierunkowuje na cel wewnętrzny (*ad intra*) wpisany w naturę mężczyzny i kobiety, dzięki któremu mąż i żona stają się ojcem i matką. Ojcostwo i macierzyństwo stanowią nową jakość dobra osobowego osiąganego przez małżonków w związku. Poczęte dziecko czyni z mężczyzny ojca, a z kobiety matkę. Jakości te są tak wielką wartością, że godne są wyboru, nawet jeśli pociągają później trud realizacji powołania rodzicielskiego²².

Nie zawsze jednak możliwe jest poczęcie i powołanie do życia dziecka. Realizacja tego celu też może być utrudniona i podyktowana wieloma czynnikami: niepłodność małżonków, choroby psychiczne lub fizyczne. Tego rodzaju okoliczności uniemożliwiają realizację celu. Niepłodność jednak nie przekreśla pierwszego celu małżeństwa, w rozumieniu Kościoła katolickiego, jakim jest dopełnienie w miłości wzajemnej małżonków. Prokreacja jest jednym z celów, ale nie może dokonywać się za wszelką cenę, – jak zauważa ekspert od teologii małżeństwa i rodziny Edward Ozorowski – „z poniżaniem godności poczynającego się dziecka lub zabijaniem innych sztucznie powołanych do życia istnień ludzkich”²³.

Warto przy tej okazji wspomnieć ogólną atmosferę społeczną, w której dochodzi do realizacji prokreacji. Dokument Soboru Watykańskiego II *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* podkreśla funkcjonowanie małżeństw w przestrzeni społecznej:

Życie społeczne nie jest dla człowieka czymś przychodzącym z zewnątrz, rozwija on wszystkie swoje uzdolnienia i może odpowiedzieć na swoje powołanie poprzez spotkania z innymi, wzajemne służenie sobie i dialog z braćmi (GS 25)²⁴.

²² E. Ozorowski, op. cit., s. 11.

²³ Ibidem.

²⁴ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* *Gaudium et spes*, Poznań 2002, s. 544.

Jeżeli jednak w społeczeństwie rządzący i media sterują przekazem informacji i narzucają ludziom konsumpcyjny model życia, usprawiedliwiają zabójstwa, nierząd i zniewolenie wszelkiego rodzaju, lansując kulturę używania i hedonizmu wówczas trudno jest młodym małżonkom ze względu na ostracyzm społeczny, nawet gdy są przekonani, że dziecko jest transcendentnym dobrem, przeciwstawić się tym kierunkom i wybrać dziecko jako cel swojego bycia we wspólnocie rodzinnej. Jak zauważa Paweł Gondek, polski filozof przełomu XX/XXI wieku: zostaje osłabiona decyzja na poczęcie dziecka jako celu ze względu na nie samo, bo zewnętrzne społeczne okoliczności chociaż celu nie wykluczają to jednak go sobie podporządkowują i spychają na dalszy plan takie podejście. Zaciemniony cel w wielu sytuacjach nie znosi jego istnienia, a odmienne zachowania ludzi, którzy zastępują jego rozumienie przypadkiem lub trafem losu nie unicestwiają porządku natury, ciągnącej ku życiu²⁵.

Poczęcie dziecka implikuje wrodzoną celowość, która realizowana jest, jak zauważa Czesław Walesa

pod wpływem własnych tendencji dynamicznych i środowiska fizyczno-społecznego w kategoriach diachronicznych uwzględniających poszczególne okresy rozwoju jak i synchronicznych odnoszących się do sfer biotycznej i psychicznej na poziomie poznawczym, motywacyjno-emocjonalnym, społecznym, estetycznym, moralnym i religijnym²⁶.

Człowiek rodzi się w ciele i jest to ujęcie biologii rodzenia, ale to dusza ożywia jego ciało, jest istotą cielesno-duchową, osobą, która w ciele rozwija się, starzeje i rozkłada po śmierci zaś na poziomie duszy pochodzącej od Boga pozostaje nieśmiertelny. Celowość poczętego dziecka nie zatrzymuje się w czasoprzestrzeni i nie jest zależna od wieku, ale przekracza doczesność i ukierunkowana jest na wieczność istnienia w Bogu. Życie w człowieku przekracza granice czasoprzestrzeni i jak zauważa Augustyn „jest niespokojne serce człowieka, dopóki nie spocznie w Bogu”.

Odniesienie do Boga daje podstawę godności człowieka, którą człowiek pielęgnuje przez całe życie i o którą zabiega, aby była respektowana przez innych. W antropologii teologicznej człowiek od początku

²⁵ P. Gondek, op. cit., s. 68.

²⁶ Cz. Walesa, *Dziecko*, [w:] L. Bienkowski (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1983, s. 502.

jest rozpatrywany jako istniejący w sobie, posiadający siebie i władający sobą. Dojrzewanie i wzrost to proces dziejący się w człowieku na poziomie genealogii jego indywidualnej osobowości. Wewnętrzny cel poczętego dziecka kieruje je ku Bogu drogą osobowych decyzji i działań²⁷.

Decyzja wsparcia rozwoju dziecka w okresie prenatalnym ze strony matki jest nie do przecenienia. Kobieta nosząca w sobie nowe życie nie może traktować je jako części swojego ciała. Ono rozwija się w organizmie w sensie biofizycznym, ale nie jest jego integralną częścią. Jest nowym bytem osobowym, nową osobą powierzoną w okresie prenatalnym biologicznemu rozwojowi w łonie kobiety. Cel matki i dziecka należy traktować komplementarnie, a nie wykluczająco. Dziecko kształtuje się i wzrasta w biologicznym organizmie matki, aby po zakończonym cyklu prenatalnym ujrzeć światło dzienne i potem wzrastać ku dojrzałości, a matka uposażona biologicznie sprzyja jego rozwojowi i po okresie prenatalnym rodzi dziecko, przejmując odpowiedzialność w miłości macierzyńskiej za jego wychowanie. W celowości tej bierze udział ojciec, przyczyniając się do poczęcia dziecka, ale też odpowiedzialnie w miłości ojcowskiej ciesząc się realizacją ojcowskiego celu jego wychowania.

Każdy poczęty człowiek nie jest rzeczą, przedmiotem, ale osobą stąd potrzeba realizacji w społeczeństwie ochrony życia nienarodzonego. Nikt nie może przekreślić celu, jaki ma akt poczęcia i narodzenia dziecka z tytułu bycia człowiekiem sam w sobie. Narodziny dziecka rozpoczynają nowy okres w jego funkcjonowaniu i realizację celu na kolejnym etapie, który należy traktować jako kontynuację w rozwoju ku jego pełni. Dziecko ma prawo do rodziców. Krzywda dzieje się, kiedy rodzice narodzonego dziecka umierają lub porzucają je. W takich przypadkach alternatywą staje się adopcja. Cele rodziców i dziecka spotykają się ze sobą i są zbieżne. Rodzice, żyjąc dla dzieci przedłużają własną egzystencję, a realizując się w wymiarze macierzyństwa i ojcostwa przyczyniają się do wychowania i usamodzielnienia dziecka a nie do przywiązania go do siebie i zawłaszczenia. Samodzielne, dojrzałe dzieci przejmują odpowiedzialność za własne życie i na pewnym etapie kierując się tą odpowiedzialnością wspierają starzejących się rodziców, pozostając do końca ich dziećmi.

²⁷ E. Ozorowski, op. cit., s. 13.

Wzrastanie dziecka, dojrzewanie i wychowanie pociągają za sobą specyfikowanie celu. Zaspokajanie jedynie potrzeb bytowych dziecka sprzyjałoby jego hodowli. Troska rodziców o dziecko ma wybrzmiewać holistycznie, a więc w relacji także do jego potrzeb duchowych, emocjonalnych i intelektualnych realizowanych przez rodziców w procesie wychowania dziecka. Nie można dopuścić do sytuacji, aby dziecko było wykorzystywane seksualnie, zniewalane dla korzyści dorosłych, osiągnięcia zysku przez nadmiernie ciężką pracę czy było środkiem handlu i działań wojennych, co uwłacza godności celowej dziecka. Tak jak dorosłych tak i dziecko obowiązuje zasada prymatu osoby nad rzeczą, być nad mieć, celu nad środkiem i etyki nad ekonomią²⁸.

Wychowanie obejmuje także wrażliwość na dobro, prawdę i piękno, sprzyjając kształtowaniu wartości estetycznych, moralnych i kulturowych. Spośród nich najwyższe miejsce zajmują wartości religijne, przypominające każdej osobie ludzkiej o potrzebie odkrywania sensu życia aż po wieczność.

Teleologia inspirująca wychowanie religijne

Celem troski rodziców, Kościoła, szkoły i Państwa ma być wychowanie personalistyczne dziecka do wartości. W hierarchii wartości oprócz materialnych, jak pisze Stanisław Jedynak w książce *Wartości, etyka i estetyka*, służących do zaspokojenia najbardziej fundamentalnych potrzeb człowieka wyróżnia się „wartości duchowe w tym moralne, estetyczne, obyczajowe i religijne”²⁹.

Rodzice otwierając się na dar życia i ofiarowując je dziecku, przyjmują na siebie odpowiedzialność za jego wychowanie. Są oni odpowiedzialni za kształt wychowania. To do nich należy decyzja, jaką koncepcję wychowania będą realizować.

Jeśli chcą zapewnić dziecku harmonijny holistyczny rozwój, nie mogą pominąć wychowania religijnego. Wychowanie religijne nie odbiera dziecku niczego, co posiada i co mu się należy z jego natury. Pozwala wejść w życie bogatsze o perspektywę rozumu i wiary, wpływając na jego przyszłość, rozwój i sensowność inspirującą do rozwoju

²⁸ Ibidem, s. 15.

²⁹ S. Jedynak, *Wstęp*, [w:] S. Jedynak (red.), *Wartości, etyka i estetyka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 5.

w wymiarze naturalnego porządku i porządku nadprzyrodzonego. Wychowanie teleologiczne dziecka przez instytucje edukacyjne i terapeutyczne, prowadzi do osiągania długoterminowych celów rozwojowych. Wiele szkół i przedszkoli opracowuje programy, które mają na celu wszechstronny jego rozwój, uwzględniając indywidualne potrzeby i talenty. Programy te często obejmują różnorodne zajęcia, takie jak nauka, sport, sztuka i muzyka, które wspierają rozwój intelektualny, fizyczny i emocjonalny dziecka. Nauka, sport, sztuka, muzyka, sprzyjają rozwojowi umiejętności społecznych i emocjonalnych. Wśród tych kategorii ważną rolę odgrywa religia.

Jak podaje w swoich badaniach Władysław Piwowarski (1929–2001) religijne wychowanie w rodzinie w społeczeństwie pluralistycznym przestaje być zjawiskiem powszechnym. Jedni rodzice wypełniają je całkowicie, inni częściowo, a jeszcze inni wcale. Niemniej religijność dzieci zależy od religijności rodziców. Oddziaływanie w zakresie przekazywania religijnego doświadczenia, wartości, wzorów zachowań dzisiaj dokonuje się w sposób selektywny, tzn. bardziej według kryteriów uznawanych przez rodziców aniżeli według kryteriów instytucjonalnego Kościoła. Jednak nawet ci rodzice, którzy pełnią religijną funkcję dobrze, nie są w stanie zapewnić nienaruszalnej trwałości doświadczenia religijnego swoich dzieci. Mimo wszystko jest ono konieczne, by dziecko mogło w trakcie swego rozwoju dokonać wyboru, czy chce być człowiekiem wierzącym czy nie³⁰.

Psychologowie: Czesław Walesa (1934–2024), Władysław Prężyna (1933–2006) dzielą okresy rozwojowe w zakresie religijności na:

1. areligijny (1 r.ż.),
2. początek religijności (2-3 r.ż.),
3. religijność magiczna (4-7 r.ż.),
4. religijność autorytarno-moralna (7-12 r.ż.),
5. autonomiczna (12-17 r.ż.),
6. kształtowanie religijności autentycznej (18-25 r.ż.),
7. stabilności (od 25 do ok. 40 r.ż.),
8. dojrzałości religijnej (od ok. 40 do 60-70 r.ż.),
9. eschatologiczny (od 60-70 r.ż.)³¹.

³⁰ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993, s. 60.

³¹ Ibidem.

Rola rodziców i rodziny w wychowaniu religijnym dziecka jest kluczowa, ponieważ to oni mają największy wpływ na długoterminowy rozwój i dobrostan dziecka. Rodzice i rodzina pomagają dziecku odnaleźć się w relacji osobowej do Boga, zrozumieć i zinternalizować wartości oraz cele, które będą kierować jego życiem. Poprzez codzienne działania, rozmowy, wspólną modlitwę rodzice mogą przekazywać dziecku, jakie cele są ważne i dlaczego warto do nich dążyć.

Rodzina zapewnia dziecku wsparcie emocjonalne, które jest niezbędne do jego zdrowego rozwoju. Stabilne i kochające środowisko rodzinne pomaga dziecku rozwijać pewność siebie i odporność na stres i lęk. Rodzice odgrywają kluczową rolę w edukacji dziecka, zarówno formalnej, jak i nieformalnej. Mogą wspierać jego naukę poprzez pomoc w zadaniach domowych, zachętę do czytania i eksploracji nowych zainteresowań. Rodzina jest pierwszym miejscem, gdzie dziecko uczy się interakcji społecznych. Rodzice mogą modelować i uczyć dziecko, jak nawiązywać i utrzymywać relacje, jak współpracować z innymi i jak rozwiązywać konflikty. Rodzice mają wpływ na nawyki zdrowotne dziecka, takie jak dieta, aktywność fizyczna i higiena. Rodzice mogą motywować dziecko do osiągania celów, oferując wsparcie, zachętę i pomoc w pokonywaniu trudności. Wreszcie poprzez właściwe odnoszenie się do dziecka dać sposobność do odpowiednich przeżyć i doświadczeń aktualizujących rozwój wiary i wzbogacających doświadczenie religijne. Bóg objawia się dziecku przez rodziców i w rodzicach – jak twierdzi Józef Wilk³².

Rodzice i rodzina odgrywają nieprzecenioną rolę w wychowaniu teleologicznym dziecka, i jego doświadczeniu religijnym kształtując jego wartości, wspierając rozwój duchowy, emocjonalny i intelektualny oraz pomagając mu osiągać długoterminowe cele. Ich zaangażowanie i wsparcie są kluczowe dla zdrowego i zrównoważonego rozwoju dziecka. Na wstępnym etapie wychowania religijnego dziecka lepiej jest kierować się zasadą stopniowania, mówiąc o Bogu w sposób wyobrażeniowo-baśniowym aniżeli abstrakcyjno-teologicznym. Zawsze jednak obowiązuje zasada podawania prawdy o Bogu w sposób prosty i cykliczny tak, żeby później nie trzeba było niczego odwoływać,

³² J. Wilk, *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.), *Dziecko*, Warszawa-Poznań 1984, s. 134.

gdyż religijność budowana na fałszywie podawanych treściach może zrodzić nieufność i zniechęcenie. Rodzice są zobowiązani do weryfikacji swojej postawy religijnej, wiedzy i pojęciowania o Bogu oraz do autentycznego świadectwa praktyk religijnych.

Wychowaniem religijnym dziecka, oprócz rodziców, zajmują się głównie instytucje religijne, takie jak kościoły, szkoły katolickie oraz organizacje religijne. Parafie często organizują katechezy, czyli zajęcia religijne, które mają na celu nauczanie dzieci podstaw wiary, modlitw, sakramentów i wartości chrześcijańskich. Specjalne Msze Święte, dostosowane do poziomu zrozumienia dzieci, często z elementami interaktywnymi i angażującymi je tworzą odpowiednie środowisko doświadczenia religijnego wraz z rówieśnikami.

Szkoły katolickie integrują nauczanie religii z programem nauczania, co oznacza, że dzieci uczą się zarówno przedmiotów ogólnych, jak i religijnych. Programy te często obejmują codzienne modlitwy, lekcje religii oraz uczestnictwo w Mszach Świętych. Edukacja w szkołach katolickich kładzie duży nacisk na wartości moralne, takie jak uczciwość, szacunek, odpowiedzialność i empatia. Wychowaniu religijnemu sprzyjają organizacje religijne takie jak Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej (ZHR) mający programy, które łączą wychowanie religijne z aktywnościami harcerskimi, promując wartości chrześcijańskie w codziennym życiu czy ruchy takie jak: Oaza, KSM (Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży), które organizują spotkania, rekolekcje i obozy, mające na celu pogłębianie wiary i rozwijanie duchowości dzieci i młodzieży.

Rozwojowi religijnemu sprzyjają lekcje religii w szkołach. Podstawa programowa lekcji religii przewiduje konkretne cele do zrealizowania w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Lekcje religii sprzyjają nauce podstawowych prawd wiary, historii biblijnej, historii Kościoła, zasad moralnych i etyki chrześcijańskiej, kultury i sztuki chrześcijańskiej, dziedzictwa chrześcijańskiego. Ukazują kod kulturowy społeczeństwa, wartość religii w historii, wartość religii w kształtowaniu postaw etycznych i społecznych. Programy lekcji religii są często dostosowane do wieku dzieci i mogą obejmować różne formy aktywności, takie jak gry, zabawy, prace plastyczne i śpiew. W szkołach programy edukacyjne promujące wychowanie religijne wspierają przyswajanie wiedzy z zakresu historii Kościoła, życia świętych, etyki chrześcijańskiej.

Organizowane przez parafie i organizacje religijne rekolekcje dla dzieci mają na celu pogłębianie wiary i rozwijanie duchowości poprzez modlitwę, medytację, nauczanie i wspólne aktywności.

W praktyce, rodzice i szkoła, troszcząc się o rozwój i wychowanie religijne dzieci starają się pomóc osiągnąć im długoterminowe cele, jak i przestrzegać określonych zasad moralnych. Na przykład, mogą dążyć do zapewnienia dziecku najlepszej edukacji, jednocześnie ucząc go wartości takich jak uczciwość i odpowiedzialność.

Wychowanie religijne ma sprzyjać umiejętności budowania dialogu z Bogiem jako najwyższym celem i dobrem osobowym, a także ma przyczynić się do ukształtowania sumienia, które jako wewnętrzny imperatyw moralny wesprze dziecko w wyborze wartości i kierowaniu się poczuciem odpowiedzialności. Zanim dziecko stanie się samodzielne przechodzi w rodzinie i edukacji religijnej etap kształtowania osobowości, na który składają się elementy przewycięzania siebie, wyrabiania umiejętności współżycia i współdziałania, wdrażania do bezinteresownej miłości i poświęcenia się drugiej osobie aż do doświadczenia współzależności wraz z rodzicami do większej społeczności wierzących.

Zakończenie

Widzenie dziecka w jego teleologicznym aspekcie sprzyja akceptacji jego odrębnej bytowej struktury cielesno-duchowej i holistycznemu podejściu w procesie jego wychowania, sprzyja rozwojowi życia w dziecku, w kierunku jego pełni i odniesieniu się do porządku naturalnego i nadprzyrodzonego w jego osobowym rozwoju.

Zarówno sfera materialna jak i duchowa są ważne. Celowość rozwoju dziecka nie zatrzymuje się w czasoprzestrzeni i nie jest zależna od wieku, ale wraz z jego rozwojem przekracza doczesność i ukierunkowana jest na wieczność istnienia w Bogu. Życie w człowieku przekracza granice czasoprzestrzeni i jak zauważa Augustyn, „niespokojne jest serce człowieka dopóki nie spocznie w Bogu”. Ostatecznym, eschatologicznym celem każdego istnienia jest osobowe zjednoczenie z Bogiem.

Julian Dybiec

ORCID: 0000-0003-3518-8755

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.05

Zniewalanie i uskrzydlanie dziecka w ewolucji agraryzmu i industrializmu

The Enslavement and Winging of the Child in the Evolution of Agrarianism and Industrialism

STRESZCZENIE: W artykule zwrócono uwagę na wielkie dzieło Ph. Arièsa *Historia dzieciństwa*, w którym zajęto się przede wszystkim dzieckiem wyższych klas społecznych, nie uwzględniając dziecka ludu.

Dziecko chłopstwa, mieszczaństwa, a w epoce industrializmu to odrębne zagadnienie wymagające dalszych badań. Odkrycie dziecka nastąpiło w okresie renesansu, który według Jakuba Burckhardta był epoką odkrycia antyku, odkrycia człowieka, a zatem także dziecka. W oparciu o informacje i fakty znane z historii wychowania i historii społecznej ukazano losy dziecka na kontynencie i na ziemiach polskich. Zaakcentowano płynne wchodzenie dziecka chłopskiego w społeczność i obowiązki dorosłych w fazie agraryzmu i ubezwłasnowolnienie „niewolę” dziecka w epoce industrializmu, zwłaszcza w kraju tak przemysłowym jak Anglia. Pokazano to na przykładzie słynnego dzieła Fryderyka Engelsa *Położenie klasy robotniczej w Anglii* (1845). Zasługą tego dzieła było pokazanie niedoli klasy pracującej, natomiast wadą zrównanie dzieci z dorosłymi.

W artykule ukazano również rozwój niektórych idei antydziecięcych jak na przykład prawo ludności Thomasa Malthusa, a w XX i XXI wieku globalistyczne idee zielonej planety, redukcji dzieci, wypierania ich ze sfery dorosłych. Uskrzydleniem określono ruchy edukacyjne, między innymi wprowadzanie obowiązku szkolnego, zajmowanie się opuszczonymi, bezdomnymi. Ważną rolę w uwzniaśnianiu dzieci miały ruchy i wydawnictwa rozwijające ich duchowość oraz upowszechniające zasady dobrych obyczajów. Wspomnienie *Trenów* Kochanowskiego napisanych po śmierci córki oraz wierszy Fryderyka Rückerta,

do których Gustaw Mahler stworzył kompozycję *Treny żałobne na śmierć dzieci* (1902) ukazuje wciąż utrzymującą się wrażliwość w odniesieniu do dziecka mimo różnych akcji przeciw niemu.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko w epoce agrarnej i industrialnej, niedola dziecka w industrializmie, antydziecięce ruchy w XX wieku

ABSTRACT: The article draws attention to the great work of Ph. Ariès, “The History of Childhood,” which deals primarily with the child of the higher social classes, without taking into account the child of the common people. The child of the peasantry, the bourgeoisie, and in the era of industrialism is a separate issue requiring further research. The discovery of the child took place during the Renaissance, which according to Jacob Burckhardt was the era of the discovery of antiquity, the discovery of man, and therefore also of the child. Based on the information and facts known from the history of education and social history, the fate of the child on the continent and in the Polish lands is presented. The smooth entry of the peasant child into the community and the duties of adults in the phase of agrarianism and the incapacitation “slavery” of the child in the era of industrialism, especially in an industrial country like England, are emphasised. This is shown on the example of the famous work of Friedrich Engels “The Condition of the Working Class in England” (1845). The merit of this work was to show the misery of the working class, while its flaw was to equate children with adults. The article also shows the development of some anti-child ideas, such as Thomas Malthus’s population law, and in the 20th and 21st centuries, the globalist ideas of the green planet, the reduction of children, and their displacement from the adult sphere. The term “winging” refers to educational movements, including the introduction of compulsory schooling, taking care of the abandoned and homeless. An important role in elevating children was played by movements and publications that developed their spirituality and popularised the principles of good manners. The mention of Kochanowski’s Laments written after the death of his daughter and the poems by Fryderyk Ruckert, for which Gustav Mahler composed the composition “Funeral Laments on the Death of Children” (1902) shows the still persistent sensitivity towards children despite various actions against them.

KEYWORDS: children in the agrarian and industrial era, child misery in industrialism, anti-child movements in the 20th century

Historia odkrycia dziecka ukazana w niezwykle interesującej publikacji przez francuskiego mediewistę Philippe Ariès stanowi przełom w badaniach nad tym zagadnieniem¹. Opracowana na podstawie obszernego materiału piśmienniczego i ikonograficznego ukazała ogrom problematyki dzieciństwa rozpatrywanej w kręgu kultury zachodnioeuropejskiej. Zagadnienia te to między innymi ubiory dziecięce, zabawki, szkoły, edukacja, rodzina. Opisane zostały także ogólne tendencje towarzyszące dzieciństwu od średniowiecza do końca XVIII wieku takie jak ewolucja: od towarzyskości i wspólnotowości do rodzinności i indywidualności oraz nowego typu troski o wykształcenie dzieci i dbałości o nie. Z kolei polska autorka Dorota Żołądz-Strzelczyk na podstawie swych wielostronnych badań i obszernej skrupulatnie zebranej literaturze przedmiotu przedstawiła całościowy i wyczerpujący obraz dzieciństwa od ciąży i narodzin aż po okres wchodzenia do dorosłości². Wykorzystanie dorobku różnorodnych dziedzin nauki pozwoliło autorce na uwzględnienie wielu problemów dzieciństwa nieomawianych dotąd przez historyków wychowania. Jednak w obu tych publikacjach rozpatrywane jest dziecko warstw wyższych, władców, rycerstwa, ziemiaństwa, arystokracji. Dzieciństwo w warstwach niższych, ludowych i mieszczańskich zostało pominięte. Jest to zrozumiałe, bowiem w zabytkach piśmienniczych i ikonograficznych do początków XIX wieku główną rolę odgrywały wyobrażenia dzieci warstw wyższych. Należy też najogólniej stwierdzić, że problem dziecka chłopskiego, mieszczańskiego to zupełnie odrębne zagadnienie, na ogół nierozpatrywane w dotychczasowej literaturze³. Pewnym potwierdzeniem tego stanu rzeczy są wizyty na wiejskich cmentarzach polskich, a także miejskich, na których groby dziecięce mają bardzo późną metrykę i są stosunkowo nieliczne.

Należy też najogólniej powiedzieć o tym jak rozumie się zniewalanie, co ono oznacza. Najprostszym wyjaśnieniem byłoby stwierdzenie, że oznacza ono działanie wbrew czyjejś woli, wbrew interesowi jednostki. Odbywa się przez łamanie podstawowych jej praw. Zniewalanie może odbywać się czasami bez oporu zniewalanego,

¹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien regime'u*, przeł. M. Ochab, Warszawa 2010.

² D. Żołądz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.

³ Pewien wyjątek, nietypowy stanowi artykuł H. Bitner-Szewczykowej, *Dziecko wiejskie*, „Rocznik Muzeum Etnograficznego w Krakowie” 1984, t. 9.

zwłaszcza wówczas, kiedy ma on poczucie konieczności tego stanu. Trudne warunki materialne niższych klas społecznych często powodowały, że dzieci musiały podejmować pracę, by uzupełniać wspólny rodzinny budżet. Zniewalanie, a nawet walka z dzieckiem może się również odbywać w imię pewnych idei na przykład gospodarczych, postępu technicznego, prądów kulturowych, ideologicznych. Zgodzić się należy ze stwierdzeniem Philippe Ariès'a, że:

W średniowieczu, na początku epoki nowożytnej i jeszcze znacznie później w niższych klasach społecznych dzieci żyły pospół z dorosłymi; gdy tylko uznano, że mogą się obejść bez pomocy matek czy piastunek, niewiele lat po odstawieniu od piersi, mniej więcej od siódmego roku życia wkraczały do wielkiej ludzkiej wspólnoty, z młodymi i starymi przyjaciółmi dzieliły powszednie prace i zabawy⁴.

Było to powszechne zjawisko w epoce cywilizacji agrarnej, która w Europie Środkowej i Wschodniej funkcjonowała znacznie dłużej, nawet wówczas, gdy era industrializacji przemysłowej coraz silniej od końca XVIII wieku wypierała dotychczasowe stosunki. Równocześnie uznać również należy podstawowy dogmat dzieła Jakuba Burchardta, że w dobie renesansu nastąpiło „odkrycie świata i człowieka”⁵. Odkrycie to dokumentowało się między innymi pracami i utworami literackimi opisującymi głębię duchowości, różnorodności charakterów, zdolności, fizyczności. Charakterystyka ludów, miast dopełniała obrazu indywidualnych jednostek. Renesans wyznaczył człowiekowi nową perspektywę, którą najlepiej ujął Pico de Mirandola w mowie *O godności człowieka* (*De hominis dignitate*).

Postawiony zostałeś w środku świata, abyś wszystko zobaczył, co w nim jest. Nie jesteś stworzony ani istotą niebieską, ani ziemską śmiertelną lub nieśmiertelną, ażebyś mógł jako swój własny wolny, samowładny stwórca przyjąć na siebie tę postać, jakiej pragniesz. Możesz się przemienić w nierozumne zwierzę, możesz przez siłę swego wewnętrznego pragnienia wznieść się ku światłości istoty boskiej. O wzniosła dobroć boskiego Ojca, o wzniosłe godne podziwu posłannictwo człowieka, któremu dano jest otrzymać to, czego żąda, stać się tym, kim chce. Zwierzęta już z łona

⁴ P. Ariès, op. cit. s. 329.

⁵ J. Burckhardt, *Kultura odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1961; Z. Łempicki, *Renesans – Oświecenie – Romantyzm*. Książnica Polska, Warszawa–Lwów 1923; A. Borowski, *Renesans*, Warszawa 1992.

macierzyńskiego wynoszą to wszystko, co posiadać mają; niebianie od początku są tym kim będą do nieskończoności; człowiekowi tylko wszczepił Ojciec zarodki różnego życia, a one pielęgnowane i rozwinięte, rozkrzewią w nim i wydadzą owoce⁶.

Odkrycie człowieka niosło z sobą także odkrycie dziecka. Przekonywująco poświadczają to zwłaszcza malarstwo włoskie ukazujące świeżką konwencję postaci dziecięcej. Renesans nobilituje dziecko jako najcenniejszy skarb rodziny. Jego strata, zwłaszcza w warstwach wyższych i sferach literackich, traktowana jest jako rodzinna tragedia. Jan Kochanowski wyraża bezmiar żalu w *Trenach* po śmierci Urszulki.

Wielkieś mi uczyniła pustki w domu moim
Moja droga Orszulo, tym zniknięciem swoim
Pełno nas, a jakoby nikogo nie było:
Jedną maluczką duszą tak wiele ubyło.
Tyś za wszystkie mówiła, za wszystkie śpiewała,
Wszystkiś w domu kąciki zawsze pobiegała.
Nie dopuściłaś nigdy matce się frasować
Ani ojcu myśleniem zbytnim głowy psować,
To tego, to owego wdzięcznie obłapiając
I onym swym ucielnym śmiechem zabawiając
Teraz wszystko umilkło, szczere pustki w domu,
Nie masz zabawki, nie masz rośmiać się nikomu.
Z każdego kąta żalność człowieka ujmuje,
A serce swej pociechy darmo upatruje⁷.

Renesans jak podkreśla Burckhardt przyniósł zachwianie wiary, ale równocześnie łączące się z nim badania nad antykiem, Pismem Świętym, zagadnieniami teologicznymi prowadzące do reformacji doprowadziły do odrodzenia się religijności. Owa nowa religijność miała istotny wpływ również na traktowanie dziecka. Najogólniej renesans i reformacja wniosły do kultury europejskiej troskę o kształcenie dziecka i formowanie moralne. Znalazło to swój wyraz zwłaszcza w warstwach wyższych, częściowo także w bogatym mieszczaństwie. Kształceniem dzieci chłopskich w bardzo ograniczonym zakresie zając się mogła tylko szkoła parafialna i tylko w takiej sytuacji, kiedy w bliskiej odległości był kościół i gdy byli tym zainteresowani rodzice.

⁶ Cyt. za F. Drtina, *Rozwój umysłowy ludów Europy*, Warszawa 1904, s. 211-212.

⁷ J. Kochanowski, *Treny*, oprac. J. Pelc, Wrocław 1986, tren VII.

Tę sytuację bardzo dobrze ukazuje dzieło Stanisława Kota⁸. Z kolei publikowane dotąd księgi sądowe wiejskie dowodzą, że główną troską rodziców wyrażaną między innymi w testamentach, podziałach majątku była dbałość o zapewnienie dzieciom opieki materialnej⁹. Wyjątkowym i nietypowym przykładem jest pisarz, teolog św. Stanisław Papczyński (1631–1701), dziecko chłopskie, który gdy opuszczał dom rodzinny w Podegrodziu koło Starego Sącza matka dała mu na drogę książkę. Ten przykład może wskazywać również, że rodziny chłopskie nawet w bardzo małych miejscowościach były zainteresowane kształceniem dzieci. Życie dziecka ludu wiejskiego, wpisywało się zarówno w epokę agrarnej jak i od końca wieku XVIII w dobie industrialnej w pewien naturalizm przyrodniczy i wykonywanie wraz z wiekiem proporcjonalnych prac. Dotykały go te same uciemiężenia co dorosłych, głód, „przednówki”, bieda, niektóre obowiązki i prace ponad siły. Przykładów dostarcza między innymi wydawnictwo Antoniego Kurzei, absolwenta Wydziału Prawa UJ pt. *Z rodzinnych stron Mikołaja Zyndrama wodza z pod Grunwaldu. Stary Sącz, Gołkowice, Jazowsko, Maszkowice, Łącko, Czerniec i Zabrzeż, Brody* 1910. Wspomina on przy opisie jednej ze wsi o zaniku miłości rodzicielskiej do dzieci.

Ledwie biedne pacholę zacznie się ruszać po ziemi, bose, otulone workiem przed deszczem pędzą je rodzice z gęśmi i cielętami na pastwisko, równo ze wschodem słońca i to nieraz w mroźne dni września i października. Nauka szkolna ich zdaniem wcale niepotrzebna, a przymus szkolny to kara niebios. Do szkół średnich szkoda im posyłać synów, bo oni zastępują parobka i dziewczkę, którym prócz płacy trzeba by dać obuwie i ubranie – tak więc dziecko pracuje darmo (s. 38).

Trudne dzieciństwo dokumentuje Jana Słomki *Pamiętnik włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych* (1919), czy wydana niedawno przez rzeźbiarza i medaliera Stanisława Sikorę autobiografia pt. *Jedno życie* (2000). Autor (1911–2000) urodzony w Stryszawie koło Suchej Beskidzkiej, wielokrotnie wspomina o głodzie w dzieciństwie, i o tym,

⁸ S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI do XVIII w.*, Lwów 1912.

⁹ *Księgi sądowe wiejskie*, t. 1-2, wydał B. Ulanowski, Kraków 1921; *Księgi sądowe Uszwi dla wsi Zawady 1619-1788*, oprac. i wyd. A. Vetulani, Wrocław 1957; *Księgi sądowe wiejskie klucza łąckiego I – II 1528–1811*, oprac. i wyd. A. Vetulani, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962; *Księgi sądowe wiejskie klucza jazowskiego 1663–1808*, oprac. i wyd. S. Grodziski, Wrocław 1967; *Księgi sądowe wiejskie z Chorzowa i Dębu z lat 1534–1804*.

czego nie spotyka się w żadnym pamiętniku, że „często czołgał się pod piec, gdzie żyły dwa króliki, i wyszukiwał wysuszone bobki, którymi można było się trochę pożywić”¹⁰. Inna relacja dziecka chłopskiego z lat 40. XX wieku akcentuje ciężar pracy pastuszka.

O ile jednak trudny był los dziecka wiejskiego, o tyle dziecko miejskie biednych klas popada w niewolę. Rewolucja przemysłowa stanowi graniczny punkt w historii kondycji dziecka ludu, zwłaszcza w mieście. Wynalezienie maszyny parowej przez Jamesa Watta prowadzi do eksplozji zakładów przemysłowych i ogromnego zapotrzebowania na węgiel. Powstające kopalnie gwałtownie poszukują siły roboczej, zwłaszcza taniej. Rozpoczyna się zatrudnianie dzieci. Dziecko wraz z dorosłymi zmuszone jest do tworzenia wspólnego budżetu koniecznego dla utrzymania rodziny¹¹. Sprzyjają takiej sytuacji głosy niektórych francuskich zwolenników rozwoju przemysłowego i pacyfikacji środowisk robotniczych poprzez utrzymywanie niskich zarobków zmuszających pracowników do podejmowania dodatkowych prac, a nie do angażowania się w ruchy społeczne. W trudnych i pogarszających się warunkach ekonomicznych rodzin robotniczych dzieci są wykorzystywane do czyszczenia kominów, poprzez przecieranie przewodów swym ubraniem i ciałem. Z roku 1817 znane jest dochodzenie w sprawie wbijania dzieciom gwoździków do stóp, aby szybciej mogły się wspinać w przewodach kominowych. Czyszczenie kominów okupione było niekiedy śmiercią dzieci. Prawo stopniowo i powoli regulowało sprawy pracy. W Anglii w roku 1788 zakazywało zatrudniania dzieci do czyszczenia kominów w wieku do lat ośmiu i nakładało konieczność wyposażenia je w odzież ochronną. Przeróżający obraz pracy dzieci w kopalniach angielskich dał w roku 1845 Fryderyk Engels. Pisząc

W kopalniach węgla i rudy żelaza (...) pracują cztero-pięcio-siedmioletnie dzieci, większość ma ponad osiem lat. Używa się ich do przenoszenia wyrąbanego materiału z miejsca wydobycia do miejsca skąd zabierają je konie lub do głównego szybu oraz do otwierania i zamykania drzwi, łączące różne oddziały kopalni, przy przepuszczaniu robotników i materiałów. Do pilnowania tych drzwi zatrudnia się na ogół najmniejsze dzieci, które muszą w ten sposób po dwanaście godzin dziennie siedzieć samotnie

¹⁰ S. Sikora, *Jedno życie*, Warszawa 2000, s. 5.

¹¹ K. Moneyman, *Child Workers in England 1780–1820*, Leeds 2007; K. Nowak, *Dzieci rewolucji przemysłowej*, Kraków 2019.

w ciemności w ciasnym, najczęściej wilgotnym korytarzu, nie mając nawet tyle pracy, ile potrzeba by uchronić je przed ogłupiającą, prowadzącą do zezwierzęcenia nudą bezczynności. Natomiast transport węgla i rudy żelaza jest pracą bardzo ciężką, ponieważ materiał ten trzeba ciągnąć w dość dużych wózkach bez kół po wyboistym gruncie sztolni, to po wilgotnej glinie lub przez wodę, to pod górę po stromej pochyłości i przez korytarze, które miejscami są tak ciasne, że robotnicy muszą czołgać się na czworakach. Do tej wymagającej wielkiego wysiłku pracy bierze się zatem starsze dzieci i dorastające dziewczęta. Zależnie od okoliczności obsługuje wózek albo jeden robotnik, albo, dwu młodszych, z których jeden ciągnie, a drugi popycha¹².

Fryderyk Engels opisywał wielkie zmęczenie dzieci i młodzieży zatrudnionej przy taszczeniu węgla i rudy żelaza. Wspominał, że po przyjściu do domu dzieci rzucają się na kamienną podłogę przed paleniskiem i natychmiast zasypiają, że nie mogą przełknąć ani odrobiny pożywienia. Rodzice muszą je myć, gdy już śpią i zanosić do łóżka. Zbierają je czasem nocą po drodze śpiące na ulicy i odnoszą do domów. Znamienne jest również to, że Engels opisywał tę nieludzką sytuację dzieci charakteryzując „proletariat górniczy”, nie nadając temu obrazowi szczególnego znaczenia i nie apelując i mobilizując do społecznego przeciwdziałania tym zjawiskom. Niezależnie od niezwykle ciężkiej i trudnej pracy, dzieci w kopalniach narażone były, jak i inni robotnicy, na naturalne katastrofy takie jak zalanie wodą i eksplozje. W jednej z takich eksplozji w roku 1844 w Durham zginęło 96 osób. Ofiarami musiały być także dzieci. Mimo że ustawodawstwo stopniowo ograniczało pracę małoletnich i podnosiło wiek pracujących dzieci, w roku 1910 w Stanach Zjednoczonych pracowały 2 miliony dzieci poniżej piętnastego roku życia. Pracowały również dzieci polskich emigrantów zarobkowych, by wesprzeć utrzymanie rodzin. Do stosunkowo lekkich prac należało roznoszenie gazet, czyszczenie butów (pucybuci), które utrzymały się bardzo długo. Codziennosc oswajała ludzi z widokiem pracy dzieci, przyjmowano to jako zjawisko naturalne.

Jako coś nienaturalnego zaczęto traktować sukcesywny przyrost ludności, zatem dzieci. Dał temu wyraz angielski ekonomista i demograf Thomas Robert Malthus (1766–1834) ogłaszając w 1798 roku

¹² F. Engels, *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*, Lipsk 1845; cyt. za F. Engels, *Położenie klasy robotniczej w Anglii*, Warszawa 1952, s. 319–320.

dzieło pt. *An Essay on the Principle of Population*. Stwierdził on istnienie dysproporcji pomiędzy przyrostem ludności następującym w postępie geometrycznym i środków do jej utrzymania rozwijających się w postępie arytmetycznym. Regulatorem tej dysproporcji jest głód, wojny, epidemie i ograniczenie płodności¹³. Ta fatalistyczna teoria wkrótce została podważona przez obiektywne fakty, między innymi laboratoryjne wytworzenie nawozów sztucznych przez niemieckiego uczonego Justusa Liebiga (1803–1873), a potem rozpoczęcie przemysłowej produkcji oraz rozwinięcie przez niego chemii rolniczej. Sztuczne nawozy pozwoliły na wzrost wydajności artykułów rolnych. Z kolei uzyskanie włókien sztucznych pod koniec XIX wieku przyczyniło się do rozszerzenia oferty przemysłu odzieżowego. Ważną rolę spełniły syntetyczne barwniki, które uzyskano jeszcze wcześniej, bo w końcu XVIII wieku. Ważne miejsce w zapobieganiu epidemiom i chorobom zajęły odkrycia w zakresie chemii lekarskiej i wytwarzanie farmaceutyków. Niezależnie od tych faktów w pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że od czasu Malthusa rozpoczęło się „polowanie na dzieci”, ukazywanie groźby wzrostu populacji, zalecenie zmniejszania diety między innymi w imię lepszej przyszłości dziecka „większego inwestowania” w edukację, ośmieszanie rodzicielstwa. Pojawiły się nurty ideologiczne, broniące planety przed ludźmi, widzące w dzieciach przeszkodę w „realizowaniu się”, popularyzujące formułę tzw. singli. Dzieci postrzegane są jako przeszkody w samorozwoju i wolnym nieskrępowanym żadnymi ograniczeniami życiu. Owe tendencje nasiliły się współcześnie i są upowszechniane przez różnorodne media. Sprzyjają temu chaosowi pseudonaukowe ruchy upowszechniające możliwość wyboru płci, okaleczenia dzieci. Pojawiają się nie tylko hasła strefy wolnej od dzieci, ale nawet praktyka sal bez dzieci w restauracjach. Zmiany postaw dokonują się jak zawsze za pomocą osławiania językowego. Upowszechniający się termin piescko ma równoważyć dziecko. Pies jest traktowany jako członek rodziny. Azyle dla psów nawołują do „adopcji” kundelków. Pies nie „zdycha” a umiera. To słowna personalizacja świata zwierzęcego. Osiedla i parki zaroily się od osób wyprowadzających na spacer

¹³ T. Malthus, *Prawo ludności*, wydał, objaśnił i przedmową opatrzył A. Krzyżanowski, przeł. K. Stein, Warszawa–Kraków 1925; J. Rostafiński, *Wykład publiczny o prawie Malthusa w przyrodzie*, Kraków 1879; A. Krzyżanowski, *Teoria Malthusa ze szczególnym uwzględnieniem jej stosunku do prawa zmniejszającego się przychodu z ziemi*, Kraków 1918; F. Zweig, *Stulecie Malthusa*, Kraków 1935.

po dwa i trzy czworonogi. Widuje się też panie spacerujące z pieszkiem w wózku dziecięcym.

Przykładem tych tendencji są niektóre publikacje książkowe, prasa i internet. Nasza Księgarnia wydała w 2024 roku przekład książki dla dzieci pt. *Palmy na biegunie północnym. Wielka opowieść o zmianie klimatu* Marca ter Horsta holenderskiego pisarza książek dla dzieci. Czytamy w niej między innymi, że planecie Ziemia zagraża ludzkość.

... Niecałe 100 lat później na Ziemi jest ponad 7,5 miliarda ludzi. Wszyscy razem mają ponad 1 miliard samochodów, 1,5 miliarda telewizorów i 7 miliardów telefonów. Te wszystkie auta zużywają paliwo, urządzenia pobierają prąd, a ludzie muszą jeść i pić, i wciąż rodzą się nowi. Trudno przewidzieć jak ludność będzie przyrastała w przyszłości. W chwili, gdy czytasz to zdanie, 30 ludzi się rodzi, a 10 umiera. Tak więc każdego dnia na naszej planecie przybywa 200 tysięcy osób. Jeśli ta tendencja się, utrzyma to w 2050 roku będzie nas 11 miliardów, w 2100 – 17 miliardów. Wydaje się jednak, że kobiety przeciętnie rodzą coraz mniej dzieci. Prawdopodobnie ty sam też masz mniej rodzeństwa niż twoi dziadkowie. Gdyby dalej tak się działo, to w 2050 roku na Ziemi będzie 9,5 miliarda mieszkańców, a w 2100 roku 11 miliardów. To wciąż jeszcze dużo. Jest zatem coraz więcej ludzi, którzy muszą jeść i pić. I którzy potrzebują coraz więcej ubrań oraz domów¹⁴.

W rozdziale *Zrób to sam* autor podaje wskazówki co można zrobić dla klimatu, na przykład „Zupełnie wyłącz komputer. Zostaw samochód. Weź rower. Jedź autobusem. Jedź pociągami. Nie lataj samolotem. Miej mało dzieci (albo wcale). Jedz owadzie burgery”¹⁵. Niezależnie od zakamuflowanej wrogości do dzieci książka jest typowym przykładem inżynierii społecznej, modelującej i zniewalającej dziecko. Opisy otwartej wrogości do dziecka znaleźć można w polskich czasopismach. Zuzanna Dąbrowska-Pieczyńska relacjonuje sondę „Czy jesteś za strekami wolnymi od dzieci” przedstawioną w programie „Dzień dobry TVN”. W tej sondzie 71% internautów poparło ten pomysł. Wskazuje

¹⁴ M. ter Horst, *Palmy na biegunie północnym. Wielka opowieść o zmianie klimatu*, przeł. A. Oczko, Warszawa 2020, s. 66. Dorosłego czytelnika zadziwia nadzwyczajny brak zdrowego rozsądku i wiedzy u autora, czego dowodzi straszenie katastrofą z powodu hodowli krów, których wypuszczane „bąki” grożą planecie katastrofą. Oznacza to nadzwyczajne zniewalanie dzieci ideologią.

¹⁵ Ibidem, s. 136. Zob. także D. Łosiewicz, *Dbaj o planetę, nie miej dzieci*, „Sieci” 2024, nr 28(606), s. 52-53.

ona na „prawdziwą ofensywę ideologiczną zmierzającą do usuwania dzieci z przestrzeni publicznej” prowadzoną w lewicowo-liberalnych mediach¹⁶. W innym artykule ta sama autorka przedstawia bulwersującą sprawę Aquaparku Fala w Łodzi, który ogłosił dzień 19 października 2024 roku jako wolny od dzieci. Ukazuje też bardzo wszechstronnie kampanię antydzieciecą od transformacji językowej, w której manifestuje się pogarda z jaką traktowane są matki i macierzyństwo do przyjmowania i upowszechniania postaw „dziecko złe, psiecko dobre”. Gólną konkluzją jest stwierdzenie:

Głównym miejscem podsycania nienawiści do matek z dziećmi jest internet. Niestety nie pomagają media, które starają się obrzydzić macierzyństwo i lansują posiadanie psów zamiast potomków. Portale takie jak Onet, Wysokie obcasy czy eDziecko regularnie publikują teksty ukazujące bycie matką jako – wprost – mękę. Pod płaszczykiem „nielukrowanej wizji macierzyństwa” upowszechniany jest wizerunek matki cierpiénicy, której życie to pasmo udrék¹⁷.

Antydzieciećość jest paradoksem XXI wieku, gdyż równocześnie popularnością cieszą się utwory kompozytora Gustawa Mahlera (1860–1911) i wysłuchuje się *Treny żałobne na śmierć dzieci* (1902) skomponowane do tekstu Fryderyka Ruckerta (1789–1866). Ruckert, niemiecki poeta wyraża w obszernym utworze niesłychany ból i żal po śmierci swych dzieci, trzypółletniej Luise i 5-letniego Ernsta.

A teraz słońce wszędzie świeć tak jasno,
Jak gdyby w nocy nie wydarzyło się żadne nieszczęście!
Nieszczęście dotknęło tylko mnie,
A słońce – ono świeci dla wszystkich!

Można nie zgodzić się z tytułem książki Michała R. Wiśniewskiego *Zakaz gry w piłkę. Jak Polacy nienawidzą dzieci* i innymi wypowiedziami mieszczącymi się w niej, ale należy stwierdzić, że w ostatnich czasach częściej i silniej ukazywane są przez media momenty dziecioletności niż dziecioletności. I mimo iż nie wszyscy, ale tylko niektórzy Polacy nienawidzą dzieci, opinia publiczna jest pod presją antydziecieństwa. Ta sytuacja powoduje, że pojawienie się książki Miriam Grossman

¹⁶ Z. Dąbrowska-Pieczynska, *Kraina bez dzieci*, „Do Rzeczy” 2024, nr 41(599).

¹⁷ Eadem, *To nie jest kraj dla dzieci*, „Do Rzeczy” 2024, nr 43(601), s. 12-16.

Zagubieni w krainie trans w tłumaczeniu polskim przeszło prawie bez echa. Do wyjątków należy pismo „Do Rzeczy”, w którym oddano głos autorce w postaci przedruku kilku najważniejszych fragmentów z jej dzieła. Autorka stwierdziła:

Napisałam tę książkę, aby uzbroić was do obrony przed zmasowanym atakiem transgenderyzmu, ponieważ żadna rodzina nie jest bezpieczna. Tak, „obrona” i „atak” – celowo używam terminów militarnych. Kwestia transseksualizmu to nie debata z rozsądnymi i moralnymi ludźmi po obu stronach, to wojna. To destrukcyjna, sekciarska kampania, której celem są wasze dzieci, dwadzieścia cztery godziny na dobę, siedem dni w tygodniu; prawie nie ma miejsca, które byłoby wolne od indoktrynacji, sloganów, flag i emotikonów. Musicie uzbroić się w wiedzę i pewność siebie oraz uzyskać wsparcie i przeciwstawić się temu atakowi tak bardzo jak to możliwe¹⁸.

Owe tendencje zniewalania dzieci poprzez narzucanie im przez terapeutów i nauczycieli pseudonaukowych teorii ostro ujawniły się w wydarzeniach w Szkocji, gdy „The Scottish Daily Mail” 20 września 2024 roku poinformował, że uczeń szkoły średniej może się identyfikować jako wilk. Pojawiły się wówczas protesty rodziców i wypowiedzi, że szkoły, które pozwalają identyfikować się jako zwierzęta narażają dzieci na różnorodne niebezpieczeństwa i nie przygotowują do dorosłości. Zwracano uwagę, że dysforia gatunkowa nie może usprawiedliwiać zgody na identyfikację jako zwierzę.

Równoległe do różnorodnych sytuacji, szczególnie ekonomicznych i ideologicznych prądów zniewalających dziecko, rozwijały się nurty i ruchy ludowe uskrzydlające dzieciństwo. Jak już wspomniałem, renesans wniósł ideę samoformowania się człowieka poczynając od dzieciństwa. Dzieła wielkich pedagogów tej epoki, literatów, przepełnione są wskazówkami, pouczeniami jak troszczyć się o dzieci, jak je rozwijać. Niektóre z nich miały wydźwięk religijny, wiele nosiło cechy wyłącznie humanitarne – humanistyczne. Reformacja nadała dziecku, dzieciństwu nowy wymiar. Odrodzenie religijności przyniosło zarówno w protestantyzmie, jak i katolicyzmie silne zaakcentowanie metafizyczności. Dziecko nawet z najniższej klasy społecznej jest nie tylko dzieckiem, ale odzwierciedleniem Stwórcy, ma godność

¹⁸ Psychiatra ujawnia prawdę o transseksualności. Skąd się wzięła idea „tożsamości płciowej”, która dała podwaliny pod obecne okaleczanie dzieci? Fragment książki Miriam Grossman *Zagubieni w krainie trans*, „Do Rzeczy” 2024, nr 44(602), s. 52-54.

i nieśmiertelność wiążącą je z pośmiertnym bytem. Po raz pierwszy pojawiają się katechizmy, najwcześniej protestanckie, specjalnie tworzone dla najmłodszych, odwołujące się do duchowości dziecka. Ten nurt wskazujący transcendencję dziecka, jego nadprzyrodzoną godność rozwijał się i trwa do dzisiaj.

Uskrzydleniem było objęcie dziecka systemem nauczania, które poprzez przekazywanie umiejętności czytania, pisania i wiedzy otwierało przed nim nowe horyzonty. Pamiętać jednak należy o tym, że szkoły parafialne w epoce renesansu częściej i o wyższym poziomie zakładane były w miastach. W parafiach miejskich występowały rzadziej i oferowały bardzo ograniczony poziom umiejętności i wiedzy. Nawet kiedy zaczął obowiązywać od końca XVIII i początku XIX wieku (w niektórych krajach) obowiązek szkolny i stawał się niemal powszechny w Europie XIX stulecia mnóstwo dzieci z biednych warstw pozostawało poza szkołą. Dlatego też uważać trzeba ruch filantropistów zapoczątkowany przez Johanna Bernarda Basedowa, zajmujący się oświatą ludu za działanie prodziecięce. W nurcie ruchów prodziecięcych znajduje się działalność wielu ludzi tworzących instytucje wychowawcze i opiekuńcze dla dzieci, sierot z najbiedniejszych warstw społecznych. Należą do nich między innymi Johann Heinrich Pestalozzi, Robert Owen, Friedrich Fröbel. Wielkie zasługi w stworzeniu nowej wizji dziecka i skonstruowaniu idei wychowania ma Jan Jakub Rousseau. Jego teoria wychowania naturalnego wyłożona została w dziele *Emil, czyli o wychowaniu* (1762). Niewątpliwie pozytywną i przełomową rolę Rousseau było przywrócenie macierzyństwu najwyższej wartości w relacjach matka – dziecko. Stąd manifestowanie się w jego epoce publicznego karmienia piersią niemowląt przez matki, nawet w teatrach. Czy jednak Rousseau jest jednoznaczny w swym stosunku do dzieci, czy to on obudził wrażliwość na dziecko. Wydaje się to wątpliwe w kontekście losu jego dzieci i opinii o nim wybitnego angielskiego historyka Thomasa Carlyle¹⁹.

¹⁹ Th. Carlyle, *Cześć dla bohaterów i pierwiastek bohaterstwa w historii*, Warszawa 1892; Złą opinię francuskim intelektualistom wystawia X. Martin, *Wolter niepoznany. Ukryte strony oświeceniowego humanizmu (1750–1800)*, Andegawenum 2023; Ukazując fasadowość promowanych ideałów tolerancji, równości i wolności tego myśliciela ujawnia jego pogardę i nienawiść do ludzi, walkę z nimi.

W nurcie kształtowania nowej wizji dziecka i „uwzniośnianiu” go w mojej opinii najważniejszą rolę odegrały trzy osobowości XX wieku: Ellen Key, Maria Montessori i Janusz Korczak. Wymieniam te trzy nazwiska z powodu, że podstawowe dzieła dwu pierwszych już za ich życia zostały przetłumaczone na różne języki i wywarły wielki wpływ na praktykę pedagogiczną. Z kolei utwory Janusza Korczaka najpełniej oddały istotę dziecka i po jego tragicznej śmierci, po pewnym czasie również zostały przełożone na języki obce i oddziaływały na postawę wobec dzieci. Ellen Key²⁰ sformułowała skrajnie indywidualistyczną koncepcję wychowania i kształtowania dziecka. Równocześnie tak impresyjnie i skrajnie opowiedziała się za odrzuceniem dotychczasowego gnębiącego dziecko sposobu jego życia i wychowania, że „podpaliła” dotychczasową praktykę i teorię wychowawczą. Opowiedziała się też za prawami kobiet, ale równocześnie broniła macierzyństwa jako wielką wartość. Ogłaszając dzieło *Stulecie dziecka* (1900) zapowiedziała wiek XX jako epokę, w której dziecko odzyska swe naturalne prawa do nieskrępowanego rozwoju i opieki. Jeszcze ważniejszą rolę w uwzniośnianiu dziecka odegrała Maria Montessori²¹ publikując *Case dei bambini* (*Domy dziecięce*) i dwa dzieła o pedagogice naukowej. Montessori nie tylko pogłębiła ideę naturalnego samorządnego rozwoju dziecka, ale także stworzyła cały system pomocy i otoczenia, które miały pomóc w rozwoju sił naturalnych. Wyjątkowa jej pozycja w ruchu prodziecięcym polega również na tym, że system i metoda stworzona przez nią jest do dzisiaj popularyzowana i stosowana w różnych miejscach świata. W działalności praktycznej i pisarskiej Janusza Korczaka²² wybijają się dwa dzieła kształtujące wizję dziecka: *Jak kochać dziecko* (1920–1921) i *Prawo dziecka do szacunku* (1929) wyjaśniające specyfikę psychiki dziecięcej i wskazujące „partnerski” i godnościowy sposób traktowania małego człowieka.

Uskrzydlenie w czysto zewnętrznym, optycznym objawie to nadawanie dziecku, wyposażanie go w pewną kulturę i obyczajowość

²⁰ Key Ellen 1849–1926, *Encyklopedia katolicka*, Lublin 2000, t. 8, s. 1370–1371; A. Zych, *Key Ellen Karolina Sofia (1849–1926)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 576.

²¹ M. Miksza, E. Łatacz, *Metoda Montessori*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2003, s. 173–178.

²² B. Matyjas, *Korczak Janusz (Henryk Goldszmit 1878–1942)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.

funkcjonowania w społeczności. Z epoki odrodzenia powszechnie znany jest utwór – poradnik *De civilitate morum puerilium* (O wytworności obyczajów chłopięcych – 1530), wielokrotnie i przez długi okres wznawiany i tłumaczony z łaciny²³. To europejski „kodeks” cech dobrego zachowania się podkreślającego godność i człowieczeństwo. Jak subtelne są niektóre wskazówki Erazma świadczy opis śmiechu, który nie uwłacza człowiekowi, a nobilituje go, jest dla niego najwłaściwszy. Miał on przełomowe znaczenie²⁴. Mówił bowiem Erazm w *De civilitate* „Godzi się, aby człowiek był uporządkowany harmonijnie w swym umyśle, ciele, ruchach ciała i wyglądzie”. Zrozumiałe też jest, że korzy-



Ryc. Okładka książki Heinrich Hoffmann, *Der Struwwelpeter*, 1858.

stano z niego głównie w edukacji dzieci ze sfer wyższych. W trzysta lat potem w 1845 roku ukazała się druga w zbliżonym typie książka *Struwwelpeter* (Rozzochraniec), nie tak ambitnie i całościowo traktująca dziecko. Napisana przez niemieckiego lekarza Heinricha Hoffmana (1809–1894) wykładowcę anatomii we Frankfurcie nad Menem jako prezent Bożonarodzeniowy dla przyszłego na świat synka Carla w formie rymowanych i ilustrowanych wierszyków. Książeczka w krytycznym i negatywnym świetle ukazywała niewłaściwe zachowania dzieci. Miała pełnić funkcję pouczania, ale i straszenia dzieci konsekwencjami ich złego zachowania.

W latach 60. XIX wieku opatrzono ją etykietą „skandalicznego przykładu czarnej pedagogiki”, ale w okresie od 1845 roku do 2017 roku na terenach niemieckich miała ona ponad tysiąc wydań, nie wliczając przeróbek. Przetłumaczono ją

²³ M. Chudzikowska-Wołoszyn, *Klasyczna proveniencja zwierzęcych metafor w „De civilitate morum puerilium” Erazma z Rotterdamu*, „Echa Przeszłości” 2017, t. 18, s. 129-146.

²⁴ M. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, s. 65.

na 40 języków²⁵. Jack Zipes (*The Brothers Grimm: From Enchanted Forests to the Modern World*, New York 2002 2nd ed.) uznał ją za najsłynniejszą książkę, jaka kiedykolwiek powstała. Na jej polskiej wersji „wychowało się szerokie grono polskiej inteligencji: znali ją przyszli naukowcy, lekarze, pisarze, i księgarze. Do końca życia pamiętał ją Czesław Miłosz, wspominał na łamach prasy Julian Tuwim, teksty z niej śpiewał Grzegorz Turnau”²⁶.

Uwznioślanie i uskrzydlenie stało się przedmiotem literatury dziecięcej popularyzującej treści moralne i zasady określane jako *savoir vivre*. Zanalizowała je i opisała I. Kaniowska-Lewańska²⁷ i Janusz Dunin²⁸. Z polskich publikacji największą rolę w formowaniu dziecięcej duchowości w moim przekonaniu odegrały Klementyny Tańskiej Hoffmanowej *Pamiętka po dobrej matce* (1819)²⁹ i Władysława Bełzy *Katechizm polskiego dziecka* (1900) budujące ponadstanowe i klasowe ideały narodowe i wspólnotowe... „Katechizm cieszył się nieprzerwaną popularnością od chwili powstania w 1900 r. do czasów najnowszych. Znany był więc kilku pokoleniom”³⁰. Mnie uczono go w latach po II wojnie światowej z przekazu pamięciowego.

²⁵ J. Dybiec-Gajer, *Złota różka – od książeczki dla dzieci po dreszczowiec dla dorosłych*, Kraków 2017, s. 8.

²⁶ Ibidem, s. 8.

²⁷ *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, Warszawa 2 ed. 1973.

²⁸ *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991.

²⁹ Książka miała do 1883 roku dziesięć wydań polskich i dwa przekładu na język czeski. O autorce i jej programie E. Górnikowska-Zwolak, *Hoffmanowa Klementyna z Tańskich (1798–1845)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 232–234.

³⁰ W. Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*, Wrocław 1990, s. 43.

Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.06

Filozofia dzieciństwa – nowe studia nad dzieciństwem w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej

The Philosophy of Childhood – New Studies on Childhood in the Context of the Polish Educational Traditions and the Dignity of the Human Person

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza nowego paradygmatu badań dzieciństwa w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej. W dobie transformacji struktur społecznych Europy i rozwijającego się neo-liberalizmu, odwołanie się do polskich tradycji wychowawczych jest niezwykle pożądane, zwłaszcza że przez polskie tradycje wychowawcze rozumie się nie tylko to, co wytworzyła przeszłość w dziedzinie edukacji narodowej. Przyjęto za Stanisławem Łempickim, że są to idee najwyższe, najszczytniejsze, nacechowane pewnymi szczególnymi właściwościami, które jako żywotne i szczególnie wartościowe przekazywane były z pokolenia na pokolenie dla dalszego pielęgnowania i rozwijania oraz które stały się zaczynem przyszłości, elementem konstruktywnym jej dzieł. To rosnące zainteresowanie problematyką dzieciństwa i coraz większe znaczenie studiów nad nim jako polem dociekań naukowych, przyczyniło się do powstania tzw. filozofii dzieciństwa, której fundamentem jest przyrodzona godność człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko w historii, godność, zniewolenie, polskie tradycje wychowawcze, filozofia dzieciństwa

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the new paradigm of childhood studies in the context of the Polish educational traditions. In the era of transforming social structures in Europe and the ongoing development of neoliberalism, a reference to the Polish educational traditions is highly desirable – especially since, by the Polish educational traditions, I mean not only what the past has produced in the field of national education. Following Stanisław Łempicki, I adopt the view that these traditions encompass the highest and most noble ideas, characterised by certain distinctive features, which – being vital and of particular value – have been transmitted from generation to generation in order to be nurtured and further developed. These ideas have become the seed of the future, a constructive element of its accomplishments.

The growing interest in the issue of childhood and the increasing significance of childhood studies as a field of scholarly inquiry have contributed to the emergence of what is referred to as the philosophy of childhood, the foundation of which lies in the innate dignity of the human being

KEYWORDS: children in history, dignity, restrictions, Polish educational traditions, philosophy of childhood

(...) dzięki obserwacji dzieci możemy pojąć istotę własnych początków, pierwotnej i autentycznej genialności, naiwności, przeczuć, otwartości i wyobraźni. Dziwić się z dziećmi i doznawać olśnień.

Ekkehard Martens,
*Orientować się w myśleniu...*¹

Wprowadzenie

Analiza nowego paradygmatu badań dzieciństwa w kontekście polskich tradycji wychowawczych w dobie transformacji struktur

¹ E. Martens (ur. 2 listopada 1943 w Opolu) jest niemieckim filozofem, który skupia się na filozofii starożytności, etyce i dydaktyce oraz filozofii dziecięcej. E. Martens, *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, [w:] B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla dzieci, Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński, Warszawa 1996.

społecznych Europy i rozwijającego się neoliberalizmu jest niezwykle pożądana, zwłaszcza że przez polskie tradycje wychowawcze rozumieć nie tylko to, co wytworzyła przeszłość w dziedzinie edukacji narodowej, „choćby to były nieraz idee najwyższe, najszczytniejsze...”². Przyjmując za Stanisławem Łempickim, że jest to przeszłość „nacechowana pewnymi szczególnymi właściwościami”, które „jako żywotne i szczególnie wartościowe przekazywane były z pokolenia na pokolenie dla dalszego pielęgnowania i rozwijania”³, i które stały się „zaczynem przyszłości, elementem konstruktywnym jej dzieł”⁴. Z tego też powodu polskie tradycje wychowawcze są inspiracją do podjęcia dyskusji nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością dziecka z uwzględnieniem jego potrzeb i przemian społeczno-kulturowych.

Historyzmu w dziedzinie wychowawczej nie należy się lękać bowiem jak twierdził przywołany Stanisław Łempicki „ślepy chyba mógłby sądzić, że takie historyczne spojrzenie w przeszłość może w czymkolwiek przynieść uszczerbek prawdzie o ewolucji duchowej świata i narodów...”⁵. To spostrzeżenie wydaje się wyjątkowo zasadne w odniesieniu do zagadnienia tytułowego związanego z nowym modelem badań dzieciństwa. Poza tym odwołanie się do wielowiekowych doświadczeń pedagogiki polskiej jest też skutecznym sposobem kształtowania własnej tożsamości, zwłaszcza że „Każde dziecko posiada swoją indywidualną tożsamość, swoją «twarz»” (posługując się terminologią Emmanuela Levinasa)⁶. Dziecko bowiem jest bytem autonomicznym, „Dziecko jest osobą”, [według Edyty Stein – przyp. E.K.] jest „nosicielem swojej istoty”, co sprawia, że jest niepowtarzalne⁷. Jak twierdzi Barbara Smolińska-Theiss „Dziecko zyskało człowieczeństwo”⁸,

² E. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 5.

³ Ibidem, s. 6.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 7-8.

⁶ Cyt. za: K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Kraków 2013, s. 28.

⁷ E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 1988, s. 57.

⁸ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, [w:] E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanna” 2010, t. 1(34), s. 17.

w opinii Leszka Kołakowskiego zyskało „godność ludzką”⁹, co zasługuje na szczególne podkreślenie, ponieważ „Godność osoby ludzkiej jest punktem wyjścia i podstawą praw człowieka”¹⁰.

Godność jako normatywny fundament dla zasad moralnych i prawnych

Pojęcie godności wywodzi się z łacińskiego terminu *dignitas*, który oznaczał godność, poważanie, szacunek¹¹. Tym terminem określano godność człowieka, jak i godność osobistą. Godność człowieka z kolei rozumiano jako cechy gatunku, które przysługiwały ludziom. Godność osobistą pojmowano jako właściwość człowieka, której odzwierciedleniem były wyznawane przez niego wartości i przestrzegane zasady moralne. Obecnie według ks. Józefa Wroceńskiego (SCJ), termin godność jest definiowany jako poczucie świadomości własnej wartości, szacunek dla samego siebie, honor, duma, także zaszczytny urząd, tytuł, funkcja, a nawet nazwisko występujące w wyrażeniach grzecznościowych¹². Z tego wynika, że są trzy rodzaje pojęcia godności: godność osobowa – oznacza wartość człowieka, która jest stała, niezniszczalna; godność osobowościowa – związana jest z nabytymi przez człowieka cechami, cnotami i godność osobista – to poczucie bycia kimś ważnym, zajmowanie ważnej pozycji społecznej, itp.

Historycznie rzecz biorąc, pierwsze poglądy, koncepcje i teorie odnoszące się do godności człowieka sięgają czasów filozofii i kultury greckiej. Wówczas godność człowieka była rozumiana jako cześć, uznanie i szacunek dla cnoty, wyrażonej w ideałach (przysługiwała czterem wzorom i kategoriom ludzi: arystokraty – wojownika, obywatela, mędrca i człowieka wielkodusznego). Była ona miarą doskonałości człowieka, ujętą z perspektywy ideału, który miał za sobą sankcje społeczne i kulturowe.

⁹ Cyt. za: J. Mariański, *Godność ludzka jako nowy paradygmat w socjologii moralności*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2017, nr 21(4), s. 10.

¹⁰ Ibidem, s. 11-12.

¹¹ M. Kuryłowicz, *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawnych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005, s. 32.

¹² J. Wroceński SCJ, *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3, s. 6.

Idea godności przewijała się także w filozofii i teologii w średnio-wieczu, w czasach nowożytnych, aż po współczesność (zwłaszcza w etyce). W XX wieku ukształtowała się teoria osoby ludzkiej na podłożu fenomenologii, neotomizmu, egzystencjalizmu, hermeneutyki, filozofii dialogu i personalizmu. W zależności od tego, jak interpretują one sens bycia osobą, przyjmują różne metody opisu, analizy i wyjaśniania godności osobowej. Ze względu na ograniczone ramy publikacji i fakt, że godność jest jej przedmiotem poprzestanę na stwierdzeniu, że poczucie godności przejawiało się: na płaszczyźnie jednostkowej (z odniesieniem do warunków życia codziennego i pracy zawodowej), na płaszczyźnie narodowej (prawo decydowania o własnym losie na zasadzie samostanowienia, odpowiedzialności, uczestnictwa) i ogólnej (opór wobec wszelkich systemów totalitarnych)¹³. Duże zasługi w walce o prawa dziecka, jego godność i szacunek dla niego wniósł Janusz Korczak. W jego „wszechstronnej osobowości, (...) zespoliło się harmonijnie kilka zawodów – wszystkie zwrócone ku człowiekowi, ze znamionami posłannictwa”¹⁴, co silnie przemawia do naszej wyobraźni. Nadał dziecku podmiotowość. – „Jego życie jest «światłem prawdy» i wiernością sobie i dzieciom, (...) A całość spuścizny uczy (...) rozumnej miłości dzieci, w czym z pewnością wyraża się ponadczasowa kształcąca wartość pedagogiki Korczaka”¹⁵. System wychowania Korczaka wyrastał bowiem bezpośrednio z jego „filozofii człowieczeństwa”.

Jednakże w Polsce pojęcie godności ludzkiej weszło na większą skalę do języka potocznego wraz z pielgrzymkami Jana Pawła II do Ojczyzny i jego katechezą społeczno-moralną.

Jan Paweł II mówiąc o godności człowieka, wskazywał na trzy źródła godności człowieka: jego pochodzenie; wyzwolenie (odkupienie), jakim obdarował go Bóg przez Jezusa; pochodzące od Boga zaproszenie

¹³ J. Mariański, op. cit., s. 11.

¹⁴ Cyt. za: J. Żebrowski, *O godności dziecka i jego prawach*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2009, t. 6, s. 31.

¹⁵ S. Wołoszyn, *Janusz Korczak w dziejach wychowania*, [w:] H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak, życie i dzieło*, Warszawa 1978, s. 31; E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii. Wątek Korczakowski*, Białystok 2013, s. 381.

do udziału w Bożym życiu, które stanowią integralną jego wizję¹⁶. Pochodzenie człowieka od Boga Stwórcy stanowi w nauczaniu Jana Pawła II punkt wyjścia do refleksji nad jego godnością. Stąd też Ojciec Święty rozpatrując godność człowieka twierdził, że jedynie moralność, która uznaje normy obowiązujące zawsze i wszyskch nie dopuszczając żadnych wyjątków, stanowi etyczny fundament współżycia społecznego, opartego na sprawiedliwości i należyтым szacunku wobec każdej istoty ludzkiej. Podczas trzeciej pielgrzymki do Polski Jan Paweł II w *Przemówieniu do przedstawicieli władz państwowych wygłoszonym na Zamku Królewskim*, powiedział:

Jeśli chcecie zachować pokój, pamiętajcie o człowieku. Pamiętajcie o jego prawach, które są niezbywalne, bo wynikają z samego człowieczeństwa każdej ludzkiej osoby. (...) Każdy z ludzi ma swoją osobową godność, ma prawa tej godności odpowiadające. W imię tej godności słusznie każdy i wszyscy dążą do tego, aby być nie tylko przedmiotem nadrzędnego działania władzy, instytucji życia państwowego – ale być podmiotem. A być podmiotem to znaczy uczestniczyć w stanowieniu o „pospolitej rzeczy” wszystkich Polaków¹⁷.

Ponadto do wartości godnościowych odwoływała się Solidarność w latach 80. XX wieku, domagając się warunków godnego życia, zaspokojenia materialnych i duchowych potrzeb, prawa do zrzeszania się. Dzisiaj wielu ludzi domaga się przywrócenia godności ludziom zmarginalizowanym, wykluczonym, bezrobotnym, bezdomnym, żyjącym w ubóstwie, itp.¹⁸

Obecnie odwołujemy się do pojęcia godności jako czegoś nienaruszalnego i niezależnego, co nie może być podawane w wątpliwość, a przy tym tworzy ono normatywny fundament dla zasad moralnych i prawnych¹⁹. Stąd też „godność osoby ludzkiej odgrywa znaczącą rolę niemal we wszystkich dokumentach lokalnych i międzynarodowych na temat praw człowieka”²⁰.

¹⁶ A. Zygmunt, *Godność osoby ludzkiej w nauczaniu Jana Pawła II*, „Facta Simondis” 2009, nr 2 (1), s. 40.

¹⁷ Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli władz państwowych wygłoszone na Zamku Królewskim*, Warszawa 08.06.1987, <https://jp2online.pl/obiekt/przemowienie-do-przedstawicieli-wladz-panstwowych-wygloszone-na-zamku-krolewskim>, [dostęp: 15.03.2025].

¹⁸ J. Mariański, op. cit., s. 11.

¹⁹ Ibidem, s. 12.

²⁰ Ibidem, s. 11-12.

Punktem wyjścia i poniekąd źródłem uprawnień i wolności ludzkich jest przyrodzona godność człowieka. To podejście wynika z prawa naturalnego, a tym samym jest jedną z podstawowych wartości prawa stanowionego, co znajduje odzwierciedlenie między innymi w ust. 2 wstępu do Karty Narodów Zjednoczonych, w którym postanowiono „przywrócić wiarę w podstawowe prawa człowieka, w godność i wartość człowieka...”. Również w art. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 r. potwierdzono, iż: „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w swej godności i prawach”²¹.

W Polsce godność osoby ludzkiej została określona w Konstytucji będącej aktem prawnym, który ma najwyższą moc prawną w systemie źródła prawa w państwie. W art. 30 Konstytucji RP, uchwalonej w 1997 roku, zapisano

Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka, jest ona nienaruszalna i jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych²².

Najobszerniejszy katalog praw dziecka zawiera Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r. W tym dokumencie stojącym na straży przestrzegania praw dziecka w preambule stwierdza się, że:

Państwa-Strony niniejszej konwencji, uważając, że zgodnie z zasadami zawartymi w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie wrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości oraz pokoju na świecie...²³

W art. 2 Państwa-Strony w granicach swojej jurysdykcji zadeklarowały, że:

będą respektowały i gwarantowały prawa zawarte w niniejszej konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, niezależnie

²¹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 r., art. 1.

²² Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 30.

²³ Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r. nr 120, poz. 526.

od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia...²⁴.

Przedstawione akty prawne zawierające normy prawne zobowiązujące do przestrzegania praw dziecka są niezwykle ważne. Stąd też ks. Marian Nowak podkreśla, że 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”²⁵. I dodaje, że godność przyrodzona nie jest 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”²⁶.

Maria Szczepska-Pustkowska – pedagog wczesnej edukacji, rozpatrując dziecko w kategoriach filozoficzno-etycznych dostrzega w dziecku szansę trwania ludzkości, warunek ukonstytuowania przyszłości rodzaju ludzkiego²⁷. Również Jan Paweł II twierdził, że „Dzieci są nadzieją, która rozkwita wciąż na nowo, projektem, który nieustannie się urzeczywistnia, przyszłością, która pozostaje zawsze otwarta”.

Pod względem treściowym pojęcie godności nie jest raz na zawsze ustalone. Zmienia się ono historycznie tak jak poczucie wolności czy poczucie odpowiedzialności, w zależności od warunków historycznych i społeczno-kulturowych²⁸. Ale już w średniowieczu Paweł Włodkowic, prekursor praw człowieka (uczony, kapłan, prawnik, pisarz religijny i polityczny oraz rektor Akademii Krakowskiej), stwierdził, że „Godność każdego człowieka ma źródło w akcie stworzenia przez Boga”, z tego

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ks. M. Nowak, *Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 91.

²⁶ Ibidem, s. 91.

²⁷ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

²⁸ J. Marianański, op. cit., s. 15.

względu, głosił „obowiązek oparcia stosunków (...) na zasadzie miłości bliźniego”, ponieważ „(...) co jest pozbawione miłości (...) nie może być pożyteczne (...). Bliźnich zaś wtedy kochamy jak siebie samych, jeżeli kochamy ich nie dla jakichś korzyści (...), ale tylko dlatego, że są uczestnikami naszej natury”²⁹. Do dziś nie straciło na aktualności jego – wezwanie do oparcia polityki na zasadzie miłości bliźniego, chociaż wciąż uważane jest raczej za mrzonkę niż za moralne wyzwanie.

Także współcześnie Tadeusz Jasudowicz – polski prawnik, specjalista w zakresie praw człowieka i prawa międzynarodowego, profesor zwyczajny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, wskazuje, że „Świat potrzebuje miłości; świat – by przetrwać i wzrastać w swym pięknie ludzkiego «Być», a i ludzkiego «Mieć» – musi stawiać się światem miłości! Innej drogi nie ma”³⁰.

Różne formy naruszenia godności ludzkiej

Każda „forma uprzedmiotowienia osoby ludzkiej narusza jej godność”³¹ i „otwiera drzwi do różnych form zniewolenia. Zagrożenia czyhające na godność człowieka pochodzą z zewnątrz nas i od wewnątrz nas samych”³². Wewnętrznemu zniewoleniu można ulec bez ograniczenia wolności z zewnątrz. Tak się dzieje w przypadku różnorodnych uzależnień, na przykład od alkoholu, od narkotyków, od leków itp. W przypadku dzieci są to zagrożenia pochodzące z zewnątrz. Często dzieci ponoszą koszty toczących się wojen i konfliktów etnicznych.

Za naszą wschodnią granicą trwa wojna, zwana pełnoskalową. Inwazja Rosji na Ukrainę rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku i od tego czasu trwają intensywne walki, ofiarą których jest ludność cywilna

²⁹ <http://idziemy.pl/spoleczenstwo/wlodkowicz-prekursor-praw-czlowieka/74553/2>, [dostęp: 28.07.2024]; Cyt. za: T. Jasudowicz, *Człowiek, jego prawa i obowiązki w nauczaniu Pawła Włodkowica*, z. 1: *O genezie praw człowieka i ich ochrony*, Toruń 1993, s. 137.

³⁰ T. Jasudowicz, op. cit., s. 148.

³¹ P.K. Oleś, *Godność – zapoznana czy zapoznawana?*, [w:] H. Grzmil-Tylutki, Z. Marek (red.), *Godność w perspektywie nauk*, Kraków 2012, s. 94.

³² J. Mariański, op. cit., s. 15.

oraz dzieci. W wyniku agresji, która doprowadziła do niespotykanej skali przemocy i zbrodni, od początku wojny ginie lub zostaje rannych średnio 16 dzieci w ciągu tygodnia. W ciągu ostatnich trzech lat w wyniku wojny zginęło w sumie 669 dzieci, a 1854 zostało rannych. Rzeczywista liczba ofiar jest prawdopodobnie znacznie wyższa, gdyż dane oficjalne uwzględniają tylko zgony dzieci stwierdzone przez ONZ. Również z najnowszego raportu UNICEF, opublikowanego w trzecią rocznicę wybuchu pełnoskalowej wojny, wynika, że zostało zabitych lub rannych ponad 2520 dzieci. Ale jak szacują organizacje międzynarodowe – około 20 tys. dzieci ukraińskich zostało porwanych przez Rosjan i wywiezionych w głąb terytorium Federacji Rosyjskiej. Dzieci te są na ogół poddawane przymusowej adopcji przez rodziny rosyjskie³³.

Dzieci są też ofiarami gwałtów, dyskryminacji rasowej, apartheidu, agresji, okrucieństwa i wyzysku, cierpią z powodu epidemii i degradacji środowiska, nadużywania narkotyków, które przyczyniają się często do pozbawienia ich życia.

W 2001 roku, gdy dokonywano rozrachunku ze *Stuleciem dziecka*, Maria Kruczkowska – dziennikarka, informowała że w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku życie straciło 2 miliony dzieci, 6 milionów zostało ciężko rannych i trwale okaleczonych, 20 milionów straciło dom, a 13 milionów jest uchodźcami we własnych krajach. Na świecie jest ponad 300 tysięcy dzieci-żołnierzy, o jedną trzecią więcej niż pod koniec lat 80. XX wieku (najmłodsze z nich mają po siedem lat). Walczą w wojnach domowych od Sri Lanki po Sierra Leone, od Kongo po Kolumbię, od Nepalu po Sudan. Mnóstwo jest też dzieci na sprzedaż, na przykład niewolniczy statek „Etireno”, pływający po Zatoce Benińskiej, dostarcza dzieci-niewolników, które trafiają na plantacje kakao i bawełny na Wybrzeżu Kości Słoniowej³⁴. Według Międzynarodowej Organizacji Pracy na świecie w 2001 roku było zatrudnionych 250 milionów dzieci w wieku od 9 do 14 lat, z tego połowa w pełnym wymiarze³⁵. W ciągu dwóch dekad liczba dzieci zmuszanych do pracy

³³ *Przerazające statystyki wojny na Ukrainie: tysiące dzieci zabitych lub rannych*, <https://opoka.org.pl/News/Swiat/2025/przerazajace-statystyki-wojny-na-ukrainie-tysiace-dzieci>, [dostęp: 25.05.2025].

³⁴ J. Żebrowski, op. cit., s. 30.

³⁵ Ibidem, s. 30.

zmniejszyła się, ale w ostatnim czasie ta liczba cały czas rośnie, jak wynika z raportu UNICEF z 2024 roku wzrosła do 160 milionów na całym świecie³⁶. Wzrost liczby dzieci zmuszanych do pracy to konsekwencja ubóstwa, konfliktów zbrojnych i kryzysów ekonomicznych, takich jak pandemia COVID-19, z powodu której do końca 2022 roku doszło do „wypchnięcia” do pracy 9 milionów dodatkowych dzieci. Dzieci wciąż są narażone na niebezpieczne warunki pracy, szkodliwe dla zdrowia i rozwoju oraz tracą szansę na edukację³⁷. Niestety, problemy te są mniej rozpoznane w polskiej literaturze historyczno-pedagogicznej.

Należy dodać, że część danych dotyczących pracy dzieci nie jest precyzyjna. Na subkontynencie indyjskim, a także Afryce szacuje się, że pod przymusem i za darmo pracuje od kilkunastu do kilkudziesięciu milionów dzieci. Trudno podać dokładne liczby dzieci zmuszanych do pracy, bowiem takie kraje, jak: Pakistan, Indie, Nepal, Birma, Sudan nie chcą dostarczać danych. Różne organizacje broniące praw dziecka alarmują, że zjawisko bezpłatnej pracy przymusowej narasta. Dzieci ponadto stają się łatwym łupem przemytników, watażków i właścicieli domów publicznych. Maria Kruczkowska przytacza również inne niepokojące dane:

(...) na ulicach światowych metropolii przebywa 100 milionów bezdomnych dzieci w wieku od kilku do kilkunastu lat. W Bukareszcie, Sofii, Bogocie, Rio de Janeiro, Nairobi ich los jest podobny. Po roku, dwóch spędzonych na wążaniu kleju są już często nie do odzyskania. Trafiają do aresztów za włóczęgostwo, siedzą tam z dorosłymi, są bite, czasem torturowane, dziewczynki są często gwałcone przez policjantów. Dzieci ulicy zazwyczaj mają domy i rodziny, ale nikt się o nie nie upomina³⁸.

W materiałach III Kongresu Kultury Chrześcijańskiej w Lublinie w 2008 roku można odnaleźć wiele opisów sytuacji zagrażających godności ludzkiej: a) gdy retoryka sukcesu zostaje podniesiona do rangi naczelnej zasady bytu, jak dawniej reguła walki klasowej, gdy drugi człowiek staje się tłem stanowiącym horyzont do realizacji skrajnie

³⁶ Raport roczny UNICEF Polska 2024, 8 kwietnia 2025, <https://raportunicef.pl/2024>, [dostęp: 25.05.2025].

³⁷ Ibidem.

³⁸ J. Żebrowski, op. cit., s. 30.

indywidualistycznych ambicji; b) gdy następuje konflikt godności i prawdy, co oznacza prymat ideologii nad minimalnym szacunkiem dla człowieka; c) elementarny szacunek dla człowieka znika w klimacie podejrzeń, usuwających kulturę zaufania i solidarności (Józef Życiński); d) uwalnianie człowieka od nakazów i zakazów, od wszelkich zobowiązań, odpowiedzialności za innych, od poczucia winy i lęku przed karą, co prowadzi jedynie do zacierania granic pomiędzy prawdą i fałszem, dobrem i złem, lojalnością i zdradą, autentyczną życzliwością i grą manier; e) poszerzająca się marginalizacja jednostek i grup społecznych, korupcja osób życia publicznego, nieprawidłowości w przeprowadzaniu prywatyzacji, niesprawiedliwa regulacja wynagrodzenia za pracę (Leon Dyczewski); f) człowiek, który traci godność dla pokładu lub rozgłosu, nie osiąga żadnego autentycznego sukcesu, zdobywa co najwyżej pieniądze i jakieś względy (Krzysztof Zanussi)³⁹.

Sfera zagrożeń dla godności ludzkiej w stosunkach międzyludzkich i w kontekstach sytuacyjnych o charakterze instytucjonalnym jest bardzo rozległa i wciąż niedostatecznie opisana, dotyczy to również tych zagrożeń, które wiążą się ze światem dynamicznie rozwijających się nowych mediów (na przykład internet)⁴⁰. Gwałtowne zliberalizowanie pozycji dziecka spowodowało, że dzieci dziś są nadal przedmiotem różnorodnych oddziaływań ze strony dorosłych aż do granic zawłaszczania dzieciństwa i jego degradacji. W konsekwencji liberalizacji pozycji dziecka dzieciństwo jest eliminowane, skracane, komercjalizowane, skolaryzowane, dezintegrowane, kolonizowane, patologizowane, biurokratyzowane, technologizowane, któremu dorośli starają się nadać cechy dorosłości (*adultized childhood*)⁴¹.

³⁹ J. Mariański, op. cit., s. 16.

⁴⁰ Ibidem, s. 18.

⁴¹ E. Kryńska, *Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 1, s. 74.

Filozofia dzieciństwa – nowy obszar namysłu nad dzieciństwem

Nie ulega wątpliwości, że im pełniejsze poznanie człowieka, tym bardziej kompleksowe spojrzenie na dziecko i jego potrzeby⁴².

To rosnące zainteresowanie problematyką dzieciństwa i coraz większe znaczenie studiów nad nim jako polem dociekań naukowych, przyczyniły się do powstania tzw. filozofii dzieciństwa⁴³. Ta stosunkowo młoda dyscyplina naukowa należy do tzw. filozofii praktycznej. Gareth B. Matthews twierdzi, że tak rozumiana filozofia dzieciństwa „stanowi próbę włączenia filozofii w obszar namysłu nad dzieciństwem, podobnie jak filozofia sztuki może być uważana za jej aplikację do namysłu nad sztuką”⁴⁴. Oczywiście „Badania dzieci i dzieciństwa prowadzone były od dawna, ale długo były to badania [w których – przypis E.K.] dziecko traktowano bardziej w kategorii przedmiotu niż podmiotu badania”⁴⁵.

Za kamień milowy uważa się publikację Phippe’a Ariès’a (francuskiego historyka i pierwszego badacza dzieciństwa) z 1962 roku znaną w Polsce pod tytułem *Historia dzieciństwa*, w której dowodził, że dzieciństwo nie jest ani „naturalnym”, ani „uniwersalnym” zjawiskiem, lecz różni się w zależności od czasu i miejsca. Philippe Ariès traktował je jako zjawisko konstruowane społecznie i historycznie, a nie tylko biologicznie⁴⁶.

⁴² Cyt. za: K. Ornacka, op. cit., s. 20.

⁴³ Ibidem, s. 15.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ P. Bunio-Mroczek, *Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2021, t. 17, nr 4, s. 8; G.B. Matthews, *A Philosophy of Childhood*, Bloomington 2006.

⁴⁶ P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, wyd. LIBRAIRIE PLON. Paris 1960. W Polsce książka Philippe’a Ariès’a znana jest po tytule *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, jest to przekład Maryny Ochab, praca została wydana w 1995 roku w Gdańsku przez wydawnictwo „Marabut”.

W latach 60. i 70. XX wieku, w następstwie rozwoju myśli feministycznej oraz teorii i ruchów antydyskryminacyjnych, dzieci zaczęły być postrzegane jako grupa mniejszościowa, nieposiadająca odpowiedniego zakresu praw, dyskryminowana⁴⁷.

Dynamiczny wzrost zainteresowania sytuacją dzieci w społeczeństwie, a w rezultacie rozwój badań nad dziećmi i dzieciństwem, datuje się na lata 90. XX stulecia⁴⁸.

Punktem wyjścia do ukonstytuowania się nowego paradygmatu studiów nad dzieciństwem stała się publikacja Allison James i Alan Prout *Constructing and Reconstructing Childhood* (*Konstruowanie i rekonstrukcja dzieciństwa: współczesne problemy w socjologicznym badaniu dzieciństwa*) z 1997 roku⁴⁹. To nowe podejście opiera się na dwóch podstawowych twierdzeniach: po pierwsze – dzieciństwo jest społecznym i kulturowym konstruktem; po drugie – dziecko nie powinno być traktowane jako członek społeczeństwa *in spe*.

W nowym paradygmacie badań dzieciństwa realizuje się badania z dziećmi albo dla dzieci, a nie nad dziećmi. Świadczy o tym terminologia – badania nazywane są „badaniami skoncentrowanymi na dzieciach”.

Nowe studia nad dzieciństwem traktują dzieciństwo jako złożone, wielowymiarowe zjawisko społeczne, którego zrozumienie nie jest możliwe z zastosowaniem pojedynczej epistemologicznej perspektywy w ramach jednej dyscypliny. Z tego względu badania są prowadzone przez ekspertów – filozofii i teologii, pedagogiki i psychologii, polityki społecznej, prawa, sztuki i literatury, historii (z naciskiem na historię społeczną) oraz antropologii i socjologii. Jestem przekonana, że dzięki tej interdyscyplinarnej monografii, przygotowanej przez znanych i cenionych ekspertów uda się uchwycić specyficzny charakter badań nad dzieciństwem i analiz prowadzonych w obrębie wielu różnych dyscyplin akademickich, co spowoduje jeszcze większe zainteresowanie problematyką dziecka i dzieciństwa

⁴⁷ M. Petelewicz, *Jakość życia dzieci a status społeczno-ekonomiczny rodziny. Teoria i badania*, Łódź 2016, s. 34.

⁴⁸ Ibidem, s. 48.

⁴⁹ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood* (*Konstruowanie i rekonstrukcja dzieciństwa: współczesne problemy w socjologicznym badaniu dzieciństwa*), London 1997.

i przyczyni się do dalszego rozwoju filozofii dzieciństwa. Ponieważ to spojrzenie na całość spraw dziecka jest kontynuacją charakterystycznej dla Korczaka idei całościowego i systemowego postrzegania rozwoju dziecka, należy przypomnieć, że Janusz Korczak dowodził, że nie ma dziecka, jest człowiek. Twierdził, że:

To jeden z najzłośliwszych błędów – sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku... Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć⁵⁰.

Uwagi końcowe

Filozofia dzieciństwa jest dyscypliną stosunkowo młodą, tym niemniej stawia filozoficznie ważne pytania o dzieciństwo. Szczególnie istotne są pytania dotyczące genezy i istoty dzieciństwa oraz nastawienia i postawy dorosłych zarówno względem dzieciństwa, jak i dzieci. Poza tym nowe studia nad dzieciństwem, których fundamentem jest godność osoby ludzkiej oraz „najszlachetniejsze” idee wychowawcze w ramach pytań etycznych odwołują się do personalizmu etycznego i do filozofii klasycznej. Przy czym analizując stanowisko personalizmu etycznego, rozszerzają je o wizję filozofii personalizmu chrześcijańskiego. Jest to bowiem doktryna, która uznaje, że Człowiek, jako podmiot, jest

równocześnie zakorzeniony w dwóch porządkach rzeczywistości, materialnej i duchowej. Podejmuje on wysiłek uduchowienia życia materialnego, świata rzeczy i własnej psychiki. Sfera ducha to świat wartości, idei, świat jego konstruktywnych mocy, które podlegają ciągłemu rozszerzeniu w wyniku wysiłków jednostki. Właśnie owa praca pogłębia życie duchowe, bezustannie rozwija sam podmiot poprzez stawianie sobie celów i dążenie do perfekcjonizmu⁵¹.

Natomiast Maria Szczepka-Pustkowska uważa, że filozofia dzieciństwa wkracza również w obszar historii dzieciństwa, historii praw

⁵⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1978, s. 198.

⁵¹ M.M. Adamowicz, *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich w perspektywie rodzinnej i lokalnej*, Zielona Góra 2018, s. 33.

dziecka i dyskusji wokół nich oraz porównawczych studiów nad pierwszym okresem życia człowieka prowadzonych w różnych kulturach. Wnika też w obszar sztuki i twórczości dziecka oraz dla dziecka, badając jej znaczenie dla „małego człowieka”⁵². Równocześnie podkreśla, że filozofia dzieciństwa może być również rozumiana jako „wielość odmiennych konkurencyjnych filozofii dziecka, które stanowią koherentne koncepcje dzieciństwa”. W tym kontekście według M. Szczepskiej-Pustkowskiej powinna obejmować pięć następujących ogniw:

1. koncepcję tego, „kim jest dziecko”, 2. teorię własności dzieciństwa, 3. koncepcję tych zainteresowań i celów poznawczych, które są ważne dla rozwoju kognitywnego dzieci, 4. ocenę moralnych kompetencji dzieci, 5. analizę struktury praw i obowiązków dzieci jak również praw i obowiązków wobec dzieci. Wymienione elementy rozpatruje w kontekście pism filozoficznych Arystotelesa, którego uznaje za Garethem B. Matthews za twórcę jednej z najbardziej wpływowych w kulturze europejskiej wizji dzieciństwa⁵³.

Natomiast ks. Marian Nowak uważa, że „wydatną pomocą w realizacji «pedagogiki godności» może być „personalizm etyczny” broniący przez Karola Wojtyłę⁵⁴. Według ks. M. Nowaka odwołanie się do Karola Wojtyły jest uzasadnione, ponieważ w jego personalizmie etycznym powiązanim z filozofią klasyczną i podjętych w jej ramach pytań etycznych, sformułowanych w kontekście odkrywania „godności osoby”, dobitnie wyróżnia i ukazuje aksjologiczne kierunki oraz możliwości realizowania wychowania człowieka, wychodząc od samej osoby i jej godności z odwołaniem się do tradycji wychowania w historii myśli pedagogicznej. Jako przykład ks. M. Nowak wskazał troskę o godność rozumianą jako wartość w wychowaniu pielęgnowaną przez pijarów, zwłaszcza ks. Stanisława Konarskiego⁵⁵.

⁵² M. Szczepńska-Pustkowska, op. cit., s. 23.

⁵³ Ibidem, s. 25.

⁵⁴ Ks. M. Nowak, op. cit., s. 101.

⁵⁵ Ibidem, s. 101-102.

Ksiądz Marian Nowak docenił też białostockich historyków wychowania, zwrócił uwagę, że:

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 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!”⁵⁶

Za te słowa uznania – Bóg zapłać, słowa te obligują nas do jeszcze większego zaangażowania i dalszych pogłębionych badań dzieciństwa i dzieci z uszanowaniem „godności osoby ludzkiej” i polskich tradycji wychowania. Wciąż 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.

⁵⁶ Ks. M. Nowak, op. cit, s. 102.

DIGNITA



Alegoria godności z dzieła Cesarego Ripy Iconologia. Kobieta dźwigająca cenną i ozdobną, lecz ciężką skrzynię. Godność związana z kierowaniem sprawami publicznymi jest ciężarem, który człowiek dźwiga.

Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Godno%C5%9B%C4%87>

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

Jan Paweł II

2.

GODNOŚĆ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Halina Monika Wróblewska

ORCID: 0000-0002-1985-3877

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.07

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w perspektywie potrzeb stymulowania zdolności i kompetencji kreatywnych w dzieciństwie

Education for Sustainable Development in the Perspective of the Need to Stimulate Creative Abilities and Competences in Childhood

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie założeń Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju w perspektywie wyzwań Edukacji Jutra ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zdolności i kompetencji kreatywnych oraz potrzeb ich stymulowania. Edukacja ta ujmuje całościowo aspekty dotyczące edukacji ekologicznej, społecznej i ekonomicznej. Ma ona promować postawy bycia w świecie w sposób zrównoważony, oparty na odpowiedzialności za środowisko i jego zasoby oraz szukania równowagi między środowiskiem naturalnym a technologią. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR) jest ściśle powiązana z działaniami na rzecz zrównoważonej jakości życia. Głównym założeniem podjętych badań jest ukazanie potrzeby odkrywania potencjału twórczego i stymulowania rozwoju zdolności i kompetencji kreatywnych, w szczególności dzieci – jako zadań edukacji – w kontekście potrzeb rozwojowych i oczekiwań społecznych oraz podnoszenia jakości kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, zrównoważony rozwój, STEAM, zdolności, kompetencje kreatywne

ABSTRACT: The aim of the article is to present the assumptions of education for sustainable development in the perspective of the challenges of the Education of Tomorrow, with particular emphasis on the development of creative abilities and competences and the need to stimulate them. This education encompasses the holistic aspects of ecological, social and economic education. It is to promote attitudes of being in the world in a sustainable way, based on the responsibility for the environment and its resources and seeking a balance between the natural environment and technology. The main assumption of the undertaken research is to show the need to discover creative potential and to stimulate the development of creative abilities and competences, especially of children – as tasks of education – in the context of developmental needs and social expectations and improving the quality of education.

KEYWORDS: education, sustainable development, STEAM, abilities, creative competences

Wprowadzenie

Po raz pierwszy pojęcie zrównoważonego rozwoju (Sustainable Development) wymienione zostało w raporcie ONZ Nasza Wspólna Przyszłość (Our Common Future) w 1987 roku. Koncepcja Edukacji Zrównoważonego Rozwoju (EZR) powstała podczas konferencji ONZ w 1992 roku poświęconej tematyce środowiska w Rio de Janeiro. Uznano, że edukacja stanowi istotny czynnik na drodze do osiągnięcia zrównoważonego rozwoju. Obecnie EZR obejmuje wiele koncepcji edukacyjnych jak: edukacja ekologiczna, polityczna, edukacja na rzecz rozwoju, edukacja globalna, edukacja na rzecz pokoju, edukacja międzykulturowa, a także zdrowotna. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju przyczynia się do osiągnięcia 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Cele te skupiają się na ludziach (people), planecie (planet), dobrobycie (prosperity), pokoju (peace) i partnerstwie (partnership). Łączy lokalne problemy i wyzwania z sytuacją globalną. Ważną inicjatywą inspirowania działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju było ogłoszenie przez ONZ w 2002 roku Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005–2014. Jej zadaniem było propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia, pozwalających znaleźć rozwiązania

problemów utrudniających trwały rozwój. Strategia EKG ONZ (2005) przyjęła, że Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju, będąca jednym z podstawowych praw człowieka, jest istotnym narzędziem zarządzania, podejmowania decyzji oraz promowania demokracji. Z tego względu EZR może pomóc w urzeczywistnieniu wizji przyszłości. Kształtuje i wzmacnia zdolność oceny rzeczywistości i podejmowania decyzji na rzecz zrównoważonego rozwoju poszczególnych osób, grup, społeczności, organizacji oraz państw. Umożliwi ludziom tworzenie bezpieczniejszego, zdrowszego i lepiej prosperującego świata, podnosząc tym samym jakość życia. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju może kształtować krytyczne myślenie, rozwijać świadomość oraz podnosić kwalifikacje, dzięki czemu możliwe staje się zgłębienie nowych wizji i pomysłów oraz rozwijanie nowych metod i narzędzi wdrażania¹. Celem Strategii było wcielenie zrównoważonego rozwoju do formalnych systemów kształcenia, które miały

wyposażyć ludzi w wiedzę oraz umiejętności odnoszące się do zrównoważonego rozwoju, podnosząc ich kompetencje i zaufanie oraz zwiększając możliwości działania na rzecz zdrowego i twórczego życia w harmonii z przyrodą, w trosce o wartości społeczne, równouprawnienie płci i różnicowanie kulturowe².

Era społeczeństwa wiedzy jest coraz bardziej złożona i dlatego wymaga nowych kompetencji³. Dlatego tak ważne jest wyposażenie jednostek w odpowiednie kompetencje zwane też kompetencjami XXI wieku lub kompetencjami przyszłości⁴. W literaturze przedmiotu nowe kompetencje bywają różnie nazywane: jako kompetencje przyszłości, kompetencje XXI wieku, kompetencje STEAM, kompetencje 4C (communication, collaboration, criticalthinking, creativity) (komunikacja, współpraca, krytyczne myślenie i kreatywność). W ostatnim czasie bywają rozwijane także w 5C (charakter/współczucie) lub 6C (obywatelstwo/kultura).

¹ Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2008, <http://nauczyciele.mos.gov.pl/index>, [dostęp: 15.10.2024].

² Ibidem, s. 2-3.

³ F. Mayor, J. Binde, *Przyszłość świata*, Warszawa 2004.

⁴ S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, t. 3, Warszawa 2018.

Założenia i uzasadnienie problematyki

Celem poznawczym tego artykułu jest ukazanie istoty Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju w perspektywie wyzwań Edukacji Jutra – ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zdolności i kompetencji kreatywnych oraz potrzeb ich stymulowania w dzieciństwie. Głównym założeniem podjętej analizy jest ukazanie potrzeby odkrywania potencjału twórczego i stymulowania rozwoju zdolności i kompetencji kreatywnych – jako zadań edukacji – w kontekście potrzeb rozwojowych i oczekiwań społecznych oraz podnoszenia jakości kształcenia. Postawione pytania brzmią: czy EZR można ujmować w perspektywie przyszłościowego projektu edukacji (do) odkrywania zdolności i talentów? W jakim stopniu jest to konieczność i wyzwanie? Na ile jest to szansa rozwojowa?

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju chce wyposażyć ludzi w umiejętności, wiedzę i kompetencje oraz zachęcić do podjęcia działań i zaangażowania się na rzecz bardziej zrównoważonego życia. Kluczowe jest to, że EZR rozwija kompetencje kreatywne. Obejmują one zdolności do podejmowania decyzji w oparciu o wiedzę o zrównoważonym rozwoju oraz gotowość do ich realizacji w wymiarze indywidualnym i społecznym. Kompetencje kreatywne obejmują 12 subkompetencji. Są to między innymi: otwartość na świat, gotowość do akceptacji nowych perspektyw, okazywanie empatii, radzenie sobie z niepewnością i sprzecznościami, motywowanie siebie i innych do działania i podejmowanie konkretnych działań⁵. Kompetencje kreatywne stanowią oczekiwane i niezbędne umiejętności w coraz bardziej cyfrowym świecie. Zdolności stanowią swoiste wyzwanie współczesnej koncepcji edukacji, której zadaniem jest odkrywanie zdolności i talentów. Nadszedł czas, aby poszerzyć nasze rozumienie inteligencji, zdolności i talentów⁶. Twórca koncepcji inteligencji wielorakich Howard Gardner

⁵ *Future Work Skills 2020 Report*, https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf, [dostęp: 15.10.2024].

⁶ R. Sternberg, T.L. Lubart, *The concepts of creativity: prospects and paradigms*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity*, Cambridge 1999; R.J. Sternberg, *Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 44, s. 375-403; A. Ziegler, K. Heller, *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*, [w:] K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International*

uważa, iż najważniejszym wkładem, jaki może wnieść edukacja do rozwoju dziecka, jest dopomóc mu w znalezieniu dziedziny, która najbardziej odpowiada jego talentom, w której będzie kompetentnym fachowcem, w której praca będzie mu dawała zadowolenie⁷. Dzisiejsza edukacja nie może jedynie ograniczać się do przekazywania wiedzy, ma otwierać drogę na osiągnięcia i pomagać w wykorzystywaniu potencjału⁸. Wymagane jest dostosowanie strategii edukacyjnej nie tylko do aktualnej sytuacji, ale uwzględnienia orientacji przyszłościowej, w związku z główną tendencją współczesnego świata – jaką jest zmienność. Gardner – autor *Pięciu umysłów przyszłości*⁹ proponuje koncepcję umysłu dyscyplinarnego, kreatywnego, syntetyzującego, etycznego i respektującego. Tylko edukacja ukierunkowana na rozwijanie tych rodzajów umysłu będzie edukacją odkrywania zdolności i talentów. Według Gardniera obecnie obserwuje się cztery trendy globalizacyjne. Pierwszy związany jest z ogólnosiwiatowym przepływem kapitału i innych instrumentów rynkowych, drugi – stanowi przepływ ludzi, trzeci dotyczy przepływu informacji w cyberprzestrzeni, 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 ekonomicznym¹⁰. Jest to aktualna i ważna perspektywa nowych wyzwań w Edukacji Jutra. Sprzyja jej idea nowego spojrzenia na naturę zdolności i uzdolnień, a także wspierania

handbook of giftedness and talent, Oxford 2000, s. 3-23; A. Ziegler, *The actiotope model of giftedness*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge 2005, s. 411-437; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; A. Fuller, *Psychologia geniuszu*, Warszawa 2017.

⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*

⁸ Ibidem, s. 23.

⁹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.

¹⁰ Rekomendacje Komisji dla Parlamentu Europejskiego zawierają zapis, w myśl którego, żadne państwo nie może pozwolić sobie na marnowanie talentów, na stratę ludzkiego bogactwa, żadne państwo europejskie nie jest tak bogate, aby marnować talenty swoich obywateli. Zapis został sformułowany przez Komitet ds. Kultury i Edukacji UE 7 października 1994 roku na 31 posiedzeniu, na którym przyjęto dokument z rekomendacjami dla Parlamentu Europejskiego na temat kształcenia dzieci zdolnych.

(pro)zdolnościowych zasobów człowieka¹¹. Z punktu widzenia autor-
skich doświadczeń badawczych i zrealizowanych dotychczas projek-
tów w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji
dowodzę, że perspektywa (pro)zdolnościowych zasobów rozwojowych
wyznacza pozytywny model rozwoju człowieka. Wpisuje się on w po-
stulat rozwijania edukacji pozytywnej, nakierowanej na wspieranie
zasobów twórczych człowieka, budowania programów wychowania
w klimacie protwórczości i prozdolności¹². Przyjęta pozytywna per-
spektywa zasobów wpisuje się w nurt pedagogiki pozytywnej (pozytyw-
nego rozwoju)¹³. Oznacza ona tworzenie warunków dla identyfikacji,
odkrywania, diagnozowania i stymulowania rozwoju uzdolnień¹⁴.

Od uczenia się bez granic – do ukrytych skarbów (w) edukacji

Raport Klubu Rzymskiego dotyczący zagadnień pedagogicznych
*Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*¹⁵ obejmuje opano-
wywanie i wdrażanie nowych metodologii, umiejętności, postaw
i wartości, które są niezbędne do życia w świecie pełnym zmian. Raport
proponuje rozumienie uczenia się jako wyzwalać nieograniczonych
możliwości umysłowych człowieka w kontekście wyzwań przyszło-
ści, sugerując, iż za wzrostem tworzonych przez ludzi technologii

¹¹ R.J., Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003; R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, L. Jarvin, *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces*, Łódź 2018; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010; K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź 2017.

¹² M. Wróblewska, *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005; M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, Białystok 2008; Eadem (red.), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia*, Białystok 2009; Eadem, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015; M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, Suwałki 2018.

¹³ K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.

¹⁴ K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania...*

¹⁵ J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982.

nie nadaża postęp naszych umiejętności¹⁶. Autorzy raportu proponują nową definicję uczenia się, w której pojęcie uczenia się (learning) należy rozumieć szeroko, wykraczając poza konwencjonalną treść łączenia oświaty (education) i nauczania szkolnego (schooling). Uczenie się oznacza rodzaj postawy wobec wiedzy i życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych metodologii, umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian¹⁷. Najważniejsze zadania edukacji znajdują się w raporcie dla UNESCO przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*¹⁸. Raport J. Delorsa nawiązuje do idei zawartej w raporcie E. Faure'a *Uczyć się, aby być* – w myśl którego „człowiek musi stale się uczyć, aby żyć i ciągle stawać się na nowo”¹⁹. Zasadniczy kierunek tych zmian wyznacza przyszłość, o której musimy myśleć i wspólnie ją budować²⁰. Komisja rekomendując koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdziła, że jej zadaniem nie jest wyłącznie przeznaczenie istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz – jako celu rozwoju²¹. Edukacja jest tylko „jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen”²².

Sensem edukacji staje się rozwój jednostki i wspólnoty, z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędnych czynników rozwoju i ciągłości cywilizacyjnej. Zdaniem Komisji – powinno ulec zmianie rozumienie edukacji i jej priorytetów, aby stało się bliższe edukacji humanistycznej, ze szczególnym nastawieniem na rozwój osoby: ABY Wiedzieć, ABY Działać, ABY Żyć wspólnie, ABY Być Innowacyjnym, ABY Żyć w Sposób Zrównoważony, ABY BYĆ. Nowa rozszerzona koncepcja

¹⁶ Ibidem, s. 48.

¹⁷ Ibidem, s. 50.

¹⁸ J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

¹⁹ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975, s. 301.

²⁰ J. Delors, op. cit., s. 14.

²¹ Ibidem, s. 81.

²² Ibidem, s. 9.

edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – „ujawnić skarb ukryty w każdym z nas”²³. W nawiązaniu do: uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony – oznacza rozwijać refleksyjne podejście do życia, uczyć się w kontekście stosowania norm, wyboru wartości, równoważyć sprzeczności, aby kształtować swoje środowisko życia i relacje z nim²⁴.

Edukacja STEAM

Na wstępie opracowania założono, że w perspektywie wyzwań Edukacji Jutra istnieje również potrzeba uwzględnienia nowych umiejętności XXI wieku określanych jako kompetencje STEAM. Umożliwiają one innowacyjność i konkurencyjność gospodarki w świecie zdominowanym przez nowe technologie oraz przeciwdziałają zjawisku wykluczenia społecznego i ekonomicznego poprzez wyrównywanie szans edukacyjnych. Nazwa metody STEAM oznacza skrót od: Science (nauki ścisłe), Technology (technologia), Engineering (inżynieria), Arts (sztuka) oraz Mathematics (matematyka)²⁵. Rozwój umiejętności STEAM jest rozumiany jako zintegrowane, międzydyscyplinarne ujęcie, które umożliwia naukę poprzez praktyczne doświadczenia i kreatywne wyzwania. Metoda STEAM nie dzieli świata na wyizolowane obszary, w których należy zdobywać wiedzę – zakłada podejście holistyczne, które uwzględnia zależności różnych dziedzin i ich wzajemne zastosowanie w działaniach projektowych łączących różne elementy modelu STEAM. Zachęca on uczniów do bycia kimś innym niż konsumentami edukacji. Dzięki STEAM mogą oni stać się twórcami własnego procesu edukacyjnego, przechodząc od bycia skierowanym na wykonanie zadań do samodzielnej, niezależnej kreacji

²³ Ibidem, s. 86.

²⁴ Pod patronatem ONZ i UNESCO opublikowane zostały również kolejne dokumenty: Raport Federico Mayora i Jerome Binde *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004 oraz Raport Komisji Europejskiej Edukacja dla Europy. Ten ostatni przełożyli na język polski Irena Wojnar i Jerzy Kubin (*Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Warszawa 1999).

²⁵ V.L. Akerson, G.A. Buck (red.), *Critical Questions in STEM Education. Contemporary Trends and Issues in Science Education*, Springer Nature Switzerland AG 2020, DOI:10.1007/978-3-030-57646-2.

własnych, indywidualnych zadań edukacyjnych. Coraz częściej mogą korzystać z nowych narzędzi do twórczej ekspresji i odkrywania prawdziwego świata wokół nich. Mogą być aktywnymi uczestnikami w tworzeniu nowego rodzaju edukacji na miarę XXI wieku, która będzie promować kreatywność i krytyczne myślenie cenione u takich osób, jak na przykład Steve Jobs czy Bill Gates. W kontekście społecznym STEAM ma na celu przede wszystkim kreowanie wiedzy operacyjnej. Promuje wypełnianie luki między celami biznesowymi i edukacyjnymi, aby stworzyć bardziej wydajną i zrównoważoną, opartą na pracy zespołowej, kulturę globalną²⁶. Edukacja STEAM zakłada samodzielne lub zespołowe poszukiwanie przez uczniów konkretnych informacji w wybranym obszarze oraz realizację projektów poprzez praktyczne sposoby zastosowania wiedzy pozyskanej na drodze badawczej. STEAM wspiera wszechstronny rozwój uczniów, ich pasje i talenty, wykorzystując naturalną ciekawość i kreatywność. Pozwala im sprawdzać się w różnych rolach. Edukacja STEAM jest przykładem wspierającym samodzielne dochodzenie do wiedzy poprzez eksperymentowanie. Wymaga wprowadzania do procesu kształcenia metod poszukujących (problemowych) oraz samodzielnego dochodzenia do wiedzy. W założeniach koncepcja edukacji STEAM ma kształtować myślenie twórcze, umiejętność samodzielnego uczenia się jako całościowej potrzeby, która zaczyna się już w okresie przedszkolnym. Ponadto ma promować postawy bycia w świecie w sposób zrównoważony, oparty na odpowiedzialności za środowisko i jego zasoby oraz szukania równowagi między środowiskiem naturalnym a technologią. Bardzo ważnym aspektem w nauczaniu jest to, że wykorzystuje metody aktywizujące uwzględniając między innymi metodę twórczej pracy projektowej oraz Design Thinking. Do głównych założeń tych metod należy interdyscyplinarny zespół, eksperymentowanie i testowanie hipotez. Projekt STEAM warto realizować etapowo, zaczynając od analizy problemu, poprzez kreatywną pracę prowadzącą do tworzenia prototypu, kończąc na testowaniu i ulepszaniu projektu. Budując interdyscyplinarny zespół dzieci otrzymują możliwość stworzenia grupy, w skład której wejdą uczniowie o różnych kompetencjach,

²⁶ M. Plebańska, *STEAM – edukacja przyszłości. Teorie i badania*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2018, nr 4 (51), s. 5.

talentach i zainteresowaniach²⁷. Rozwinięcie zainteresowania dzieci naukami ścisłymi (STEAM) jest pożądane i możliwe już na etapie edukacji przedszkolnej²⁸.

Warunki realizacji Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR) oznacza uczenie się na trzech poziomach: poznawczym, społeczno-emocjonalnym i behawioralnym. Na poziomie poznawczym chodzi o zrozumienie wyzwań, jakie niesie ze sobą zrównoważony rozwój wraz z jego uwarunkowaniami. Poziom społeczno-emocjonalny oznacza rozumienie podstawowych wartości związanych ze zrównoważonym rozwojem, rozwijanie empatii oraz wzmacnianie motywacji do wprowadzania zmian. Poziom behawioralny to podejmowanie praktycznych działań na rzecz zrównoważonej transformacji w wymiarze indywidualnym i społecznym. Uczenie się na trzech poziomach ukazuje człowieka funkcjonującego we współczesnym świecie z jego złożonymi problemami. Wiedza proceduralna w odróżnieniu od deklaratywnej dostarcza informacji w jakim celu należy ją zdobywać i jak z niej korzystać na co dzień, co czyni świat bardziej zrozumiałym. Warto zauważyć, iż rozumienie sensu tego, co się dzieje ma istotne znaczenie dla poziomu dobrostanu²⁹. Poziom zaangażowania sprawia, że chętniej przejmowana jest odpowiedzialność, co wzmacnia potencjał uczenia się.

²⁷ M. Plebańska, K. Trojańska, *STEAM-owe Lekcje (EPUB)*, Warszawa 2018.

²⁸ Pokazują to wyniki współpracy w obszarze edukacji STEAM pracowników Uniwersytetu Ignatianum z partnerami z Włoch, Hiszpanii oraz Irlandii, w ramach projektu Kitchen Lab for Kids (w latach 2018–2021) oraz przeprowadzonych międzynarodowych badań (Report Final 2020). Celem współpracy było wypracowanie założeń teoretycznych i praktycznych na temat edukacji STEM i możliwości jej wprowadzenia do programu wychowania przedszkolnego zob. B. Surma, *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry-Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 5(63), s. 11–24, DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01.

²⁹ M. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham, *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Poznań 1997; M. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2005.

Integracja wiedzy pozwala na interakcję z rzeczywistymi problemami, aby dowiedzieć się, jak rozwiązywać problemy w realnym świecie. Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji podejmowana jest między innymi w interesujących opracowaniach Józefy Bałachowicz³⁰. Zrównoważony rozwój dotyczy przede wszystkim relacji między współczesnymi i przyszłymi pokoleniami oraz relacji człowieka ze środowiskiem życia. Ta wykładnia ma wymiar moralny i pedagogiczny, bowiem dotyka myślenia i działania pedagogicznego, jakimi są służba integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, dbałość o środowisko życia i pomyślny rozwój człowieka³¹. Interesującym przykładem rekonstrukcji praktyki edukacyjnej w kierunku wychowania dla zrównoważonego rozwoju była edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Norwegii, którą próbowano poznać i zaimplementować do potrzeb kształcenia nauczycieli w ramach projektu Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli realizowanego przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand³².

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w kontekście kompetencji kreatywnych i twórczej pracy projektowej

Przedstawiony kierunek myślenia stanowi podstawę do realizacji celu, jakim jest zachęcanie uczniów do poszerzania wiedzy poza program nauczania oraz rozwijania własnych umiejętności w nauce i różnych dziedzinach życia. Poczucie kompetencji to osobiste przekonanie jednostki, że potrafi wykonać określone zadania, ma odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności. To przekonanie powoduje, że człowiek podejmuje codzienne wyzwania, ma chęć do doskonalenia swoich

³⁰ J. Bałachowicz, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa 2015; J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 2016; J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione” 2017, nr 1, s. 21-38.

³¹ Eadem, *Zmiany współczesnych kontekstów...*, s. 13-14.

³² Eadem, *Idea zrównoważonego rozwoju...*

umiejętności³³. W wieku szkolnym (późne dzieciństwo) pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, której towarzyszy potrzeba pracowitości, potrzeba aprobaty społecznej, uznania dla posiadanych kompetencji. Oznacza ważne wskaźniki rozwojowe: potrzebę osiągania pozytywnych rezultatów, dążenie do robienia rzeczy dobrze, pracowitość i wytrwałość w realizacji celów oraz dążenie do zdobycia uznania. Warto przypomnieć, iż ważnymi potrzebami wczesnego i średniego dzieciństwa (ich zaspokajanie bądź deprywacja) są potrzeby afiliacyjne (doznawania uwagi i pomocy ze strony innych ludzi, dążenie do pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi i aprobaty z ich strony) oraz samodzielności (zaradność, skuteczność, poczucie sprawstwa, podejmowanie decyzji, planowanie działań) autonomii oraz potrzeba inicjatywy³⁴. Wspomniany uprzednio Howard Gardner dowodzi, iż zajęcia szkolne powinny być szansą wykazania się dla każdego ucznia – aby mógł doświadczyć powodzenia w jakiejś dziedzinie³⁵. Perspektywa przyszłościowa (prognoza rozwojowa) wskazuje kierunek zmian, w którym doznawane sukcesy w sferze zadaniowej i kontaktach społecznych prowadzą do rozwoju poczucia kompetencji. Poczucie kompetencji prowadzi do budowania przekonania o efektywności własnych działań podejmowanych w przyszłości. Odwrotny proces oznaczałby sytuację, w której brak poczucia kompetencji buduje trwałe przekonanie (postawę) o nieefektywności własnych działań w perspektywie przyszłościowej. Potrzeba relacji społecznych wynika z chęci odczuwania przynależności i przywiązania do innych osób lub grup. Brak przynależności odczuwany jest jako samotność, która daje o sobie znać, gdy uczniowie czują się wykluczeni i doświadczają braku przynależności do ważnych grup w szkole³⁶. Interakcje społeczne rozwijają zdolności komunikacyjne i socjalizacyjne, tworząc pozytywne środowisko uczenia się dla każdej grupy wiekowej. Ponadto

³³ R.M. Ryan, *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*, „Journal of Personality” 1995, t. 63, s. 397-427.

³⁴ A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2(127), s. 37-52; A.I. Brzezińska, T. Czub, *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1(107), s. 11-33, DOI: 10.15804/kie.2015.01.01.

³⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*

³⁶ R.M. Ryan, E.L. Deci, *On happiness and human potentials: A Review of research on Hedonic and Eudaimonic Well – Being*, „Annual Review of Psychology” 2001, t. 52, s. 141-166.

kompetencje kreatywne jako okazywanie empatii, radzenie sobie z niepewnością i sprzecznościami, stanowią oczekiwane i niezbędne umiejętności w coraz bardziej cyfrowym świecie. Autorskie doświadczenia ze zrealizowanych przeze mnie projektów w obszarze diagnozowania oraz stymulowania rozwoju zdolności i uzdolnień twórczych w procesie edukacji³⁷ wskazują, że korzystanie z metody projektów pozwala na tworzenie wielu okazji edukacyjnych wykazania się uczniów kreatywnością w znajdowaniu nowych, wartościowych i oryginalnych rozwiązań problemów poprzez krytyczne myślenie i współpracę. Podobnie, jak we wspomnianym wcześniej nauczaniu STEAM-owym uwzględniającym metodę twórczej pracy projektowej (design thinking), realizacja warsztatów kreatywności i twórczego myślenia polega na budowaniu interdyscyplinarnego zespołu dzieci czy młodzieży, w skład którego wchodzi uczniowie o różnych kompetencjach, różnych talentach i różnorodnych zainteresowaniach. W tak utworzonym zespole uczniowie będą w stanie przeanalizować problem projektowy wszechstronnie i wielopłaszczyznowo. Ważne w tym kontekście jest to, że przechodzenie przez wiele etapów projektu może pomóc uczniom rozwinąć cenne umiejętności rozwiązywania problemów, zwłaszcza gdy projekty te wymagają współpracy. Jest to doskonała okazja edukacyjna do realizacji kompetencji kreatywnych zarówno w sferze poznawczej (jako otwartość na świat,

³⁷ Autorka uczestniczyła w pracach: Zespołu do identyfikacji i opieki nad uczniami zdolnymi w ramach działań projektu: „Białostockie Talenty XXI wieku” (2014–2017) (Cztery Edycje) finansowanego ze środków Prezydenta Miasta Białegostoku we współpracy Centrum Kształcenia Ustawicznego (CKU), Uniwersytetu w Białymstoku (UwB), Politechniki Białostockiej (PB), Uniwersytetu Medycznego (UM) oraz Białostockiego Parku Naukowo-Technologicznego. Zespołu realizującego zadania projektowe: Start-UpAcademy w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Oś Priorytetowa III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym. Okres realizacji projektu: 15.08.2018 r. – 15.07.2020 r. (Dwie edycje) Organizacja i realizacja II Modułu edukacyjnego: „Mój własny Start-up – Od pomysłu do wdrożenia” rozwijającego kompetencje i umiejętności uniwersalne w zakresie kreatywności i innowacyjności. Organizacja i realizacja IV Modułu edukacyjnego: „O wspieraniu talentów i zdolności dzieci” – zajęć dla rodziców, rozwijających kompetencje wychowawcze i społeczne. Grupa docelowa projektu: Projekt skierowany do 144 (72 K, 72 M) uczniów klas 5, 6, 7, 8 szkół podstawowych województwa podlaskiego uczęszczających do szkoły podstawowej w roku szkolnym 2018/2019 i 2019/2020.

gotowość do akceptacji nowych perspektyw), sferze emocjonalnej (okazywanie empatii, radzenie sobie z niepewnością i sprzecznościami) oraz w sferze doświadczeniowej (motywowanie siebie i innych do działania i podejmowanie konkretnych działań).

Wnioski i rekomendacje

W rezultacie prowadzonych rozważań przywoływanej argumentacji pojawia się potrzeba refleksji natury ogólnej. Rodzą się pytania (i wątpliwości): Na jakiej drodze odkrywania skarbów edukacji – i samej edukacji – aktualnie jesteśmy? Czy wracamy do granic (w) edukacji i granic uczenia się – czy jest to perspektywa bez granic? Czy jeszcze poszukujemy jakości człowieka (czy jest to nadal aktualne?), czy powracamy przede wszystkim do problemu jakości kształcenia, zdobywania wiedzy? Czy idea zrównoważonego rozwoju (w tym EZR) jest w stanie połączyć te dążenia? Pytania dotyczą w gruncie rzeczy szerszej perspektywy, którą stanowi problematyka UCZENIA SIĘ ŚWIATA, który jest dzisiaj, a więc świata z (nie)przewidywalną przyszłością. Wymaga ono (meta)kompetencji przyszłości, które były możliwe i realizowane w kontekście pozytywnego środowiska rozwoju. Jest to wyraz niezmiennej, a dzisiaj szczególnej TROSKI o wspólny świat, o którym Profesor Irena Wojnar pisała przed laty:

Stawiano i stawia się nadal pytania: jak możemy ocalić człowieka, jak zmienić edukację, aby nadać sens działaniom wyzwalamym bogactwo ludzkich możliwości, jak budować lepszy świat ludzi, a nie rzeczy. Proponowano wtedy edukację w kierunku „pełni człowieczeństwa”, rozbudzającą zdolności do kształtowania własnej osoby, uwzględnianie wielorakiego bogactwa natury ludzkiej, integralny rozwój wszystkich aspektów osobowości, edukacji „odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a bazującej na inspiracji, animacji, pobudzaniu – zamiast na przekazie intelektualnym³⁸.

Prezentowana koncepcja Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju stanowi poszerzenie i uzupełnienie oferty Edukacji Jutra, którą powinniśmy przyjąć zarówno jako konieczność i wyzwanie, ale również jako

³⁸ I. Wojnar (1984), *Wychowanie dla wartości humanistycznych – problemy globalne*, Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”, s. 11.

szansę na rozwój – czego próbowano dowodzić w tym opracowaniu. Kompetencje kreatywne stanowią oczekiwane i niezbędne umiejętności w coraz bardziej cyfrowym świecie. Zdolności stanowią swoiste wyzwanie współczesnej krytyczno-kreatywnej koncepcji edukacji. Jej kluczowym zadaniem jest między innymi odkrywanie i stymulowanie rozwoju zdolności, uzdolnień oraz talentów. Kompetencje kreatywne, które rozwija EZR mogą współistnieć – uzupełniać się i łączyć – z edukacją STEAM (w sposób szczególny z podkreśleniem udziału Art/Sztuki). Integracja wiedzy z różnych dyscyplin umożliwia naukę poprzez praktyczne doświadczenia i kreatywne wyzwania. Edukacja ma wówczas większą szansę становienia „kreatywnego instrumentu układania się człowieka ze światem”³⁹. Ponadto emancypacyjna funkcja edukacji podkreśla indywidualność i „unikatowość” każdej osoby. Akcentuje i wzmacnia różnice interpersonalne przez organizowanie takich warunków uczenia się, w których każde dziecko może zaspokajać indywidualne potrzeby według „autorskiego” wzorca, zgodnego z własnymi uzdolnieniami i talentami, a także z doświadczanymi ograniczeniami i deficytami⁴⁰. W szczególności, gdy będzie to koncepcja (krytyczno-kreatywnej) edukacji uwzględniającej rolę wyobraźni jako umiejętnego przekraczania dokonującego się w trzech integralnych orientacjach: orientacji ku sobie (demokratyzacji własnych możliwości), ku ludziom (spotkaniu i dialogowi) oraz orientacji ku światu (przymierze z rzeczywistością potencjalną)⁴¹.

³⁹ R.M. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002, s. 76.

⁴⁰ A.I. Brzezińska, T. Czub, *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1(107), s. 11-33, DOI: 10.15804/kie.2015.01.01.

⁴¹ R.M. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994, s. 23.

Anna Józefowicz

ORCID: 0000-0001-9126-3874

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.08

Problemy (nie)obecne w lekturach szkolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej w kontekście Edukacji Jutra

Problems (Not) Present in Readings at the Stage of the Early School Education in the Context of Tomorrow's Education

STRESZCZENIE: Celem podjętych badań uczyniłam namysł nad rolą edukacji młodych pokoleń w powiązaniu z problemami teraźniejszości i jutra w kontekście treści lektur szkolnych na pierwszym etapie edukacji dziecka. Zauważam i wskazuję na wartości i potrzebę lektury szkolnej jako ważnego narzędzia budowania świadomości społecznej najmłodszych obywateli. Zastosowałam metodę analizy treści stosowaną w metodologii badań jakościowych. Podjęłam się analizy zawartości treści zestawu lektur proponowanych w edukacji wczesnoszkolnej próbując odpowiedzieć na następujące problemy badawcze: o czym nie „mówi” polska szkoła, jakie problemy pomija, a jakimi epatuje najczęściej w kontekście lektur szkolnych? W jaki sposób treść lektur koreluje z problemami dzieci? Jakie inne książki należałoby rozważać jako propozycje lektur? Dokonałam uporządkowania tematyczno-problemowego lektur, proponowanych zgodnie z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej. Zaproponowałam autorską typologię dostępnych lektur, wskazuję na inne książki warte rozważenia jako propozycje lektury szkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wczesnoszkolna, edukacja literacka, lektura szkolna, literatura dla dzieci, kultura ponowoczesna

ABSTRACT: The aim of my research was to reflect on the role of education of young generations in connection with the problems of the present and tomorrow in the context of the content of school reading at the first stage of a child's education. I note and indicate the value and need for school reading as an important tool for building social awareness of the world's youngest citizens. I used the content analysis method used in qualitative research methodology. I used a content analysis of the set of readings proposed in the early school education in an attempt to answer the following research problems: what does the Polish school not "talk" about, what problems does it ignore and what does it most often flaunt in the context of school readings? how do the proposed readings correspond to the current problems of children as citizens of the world? what other books should be considered as suggested readings? I have organised the readings proposed in accordance with the core curriculum of the early school education by topic and problem. I have proposed an original typology of available readings and indicate other books worth considering as suggestions for the school reading.

KEYWORDS: early school education; literary education; school reading; children's literature postmodern culture

Wprowadzenie

Aktualnie w edukacji wczesnoszkolnej, proponowanych do indywidualnego lub wspólnego czytania jest 27 lektur¹. Sformułowany w podstawie programowej, w ramach edukacji polonistycznej zapis: „propozycje lektur do wspólnego i indywidualnego czytania”, pod którym umieszczony został spis książek, daje nauczycielom pełną autonomię w ich wyborze. Kluczowe w przypadku dziecka w młodszym wieku szkolnym, staje się zainteresowanie książką, z którą obcowanie powinno stanowić przyjemność, a nie przymus; stąd tak istotna jest orientacja i krytyczna refleksja, wobec tego, co oferuje dzieciom współczesny rynek wydawniczy. Zatem, wyrabianie w dzieciach nawyku czytania stanowi współcześnie priorytet dydaktyki literatury², a nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mając swobodę w wyborze

¹ Dz.U. 2021, poz. 1533.

² K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 105-106.

lektur, powinni mądrze z tej swobody korzystać, uwzględniając jakość pracy z lekturą tak, aby otworzyła ona przestrzeń na dalsze, już własne poszukiwania czytelnicze.

Założenia metodologiczne

Celem artykułu uczyniłam namysł nad rolą edukacji młodych pokoleń w powiązaniu z problemami teraźniejszości i jutra w kontekście treści lektur szkolnych na pierwszym etapie edukacji dziecka. Wykorzystałam metodę analizy treści stosowaną w metodologii badań jakościowych. Podjęłam się analizy zawartości treści zestawu lektur proponowanych w edukacji wczesnoszkolnej próbując odpowiedzieć na następujące problemy badawcze: o czym nie „mówi” polska szkoła, jakie problemy pomija, a jakimi epatuje najczęściej w kontekście lektur szkolnych? W jaki sposób treść lektur koreluje z problemami dzieci? Jakie inne książki należałoby rozważyć jako propozycje lektur?

Zauważając lekturę szkolną jako tekst kultury, który próbuje zaznaczyć swoje miejsce w świecie ponowoczesnym, niniejszy test rozpoczynam od wybranych diagnoz współczesnej nam epoki między innymi teorii Zygmunta Baumana, Chantal Delsol, Piotra Sztompki. Nowe technologie, na które wskazują przywołani badacze, mające wpływ na tempo życia jednostki jak i jej osamotnienie, nie pozostają obojętne również wobec świata książki adresowanej do dzieci. Niniejszym wskazuję na lekturę szkolną jako ważne narzędzie budowania świadomości społecznej najmłodszych obywateli.

Książka – czy (nie)zbyszalny element kultury współczesnej?

Kulturę współczesną, kulturę późnej ponowoczesności próbowało opisać wielu badaczy licznych dyscyplin naukowych. Czasy, w których przyszło nam żyć, ze względu na nieobecność do tej pory intensyfikację przemian w rozlicznych obszarach społecznego funkcjonowania, Bauman w swoich diagnozach, określił epoką płynnej nowoczesności³. Twierdził, że nie jesteśmy w stanie zrozumieć epoki, w której

³ Z. Bauman, *Sztuka życia*, przeł. T. Kunz, Kraków 2009.

żyjemy ze względu na ogrom sprzeczności, kontrastów, krótkotrwałych mód, zmiennych tożsamości, które człowiek przybiera w zbyt szybkim tempie, serfuje nimi, gubiąc swoje „ja” w wyścigu nie wiedzieć do czego i bez perspektywy mety. Zmieniające się w tempie karuzeli trendy, mody, nowoczesne technologie, formują nowy typ człowieka, który jest „niecierpliwy”, ma problem z „nasyceniem się”, dokonaniem wyboru z szerokiego wachlarza możliwości oferowanych niemalże z każdej strony i nie zna zasady, że czasami mniej może oznaczać więcej⁴. Paraliżująco szybkie tempo życia nie może sprzyjać jego należytej degustacji, stąd pozostaje pobieżne jego „dotykane”. Delsol akcentowała wątek powszechnej obecnie powierzchowności, tzw. ślizgania się po powierzchni, banalizacji i umasowienia kultury. Pisała, że żyjemy w cywilizacji spektaklu, gdzie autorytety zastępują poradniki⁵. Sztompka również określa społeczeństwo współczesne społeczeństwem spektaklu, designu, podglądactwa i pokazywania się⁶. Zjawisko *sharentingu*, które odnosi się do umieszczania przez rodziców zdjęć i treści dotyczących swoich dzieci na różnych platformach internetowych, jest dobrym przykładem nowo wykreowanej mody „samochwalstwa”, ekshibicjonizmu, wypaczonego indywidualizmu, narcyzmu.

Brak jakiegokolwiek pewności przenosi się również na grunt rynku wydawniczego książki adresowanej do dzieci. Z każdym rokiem rośnie liczba publikacji wydawanych z myślą o najmłodszych czytelnikach i już nie dostęp, ale merytorycznie jakościowy wybór z szerokiej oferty wydawniczej następuje problemów. Z jednej strony, mamy całe serie książeczek i gazetek będących kalkami filmowych animacji w warstwie ilustracji i języka, „odpustowe” książeczki z gadżetami, które przyczyniać się mogą do formowania postawy konsumenckiej i schlebienia popularnym gustom. Z drugiej strony, wydawane są bardzo wartościowe książki, które coraz spójniej wykorzystują słowo i obraz, sięgając po język nowych mediów, tak więc dbają o równowagę między kodem

⁴ C. Honoré, *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przeł. K. Umiński, Warszawa 2011.

⁵ C. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitryzm i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 291.

⁶ P. Sztompka, *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012.

werbalnym – treścią, językiem, środkami literackimi a kodem obrazowym – symboliką, kolorystyką, krojem czcionki, formatem książki czy nawet typem papieru.

W obliczu powyższych zjawisk kultury później ponowoczesności między innymi osamotnienia jednostki, nieprzewidywalnych w skutkach zmian w licznych obszarach życia, konsumpcji i kiczowatych mód, szczególnie pedagogika, jako nauka o wychowaniu, powinna reagować, dając świadectwo nieobojętności. Będąc pedagogiem można reagować na liczne sposoby na przykład proponując tak samo dzieciom (już najmłodszym) jak i ich opiekunom – wychowawcom, w ramach edukacji literackiej literaturę, która pomaga zrozumieć siebie i świat wokoło, jest lustrem i oknem jednocześnie i co istotne szuka języka, którym można oddać prawdę o kulturze i czasie, w którym przyszło nam żyć.

Jakiego kanonu lektur (nie)potrzebujemy?

Kanonem określamy pewien wspólny zasób norm, zasad, informacji, wiedzę źródłową, zbiór tekstów o elementarnym znaczeniu, bez czego żaden proces komunikacji nie byłby możliwy. Lata temu Zenon Uryga podjął się namysłu nad kwestią użyteczność kanonu literackiego. Nauczycieli, w szczególność polonistów, nazwał najważniejszymi gospodarzami szkolnego kanonu lekturowego ze względu na ich najbliższe relacje z uczniami i stąd konieczną postawę odpowiedzialności wobec przekazywanych treści⁷. Monika Kupiec zauważa, iż od nauczycieli oczekuje się postawy, którą określić można jako „czytanie z dziećmi” zamiast „człtania dzieciom”⁸. Joanna Papużyńska stwierdziła, że lektura powinna być zawsze punktem wyjścia do innych aktywności, z kolei Alicja Baluch przypominała o wszechstronności kanonu – potrzebie w nim zarówno klasyki jak i nowości, rozmaitych gatunków literackich – fantastyki jak i prozy realistycznej, różnaitości tematycznej i spojrzeń, tak aby

⁷ Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 12.

⁸ M. Kupiec, *W stronę nostalgicznej lektury literatury dziecięcej w dydaktyce akademickiej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 1, s. 161-175.

nie kształtować jednego punktu widzenia⁹. W tym kontekście nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, poza znajomością klasyki literatury dziecięcej powinien być również zorientowany w literaturze najnowszej poszukującej odpowiedzi na problemy współczesności. Noah Harari Yuval w pracy *21 lekcji na XXI wiek* wskazuje na nie, akcentując kontekst „tempa zmian” cywilizacyjnych. Zmiany, które wylicza to zarówno te rozwojowe, jak zaawansowane technologie i medycyna w służbie człowieka, jak i ograniczające wolności jednostki (tu między innymi: cyfrowe dyktatury, nowe typy zamachów – jądrowe, biologiczne czy też zmiany klimatu)¹⁰. Tak samo pracę Marthy Nussbaum można postrzegać jako prośbę o solidne odrobienie lekcji z humanizmu, wykroczenie poza próg swojego „podwórka”, lokalności i spojrzenie na globalne problemy; myślenie jak obywatel świata. Interesujące jest postawione przez nią otwarte pytanie: co książki mogą robić z ludźmi?¹¹

Poddając analizie treści lektur proponowanych w edukacji wczesnoszkolnej można dokonać pewnego ich uporządkowania tematycznego, tym samym zauważając obszary problemowe, jakie zostały w nich poruszone i wartości, na jakie położony został akcent. Proponuję następującą autorską typologię dostępnych publikacji.

Wybitni Polacy jako wzory osobowe

Dzieciom proponowane są cztery książki w konwencji biograficznej, obrazujące życie wybitnych Polaków, znanych ze względu na swoje osiągnięcia w nauce bądź sztuce. Dwa tytuły jasno wskazują, kto jest bohaterem książki, to: Agnieszka Frączek *Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą* (2013) i Piotr Kordyasz *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* (2014). Z kolei w książce autorstwa Julity Grodek *Mania dziewczyna inna niż wszystkie* (2017) uczeń ma szansę poznać dokonania „podwójnej” noblistki – Skłodowskiej-Curie, a Łukasz Wierzbicki w książce *Afryka Kazika* (2017) przypomina wieloletnią wyprawę do Afryki

⁹ J. Papużyńska, *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1988; A. Baluch, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003.

¹⁰ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.

¹¹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

podróżnika z początków XX wieku – Kazimierza Nowaka. Lektury te to propozycje stosunkowo nowe, wydane po 2013 roku. Charakterystyczny jest w nich akcent położony na perypetie dzieciństwa prezentowanych postaci (wyjątek *Afryka Kazika*). Ukazanie w nich sztandarowych postaci historycznych jako dzieci – psotne i ciekawe świata, twórcze i zapalone w pasjach, „bzikach”, to wskazanie na wartość kreatywności i potrzebę nieustannego „zadziwiania się” światem. Treści lektur mogą potwierdzać tezę, że żyjemy, aby kreować siebie, zmienić świat i wykazywać się uważnością wobec innych. Sądzę, że namysł nad cechami charakteru postaci literackich, ich mocnymi stronami, ale i sposobami pokonywania słabości w trakcie drogi życia, stanowi, w przypadku analiz tych lektur, podstawę szkolnej dydaktyki. Istotne wydaje się sięganie do korzeni naszej kultury, w tym wydarzeń historycznych, które determinowały losy przyszłych pokoleń, ukazując je nade wszystko poprzez jednostkowe losy ludzi, co znacznie zmniejsza dystans w odbiorze książki, ale i ma znaczenie w kontekście kształtowania empatii dziecięcego czytelnika. Ponadto w programie uwrażliwiania kulturowego, autorstwa Jerzego Nikitorowicza, adresowanym do realizacji z dziećmi w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym, znaczenie ma budowanie międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu opartego na sięganiu do tradycji narodowych i ponadnarodowych, jak i na rozwijaniu wrażliwości na osiągnięcia ludzkie¹². Warto wskazywać, realizując cele edukacji literackiej jak i międzykulturowej, na propozycje lektur inspirowanych wspomnieniami, życiorysami ludzi budzących uznanie, których w ostatnim czasie na rynku książki dziecięcej przybywa. Tym samym jestem przekonana o konieczności uzupełnienia propozycji lektur o książki, rekonstruujące z myślą o najmłodszych, biografię Janusza Korczaka, szczególnie w kontekście podejmowanej z uczniem problematyki praw i obowiązków dziecka. Beata Ostrowicka w książce *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* (2012) i Iwona Chmielewska w *Pamiętniku Blumki* (2011), eksponują przykłady praktyki pedagogicznej stosowane w Domu na Krochmalnej, jako wyraz podmiotowego traktowania dziecka, szacunku dla jego indywidualności. W pierwszej, wnuk parafrazuje opowieść babci – podopiecznej „Pandoktora”, której udało się przeżyć, w drugiej za pomocą pamiętnika

¹² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.

nieżyjącej wychowanki Korczaka, przenosimy się w tamte trudne czasy.

Inne warte rozważenia propozycje lektur w wytypowanym obszarze problemowym to: Marka Michalaka (Rzecznika Praw Dziecka w latach 2008–2018) *Wielcy przyjaciele dzieci* (2023).

Marzenia i zabawy dzieciństwa

Kluczem spinającym 7 kolejnych lektur (proponowanych dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej) jest potrzeba szczęśliwego dzieciństwa, w którym znaczenie mają marzenia i fantazje dziecięcych bohaterów literackich, uwidoczniające się w najrozmaitszych zabawach. W tej kategorii postrzegam: Marii Terlikowskiej *Drzewo do samego nieba* (1975); Marii Kruger *Karolcię* (1959), Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn* (1947), Janiny Porazińskiej *Pamiętnik Czarnego Noska* (1964), Grzegorza Kasdepke *Detektywa Pozytywkę* (2005), Asy Lind *Piaskowego wilka* (2002) i Justyny Bednarek *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek* (2015). Wymienione lektury wiąże: radość zabaw dzieciństwa i waga przyjaźni, akcent położony na bezinteresowną pomoc drugiemu człowiekowi i wartość ludzkiej solidarności. Dom rodzinny ukazany jest jako miejsce znaczące, ze względu na ludzi, którzy go tworzą, miejsce, które daje tak samo „korzenie” jak i „skrzydła”, buduje osobowość człowieka. Z powyższymi – w kategorii Wybitni Polacy, łączy je niepoddawanie się w poszukiwaniu swojej drogi życia i sprawdzanie się w roli detektywów dociekliwych wobec natury świata.

Idąc tropem znaczenia marzeń i wyobraźni, które szczególnie we wczesnym dzieciństwie są ważnym źródłem twórczej aktywności dziecka, warto wskazać na inne przykłady książek, które mogłyby figurować jako kolejne propozycje na liście szkolnych lektur¹³. Zdecydowanie apróbuję prozę Astrid Lindgren i oprócz *Dzieci z Bullerbyn*, włączenie w poczet propozycji lektury także innych książek zdobywczyni Orderu Uśmiechu, takich jak wybrane z serii o *Pippi Pończoszance* (1945) czy też *Karlssonie z dachu* (1955). Wskazanych bohaterów cechuje witalność i „zbójnickość”, przy czym są bardzo z „krwi i kości”, wiarygodni

¹³ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 237.

i szczerzy w wyrażaniu swoich rozlicznych emocji¹⁴. Powieści te realizują marzenie dziecka o wielkiej mocy, sile, odwadze. Pippi, ze swoją przebojowością, zaradnością, odwagą i umiejętnością ośmieszania głupoty i próżności, jest zdecydowanie bohaterką ponadczasową. Jako lektura doskonale zdałaby egzamin również w kontekście tematyki praw i obowiązków dziecka, podobnie jak *Karlsson z dachu*.

Uważność na świat fauny i flory

Uważność na świat przyrody i jej mieszkańców, to tematyka, którą podkreślałam w 5 lekturach, poczynając od książek zaliczanych do klasyki literatury dziecięcej, takich jak: Romana Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją* (1980) i Hugh'a Loftinga *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* (1934) po propozycje nowsze – Toma Justyniarskiego *Psie troski* (2016), Waldemara Cichonia *Cukierku Ty łobuzie!* (2011), Aleksandry i Daniela Mizielińskich *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* (2020). W każdej zwraca uwagę akcent położony na konieczność troskliwej, odpowiedzialnej postawy ludzi/dzieci wobec zwierząt jako istot czujących, członków rodziny/stada. Wskazywanie na wolontariat jako dobrowolną, świadomą pracę na rzecz pokrzywdzonych, słabszych – tu zwierząt, zostało ukazane jako przykład aktywnej postawy społecznej (szczególnie w książce *Psie troski*).

Niedosyt budzi brak propozycji książek wskazujących na zmiany zachodzące w środowisku naturalnym, powodowane działalnością człowieka. Album Mizielińskich to jedyna propozycja, która pozwala na ukazanie szerszej perspektywy tego problemu w kontekście prowadzonych od lat dyskursów ekologicznych, gdzie przedmiotem rozważań staje się drapieżna eksploatacja dóbr naturalnych planety, nadprodukcja powiązana z nieumiarkowaną konsumpcją, kryzysem klimatycznym. Ta lektura, ukazująca piękno i unikatowość poszczególnych parków narodowych świata, jako naturalnych skarbów i dziedzictwa narodowego obywateli całego świata (poczynając od Puszczy Białowieskiej), obligować może do kształtowania wyobraźni humanistycznej najmłodszych, mobilizować do podnoszenia świadomości ekologicznej. Stąd wśród propozycji lektur szkolnych warto,

¹⁴ G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójckie książki młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 9-10.

aby znalazły się teksty adresowane do młodego czytelnika bliskie ideom humanistyki ekologicznej, proponującej etykę szacunku, wzajemności i międzygatunkowej solidarności, „(...) konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako części większej całości żyjącego systemu”¹⁵. Propozycją jest twórczość literacka Tomasza Samojlika – biologa, badacza Puszczy Białowieskiej, autora ponad 90 książek, z czego liczne to wielotomowe serie komiksowe.

Tematyka tabu – trudne tematy: wojna i śmierć bliskiej osoby

Przez tabu najprościej można rozumieć to, o czym się nie mówi lub co jest zakazane. Tematy takie jak między innymi ciężka choroba, proces starzenia się, czy umierania, ale i nagły kataklizm, czy wojna, są niechętnie, a jednak coraz częściej podejmowane w literaturze dla najmłodszych. Mogą być pomijane ze względu na trudności, jakie wywołuje rozmowa o nich, często nieprzygotowanie pośrednika literackiego do „wywiązania się” z nich, wyjaśnienia ich w procesie socjalizacji. Alicja Baluch mówi o istnieniu literatury ciemności i zaznacza – aby pomóc mierzyć się dziecku z trudnymi dla niego kwestiami, konieczna jest podstawowa wiedza z zakresu psychologii rozwojowej dziecka jak i znajomość funkcji literatury dla dzieci¹⁶. Stąd też w książkach kierowanych do najmłodszych, o trudnych sprawach, powinno się mówić z pokorą, wykazując troskę o emocje młodego człowieka, tak aby z jednej strony, nie przestraszyć, a z drugiej, nie banalizować podjętego tematu¹⁷.

¹⁵ E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2, s. 13-14.

¹⁶ A. Baluch, op. cit., s. 59-62.

¹⁷ Nie wszystkie kwestie należy prezentować w książkach dla dzieci, wystarczy rozmowa z zaufanym dorosłym. Tu przykładem książek, które w mojej opinii opatrnie poradziły sobie z przełamywaniem tabu i przed którymi może warto przestrzec, są propozycje szwedzkiej autorki i ilustratorki Stalfelt. Trudno nie zgodzić się z Martą Nadolną-Łluczykont, która zauważa, że sposób podejmowania przez Stalfelt tematów trudnych, nieoczywistych, tabu, jest nieakceptowalny, tak jakby jedynym celem autorki było zyskanie popularności poprzez szokowanie. „(...) krótkie, często wyrwane z kontekstu, zdania/hasła przypisane do konkretnego rysunku, pełne niedomówień i nielogiczności w warstwie graficznej oraz słownej” są wyrazem nie edukacji, ale ignorancji wobec młodego czytelnika (M. Nadolna-Łluczykont, *Tabu w literaturze dla młodego czytelnika*, [w:] K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5., Katowice 2017, s. 82-84).

Trudnych obszarów problemowych dotyczą w sposób szczególny 3 książki z proponowanych na liście lektur. Barbara Kosmowska w *Dziewczyńce z parku* (2012) przedstawia proces przechodzenia żałoby po śmierci bliskiej osoby. Joanny Papuzińskiej *Asiunia* i Łukasza Wierzbickiego *Dziadek i niedźwiadek* (2009) – odnoszą się do tematu II wojny światowej, ale akcentują ów traumatyczny moment historii z dwóch różnych perspektyw – tej domowej, cywilnej oraz tej z frontu. *Asiunia* to książka będąca wspomnieniami dzieciństwa, pisanymi z autopsji przez autorkę. *Dziadek i niedźwiadek* również składa się ze wspomnień żołnierza Armii Generała Władysława Andersa, w której to „służył” bardzo niezwykle żołnierz – niedźwiedź brunatny zwany Wojtkiem.

Oba tematy – śmierci i wojny, budzą silne emocje, stąd nadal mogą być postrzegane jako tematy tabu. Tym samym sędzę, iż *Dziewczyńka z parku* jest propozycją zbyt trudną dla ucznia trzeciej klasy – 9-10-latka, wymagającą skupienia i jego bardzo dojrzałej postawy emocjonalnej. Jest to lektura skupiona na przeżywaniu przez dziecko i jego rodzica silnych emocji – żalu, smutku, tęsknoty, gniewu, rozpacz. Jednocześnie jest pełna niedopowiedzeń, przemilczeń, co może wydawać się naturalne w sytuacji straty – tak jakby brakowało słów, aby o pustce opowiedzieć. Książka niewątpliwie stanowi wyzwanie dla nauczycieli; zastanawia, jak właściwie ukazać problematykę – trudny, długi, jednostkowy proces przechodzenia żałoby. Zastanawia również, kto miałby być jej adresatem? Czy miałoby być to dziecko przechodzące żałobę i jeśli tak, to czy na pewno chciałoby ono, aby jego dramat był omawiany w trakcie lekcji w szkole?

Może warto rozważyć inne książki jako uzupełnienie listy lektur, na przykład: Leo F. Buscaglii *Jesień liścia Jasia* (2007). Ta poetycka opowieść, w bardzo spokojny sposób tłumaczy bieg życia, przemijanie i pożegnanie, odnosząc się do praw przyrody. Ukazanie życia i jego procesów sięgając po symbolikę drzewa, liści, pór roku, czyni ją o wiele bardziej uniwersalną i przystępną każdemu odbiorcy, bez ograniczeń wiekowych.

O trudach wieku podeszłego i nadchodzącej śmierci opowiada również Ulf Stark w *Czy umiesz gwizdać Joanno?* (2008). Fabułę buduje w oparciu o sceny życia codziennego, humorystycznie i z dziecięcą szczerością. Pomysł, aby adoptować dziadka jest absolutnie niewiarygodny i wręcz absurdalny, ale jakże wzruszający i płynący z najgłębszej potrzeby serca. Ta wyjątkowa historia opowiada w nietuzinowy sposób

o potrzebie więzi międzygeneracyjnych, bliskości między pokoleniem dziadków i wnuków.

Książka poruszająca drugi temat tabu – temat wojny – *Asiunia*, ukazuje wojnę jako absolutne zło. Burzy ona krok po kroku bezpieczny świat dziecka, odbiera bliskich, oswajone rzeczy i miejsca. Punkt widzenia dziecka przyczynia się szczególnie do pacyfistycznej wymowy opowieści, wzruszając wspomnienia prób zabaw Asiuni – ulotne, zbyt krótkie, budzące refleksje, że nie tak powinno wyglądać dzieciństwo. Alicja Ungeheuer-Gołąb uważa, że ta książka, pokazuje, jaki chciałby być człowiek i trudno nie zgodzić się z autorką – w osobie Asiuni zauważać można wzór moralny człowieka empatycznego, wrażliwego, uczynnego i dzielnego¹⁸.

O ile jestem przekonana, że *Asiunia* niesie ogromny potencjał uwrażliwiający, o tyle mam takie wątpliwości w przypadku *Dziadka i niedźwiadka*. W książce ukazany został znamieny moment historii Polski – zwycięska bitwa pod Monte Cassino poprzedzona marszem przez trzy kontynenty żołnierzy Armii Andersa. Zastanawia mnie, czy na pewno akcent położony jest na ukazanie wojny jako zła, czy może jako przygody podszytej mylnie rozumianym heroizmem, podkreślającym poświęcenie i ofiarność? Ponadto, czy figura niedźwiedzia Wojtka, nie posłużyła jedynie po to, aby przykuć uwagę czytelnika? Jestem przekonana, że w literaturze dla dzieci szczerze powinno wybrzmieć, jak w tytule opowieści Pawła Beręsewicza *Czy wojna jest dla dziewczyn?* (2010), że wojna nie jest ani dla chłopców, ani dla dziewczynek, ani dla nikogo, tak samo nie jest dla zwierząt i w wojnie nie ma nic zabawnego. A w tej lekturze zabawnych przygód z Wojtkiem jest zbyt wiele.

Edukacyjnie pożądanym jest ukazywanie dzieciom biografii niebanalnych postaci, co czyni Łukasz Wierzbicki (inne jego książki to wspomniana wyżej lektura *Afryka Kazika*, ale i poza kononem lektur *Ocean to pikuś* czy *Motorem przez Chinę*), jedynie zastrzegam uważność i jasne określenie celu pracy z ową lekturą – *Dziadkiem i niedźwiadkiem*, położenie akcentu na wartość odpowiedzialności i kulturę pokoju. Irena Wojnar podkreślała konieczność czynienia pokoju, traktując go

¹⁸ A. Ungeheuer-Gołąb, *Jaki naprawdę chciałby być człowiek...? – o wartościach utworu Asiunia autorstwa Joanny Papużyńskiej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2002, nr 4, s. 141-155.

nie jako ideę, ale jako normę i podstawową zasadę współżycia ludzi na ziemi i nade wszystko priorytetowy cel edukacyjny¹⁹.

W tym kontekście proponuję poszerzenie perspektywy dziecka w obszarze tematów trudnych o inne (oprócz *Asiuni*) narracje z serii łódzkiego wydawnictwa Literatura: „Wojny dorosłych – historie dzieci”. Seria ukazuje się od 2011 roku, a w roku 2024 liczyła 33 książki²⁰. Zadaniem książek jest wprowadzenie w tematykę różnych oblicz dzieciństwa i kulturowe uwrażliwianie dziecięcych odbiorców w związku z dramatycznymi przeżyciami ich rówieśników z różnych miejsc na świecie. Uwrażliwianie kulturowe postrzegam jako doskonalenie kompetencji społecznych, uczenie szacunku do Innego/drugiego człowieka, wskazywanie różnic, ale przede wszystkim podobieństw występujących pomiędzy ludźmi, a także rozwijanie umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów na drodze dialogu. Jako że edukacja wielokulturowa nie znajduje odpowiedniego odzwierciedlenia w programach szkolnych owe książki z serii, tu między innymi: Renaty Piątkowskiej *Która to Malala* (2015), Liliany Bardijewskiej *Kot Karima i obrazki* (2016), Barbary Gawryluk *Teraz tu jest mój dom* (2016) czy tejże *Moc Amelki* (2022), mogą wypełnić tę lukę.

Warto również wskazać na inne propozycje lektur podejmujące niełatwe tematy. Trudno o bardziej czytelny apel o potrzebę pokoju na świecie, szacunku i uznania drugiego człowieka niż książka Éric-Emmanuela Schmitta *Dziecko Noego* (2004). Ważną, również ze względu na nieobecność w edukacji wczesnoszkolnej formę *picture-booka*, jest Davide’a Caliego i Serge’a Blocha *Wróg* (2014).

Zakończenie

Przedstawiając pewne uporządkowanie proponowanych w podstawie programowej lektur, część z nich do określonej kategorii przypisać jest trudno, a sztuczne tworzenie kategorii mija się z jakimkolwiek sensem. Tym sposobem z jednej strony, mamy *Baśnie Andersena* jako przykład arcydzieła literackiego i trudno wyobrazić sobie edukację

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

20 <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/serie-wydawnicze/wojny-doroslych-historie-dzieci>, [dostęp: 25.11.2024].

literacką bez jego opowieści, niosących ogromny ładunek emocji i mądrości, fundamentalnych prawd o świecie. Hans Ch. Andersen pisał o śmierci, smutku, cierpieniu, głodzie, niezrozumieniu, niewoli, a to przecież tematy uniwersalne mimo upływu wieków. Co istotne w jego prozie – nic nie jest ani czarne ani białe, a jego bohaterowie, niebanalni, solidnie skonstruowani psychicznie, nadal zmuszają do namysłu nad podejmowanymi przez siebie wyborami. Poza tym trudno wskazać inny zbiór baśni, w którym z taką empatią traktuje się świat i uduchowia, oddaje głos wszelkiej materii. Mimo że jego bohaterami rzadko kiedy były same dzieci, przesłaniem było odnaleźć w sobie dziecko i wrażliwość. Słowa Marthy Nussbaum odnoszą się do dzieła Andersena, które „(...) motywuje do namysłu nad życiem i światem, a także uwrażliwia na cierpienie innych istot i kapryśności losu”²¹.

Z drugiej strony, w propozycjach lektury, mamy nieudany zbiór legend autorstwa Barbary Tylickiej *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie* (2018). To proza przede wszystkim zawiła językowo, gdyż autorka próbuje stylizować fragmenty na język tekstu staropolskiego sięgając po zupełnie niezrozumiałe dziecku archaizmy. Legendy podobnie jak baśnie ludowe zdecydowanie lepiej jest opowiadać, a te tak samo trudno czytać jak i słuchać. Oto przykład jak bardzo może zniechęcić treść zbioru: „Ośmielę się jeno dodać, że oną błękitność krwi nadaje mym wysoce urodzonym pacjentom, excusez moi, tłuszczy bydłęcy. Owe szynki, udźce wołowe i baranie, kapłony i insze ptactwo, które spożywają dzień w dzień po parę razy do syta”²².

Zastanawiam się, na jakiej zasadzie została uznana za wartą pozostania lekturą w klasach I-III książka Danuty Parlak *Kapelusz Pani Wrony*. W moim odczuciu podtrzymuje stereotypy (na przykład opowiadania o bocianie), jest zbyt „krzykliwie”, naszpikowana męczącym gadulstwem i udziwnionymi morałami. Nie potrafię dostrzec wartości w opowiadaniu, w którym, aby innych „pokręciło” ze złości trzeba zamawiać kapelusz aż z Paryża.

²¹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 103.

²² B. Tylicka, *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*, Łódź 2018.

Myszę, że wśród propozycji lektur zbyt mało jest książek poruszających aktualne problemy uczniów, takie jak: samotność, trudności w nawiązywaniu kontaktów, komunikacji, problem szkolnej przemocy i obojętności na krzywdę. Świat multimediów, wirtualny, cyberprzestrzeni to również temat praktycznie nieobecny. Tu potrzeba tekstów uczących nas rozumienia sytuacji drugiego człowieka i ukazania lektury jako jednej z dróg łączących ludzi. Cenne mogłyby być w tym kontekście książki Marcina Szczygieskiego adresowane do dzieci, mistrza nieskończonej wyobraźni rozumiejącego dzieci i oferującego im niepowtarzalne (około)mitologiczne światy i namysł nad kreacjami przyszłości. Tu wymienię między innymi *Za niebieskimi drzwiami* (2016) (cenioną za mnogość interpretacji, namysł na wysoką technologię, bioinżynierią genetyczną), *Leo i czerwony automat* (2018) (w której autor apeluje o wolność przekonań, ukazuje zagrożenia nowo rodzącego się totalitaryzmu (neototalitaryzm), sile mowy nienawiści symbolizowanej przez „czerwony automat”, osądzaniu, podejrzliwości, manipulacji, poszukiwaniu wroga/kozła ofiarnego) czy *Oczy Michaliny* (2020) (jak inne jego propozycje nade wszystko o szacunku, nieocenianiu po pozorach). Doskonale diagnozuje rzeczywistość w swoich książkach również Paweł Beręsewicz. Obowiązkową lekturą w kontekście edukacji medialnej mogłaby być tego autora *Noskwery* (2013) („obiera” w niej z lukru mechanizmy marketingu, ukazuje dramat bezkrytycznego ulegania reklamie, modowym trendom, budowaniu kultury konsumpcji i narcyzmu). Ważnymi książkami są również: Katarzyny Wasilkowskiej *Już, Już* (2021) (problem cyberdzieciństwa, uzależnienia od mediów społecznościowych), opowiadania ze zbioru Andrzeja Marka Grabowskiego *Biuro dzieci znalezionych* (2022) (tu szczególnie opowiadanie dotyczące mowy nienawiści – hejt w internecie), ale też Agnieszki Suchowierskiej *Mat i Świat* (2015) (konsumpcja, skrajne przykłady obrazów dzieciństwa). Warto śledzić również ofertę GWP, które oferuje liczne książki, będące przykładem literatury profilaktycznej w obliczu krzywd, z jakimi mierzy się współczesny młody człowiek. Szczególnie dwie uważam za lektury obowiązkowe w kontekście problemu szkolnej przemocy: Catherine DePino *Śmierdzący ser* i Elżbiety Zubrzyckiej *Słup soli* (obie wydane w 2007).

W propozycjach lektur brakuje książek cenionych autorów zagranicznych, między innymi prozy Ulfa Starka, Wolfa Erlbrucha, Martina Widmarka, Éric-Emmanuela Schmitt, Lotta Olson (na przykład *Dziwne zwierzęta*, 2012).

Nieobecna jako temat przewodni jest kwestia szacunku do wszystkich religii. Tu wskazana jest bardzo przemyślana pozycja Karoliny Opatowicz *Boże, czyli jak wygląda Bóg?* (2016) (oparta na pytaniach dzieci do duchowych sześciu wyznań: judaizmu, katolicyzmu, prawosławia, protestantyzmu, islamu i buddyzmu).

*

Liczni humaniści – pedagodzy, filolodzy, mogliby wysunąć jeszcze inne propozycje lektur bądź oponować, iż istotna jest nie tyle sama lektura, ale metody pracy z nią. Toteż sądzę, że analizy porównawcze, zestawienia, osadzenie w kontekście, szukanie i ukazywanie książek podejmujących podobne problemy, mogłyby być atrakcyjną i ambitną propozycją pracy z lekturą szkolną. Przykładowo, kiedy punktem wyjścia czynimy bezinteresowną miłość do zwierząt, w tym odpowiedzialność za nie, niejako naturalne wydaje się ukazanie cyklu: Loftinga o rozmawiającym ze zwierzętami Doktorze Dolittle. W dalszej kolejności lektury zaliczane do klasyki literackiej można zestawić z tymi bardziej współczesnymi i tak Romana Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją*, Lluisa Pratasa *Hachiko, pies, który czekał* (2017) czy Barbary Gawryluk *Dżokiem. Legenda o psiej wierności* (2007). Innym pomysłem jest pamiętanie o podejmowaniu tematów czerpiąc z wymienionych powyższej kategorii problemowych, które wyróżniłam. Mając możliwość wyboru lektur warto wybierać różnorodne z danego obszaru problemowego i pozwalać na otwarte wokół nich dyskusje. Dlaczego nie wybierać z dziećmi, dając im szansę na decydowanie, co chcą sami czytać, pozwolić im stworzyć własną, dodatkową listę?

Jestem przekonana, że o doborze literatury warto dyskutować nieustannie w kontekście przyszłości, zmienności i nieprzewidywalności jutra. Warto pytać o potencjał, jaki niesie dana lektura i pamiętać, iż w przypadku dzieci w klasach młodszych „nie chodzi tylko o sprawne posługiwanie się mową jako narzędziem komunikacji, ale raczej o cały przekaz, jaki otrzymujemy za jej pośrednictwem – przekaz znaczeń”²³.

²³ E. Dryll, *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Warszawa 2013, s. 65-79.

Elżbieta Jaszczyszyn

ORCID: 0000-0001-8901-1643

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.09

Postrzeganie dziecka i dzieciństwa. Współczesne konotacje „bycia dzieckiem”

Perceptions of the Child and Childhood. Contemporary Connotations of “Being a Child”

STRESZCZENIE: Współczesne skojarzenia z okresem „bycia dzieckiem” można uznać za odmiennie od tych, z którymi mieliśmy dotychczas do czynienia na przestrzeni historii ludzkości. Dzieciństwo opisywane jest w perspektywie strukturalnej lub dynamicznej. W światowym dyskursie badawczym wskazywanych jest pięć głównych znaczeń terminu „childhood studies”. Już w latach 80. XX wieku zakwestionowane zostały podziały pomiędzy dzieciństwem i dorosłością (przede wszystkim przez media). Następstwem tego było zidentyfikowanie zjawiska zacierania różnic pomiędzy dojrzałymi nastolatkami i niedojrzałymi dorosłymi. Częściowo było to związane z aktywnością dzieci w przestrzeni społecznej, ale i doświadczania przez nie coraz częściej niedziecięcych ról. Współczesne dzieci proszą o tworzenie im warunków do uczenia się, dobrego funkcjonowania społecznego, ekonomicznego, zdrowotnego i psychologicznego. Oczekują więc doświadczania dobrostanu.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, dzieciństwo, badania nad dzieciństwem, dzieciństwo a dorosłość

ABSTRACT: Contemporary associations with the period of “being a child” can be considered different from those we have previously encountered throughout human history. Childhood is described in a structural or dynamic perspective. Five main meanings of the term “childhood studies” are indicated in the global

research discourse. As early as the 1980s, the divisions between childhood and adulthood were challenged (primarily by the media). This was followed by the identification of the phenomenon of blurring the distinctions between mature adolescents and immature adults. In part, this was linked to “children’s activity in social spaces, but also to their experiencing more and more non-child roles. Modern children are asking for conditions to be created for them to learn to function well socially, economically, health-wise and psychologically. So they expect to experience well-being.

KEYWORDS: child, childhood, childhood studies, childhood vs. adulthood

Wprowadzenie

Poddając analizie historycznej różne podejścia do rozumienia pojęcia „dzieciństwo” i tego, kim jest dziecko w ludzkiej społeczności można zauważyć zmiany, których konsekwencją jest zróżnicowane podejście do tego okresu rozwojowego (na przykład od przypuszczalnego braku takiego etapu w rozwoju człowieka¹ po pełne uznanie jego istnienia; określanie, kiedy kończy się dzieciństwo; jakim potencjałem rozwojowym dysponują ludzie w okresie „bycia dzieckiem”?). W przedmowie do własnej książki Philippe Ariès² nawiązując do postawionych przez siebie twierdzeń, wskazuje na tezę drugą przyjętą niemal z jednomyślną aprobatą historyków oraz odnosi się do tezy pierwszej, przyjętej z zastrzeżeniami, a dotyczącej braku poczucia odrębności dzieciństwa w średniowieczu. Jak pisze o sobie: „Mogę dziś jednak powiedzieć, że główne myśli zostały zaakceptowane. Historycy etnografowie uznali, że stosunek do dzieci był przez długi czas obojętny, historycy badający dzieje umysłowości odnotowali, jak rzadko trafiają się nawiązania do dzieci i ich śmierci w kronikach rodzinnych (...)”³.

Philippe Ariès przyznał rację tym z autorów tekstów, odnoszących się do przywołanej w tym miejscu jego publikacji, którzy podnieśli

¹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime’u*, przeł. M. Ochab, Warszawa 2010.

² Ibidem, s. 11-15.

³ Ibidem, s. 11.

problem zbyt naiwnego uznawania przez niego za absolutną innowację tego, co jest najczęściej nowym kodem⁴. Jako dobry ilustracyjnie przykład tej kwestii przywołuje on słowa Jeana-Louisa Flandrina:

fakt, że sztuka średniowieczna przedstawiała dziecko jako zminiaturyzowanego dorosłego nie świadczy „o istnieniu bądź nieistnieniu świadomości dzieciństwa, tylko o jego naturze”. Dziecko różniło się od dorosłego, ale tylko wzrostem, siłą, wszystko inne było podobne. Warto by zatem porównać dziecko z karłem, który w typologii średniowiecza zajmuje ważne miejsce. Dziecko jest karłem, ale takim, który nim być przestanie, chyba że padnie ofiarą czarów. A czy Karzeł nie jest aby dzieckiem skazanym na pozostanie nim, póki nie przemieni się w skurczonego starca?⁵

Z kolei poczyniona przez historyczkę Natalie Zemon Davis uwaga odnosi się do twierdzenia Philippe’a Ariésa na temat braku wyróżniania się w tradycyjnym społeczeństwie dzieci i młodzieży spośród dorosłych z powodu nieistnienia takiego okresu rozwojowego jak młodość. Natalie Zemon Davis zadała kluczowe dla rozważanej kwestii pytanie o to, jak może on:

utrzymywać, że w tradycyjnym społeczeństwie dzieci i młodzież nie wyróżniały się spośród dorosłych, bo pojęcie młodości w ogóle nie istniało, skoro zarówno w wiejskich jak miejskich wspólnotach stałą funkcją młodzieży było organizowanie świąt i zabaw oraz kontrolowanie małżeństw i stosunków seksualnych, sankcjonowanych kocią muzyką?⁶

Philippe Ariés przyznał, że mając niespokojne sumienie z powodu pominięcia tego wątku „z lenistwa, redukując do stanu zaledwie «śladów» zwyczaje ludowe, których skalę i znaczenie ukazali N.Z. Davis, M. Agulhon i inni”⁷ podjął go w innej swojej książce poświęconej szkolnictwu we Francji. Jak pisze, przyznał w niej, że:

w czasach poprzedzających średniowiecze na obszarach cywilizacji wiejskiej i niepiśmiennej społeczności była zorganizowana wedle klas wiekowych, z rytami przejścia, zgodnie z modelem etnologów. W społeczeństwach tych każdy okres życia miał swoją funkcję, wiedza była

⁴ Ibidem, s. 12.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

przekazywana przez inicjację, a wewnątrz klasy wiekowej – przez uczestnictwo w służbie jaką dana klasa pełniła⁸.

Wydaje się, że ważnym wątkiem rozważań Ariésa jest pomysł prześledzenia historii mentalności. Takie działanie badawcze z natury rzeczy będzie historią porównawczą. Punktem wyjścia będzie to, co wiemy o zachowaniu człowieka współczesnego. Ten model powinien być porównywany z danymi z przeszłości. Na tej podstawie możliwe jest skonstruowanie nowego modelu jako drugiego źródła i ponowny powrót do teraźniejszości wraz „ze zmodyfikowaniem naiwnego obrazu przyjętego przez nas na początku”⁹.

Maria Szczepska-Pustkowska podsumowując zasygnalizowane wyżej niektóre wątki możliwych analiz, zauważa, że pojęcie „dzieciństwo” na skutek „odmiennych podstaw ontologicznych i epistemologicznych przechodziło/przechodzi w różnorodne, wieloaspektowe sposoby rozumienia”¹⁰. Interesującymi dla badaczy tematami są analizy perspektyw, jakie można przyjmować w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa wraz z konsekwencjami dla teorii i praktyki badawczej (na przykład psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, medycznej, ekonomicznej). Nie można też pomijać przekonań praktyków (na przykład nauczycieli, rodziców, innych członków społeczeństwa) na temat dzieci i dzieciństwa czy kwestii procesu wychowania rodzinnego/profesjonalnej organizacji działań z dziećmi w instytucjach edukacyjnych wspieranych odpowiednimi do przyjętej koncepcji praktyki – teoriami psychologicznymi, czy pedagogicznymi.

Współczesne skojarzenia z okresem „bycia dzieckiem” można uznać za zdecydowanie odmiennie od tych, z którymi mieliśmy dotychczas do czynienia na przestrzeni historii ludzkości. Dzieciństwo opisywane jest w perspektywie strukturalnej lub dynamicznej. W światowym

⁸ Ibidem, s. 13.

⁹ Ibidem, s. 26-27.

¹⁰ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 81-119.

dyskursie badawczym wskazywanych jest pięć głównych znaczeń terminu „childhood studies”¹¹:

1. Nazwą tą obejmuje się wielopostaciowy nurt badań dziecięcych (lata 1894–1939) występujących pod nazwą pedologia (ang. child-study). Zajmuje się on problematyką rozwijania tożsamości dziecięcej, różnicami ze szczególnym uwzględnieniem ich języka i kultury. Jest to przede wszystkim krytyczna analiza dziecka i dzieciństwa pisana przez dorosłych (Hall, 1904).
2. W wieku XXI children studies to określenie interdyscyplinarnej, pajdocentrycznej postawy metodologicznej i interpretacyjnej. W tej koncepcji kluczowe są badania nad analizą wyobrażeń i reprezentacji dziecka oraz rekonstruowaniem jego indywidualnego punktu widzenia (Alison James, Adrian L. James, Vibiana Bowman, Laura B. Spencer, Gaile S. Cannella). Children studies zajmują się w tym kontekście między innymi problematyką rozwijania tożsamości dziecięcej w tekstach kultury i nauki, różnicami i wzajemnymi wpływami kulturowymi między światem dorosłych a dzieci – ze szczególnym uwzględnieniem ich języka i kultury (Vibiana Bowman, Laura B. Spencer). Jej podstawą jest nowocześnie rozumiany warsztat badawczy. Umożliwia on wielowymiarowe, kompleksowe badania nad dzieciństwem, odwołującą się przy tym do wyników i doświadczeń innych nauk szczegółowych zainteresowanych dzieckiem i jego problemami (na przykład psychologii, socjologii i pedagogiki, ekonomii, prawa, medycyny czy literaturoznawstwa).
3. Określenie to stosowane jest również jako nazwa szkoły (w rozumieniu: praktyki społecznej i naukowej), której celem jest opisywanie, analizowanie i propagowanie kultury dziecięcej. Program badawczy szkoły stawia sobie za cel poprawę życia dziecka, jego sytuacji ontologicznej, legislacyjnej i ekonomicznej (Mary Jane Kehily, Gertrud Lenzer, Dominic Wyse).
4. Children studies oznaczają również holistyczny sposób myślenia o dziecku oparty na ontologicznym i epistemologicznym rozróżnieniu między „dziecięcością” a „dorosłością”, tworzący

¹¹ K. Szymborska, *Po stronie dziecka. Perspektywa children studies*, Białystok 2020, s. 16–17.

z kategorii wieku socjokulturową kategorię badawczą, znoszącą dualizmy i hierarchie zbudowane na bazie adultocentrycznego doświadczenia (Jens Qvortrup, Jean Mills, Richard Mills). Perspektywa ta opiera się na założeniu, że dzieci muszą być postrzegane w całej pełni jako istoty ludzkie.

5. Najnowsze znaczenie odnosi się do badań inkluzyjnych (włączających), w których dziecko staje się równoprawnym partnerem badań i współtworzy dyskurs o sobie samym. To zapewne najbardziej rokusząca gałąź children studies (Vibiana Bowman, Laura B. Spencer).

Maria Szczepska-Pustkowska charakteryzując dynamiczne podejście do badań nad dzieciństwem, wskazuje na takie użycie terminów jak „punkty zwrotne” czy „przejścia”, od których rozpoczęły się znaczące zmiany w rozumieniu dzieciństwa jako kategorii społeczno-kulturowej¹². W tym miejscu wypada przywołać obecny od dawna w literaturze pedagogicznej, ale i socjologicznej termin „pajdocentryzm” (od greckiego pojęcia „pais” – dziecko i łacińskiego „centrum” – środek). Współcześnie, jak pisze Karolina Szymborska

pajdocentryczność wydaje się wskazywać błędność hegemonii dorosłego spojrzenia, charakterystycznego dla porządku patriarchalnego oraz przywraca dziecko tradycji historycznej w kategoriach współuczestnictwa. Konsekwencją zwrotu pajdocentrycznego jest większa świadomość społeczna oraz emancypacja dziecka w przestrzeni dyskursu naukowego i społecznego. (...) Obecna wizja wzmacnia dziecko jako podmiot silny, performatywny, aktywny i twórczy. (...) Zrywa też ostatecznie z postrzeganiem dziecka jako „stającego się dorosłego”¹³, zawieszonego pomiędzy byciem dzieckiem a osobą uznaną przez społeczeństwo za dojrzałą, w długim oczekiwaniu na stanie się dorosłym („dający sobie radę, niepotrzebujący pomocy”¹⁴, biol. stadium imago – postać doskonała).

¹² M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 81-119.

¹³ K. Szymborska, *Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 2016, nr 1, s. 201, <https://journals.openedition.org/td/6855>, [dostęp: 18.12.2024], s. 195.

¹⁴ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/samodzielno%C5%9B%C4%87.html>, [dostęp: 23.04.2025].

Przemiany ponowoczesności¹⁵

Aharon Aviram to zwolennik ujmowania dzieciństwa w nurcie dynamicznym. Analizom poddaje zagadnienie zanikania granic pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Beata Krzywosz-Rynkiewicz przywołuje radykalne transformacje, jakie zauważa Aviram, a które, jego zdaniem, pozostawiają szczególny ślad na kondycji dzieciństwa. Są to¹⁶:

- 1) rewolucja technologiczna – oddziałuje na zmianę statusu społecznego oraz na dostęp do wiedzy i nowoczesnych technologii,
- 2) rewolucja ekonomiczna – wprowadziła powiązania z globalnym rynkiem, co wpływa na przededefiniowanie pojęcia „praca”, „czas pracy” oraz miejsca jej świadczenia,
- 3) rewolucja relatywizmu i upadek wielkich ideologii – konsekwencją jest zmiana pojęcia autorytetu,
- 4) dezintegracja i erozja podstawowych społecznych ról i struktur (na przykład rodzina, płeć) – rewidują pojmowanie wieku (w rozumieniu „okres rozwojowy a lata życia”).

Analizy radykalnych transformacji społecznych i ich skutki dla dzieciństwa prowadzą do uchwycenia głównych tendencji ponowoczesnego ujmowania dzieciństwa i skojarzeń dotyczących tego, co to znaczy „być dzieckiem”?

Ustosunkowując się do treści książki Niela Postmana pt. *Disappearance of Childhood*¹⁷ Aviram zauważa, że procesy, które opisał autor postępują i nabierają nowego znaczenia. Z upływem lat idea „śmierci dzieciństwa” wiązana z treścią przywołanej wyżej książki

¹⁵ Ponowoczesność (ang. post-modern society) – termin stosowany w odniesieniu do cech idealnych społeczeństw kształtujących się wraz z transformacją nowoczesnych struktur organizacyjnych i przemian osobowościowych. Pojęcie „społeczeństwo ponowoczesne” jest też niekiedy zamiennie stosowany na określenie „społeczeństwa poprzemysłowego” i „społeczeństwa informacyjnego”.

¹⁶ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Zanikanie dzieciństwa w ponowoczesności i jego konsekwencje edukacyjne. Rozważania wokół koncepcji A. Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4(83), s. 209.

¹⁷ N. Postman, *Disappearance of Childhood*, New York 1982, 1994, <https://interesi.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/disappearance.pdf>, [dostęp: 02.05.2025].

przybiera na sile. Neil Postman już w latach 80. XX wieku twierdził, że podziały pomiędzy dzieciństwem i dorosłością zostały zakwestionowane (przede wszystkim przez media). W efekcie pojawiło się zjawisko zacierania różnic pomiędzy dojrzałymi nastolatkami i niedojrzałymi dorosłymi. Częściowo związane to było i jest z „aktywnością dzieci w przestrzeni społecznej, ale i doświadczania przez nie coraz częściej niedziecięcych ról”¹⁸. Jak zauważa K. Szymborska, Postman ubolewa nad tym, że (...) „dzieci nie są już chronione przed brutalnością i niesprawiedliwością na świecie, a obrazy (...) promieniają bezpośrednio na dzieci z ekranów telewizorów”¹⁹.

Trwająca rewolucja technologiczna przewartościowała działania prowadzące do pozyskiwania informacji. Obecnie brak umiejętności czytania czy wykazywanie się taką umiejętnością na poziomie podstawowym nie jest żadną barierą w pozyskiwaniu wiadomości. Korzystanie z mediów nie wymaga specyficznych kompetencji przypisywanych kiedyś wyłącznie dorosłym (umiejętność czytania, pisania). Skutkiem tego zanika fundamentalna granica pomiędzy treściami, które mogą być dostępne dziecku a zawartością skierowaną wyłącznie do osób dorosłych.

W tym kontekście nie można pominąć wątku sprawności dzieci w wykorzystywaniu nowych technologii. Pożądane kompetencje cyfrowe, obok czytania, pisania, umiejętności matematycznych i językowych, stanowią zespół fundamentalnych umiejętności współczesnego człowieka. Są to, jak podaje Ministerstwo Cyfryzacji:

- (a) kompetencje informatyczne obejmujące posługiwanie się komputerem i innymi urządzeniami elektronicznymi, bezpieczne korzystanie z internetu, aplikacji i oprogramowania, nowych inteligentnych technologii cyfrowych oraz umiejętność stosowania metod pochodzących z informatyki przy programowaniu i tworzeniu rozwiązań informatycznych dla problemów z różnych dziedzin (myślenie komputacyjne);
- (b) kompetencje informacyjno-komunikacyjne, polegające na umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także selekcji i oceny krytycznej, jak również komunikowania się na odległość za pomocą technologii cyfrowych;
- (c) kompetencje funkcjonalne, czyli realne wykorzystanie powyższych kompetencji w różnych sferach codziennego życia, takich jak

¹⁸ K. Szymborska, *Children studies...*, s. 201.

¹⁹ Ibidem, s. 199.

finanse, praca i rozwój zawodowy, utrzymywanie relacji, zdrowie, hobby, zaangażowanie obywatelskie, życie duchowe itd., zgodnie z zasadami bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych²⁰.

Powyższa lista skłania do wniosku, że aktualnie w niektórych obszarach dorośli z trudem starają się nadążyć za dziećmi.

Okres ponowoczesności charakteryzuje też pierwszeństwo i uznanie wiedzy, co skutkuje z kolei zjawiskiem merytokracji – faworyzowania inteligencji (IQ) i uzdolnień ponad inne sprawności. Dzieci uczestniczą w organizowanym przez dorosłych wyścigu po wiedzę, gdzie „stacjami pośrednimi” stały się zajęcia dodatkowe, uczestniczenie w konkursach i olimpiadach, popołudniowe korepetycje czy wreszcie bycie uczniem elitarnego przedszkola/elitarnej szkoły. Osiągnięcie sukcesu na danym etapie na przykład edukacyjnym, sportowym, artystycznym warunkuje sukces na kolejnym etapie w drodze do kariery w dorosłym życiu.

Beata Krzywosz-Rynkiewicz zauważa, że Talcot Parsons, przedstawiciel strukturalnego funkcjonalizmu sygnalizował już w latach 60. XX wieku „konieczność budowania systemu społecznego na bazie kompetencji jego członków, a nie pochodzenia czy innych przypisanych cech”²¹. Jej zdaniem „przeobrażenia rynku pracy wraz z jego globalizacją w bezwzględny sposób weryfikują pojęcie pracy, kariery i potrzebnych kompetencji, aby na takim rynku móc się utrzymać”²². Oczekiwana jest zdolność do szybkiego uczenia się nowych specjalistycznych rzeczy, ale i elastyczność, kreatywność czy adaptacyjność – uznawane za atrybuty osób młodych. Koncepcja linearnego życia Marshalla McLuhana opisuje, jak powiązania pomiędzy dzieciństwem a dorosłością tracą obecnie swoją tradycyjną symetrię. Kariera przebiegała według ustalonego porządku, najczęściej w jednym miejscu pracy i po 40-45 latach kończyła się emeryturą. Opisane mechanizmy doprowadzają już do sytuacji, w których osoby młodsze stają się przełożonymi osób starszych zaburzając tym samym linearność karier. Pojawiło się nieznane dotychczas zjawisko przerywanych karier. Agnieszka Jarosik-Michalak zauważa, że

²⁰ Ministerstwo Cyfryzacji, *Kompetencje cyfrowe*, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>, [dostęp: 04.05.2025].

²¹ B. Krzywosz-Rynkiewicz, op. cit., s. 210.

²² Ibidem, s. 211.

jednym z wyzwań stojących przed pracodawcami na współczesnym rynku pracy jest więc zarządzanie zespołami zróżnicowanymi pokoleniowo, wśród których są grupy osób preferujących nowe kariery²³.

Obecnie to jednostka przejmuje odpowiedzialność za własną karierę i jest świadoma swoich potrzeb. Jak podkreśla A. Jarosik-Michalak

organizacja powinna brać pod uwagę aspekty ważne dla osób w określonym wieku – młodszymi umożliwiać rozwój, starszym – stworzyć możliwość pracy w jednym miejscu, każde z pokoleń ma bowiem inne podejście do pracy, rodziny czy wyznawanych wartości. System wartości człowieka kształtuje się przez całe życie i ma wpływ na podejmowane decyzje, ustalanie celów, wybór edukacji i miejsca pracy²⁴.

Rewolucja relatywizmu i upadek wielkich ideologii wpłyną na zmianę asymetrii w relacjach pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Zdaniem Avirama, jak dotąd do dorosłego należał obowiązek troszczenia się o dziecko, to jest „czuwania nad jego dobrem”. Być może można tu dostrzec wątek idei specyficznego rodzaju interakcji, jaką jest interakcja wychowawcza. Uczestniczące w niej osoby pozostają ze sobą w relacji niesymetrycznej, a ich role społeczne są dokładnie zdefiniowane przez społeczność (na przykład dorosły-niedorosły, mistrz-uczeń, specjalista-laik, wychowujący-wychowywany). Asymetria takiej relacji to kwestia odpowiedzialności, powinności i przynależnych uprawnień oraz dzielenie ich pomiędzy partnera dominującego (osobę kierującą interakcją) a tego, pozostającego pod jego kontrolą (osobę dostosowującą się)²⁵. Partnerów interakcji wychowawczej różnicuje wyłącznie wiek, posiadane doświadczenie życiowe oraz pełniona rola społeczna.

²³ A. Jarosik-Michalak, *Cechy kariery tradycyjnej i nowych koncepcji kariery*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2018, nr 52/3, s. 60.

²⁴ Ibidem, s. 64-65.

²⁵ E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001, s. 8; T.G. Grove, *Porządkowanie rozmowy: relacje społeczne*, [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, tłum. J. Kowalczevska, Warszawa 2002, s. 348.

Czy nadal jeszcze mamy do czynienia z takim rodzajem relacji?
Jak pisze Krzywosz-Rynkiewicz:

ponowoczesność zastąpiła słowo „jedynie słuszny”, słowem „zależy od punktu widzenia”, a każdy punkt widzenia należy brać pod uwagę. Przekonanie, że „dziecko trzeba chronić” zastąpiło nowe przekonanie: „dziecku trzeba udostępniać i umożliwiać”. Dorośli powoli zaczęli rezygnować ze swojego statusu, sprowadzając relacje z dzieckiem na poziom partnerski²⁶.

Nie wyklucza to kolejnej kategorii społecznej i ekonomicznej wartiej analiz w kontekście dziecka i dzieciństwa – dobrostanu. Według teorii Barbary Fredrikson termin „dobrostan” nie jest wyłącznie wskaźnikiem subiektywnie określającym jakość życia, ale i „istotnym czynnikiem budującym tę jakość”²⁷. Jak podkreśla Andrzej Mirski, w ujęciu fenomenologicznym (subiektywistycznym) najważniejszy jest stan psychiczny interpretowany w tym kontekście jako subiektywne odczucie szczęścia. W ujęciu normatywnym (obiektywistycznym) ważne są fakty rozumiane jako obiektywne kryteria dobrobytu, zdrowia psychicznego czy pozycji społecznej²⁸. Poddając analizom taki czynnik zewnętrzny, jakim jest wiek z przywołanych przez Mirskiego wyników badań, wynika, że „poczucie szczęścia rośnie wraz z wiekiem. Charakteryzuje zazwyczaj ludzi zdrowych, wykształconych, częściej mężczyzn niż kobiety. To zaobserwowane zjawisko interpretowane jest jako wynik rosnącej wraz z wiekiem autonomii i zdolności do panowania nad otoczeniem”²⁹. Współczesne dzieci również proszą o tworzenie im warunków do uczenia się, dobrego funkcjonowania społecznego, ekonomicznego, zdrowotnego i psychologicznego. Oczekują więc doświadczania dobrostanu.

²⁶ B. Krzywosz-Rynkiewicz, op. cit., s. 213.

²⁷ A. Mirski, *Dobrostan jako kategoria społeczna i ekonomiczna*, „Państwo i Społeczeństwo” 2009, nr 2, s. 177.

²⁸ Ibidem, s. 177.

²⁹ Ibidem, s. 178.

Nie odpowiadaj za mnie (...). Gdy jestem mały, pewnie wiesz lepiej, jaka powinna być odpowiedź, zrobisz to szybciej i dokładniej. Bo jesteś dorosły. Lecz, gdy pozwolisz mi samemu mówić o sobie, gdy oddajesz mi głos, pokazujesz, że choć jestem mały, choć tylko jestem dzieckiem, to jestem dla ciebie ważny jako całkiem odrębny człowiek. Dzięki temu zmuszasz Twojego rozmówcę do zauważenia mnie. Do liczenia się ze mną. Do okazania mi szacunku ... Pokazujesz wszystkim, że to, co mam do powiedzenia – jest ważne, że mnie także trzeba wysłuchać³⁰.

³⁰ K. Wnęk-Joniec, *Nie przydeptuj małych skrzydeł*, Warszawa 2007, s. 26-27.

Anna Łukaszewska

ORCID: 0009-0004-9957-8650

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.10

Dziecko w wychowaniu przedszkolnym w kontekście przemian oświatowych w latach 1945–1990

The Child in Preschool Education in the Context of Educational Transformations in the Years 1945–1990

STRESZCZENIE: Okres po II wojnie światowej to czas odbudowy oświaty, w tym wychowania przedszkolnego. Dyskusja nad reformą oświaty prowadzona była podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w dniach 18-22 czerwca 1945 roku, zorganizowanego przez Ministerstwo Oświaty i Związek Nauczycielstwa Polskiego. Postulowano wówczas powszechne, bezpłatne i obowiązkowe wychowanie przedszkolne. Jednak ustawę o ustroju szkolnym, która podniosła rangę wychowania przedszkolnego uchwalono dopiero w 1961 roku. Do tego czasu dokumenty państwowe jak: ustawy, instrukcje i programy wskazywały zadania i kierunki jego rozwoju. Do priorytetów należał wszechstronny rozwój dziecka w duchu socjalizmu, przygotowanie do szkoły i pomoc matkom pracującym. Największa zmiana dla oświaty nastąpiła poprzez zapisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ponieważ została wdrożona w demokratycznym ustroju państwa.

Artykuł ma pokazać, na podstawie przeglądu wybranych aktów prawnych i programów, zmianę wychowania przedszkolnego, jaka dokonywała się między innymi, poprzez polepszanie warunków rozwoju dziecka, od socjalistycznego do demokratycznego wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, wychowanie przedszkolne, zmiany oświatowe, rozwój, demokracja

ABSTRACT: The post-World War II period marked a time of rebuilding the educational system, including preschool education. Discussions about educational reform were conducted during the National Education Congress held in Łódź from June 18–22, 1945, organised by the Ministry of Education and by the Polish Teachers' Association. During this time, proposals for universal, free, and compulsory preschool education were put forward. However, it was not until 1961 that the School System Act, which elevated the importance of preschool education, was passed. Until then, state documents such as laws, guidelines, and programs outlined the goals and directions for its development. The priorities included the holistic development of the child in the spirit of socialism, preparation for school, and support for working mothers.

The most significant change for the educational system came with the implementation of the Act of September 7, 1991, on the Educational System, as it was introduced within the framework of a democratic state. This article aims to demonstrate, based on a review of the selected legal acts and programs, the transformation of preschool education. This transformation is exemplified by the improvement of conditions for the child's development, transitioning from socialist to democratic education.

KEYWORDS: child, preschool education, educational changes, development, democracy

Dzieckiem i wychowaniem zajmowali się już w starożytności Platon czy Arystoteles, natomiast w Polsce szczegółowo wychowaniem przedszkolnym zaczęto zajmować się w okresie Renesansu. Należy wymienić tu Andrzeja Frycza Modrzewskiego z jego słynnym dziełem *O naprawie Rzeczypospolitej*, Mikołaja Reja czy Erazma Glinicza. Wśród zagranicznych i zasłużonych dla edukacji przedszkolnej są między innymi czeski pedagog Jan Amos Komeński, John Locke, Jan Jakub Rousseau z dziełem *Emil, czyli o wychowaniu*, Jan Henryk Pestalozzi.

Ważnym w historii wychowania przedszkolnego faktem było założenie pierwszej ochronki – poprzedniczki przedszkola w dniu 3 sierpnia 1839 roku w Warszawie przez Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, z inicjatywy Teofila Janikowskiego.

Historia wychowania przedszkolnego odnotowała wiele wybitnych postaci, których działalność przyczyniła się do jego rozwoju

jak Marię Weryho-Radziwiłłowiczową (1858–1944). W 1887 roku założyła w Warszawie wzorowy zakład freblowski, w czasopiśmie „Przegląd Pedagogiczny” prowadziła dział pt. *Zabawy i zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym*, przekształcony później w *Ogródek dziecięcy*. Jak pisze Wanda Bobrowska-Nowak *Ogródek dziecięcy* pełnił rolę poradnika i zastępował częściowo podręcznik pedagogiki przedszkolnej¹.

W „Przeglądzie Pedagogicznym” opublikował swoje dzieło Jan Władysław Dawid pt. *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*. To wybitny polski pedagog zważywszy na prowadzenie eksperymentalnych badań nad psychiką dziecka oraz upowszechniania wiedzy na ten temat².

Wybitną postacią w polskiej pedagogice jest Janusz Korczak (1878–1942). W kierowanych przez siebie domach dziecka wprowadził system wychowawczy, w którym podstawowym założeniem było wychowanie społeczniące, z uwzględnieniem zasady pełnej demokratyzacji stosunków między wychowawcami a dziećmi. Całe swoje życie poświęcił dzieciom. Uważał, że efekty pracy wychowawczej zależne są od znajomości siebie i wychowanków³.

A jakie działania podejmowały krajowe władze w obszarze wychowania przedszkolnego przed 1945 rokiem? Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. wprowadziła nazwę „przedszkole” a więc wskazała tym samym formę zinstytucjonalizowanej edukacji dla dzieci w wieku przedszkolnym, poprzedzającą szkołę. Ustawa podkreśliła wychowawczy charakter przedszkoli⁴.

W okresie obowiązywania ustawy z 1932 roku nie funkcjonował żaden program wychowania przedszkolnego, ale Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało w 1933 roku poradnik pt. *Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach)*, który traktowany był przez wychowawczynie jako program. Poradnik zwracał uwagę na kształcenie uczuć, rozwój zainteresowań dziecka i jego

¹ Z. Woźnicka, *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 11; W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978, s. 213-215.

² Ibidem, s. 200-201, 203-204.

³ Ibidem, s. 278-279.

⁴ Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. (Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389); Z. Woźnicka, op. cit., s. 13-14.

działalność. Ponadto uwzględniał wychowanie fizyczne, wychowanie estetyczne, zajęcia rozwijające myślenie, artykułował sprawy związane z higieną, zabawą i pracą w ogrodzie⁵.

Okres po II wojnie światowej to czas odbudowy oświaty, w tym wychowania przedszkolnego. Dyskusja nad reformą oświaty prowadzona była podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w dniach 18–22 czerwca 1945 roku, zorganizowanego przez Ministerstwo Oświaty i Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wiceminister Władysław Bieńkowski postulował powszechne i obowiązkowe wychowanie przedszkolne, w co najmniej dwuletnich przedszkolach dla pięcioletnich i sześciolatków, zwłaszcza na Ziemiach Zachodnich i głównych ośrodkach przemysłowych. Inny delegat reprezentujący Centralny Komitet Wykonawczy Stronnictwa Ludowego stwierdził, że stanowisko wzmacniające miasto jest niekorzystne dla dzieci wiejskich. Podobne stanowisko uzasadnił Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Związek Nauczycielstwa Polskiego przedstawił stanowisko powszechnego, obowiązkowego wychowania przedszkolnego, którego znaczenie w procesach demokratyzacji kultury polega w pierwszym rzędzie na zapewnieniu dzieciom ze środowisk robotniczych i chłopskich normalnego rozwoju fizycznego i psychicznego – w okresie życia najdonioślejszym ze względu na kształtowanie się osobowości człowieka. Wejście na drogę realizacji tego postulatu wymagało oparcia akcji wychowania przedszkolnego na normach prawnych, ustalających obowiązki czynników publicznych w zakresie zakładania, utrzymywania i prowadzenia przedszkoli⁶.

Pomimo prac Zjazdu aż do 1961 roku nie została uchwalona ustawa o ustroju szkolnym.

Publikowano natomiast dokumenty formalne regulujące funkcjonowanie wychowania przedszkolnego. Do takich należała Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 19 października 1945 r. w sprawie organizacji wychowania przedszkolnego i rozbudowy sieci przedszkolnej w okręgach szkolnych. Ministerstwu zależało, aby upowszechniać przedszkola w celu wprowadzenia obowiązku przedszkolnego w całym Państwie. Przyjęto priorytety potrzeb według terenu, najpierw tereny Ziem Odzyskanych i zniszczonych przez wojnę, środowiska robotnicze i chłopskie. Następną Instrukcją z dnia 24 lipca 1946 r. w sprawie

⁵ Z. Woźnicka, op. cit., s. 22–23.

⁶ Ibidem, s. 29–30.

organizacji wychowania przedszkolnego i rozbudowy sieci przedszkolnej w roku szkolnym 1946/1947 podawała już dokładniej zadania i zasady organizowania placówek przedszkolnych. Głównym zadaniem było stworzenie jak najlepszych warunków do wszechstronnego rozwoju dziecka, przygotowanie do życia w społeczeństwie i do obowiązków szkolnych. W Instrukcji z dnia 29 maja 1948 r. w sprawie organizacji wychowania przedszkolnego na rok 1948/1949 wskazano tworzenie placówek w ośrodkach przemysłowych i na terenie państwowej produkcji rolnej. Instrukcja z dnia 14 lipca 1949 r. w sprawie organizacji wychowania przedszkolnego w roku 1949/1950 wskazywała na pierwszeństwo w przyjęciu dzieci do przedszkola osobom pracującym w produkcji społecznej, osobom pracującym w instytucjach państwowych i społecznych oraz dzieciom chłopów bezrolnych, mało- i średniorolnych⁷.

W 1949 roku opracowany został przez Ministerstwo Oświaty we współpracy z Sekcją Wychowania Przedszkolnego Związku Nauczycielstwa Polskiego pierwszy projekt programu. Niestety, projekt nakierowany został na pięciogodzinną działalność przedszkola z założeniem, że będzie to placówka wychowawcza przygotowująca dzieci do szkoły. Został przesłany do wdrożenia do kuratoriów i inspektoratów szkolnych. Projekt zawierał instrukcję, programy mowy ojczystej, poznawania przyrody, ćwiczeń liczbowych, zajęć plastyczno-technicznych, zabaw dowolnych i zajęć gospodarczych oraz przykładowe plany miesięczne. Zapowiedziano także dostanie materiałów dotyczących umuzykalnienia i ćwiczeń ruchowych⁸.

Pierwszy program wychowania przedszkolnego po wojnie powstał w 1950 roku pn. *Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy*, do którego jako uzupełnienie w 1951 roku załączono instrukcję. Opracowany został przez komisję pod kierunkiem Ireny Merżan. Program zawierał cele wychowania socjalistycznego, wskazywał metody, działy pracy oraz wprowadzał terminologię związaną z wychowaniem socjalistycznym. Był pierwszym programem wydany przez władze państwowe i obowiązującym wszystkie przedszkola. Program tymczasowy został wznowiony w latach 1957 i 1959⁹. Dokument ten zawierał „Uwagi wstępne” określające zadania przedszkola:

⁷ Ibidem, s. 31-34.

⁸ Ibidem, s. 46.

⁹ Ibidem, s. 70-71.

Przedszkole w Polsce Ludowej stanowi pierwszy szczebel w jednolitym systemie nauczania i wychowania. Przedszkole ma do spełnienia następujące zadania:

- umożliwić matce pracującej wzięcie udziału w budownictwie Polski Ludowej;
- wychowywać i rozwijać dzieci wszechstronnie (fizycznie, umysłowo, moralnie i estetycznie) w duchu socjalistycznym.

Ida Merżan podkreślała, że takie ujęcie zadań wskazuje na przedszkole jako instytucję wychowującą i nauczającą dzieci oraz przygotowującą dzieci do szkoły. W „Uwagach...” określono metodykę wychowania socjalistycznego wymieniając ważne jej elementy: obserwację dziecka, wykorzystanie aktywności dzieci, stopniowanie trudności, pogładowość, indywidualne podejście do dziecka¹⁰.

Przedszkola polskie wzorowały się na przedszkolach radzieckich i radzieckiej literaturze jak: *Pedagogika* pod red. Iwana Kairowa, *Psychologia* Borysa Tiepłowa, *Pedagogika wieku przedszkolnego* Aleksandry Sorokiny (1954), *Psychologia* Aleksieja Zaporozca (1954), *Zagadnienia nauczania w przedszkolu* pod red. Aleksandry Usowej (1955), *Wizytacja przedszkola* Olgi Frołowej (1954), *Wybór pism pedagogicznych* Nadieždy Krupskiej (1955) i wiele prac Antona Makarenki. Opublikowane zostały również opracowania polskich autorów jednak upowszechniające radziecką pedagogiką i psychologię, na przykład *O zabawie* pod red. Wincentego Okonia, był to cykl artykułów radzieckich¹¹.

Czasopismo „Wychowanie w Przedszkolu” będące od 1 stycznia 1953 roku organem Ministerstwa Oświaty publikowało liczne artykuły na ten temat oraz praktyczne rozwiązania metodyczne. Wśród numerów czasopisma z lat 1950–1960 odnajdujemy artykuły i przykłady praktyczne do zajęć z dziećmi jak: zapoznanie dzieci z postaciami Stalina, Lenina, ideowo-wychowawcza treść uroczystości choinki (ozdoby na choinkę – gwiazdka z gołąbkami pokoju), uroczystości: 1 Maja, Międzynarodowy Dzień Dziecka, spotkania z Dziadkiem Mrozem czy przykład Feliksa Dzierżyńskiego jako wzoru wychowawcy¹².

¹⁰ I. Merżan, *Analiza uwag wstępnych do programu tymczasowego zajęć dla przedszkoli*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1950/51, nr 2, s. 71-74.

¹¹ Z. Woźnicka, op. cit., s. 72.

¹² F. Kwiatek, *Feliks Dzierżyński jako wychowawca*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1953/54, nr 1, s. 733.

Po wznowieniach programu w latach 1957 i 1959 rozpoczęto prace nad nowym programem, trwające długo ze względu na różnice poglądów i różnice w interpretacji założeń socjalistycznego wychowania¹³.

Rangę wychowania przedszkolnego w tym okresie podniosła ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r.. W art. 5 ust. 1 zapisano „Wychowanie przedszkolne ma na celu:

1. wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do rozpoczęcia nauki szkolnej;
2. pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu dzieciom opieki wychowawczej¹⁴.

Rok 1962 to wydanie kolejnego programu wychowania w przedszkolu, który został wdrożony 1 stycznia 1963 roku. Program został pozytywnie przyjęty przez wychowawczynie. Priorytetowo potraktowano w nim ochronę zdrowia, sprawność fizyczną, a tym samym pobyt dziecka na powietrzu. Ważny stał się kontakt dziecka z otoczeniem społeczno-przyrodniczym, czynności samoobsługowe i społecznie użyteczne¹⁵.

Program z 1962 roku przez kolejne lata poddany został ocenie związanej w konsekwencji z pracą nad nowym projektem wykonanym przez Instytut Pedagogiki (przekształcony z Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych). W projekcie uwzględniono 3 działy: wychowanie zdrowotne, wychowanie społeczno-moralne i wychowanie umysłowe. Instytut Pedagogiki jednocześnie przygotowywał metodykę wychowania przedszkolnego pod redakcją Marii Kwiatowskiej i Zofii Topińskiej opublikowaną w 1968 roku¹⁶. W 1973 roku do programu wprowadzono zmiany dotyczące dzieci sześciolletnich polegające na wprowadzeniu elementarnej nauki czytania, pojęć matematycznych, a także przygotowanie do nauki pisanie i czytania¹⁷. W programie z 1973 roku wyodrębniono dział wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego, estetycznego, a dla dzieci sześciolletnich – technicznego. Pojawił się także rozdział pt. *Dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do szkoły*.

¹³ Z. Woźnicka, op. cit., s. 102.

¹⁴ Dz.U. 1961 nr 32, poz. 160.

¹⁵ Z. Woźnicka, op. cit., s. 133-136.

¹⁶ Ibidem, s. 152-153.

¹⁷ M. M. Adamowicz, *Przemiany edukacji przedszkolnej w Polsce i Czechach okresu transformacji ustrojowej*, Toruń 2017, s. 45.

Krystyna Lubomirska podała, że w 1976 roku dodano treści dotyczące sześciolatków, jak kształtowanie pojęć matematycznych i elementy nauki czytania obowiązujące w przedszkolu od 1977 roku. Kolejnym programem był program wychowania w przedszkolu w 1981 roku, w którym podział treści programowych na dziedziny wychowania stanowił nadrzędne kryterium w odniesieniu do podziału według wieku. Działy natomiast zawierały hasła programowe stanowiące zadania do codziennej realizacji, adresowane do różnych czynności dziecka¹⁸.

Po zmianie ustroju państwa w 1992 roku ukazały się 3 nowe programy:

- wznowienie poprawionego programu z 1981 roku. Zmiana polegała na dostosowaniu treści do nowego ustroju;
- *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, w którym zaktualizowano treści i jak wskazuje nazwa programu skierowany był do dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną;
- nowy *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3-6-letnich* o charakterze otwartym, bez podziału na grupy wiekowe. Umożliwiło to nauczycielom zintegrowanie treści z różnych działów, a dzieciom warunki do rozwijania osobowości. W kontekście dojrzałości szkolnej nastąpiła ciągłość oddziaływań wychowawczych przedszkola i szkoły poprzez przekazanie do szkoły „Karty dziecka 6-letniego” zawierającej informacje o dziecku¹⁹. Krystyna Lubomirska uważała, że:

pojęcie osoby i jej autonomicznej wartości stanowi punkt oparcia dla nowego ujęcia procesu wychowania, rozumianego jako wspomaganie dziecka w indywidualnym rozwoju, w tworzeniu świata wewnętrznego. Takie stanowisko powoduje zmianę obrazu procesu wychowania w przedszkolach polskich²⁰.

Warto powtórzyć za Danutą Waloszek następującą tezę:

sądzę, że nadszedł czas, by pedagogika przedszkolna stanęła w obronie dziecka i dzieciństwa, by nie „dokładała” się do pogłębienia stanu jego

¹⁸ K. Lubomirska, *Przedszkole rzeczywistość i szansa*, Warszawa 1997, s. 139-141.

¹⁹ Ibidem, s. 144-145.

²⁰ Ibidem, s. 169.

zubożenia, lecz działała na rzecz koniecznej jego ochrony. W ten sposób unaoczniona została główna myśl przewodnia tej książki, towarzysząca mi od wielu lat we wszystkim, co czynię dla dzieci i z dziećmi – podajmy dziecku rękę w trudnej sztuce poznawania siebie i porządkowania świata wokół siebie. Nie możemy tego czynić za nie, bowiem nie poradzą sobie w życiu²¹.

Największą zmianą dla wychowania przedszkolnego już po 1990 roku stała się ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty²², która w preambule zobowiązywała do kierowania się prawami dziecka.

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi dobro wspólne całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka.

Pierwszym etapem edukacji stały się przedszkola, które mogły być zakładane i prowadzone przez różne podmioty. Powstały zatem obok przedszkoli publicznych przedszkola niepubliczne. Wszystkie zinstytucjonalizowane formy wychowania przedszkolnego miały obowiązek względem wszystkich dzieci, w tym z niepełnosprawnościami dostosować treści, metody i organizację nauczania do możliwości psychofizycznych wychowanków, a także możliwość korzystania z opieki psychologicznej. Podstawą planowania pracy pedagogicznej był indywidualny rozwój dziecka, jego potrzeby i predyspozycje. Ustawa wprowadziła prawo dziecka w wieku sześciu lat do rocznego przygotowania przedszkolnego, które w kolejnych latach przekształciło się w obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego²³.

²¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 77-78.

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425). Ustawa podlegała licznym zmianom, a obecnie obowiązuje t.j. Dz.U. 2025, poz. 881, 1019.

²³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 31 ust. 4 (Dz.U. 2017, poz. 59, t.j. Dz.U. 2025, poz. 1043, 1160).

Transformacja ustrojowa zapoczątkowała proces zmiany myślenia o dziecku i wychowaniu. Dziecko zaczęło stawać się podmiotem oddziaływań pedagogicznych, nastąpiły również zmiany organizacyjne w przedszkolach oraz zmiany w finansowaniu edukacji przedszkolnej.

Stanisław Sławiński w Raporcie o reformie szkolnej 1991–1993 napisał, że „Zasadniczym problemem dzisiejszej oświaty jest zjawisko nadmiernego uprzedmiotowienia osoby w systemie szkolnym”²⁴.

Niezwykle istotnym elementem zmiany w oświacie po 1989 roku były zmiany programowe, nakierowane na dziecko jako podmiot oddziaływań pedagogicznych. Początek lat 90. XX wieku to odwoływanie się nauczycieli przedszkoli do koncepcji takich autorów jak: Stefan Szuman, Jean Piaget, Abraham Maslow, Lew Siemionowicz Wygotski.

Psychologowie ci zwracają uwagę na odmiennność aktywności poznawczej dziecka i podkreślają znaczenie własnej, spontanicznej aktywności dla jego rozwoju. Do tych źródeł nawiązują w swoich pracach badawczych i eksperymentalnych prowadzonych na terenie przedszkoli, między innymi Anna Brzezińska, Maria Kielar-Turska, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Bronisław Ročławski, Ryszard Łukasiewicz²⁵.

Jak podała Krystyna Lubomirska:

podmiotowość dziecka i nauczyciela, praca wychowawcza nastawiona na rozwój indywidualności, odpowiedzialności, budowanie kultury własnego „ja” dziecka sprawia, że w Polsce odchodzi się obecnie od produktywnego modelu przedszkola (nastawionego przede wszystkim na kształtowanie umiejętności sprawności instrumentalnych) w kierunku modelu ekspresyjnego (nastawionego między innymi na rozwijanie pozytywnego obrazu siebie, budowanie świata wewnętrznego dziecka i jego wyrażania przynoszącego w konsekwencji możliwość kierowania sobą)²⁶.

Dzięki Konwencji o Prawach Dziecka odzwierciedlonej w systemie oświaty możliwe stało się partycypowanie dzieci w sprawach ich dotyczących, aczkolwiek nie zostało to mocno wyartykułowane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Jak napisał Marek Michalak (w latach 2008–2018 Rzecznik Praw Dziecka) „Słuchanie

²⁴ S. Sławiński, *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*, Warszawa 1994, s. 14.

²⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Biblioteczka Reformy, O przedszkolach*, Warszawa 2000, s. 10.

²⁶ K. Lubomirska, op. cit., s. 170.

dziecięcych wyborów i angażowanie dzieci w sprawy ich dotyczące oznacza podmiotowe traktowanie najmłodszych, o co dopominał się już Janusz Korczak, formułując prawo do szacunku i namawiając dorosłych do uważnego słuchania dzieci”²⁷.

Należy podkreślić za Zofią Remiszewską, że nie wystarczą prawa deklarowane, lecz także respektowane. Jak pisze Remiszewska:

obrona praw dziecka na papierze jest coraz bardziej rozbudowana, ale nie są one wystarczająco respektowane. Na przestrzeni ostatnich lat rośnie liczba różnego rodzaju regulacji dotyczących praw dziecka, jest ich coraz więcej i gdyby ich przestrzegano, to nie byłoby tak wielu dramatów wśród dzieci w Polsce i na świecie²⁸.

Natomiast Magdalena Grochowalska i Jolanta Sandera uważają, że w okresie po Okrągłym Stole i poszukiwaniu drogi demokratycznej oświaty „Edukacja przedszkolna nie zajmuje priorytetowego miejsca w decyzjach polityki oświatowej państwa, a raczej, naszym zdaniem, pozostaje na peryferiach tych decyzji”²⁹.

Czas po 1989 roku w mojej opinii zdecydowanie wpłynął na rozwój wychowania przedszkolnego i przyniósł pozytywne skutki, choć ciągle jest wiele do nadrobienia. Warto wspomnieć chociażby inicjatywę Ministra Edukacji Narodowej i ogłoszenie roku szkolnego 2008/2009 Rokiem Przedszkolaka oraz ustanowienie przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej dnia 20 września Ogólnopolskim Dniem Przedszkolaka³⁰.

Za Małgorzatą Kwaśniewską „zauważyć można szereg nowych tendencji w edukacji przedszkolnej”, które są korzystne przede wszystkim dla dzieci i z większą uwagą na diagnozowanie ich rozwoju. Autorka jako zmianę wymienia także:

²⁷ K. Gawlicz, B. Rohrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Warszawa 2014, s. 5.

²⁸ Z. Remiszewska, *Prawa dziecka w aktach prawnych a realia życia w kontekstach edukacji*, [w:] M.M. Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń 2014, s. 112.

²⁹ M. Grochowalska, J. Sajdera, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, t. 12, nr 1(43), s. 13-29, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/817>, [dostęp: 14.10.2024].

³⁰ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 września 2013 r.

- przejście od funkcji opiekuńczej poprzez dydaktyczną i wychowawczą aż do dążenia do wspomagania rozwoju dziecka;
- reorientację celów; najważniejsze stały się postawy, następnie umiejętności, a potem wiadomości;
- korzystne zmiany w programowaniu procesu edukacyjnego, współpracy z rodzicami, rozkładzie dnia, w tym podniesienie rangi zabawy jako naturalnej aktywności dziecka³¹.

Podsumowując przedstawiam wnioski i postulaty:

1. W omawianym okresie do 1990 roku wychowanie przedszkolne podlegało zmianom i rozwojowi. Jednak największe dokonały się po 1989 roku po uchwaleniu ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty i do dzisiaj te zmiany się dokonują. Z dominującej funkcji opiekuńczej nastąpiło przejście do funkcji wspomagającej rozwój dziecka. Wychowanie przedszkolne stało się dostępne dla wszystkich dzieci, możliwy stał się czynny udział rodziców w życiu przedszkola, nastąpiła autonomia nauczycieli w zakresie tworzenia innowacji pedagogicznych i autorskich programów. W treściach programowych ujmując symbolicznie od ustroju socjalistycznego do demokratycznego nastąpiło przejście od czerwonych chorągiewek do biało-czerwonych, od wizyty Dziadka Mroza do Świętego Mikołaja, od święta 22 lipca do 11 listopada, od Stalina do Piłsudskiego, a przede wszystkim od ideologii socjalizmu do demokracji. Jednak trzeba podążać dalej w kierunku partycypacji dzieci, rodziców i nauczycieli w codziennym życiu przedszkoli. Należy umożliwić dzieciom uczestnictwo w tematach, które je dotyczą. Małgorzata Karwowska-Struczyk za Mouffem podaje:

dopuszczanie do głosu w tym dyskursie także dzieci, które rzadko są słuchane lub nie są słuchane wcale. Oznacza to zatem uczestniczenie w kreowaniu demokracji i jej urzeczywistnianiu. Jeżeli zależy nam na demokracji jako zasadzie organizującej działania społeczne, nie możemy dzieci przygotowywać do niej, ale musimy pozwolić im na jej doświadczenia w teraźniejszości, a więc na „bycie w demokracji”, uczestniczenie w życiu wspólnoty³².

³¹ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 104-108.

³² M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 153.

2. Jeśli „wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych przyniosły wiele dowodów potwierdzających niezwykle znaczenie pierwszych lat życia i okresów nazywanych wiekiem przedszkolnym i młodszym wiekiem szkolnym w kształtowaniu osobowości”, a „zgromadzona wiedza skłania niektórych psychologów do głoszenia poglądu, że połowa potencjału intelektualnego człowieka kształtuje się w ciągu pięciu pierwszych lat życia”³³ to należy wzmocnić rangę wychowania przedszkolnego w polskim systemie oświaty poprzez zmiany organizacyjne, zwiększenie dofinansowania umożliwiającego rozwój bazy lokalowej i dydaktycznej, innowacyjności programowych, a także podejmować działania zwiększające autorytet nauczyciela przedszkola.
3. Wprowadzane zmiany w funkcjonowaniu wychowania przedszkolnego powinny być wyznaczane potrzebami lokalnych grup społecznych, a nie politycznymi przesłankami i tym, że „każda władza od lewicowej po prawicową czy liberalną dąży do wytworzenia i utrzymania zgodnego z jej programem politycznym typu kultury, to zarazem opowiada się ona także za określonym typem człowieka – obywatela i pożądanym z jej perspektywy rozwiązań oświatowych”³⁴.

³³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 70.

³⁴ B. Śliwerski, *Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian w edukacji*, [w:] M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń 2014, s. 19.

Agnieszka Gronostajska
ORCID: 0009-0002-0871-6719
DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.11

Uczeń zdolny – mały człowiek o wielkich potrzebach

A Gifted Student – A Small Person with Great Needs

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje problematykę specyficznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych we wczesnym etapie edukacji szkolnej. Badania prowadzone były w kilku szkołach podstawowych funkcjonujących na terenie miasta Białegostoku. Zaprezentowano odpowiedzi nauczycieli i rodziców, ukazujące zaobserwowane w środowisku szkolnym oraz domowym potrzeby dzieci o ponadprzeciętnym potencjale. Analiza wyników badań wykazała, że troska o ucznia zdolnego to nie przywilej, lecz obowiązek, wynikający z poszanowania jego godności i prawa do rozwoju.

SŁOWA KLUCZOWE: uczniowie zdolni, diagnoza, potrzeby, rozwój, indywidualizacja

ABSTRACT: The article addresses the issue of the specific developmental and educational needs of gifted students in the early stages of their schooling. The research was conducted in several primary schools located in the city of Białystok. It presents the responses of teachers and parents, highlighting the needs of children with the above-average potential as observed in both school and home environments. The analysis of the research results demonstrated that caring for a gifted student is not a privilege, but a duty arising from the respect for their dignity and their right to development.

KEYWORDS: gifted students, diagnosis, needs, development, individualisation

Wprowadzenie

Godność to nieodłączna cecha wszystkich istot ludzkich, która przynależy jedynie istotom rozumnym¹. Godność człowieka – dziecka jest wartością bezwzględną, niezależną od historii, kultury czy kontekstów społecznych. Mimo to jest też wartością całkiem nową, niedawno odkrytą. Proces odkrywania i respektowania godności dziecka odsłania jego miejsce i znaczenie w życiu społeczeństwa oraz narodu; mówi o zjawiskach, które chronią i rozwijają dziecko, ale też o mechanizmach, które niszczą, depczą i zniewalają². Dzięki godności człowiek może w pełni korzystać z wolności, urzeczywistniać siebie jako osobę oraz dążyć do spełnienia swojego niepowtarzalnego celu życiowego³.

W rzeczywistości gwałtownego umniejszania pozycji dziecka oraz przedmiotowego jego traktowania przez dorosłych istotne staje się odwołanie do kategorii dzieciństwa postrzeganego z perspektywy wychowania humanistycznego⁴. Ten model poznania promuje indywidualność i niepowtarzalność wychowanków, co ma niezwykle duże znaczenie dla ich statusu⁵. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera godność dziecka – jako ta, która jest niezbywalna, ale jednocześnie wymagająca uznania i ochrony w codziennych relacjach społecznych oraz wychowawczych. Spojrzenie na dziecko jako jednostkę wyjątkową, rozpoznanie i zaspokajanie jej podstawowych potrzeb stanowi warunek konieczny dla pełnego poszanowania godności oraz umożliwia swobodne kształtowanie tożsamości, osobowości i sensu własnego życia⁶.

¹ J.J. Pawłowicz, *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, „Ukraińska Polonistyka” 2012, nr 9, s. 66.

² B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczone*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 5(9), s. 151.

³ J. Wroceński, *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, nr 59(3), s. 7.

⁴ E.J. Kryńska, *Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 78.

⁵ Ibidem, s. 77.

⁶ S. Romanowska-Jonio, *Zniewolenia XXI wieku a potrzeby dziecka*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 400-401.

Najbardziej wielostronne ujęcie potrzeb przedstawiane jest z perspektywy psychologicznej. Ma to związek z tym, iż w badaniach nad elementami ludzkich zachowań to pojęcie występuje dosyć często. Z natury prac badawczych prowadzonych w tej dyscyplinie wynika, że zagadnienie potrzeb najczęściej dotyczy organizmu człowieka, jego właściwości jako systemu i cech charakterystycznych dla prezentowanych zachowań⁷. Potrzebę ukazuje się więc tam jako: stan braku; stan organizmu wywołany brakiem; stan interakcji człowieka ze środowiskiem; siłę motywującą oraz czynnik niezbędny do prawidłowego funkcjonowania człowieka⁸. Psychologowie definiują omawiane zagadnienie jako niedobór czegoś, co jest niezbędne organizmowi do życia; coś, co wprowadza go w stan niepożądany, a jednocześnie jest pobudką wyzwalamą działanie zaspokajające. Istotne w definicjach jest to, że „potrzeba nie jest samym brakiem, lecz stanem organizmu wywołanym brakiem”⁹.

Ujęcia i definicje potrzeb, które pojawiają się wraz z prowadzonymi badaniami, zaowocowały także tym, iż w obecnej chwili, próby wyróżnienia ich rodzajów są bardzo liczne i odmienne (Abraham Maslow, Kazimierz Obuchowski, Edward L. Deci i Richard M. Ryan oraz Tomasz Kocowski). Ponadto, całokształt rozwoju cywilizacyjnego przyczynia się do tego, że wciąż wytwarzają się inne, nowe potrzeby. Niezmienne pozostaje jednak to, że to psychologia jest tą dziedziną, w której badacze przedstawiają wyczerpujące klasyfikacje potrzeb.

Wśród tych naukowców, których teorie stały się inspiracją dla innych był A. Maslow. Amerykański psycholog, hierarchiczną klasyfikację potrzeb wraz z bazującą na niej teorią motywacji człowieka, przedstawił pod koniec lat 60. XX wieku¹⁰. Nie dokonał on wówczas podziału potrzeb w sposób drobiazgowy, gdyż uważał, że z racji na ich ilość jest to zupełnie bezcelowe¹¹. Autor owej klasyfikacji twierdził, iż na pierwszym miejscu należy zaspokoić potrzeby rzędu

⁷ A. Lisowski, *Badanie potrzeb społecznych*, Warszawa 1996, s. 11.

⁸ Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011, s. 13-16.

⁹ J. Stańczyk, *Bezpieczeństwo jako jedna z podstawowych potrzeb człowieka i grup społecznych*, „*Studia Bezpieczeństwa Narodowego*” 2011, nr 2, s. 159-160.

¹⁰ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009, s. 72-92.

¹¹ B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków 2010, s. 17.

niższego, wówczas dopiero jest możliwe zaspokojenie tych z rzędu wyższego. Podstawę do realizacji pozostałych potrzeb, według A. Masłowa, stanowią potrzeby fizjologiczne¹². Na różnych etapach życia wyłaniają się one na pierwszy plan i decydują o kierunku zachowań człowieka. Są potrzebami obejmującymi potrzeby organiczne na przykład żywienie, potrzebę snu, pragnienie oraz potrzeby zdrowotne czy seksualne. Kolejną potrzebą w piramidzie A. Masłowa jest potrzeba bezpieczeństwa¹³. Ma ona związek z poczuciem stabilności, pewności, opieki, oparcia i wolności od lęku, strachu czy chaosu. Realizacja jej jest możliwa wówczas, gdy zaspokojenie potrzeb fizjologicznych jest na dosyć dobrym poziomie. Potrzeby miłości i przynależności, czasem zwane potrzebami społecznymi, znajdują się w samym środku klasyfikacji według amerykańskiego psychologa¹⁴. Nie stanowią one jednak wyjątku w kwestii kolejności ich zaspokajania. Pierwsza z nich wywodzi się z pragnienia nawiązywania relacji międzyludzkich, a obejmuje obdarowywanie uczuciem i przyjmowanie go. Potrzeba przynależności u ludzi wynika natomiast ze skłonności do gromadzenia się i życia stadnego, a tym samym do nawiązywania więzi i poszukiwania uczuć wspólnotowych. Potrzeba szacunku i uznania wpływa z chęci posiadania wysokiej, mocno ugruntowanej i stałej samooceny; szacunku do siebie; poczucia własnej godności i poważania ze strony innych¹⁵. Możemy zatem podzielić je na dwie grupy. Pierwsza wiąże się z wewnętrznym pragnieniem osiągnięć, druga natomiast z pragnieniem posiadania nienagannej opinii i uznania ze strony innych. Ostatnią w piramidzie A. Masłowa jest potrzeba samorealizacji, która stanowi ważny czynnik motywacyjny u człowieka¹⁶. Ma ona związek z pojawiającym się pragnieniem samospełnienia, czyli odpowiedniego zagospodarowania swojego potencjału, po to, by wciąż stawać się coraz lepszym. Potrzeba ta jest potrzebą indywidualną, ale niezmiennie warunkowana jest również zaspokojeniem potrzeb poniższych szczebli¹⁷.

¹² A.H. Maslow, op. cit., s. 72-74.

¹³ Ibidem, s. 75-77.

¹⁴ Ibidem, s. 78-80.

¹⁵ Ibidem, s. 81-83.

¹⁶ Ibidem, s. 83-85.

¹⁷ Ibidem, s. 86-88.

Pojęcie „zróżnicowane potrzeby edukacyjne” integruje ze sobą grupy dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi z grupami młodych osób, których tok uczenia się przebiega harmonijnie, ale posiada specyfikę indywidualnego stylu poznawczego lub typu inteligencji¹⁸. Do kategorii osób o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych obecnie zalicza się wiele dzieci mających trudności w uczeniu się. Przede wszystkim, wyróżnia się w tej grupie jednostki określane mianem tych ze specjalnymi potrzebami – czyli z globalnymi dysfunkcjami. Drugą grupą w tej kategorii są dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Ostatnią grupę wśród dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi stanowią dzieci z rozpoznanymi ogólnymi bądź ukierunkowanymi uzdolnieniami. Są to jednostki, u których zaobserwowano: specyficzne uzdolnienia szkolne; ogólne zdolności intelektualne; bardzo wysoki poziom myślenia twórczego; uzdolnienia przywódcze, artystyczne czy psychomotoryczne. Na uczniów tych należy zwrócić szczególną uwagę, gdyż przekonanie o ich zaradności, brak odpowiedniej diagnozy w zakresie przejawianych potrzeb, a tym samym brak odpowiedniej pomocy, może prowadzić do ich niepowodzeń edukacyjnych¹⁹.

Badania własne

Badania zrealizowane zostały w okresie od lipca do września 2023 roku i miały charakter jakościowy. Metodą wykorzystaną w przeprowadzonych badaniach była metoda biograficzna. Wykorzystanym narzędziem był kwestionariusz wywiadu, który stanowił szczegółowy zbiór otwartych pytań oraz dyspozycji służących do prowadzenia rozmowy z respondentami.

Problem główny w przeprowadzonych badaniach został sformułowany następująco: Jakie potrzeby zgłaszają uczniowie zdolni?

Głównym celem przeprowadzonych badań było poznanie potrzeb uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym.

¹⁸ B. Birnbach, E. Mrówka, *Praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych*, [w:] B. Dudel i in. (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 42.

¹⁹ Ibidem, s. 42.

Dobór próby badawczej był celowy, co oznacza, że uczestnicy zostali wybrani zgodnie z określonymi kryteriami istotnymi dla przedmiotu badania. Badaniami objęto sześciu nauczycieli szkół podstawowych w Białymstoku, którzy pracują z uczniami zdolnymi z klas I-III, a także sześciu rodziców uczniów zdolnych. Zaproszeni do udziału w badaniu nauczyciele zostali wskazani poprzez swoich współpracowników, którzy w danym momencie mieli wiedzę dotyczącą tego, że pracują oni z uczniami zdolnymi, wspierając ich rozwój. Kadra pedagogiczna, objęta badaniem, reprezentuje zróżnicowaną grupę pod względem wieku, stażu pracy, miejsca pracy, stopnia awansu zawodowego oraz klasy, nad którą sprawują opiekę. Badani, to także rodzice uczniów zdolnych – wyłonieni w drodze nominacji nauczycielskiej. Podobnie jak w przypadku kadry pedagogicznej – jest to grupa zróżnicowana pod względem wieku, ale również płci oraz doświadczenia wychowawczego. Obejmuje zarówno rodziców posiadających jedno dziecko w wieku szkolnym, jak i tych, którzy mają kilkoro dzieci na różnych etapach edukacji. Taka różnorodność pozwala na uzyskanie szerszej perspektywy na temat potrzeb uczniów zdolnych zauważalnych w środowisku szkolnym oraz domowym.

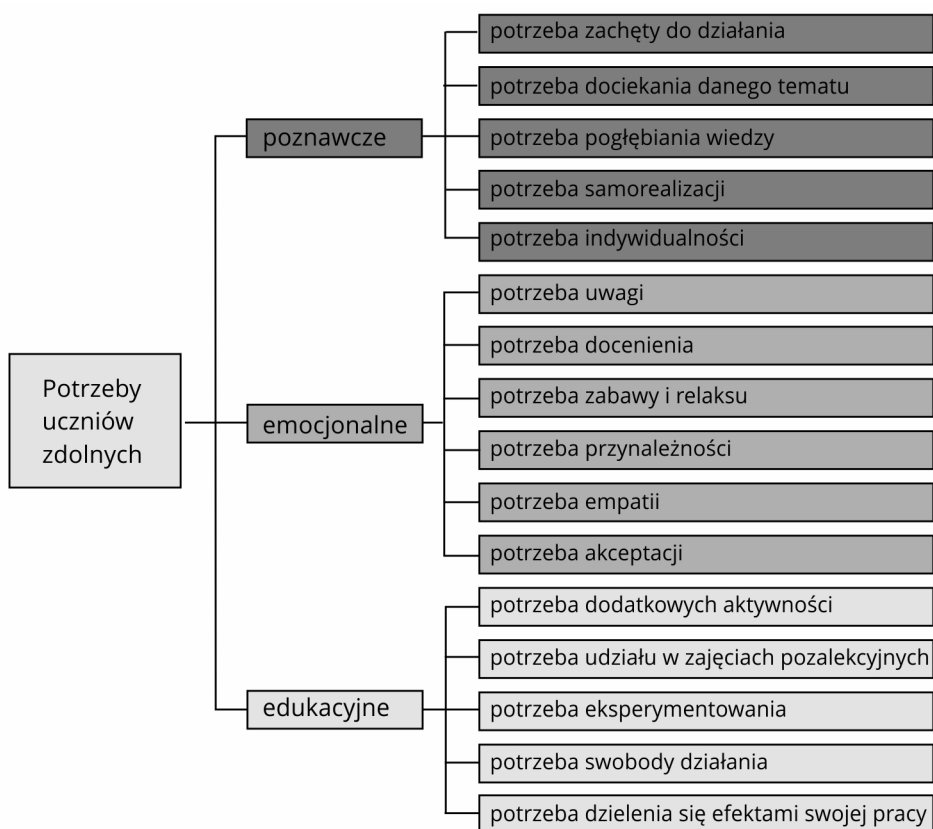
Badani zapoznali się z celem prowadzonych badań oraz wyrazili świadomą zgodę na udział w nich. W zależności od preferencji badanych, badania odbyły się w dwóch formach. Część z nich przeprowadzona została na terenie miejsca pracy badanego, część w miejscu publicznym (kawiarnia, restauracja), inne odbyły się w formie online przy pomocy aplikacji do wideokonferencji Microsoft Teams. Osoby badane wyraziły również zgodę na nagranie wywiadu oraz poddanie go transkrypcji.

W procesie analizy danych przeprowadzona została wieloetapowa analiza informacji uzyskanych podczas przeprowadzonych wywiadów. Pierwszym krokiem było tworzenie pojęć, czyli kodowanie danych. W kodowaniu wstępnym dokonano przeglądu danych „surowych”, zaznaczając istotne fragmenty tekstu i przypisując im wstępne kody. Celem tego etapu było uchwycenie podstawowych kategorii, które pojawiły się w rozmowach z respondentami. Po wstępnym zapoznaniu się z danymi, kolejnym krokiem było dokładniejsze przypisanie kodów do bardziej szczegółowych fragmentów tekstów. Następnym etapem w realizacji procedury badawczej było wyznaczenie relacji pomiędzy pojawiającymi się kategoriami w celu zrozumienia, w jaki sposób

omawiane aspekty współlistnieją ze sobą. Ostatnim etapem była interpretacja danych, pozwalająca na wyciągnięcie wniosków w odniesieniu do kontekstu teoretycznego badania.

Wyniki badań

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań – odpowiedzi nauczycieli i rodziców, dotyczące zgłaszanych przez uczniów zdolnych potrzeb, których zrozumienie jest kluczowe dla stworzenia sprzyjającego środowiska edukacyjnego.



Schemat 1. Taksonomia potrzeb uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym.

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie zdolni stanowią szczególną grupę w środowisku szkolnym. Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań, posiadają wyjątkowe zdolności, ale również pewne potrzeby, które – jak się okazuje, można zaliczyć do trzech głównych kategorii: poznawcze, emocjonalne oraz edukacyjne. Zidentyfikowanie i zrozumienie tych potrzeb jest tematem o kluczowym znaczeniu w kontekście wspierania ich rozwoju edukacyjnego. Niniejsze wypowiedzi skupiają się na analizie powiązania uczniów zdolnych z grupą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz na dokładnym określeniu potrzeb, jakie charakteryzują te dzieci. Uzyskane dane empiryczne wskazują na zgodność z teorią rozumienia potrzeb, o której mówili między innymi A. Maslow (2009), K. Obuchowski (1995), E. Deci i R. Ryan (1985) oraz T. Kocowski (1982).

Potrzeby poznawcze uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym

Wiek wczesnoszkolny to czas intensywnego rozwoju poznawczego dziecka – okres, w którym naturalna ciekawość świata i chęć eksploracji osiągają szczególną dynamikę. To także moment, w którym edukacja szkolna zaczyna odgrywać coraz większą rolę w kształtowaniu sposobu myślenia i poznawania rzeczywistości przez ucznia. Nauczyciele oraz rodzice – uczestnicy tego procesu, wymieniają szczególne potrzeby, które w tym okresie przejawiają uczniowieolni.

Badani nauczyciele wskazują, że jednym z podstawowych wymagań w pracy z uczniem zdolnym jest dostosowanie tempa, metod oraz poziomu trudności zadań do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia. Mówią o tym w sposób następujący:

Bardzo ważna jest potrzeba indywidualnego traktowania – związana z tym, żeby oferować zadania na miarę ich możliwości (nauczyciel 1).

Podobną opinię wyraża inny nauczyciel, mówiąc:

Przede wszystkim indywidualizacja toku pracy, która oznacza dostosowanie metod, tempa, a także poziomu trudności zadań do możliwości i potrzeb konkretnego dziecka (nauczyciel 4).

Wypowiedzi te akcentują konieczność rezygnacji z jednolitego modelu nauczania na rzecz podejścia, które uwzględnia różnice w potencjale i zainteresowaniach uczniów.

Istotnym elementem zaspokajania potrzeb poznawczych uczniów zdolnych jest zapewnienie im możliwości wnikliwego zgłębiania materiału dydaktycznego. Nauczyciele podkreślają, że uczeń zdolny potrzebuje więcej czasu:

Uczeń potrzebuje przestrzeni na rozwijanie swoich zdolności, a w tym pomaga mu też dodatkowy czas pracy (nauczyciel 4).

Zwracają uwagę na to, że:

Często osoby uzdolnione nie zadowolają się powierzchownym opanowaniem materiału – pragną wnikać głębiej, zadawać pytania, badać różne perspektywy (nauczyciel 1).

Takie podejście ukazuje potrzebę tworzenia elastycznych ram czasowych, umożliwiających uczniom eksplorację wybranych zagadnień w większej głębi niż wynikałoby to z podstawy programowej.

Jak zauważa jeden z nauczycieli – uczniowieolni mają potrzeby zbliżone do innych uczniów:

Uczniowieolni, choć często wyróżniają się szybkim tempem pracy i wysokim poziomem wiedzy, mają potrzeby bardzo podobne do innych dzieci, tylko niekiedy wyrażone w bardziej specyficzny sposób. Przede wszystkim przejawiają silną potrzebę rozwijania swoich zainteresowań i pogłębiania wiedzy w wybranych dziedzinach (nauczyciel 2).

Nauczyciele zwracają również uwagę, że wśród potrzeb uczniów zdolnych jest także potrzeba odpowiedniego wsparcia w zakresie samorozwoju:

Uczniowieolni potrzebują poczucia rozwoju w swojej dziedzinie. Często są to dzieci wrażliwe, które potrzebują wsparcia w swoich działaniach (nauczyciel 5).

Rodzice uczniów zdolnych potwierdzają konieczność rozbudzania ciekawości poznawczej oraz rozwijania zainteresowań dzieci.

Dziecko potrzebuje zachęty do działania, do podejmowania wysiłku dodatkowych ćwiczeń, które rozwijałyby jego zdolności (rodzic 1).

Z kolei inny rodzic dzieli się swoimi spostrzeżeniami, mówiąc:

U mojego dziecka widzę takie potrzeby jak: potrzeba samorealizacji i poznawania świata (rodzic 3).

Rodzice uczniów zdolnych sygnalizują także integrację potrzeb fizycznych i poznawczych:

Jako dziecko uwielbiał również podejmować wszelkie formy aktywności fizycznej, ale miał też potrzebę zgłębiania, dociekania danego tematu (rodzic 5).

Potrzeby poznawcze uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym obejmują zarówno potrzebę indywidualizacji pracy dydaktycznej, elastycznego zarządzania czasem, jak i możliwości rozwijania własnych zainteresowań. Uwzględnienie tych potrzeb w praktyce edukacyjnej pozwala na pełniejsze wykorzystanie potencjału uczniów oraz sprzyja ich harmonijnemu rozwojowi.

Potrzeby emocjonalne uczniów zdolnych z klas I-III

Emocjonalne funkcjonowanie uczniów zdolnych stanowi istotny, choć często niedoceniany obszar ich rozwoju. Pomimo że są oni postrzegani głównie przez pryzmat wysokich możliwości intelektualnych i ponadprzeciętnych osiągnięć edukacyjnych, to ich potrzeby emocjonalne są równie intensywne, a nierzadko – bardziej złożone niż u rówieśników. Wypowiedzi badanych nauczycieli i rodziców jednoznacznie wskazują, że aspekty te wymagają szczególnego uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Rodzice zauważają, że mimo wysokich osiągnięć naukowych, uczniowie zdolni nie są wolni od wyzwań w zakresie radzenia sobie z emocjami:

Równocześnie, mimo wysokich zdolności, moje dziecko potrzebuje wsparcia emocjonalnego. Często czuje się inaczej niż jego rówieśnicy (rodzic 4).

Wielu respondentów podkreśla, że dzieci te potrzebują uznania oraz docenienia ich wysiłku:

Niezależnie od poziomu swoich zdolności, uczniowie zdolni potrzebują, by ktoś dostrzegł ich starania, zauważył rozwój i wysiłek, jaki wkładają w osiąganie swoich celów (nauczyciel 1)

oraz

Nie można też zapominać o potrzebie dostrzeżenia i docenienia ich wysiłku, nie tylko efektów – pochwała za włożony trud i zaangażowanie jest dla nich równie ważna jak dla każdego dziecka (nauczyciel 2).

Rodzice także zauważają pojawiającą się u uczniów zdolnych potrzebę uznania:

Ważne są także pochwały i docenienie jego wysiłku. Choć moje dziecko może wykonać zadanie szybko i sprawnie, to nadal potrzebuje, aby jego wysiłek był dostrzegany (rodzic 4).

Odpowiednie budowanie motywacji poprzez pozytywne wzmocnienia zostało uznane przez jednego z rodziców za szczególnie istotne w pracy z uczniami zdolnymi:

Potrzebuje też pochwał. To bardzo ważne, bo nawet jeśli jest zdolne i osiąga dobre wyniki, bez wsparcia emocjonalnego może szybko stracić motywację (rodzic 1).

Wielu badanych akcentuje, że uczniowie zdolni często mają trudności w relacjach społecznych i doświadczają izolacji. Z tego względu szczególnie silna jest u nich potrzeba akceptacji i przynależności do grupy. Potwierdzają to słowa jednego z nauczycieli:

Jednocześnie bardzo silna jest u nich potrzeba akceptacji, zrozumienia i przynależności do grupy – uczniowie zdolni często mają trudności w relacjach rówieśniczych, dlatego trzeba świadomie wspierać ich w budowaniu pozytywnych kontaktów (nauczyciel 2).

Trudności w relacjach zauważa również inny nauczyciel, mówiąc jednocześnie, że jest to bardzo znacząca sfera, o którą należy zadbać:

Jest to coś bez czego każdy człowiek nie może normalnie funkcjonować, a więc przekłada się to później na inne sfery funkcjonowania (nauczyciel 3).

Badani rodzice mówią także o pojawiającej się potrzebie przynależności:

U mojego dziecka widzę takie potrzeby jak: (...) potrzeba zabawy i relaksu, a także akceptacji i przynależności (rodzic 3)

oraz

Dziecko od zawsze miało dużą potrzebę obcowania z innymi dziećmi (rodzic 5).

Badani wielokrotnie podkreślają, że uczniowie zdolni są często bardziej wrażliwi i podatni na stres, a tym samym potrzebują zrozumienia, empatii i odpowiedniego wsparcia:

Moje dziecko jest bardzo wrażliwe, trochę nieśmiałe, potrzebuje czułości, troski, zainteresowania, przytulania, akceptacji. Zamyka się, gdy ktoś podnosi na nie głos (rodzic 1).

oraz

Dziecko potrzebuje też empatii, ale i akceptacji ze strony otoczenia. Empatia jest kluczowa, ponieważ pozwala mu poczuć, że jego uczucia i potrzeby są rozumiane i szanowane. W szczególności, kiedy napotyka trudności (rodzic 2).

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zgodnie wskazują, że uczniowie zdolni wymagają szczególnej troski w zakresie emocjonalnym. Potrzeba akceptacji, empatii, uznania i wsparcia społecznego jest u tych dzieci równie silna, a często nawet bardziej zauważalna niż u ich rówieśników. Uznanie tych potrzeb w praktyce pedagogicznej stanowi nieodzowny element wspierania ich harmonijnego rozwoju i dobrostanu psychicznego.

Potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych z klas młodszych

Uczniowie zdolni w klasach I–III szkoły podstawowej wymagają zindywidualizowanego podejścia edukacyjnego, które wykracza poza standardowe ramy programowe. Ich rozwój poznawczy wiąże się z odmiennymi potrzebami w zakresie stymulacji intelektualnej, swobody działania, prezentowania własnych osiągnięć, a także systematycznego podejmowania wyzwań. Wypowiedzi nauczycieli oraz rodziców uczestniczących w badaniu potwierdzają konieczność świadomego planowania działań dydaktycznych uwzględniających unikalne potrzeby tej grupy uczniów.

Jedną z najczęściej powtarzających się potrzeb jest potrzeba dostarczania uczniom zdolnym ambitnych, złożonych zadań, wykraczających poza poziom podstawowy. Badani mówią:

Ważne jest, aby zapewnić im odpowiedni poziom wyzwań oraz możliwość pracy nad bardziej złożonymi zadaniami (nauczyciel 2)

oraz

Uczeń zdolny często szybciej opanowuje podstawowy materiał, dlatego wymaga wyzwań, które pozwolą mu dalej się rozwijać (nauczyciel 4).

Podobne stanowisko prezentują rodzice:

Przed wszystkim potrzebuje wyzwań – nie zadowala się prostymi zadaniami, które są łatwe do wykonania (rodzic 4).

Wypowiedzi te wskazują, że edukacja uczniów zdolnych powinna być pogłębiona i oparta na zadaniach problemowych, które rozwijają kreatywne myślenie.

Oprócz intelektualnych wyzwań, badani nauczyciele zwracają uwagę na konieczność zapewnienia uczniom przestrzeni do samodzielnego działania i eksploracji:

Powiedziałabym też mimo wszystko o takiej potrzebie swobody działania, bo uczeń, aby w pełni rozwijać swoje zdolności, musi mieć przestrzeń na samodzielne podejmowanie decyzji, eksperymentowanie i wyrażanie własnych pomysłów (nauczyciel 1).

Potwierdza to inny nauczyciel, mówiąc:

Kolejną ważną potrzebą jest potrzeba swobody działania – danie im przestrzeni na kreatywność, własne pomysły i indywidualne podejście do rozwiązywania problemów (nauczyciel 2).

Takie same potrzeby dostrzegają rodzice:

Istotna jest również przestrzeń do samodzielnego działania i realizowania swoich pasji (rodzic 4)

oraz

Ważne są dla mojej córki spotkania z innymi ludźmi i robienie różnego rodzaju eksperymentów (rodzic 6).

Z wypowiedzi wynika, że autonomia w działaniu i możliwość eksplorowania otaczającego świata są niezbędnymi warunkami rozwoju edukacyjnego ucznia zdolnego.

Wielu badanych wskazuje, że uczniowie zdolni posiadają wewnętrzną motywację do dzielenia się swoją wiedzą, osiągnięciami i zainteresowaniami z innymi. Jak mówią:

Warto też wspomnieć o potrzebie dzielenia się efektami swojej pracy z innymi, a także o potrzebie dzielenia się ponadprzeciętnymi zdolnościami. Uczniowie zdolni często odczuwają naturalną potrzebę, by pokazywać swoje osiągnięcia, dzielić się pasjami, inspirować rówieśników i czuć, że ich wysiłek jest zauważany i doceniany (nauczyciel 1).

Nauczyciele zauważają także potrzebę stwarzania swoim uczniom warunków, w których mogą dzielić się swoim potencjałem:

Ważne jest także, aby stworzyć uczniom zdolnym okazję do tego, żeby mogli dzielić się swoim potencjałem z innymi. Dzielenie się wiedzą, umiejętnościami czy pomysłami pozwala im nie tylko utrwalać własne kompetencje, ale też rozwijać umiejętności społeczne (nauczyciel 4).

Możliwość dzielenia się wiedzą nie tylko sprzyja wzmacnianiu samooceny ucznia, lecz także rozwija jego kompetencje komunikacyjne i społeczne.

Niektórzy respondenci podkreślają, że potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych mogą być realizowane także poprzez odpowiednio dobrane zajęcia dodatkowe:

Na pewno jednak ze względu na swój potencjał powinien mieć zapewniane dodatkowe aktywności rozwijające jego zdolności (nauczyciel 6).

W podobnym tonie wypowiada się także jeden z rodziców:

Potrzebuje ono ciągłego rozwijania się, chce uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych (rodzic 2).

Odpowiednio zaprojektowane aktywności pozalekcyjne stają się naturalnym uzupełnieniem programu edukacyjnego, pozwalając uczniowi rozwijać zainteresowania oraz kształtować kompetencje wykraczające poza podstawę programową.

Analiza wypowiedzi nauczycieli i rodziców jednoznacznie wskazuje, że potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych w klasach młodszych obejmują nie tylko wyższy poziom intelektualnych wyzwań, ale także konieczność zapewnienia przestrzeni do kreatywności, swobody działania, dzielenia się wiedzą oraz udziału w zajęciach pozalekcyjnych.

Odpowiedź na te potrzeby wymaga elastycznego modelu pracy dydaktycznej, który wspiera zarówno poznawczy, jak i emocjonalny rozwój dziecka o ponadprzeciętnym potencjale.

Wnioski

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że uczniowie zdolni w młodszym wieku szkolnym przejawiają specyficzne potrzeby edukacyjne, poznawcze i emocjonalne, które wymagają świadomego i zindywidualizowanego wsparcia ze strony zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Rozpoznanie i zaspokojenie tych potrzeb nie może być postrzegane wyłącznie jako wyzwanie pedagogiczne, lecz jako wyraz głębokiego szacunku dla godności dziecka, jego indywidualności i potencjału rozwojowego.

Kluczowe w tym zakresie okazuje się dostosowanie tempa oraz poziomu trudności zadań do możliwości ucznia, zapewnienie mu przestrzeni do samodzielnego działania i eksperymentowania, a także umożliwienie dzielenia się własnymi osiągnięciami. Równie istotne są potrzeby emocjonalne – szczególnie potrzeba akceptacji, uznania, empatii i przynależności społecznej, które w przypadku uczniów zdolnych często przybierają wyjątkowo intensywny charakter. Podkreślenia wymaga również znaczenie wspierania autonomii ucznia – rozumianej jako zdolność do podejmowania decyzji i kierowania własnym rozwojem – która, jak pokazują badania, wpływa korzystnie na motywację, samoregulację i poczucie sprawczości dziecka. Odpowiednia reakcja dorosłych na potrzeby dziecka, oparta na dialogu, szacunku i zrozumieniu, stanowi fundament skutecznego wspierania jego potencjału oraz harmonijnego rozwoju.

Joanna Bugajska-Więclawska

ORCID: 0000-0001-9648-0587

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.12

Przeciw cichej zgodzie państwa na łamanie
praw dzieci i młodzieży wynikających
z artykułów 99–100 ustawy Prawo oświatowe z 2016 r.

**Against the Silent Agreement of the Country to Violate the Laws
of Children and of the Youth as a Result of Articles 99–100.
Education Law from 2016**

STRESZCZENIE: Tematem artykułu jest problem łamania praw ucznia w III RP na przykładzie zapisów w statutach szkół. Ukazano łamiące prawo działania rad pedagogicznych szkół na tle deklarowanych praw ucznia, praw dziecka i praw człowieka. W rozważaniach uwzględniono interwencje Rzecznika Praw Dziecka, Rzecznika Praw Obywatelskich oraz podmiotów społecznych. Zaprezentowana analiza została poszerzona o kontekst historyczny sięgający lat międzywojennych. Do szczegółowej analizy wybrano zapisy wyznaczające ramy ubioru i wyglądu ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE: łamanie praw ucznia, szkoła, prawa człowieka, prawa dziecka, III RP, prawo oświatowe

ABSTRACT: The article discusses the issue of violating students' rights in the III Republic of Poland based on school statutes records. It shows pedagogical council breaking the law, on the background of declaring student rights, rights of the child and human rights. The considerations include interventions of the Ombudsman for Children, of the Ombudsman, as well as of social entities. The presented analysis has been widened by the historic context which reaches the interwar period. The records that apply to the dress code and appearance of the student have been chosen for the detailed analysis.

KEYWORDS: violating students' rights, school, human rights, rights of the child, III Republic of Poland, educational law

Prawa dziecka to prawa człowieka, wynikają one z godności osobowej oraz niepowtarzalności dziecka jako człowieka¹

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problematyki łamania praw człowieka w szkole oraz wskazanie odpowiedzialności państwa. Do analizy wybrano procedurę uchwalania statutu, jej stosowanie przez szkoły, oraz przypadki interpretacji przepisów przez kuratoria. W rozważaniach uwzględniono również interwencje Rzecznika Praw Dziecka, Rzecznika Praw Obywatelskich oraz podmiotów społecznych. Zaprezentowana problematyka została poszerzona o kontekst historyczny sięgający lat międzywojennych. Spośród regulacji uwzględnianych w statutach, do szczegółowej analizy wybrano zapisy wyznaczające ramy ubioru i wyglądu ucznia.

Agnieszka Krawczak-Chmielecka, prawniczka i edukatorka, uważa, że

prawa dziecka to prawa człowieka, tyle że z niektórych z nich dzieci korzystają w miarę dojrzewania i stosownie do możliwości rozeznania oraz oceny swojej sytuacji. Dzieci, nie mając zdolności do czynności prawnych, nie mogą np. same dochodzić swoich praw – w ich imieniu działają rodzice lub opiekunowie prawni².

To słuszne stwierdzenie znajdzie zastosowanie w niniejszym artykule jako przyczynek do oceny działań instytucjonalnych w stosunku do dziecka w polskim systemie szkolnym. Często bowiem nie pamiętamy, że pośród instytucji państwa powołanych do sprawowania ochrony i określonej pieczy nad dzieckiem znajduje się szkoła. Nauczanie nie jest jej jedyną odpowiedzialnością społeczną. Niekiedy umyka nam fakt, że interwencje rodziców w szkole dotyczą w istocie obrony praw człowieka. Zamiast tego postrzegane są najczęściej jako działania o błahym, drugorzędnym charakterze i wpisanym w historię nauczania. Niejednokrotnie też poddawane są krytyce ze strony środowisk nauczycieli jako nieuzasadnione, czy nadopiekuńcze lub nadinterpretacyjne.

¹ A. Krawczak-Chmielecka, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone: Teoria, Badania, Praktyka” 2017, t. 16, nr 2, s. 11.

² Ibidem.

Małgorzata Kowalik-Olubińska przekonuje, iż

pojawienie się idei ochrony dzieci i przyznanie im praw to (...) wyraz niezgody na traktowanie dzieci w sposób urągający ich ludzkiej godności, uznawanie ich za bierne obiekty oddziaływań zewnętrznych i z czasem niezgody na społeczną marginalizację dzieci³.

Wydawałoby się, że państwo polskie w XXI wieku, ze swoim katalogiem deklarowanych i obowiązujących praw oraz fantastycznymi tradycjami ochrony praw dzieci, dla przykładu: misją Janusza Korczaka, czy inicjatywą utworzenia UNICEF, posiada wszelkie moce, aby instytucjonalnie chronić przebywające na jego terytorium dzieci⁴. Przypomnijmy zatem zaangażowanie państwa polskiego w międzynarodowe gwarancje na rzecz praw dzieci. Sięgają one 1928 roku, kiedy Prezydent I. Mościcki podpisał „Porozumienie dotyczące utworzenia międzynarodowego Stowarzyszenia Opieki nad dzieckiem”⁵. Cztery lata wcześniej, w 1924 roku, Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów przyjęło oszczędną w swej treści „Deklarację Praw Dziecka”⁶. W pierwszym punkcie dokumentu państwa deklarowały: „Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego”⁷. Jak bardzo efemeryczny był to dokument pokazała niebawem II wojna światowa, podczas której brutalny ekstremizm nie tylko nie oszczędzał dzieci, ale również był bestialsko skierowany przeciwko nim⁸. Zapowiadane

³ M. Kowalik-Olubińska, *Prawa dziecka – od teraźniejszości ku przyszłości*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34, z. 2, 2015, s. 87.

⁴ Por. art. 103, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 r.; <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/kpol/1921a-r5.html>, [dostęp: 20.11.2024].

⁵ Dziennik Ustaw 1929.49.43., <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/porozumienie-dotyczace-utworzenia-miedzynarodowego-stowarzyszenia-16777716>, [dostęp: 20.11.2024].

⁶ Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r., <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=e7d2311ef7d6870dad96905404a0ad600b001d2230f80ee2c2ab3ebc6ebe1b10JmltdHM9MTczMjIzMzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=22202443-f2da-6fbc-0522-281af3c36ef5&psq=deklaracja+praw+dziecka+1924&u=a1aHR0cHM6Ly91bmljZWYucGwvY29udGVudC9kb3dubG9hZC8xOTcvZmlsZS9EZWtsYXJhY2phX0dlbmV3c2thLnBkZg&ntb=>, [dostęp: 16.09.2024].

⁷ Ibidem.

⁸ Por. „*Nie było kiedy płakać*”. *Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, t. 1-2, oprac. B. Kozaczyńska, Siedlce 2014; R.C. Lucas, *Dziecięcy płacz. Holokaust dzieci żydowskich i polskich w latach 1939–1945*, Poznań 2018; A. Bartuś (red.), *Dzieci wojny*, Oświęcim 2016, S. Gromadziński, *Los polskich*

przez E. Key stulecie dziecka okazało się być nieprześnionym snem⁹. W efekcie tych fatalnych doświadczeń społeczność międzynarodowa opowiedziała się w 1946 roku za powołaniem do życia dwu instytucji na rzecz wspomagania praw dzieci: Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF), będącego rozwinięciem powstałej w 1943 roku Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Pomocy i Odbudowy (UNRRa), oraz Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO), której powołanie zadeklarowano jeszcze w 1945 roku, zaś uprawomocniono w 1946 roku¹⁰. Pracowano również nad międzynarodowym systemem gwarancji na rzecz ochrony praw dzieci, czego efektem było przyjęcie Deklaracji Praw Dziecka przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1959 roku¹¹. Przyjęty system ochrony potwierdzono w Ogólnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych¹². 20 listopada 1989 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło z kolei Konwencję o prawach dziecka¹³. Najszerze i najbardziej szczegółowe zapisy ochrony praw dzieci należą do katalogu praw i zaleceń przyjętych przez Radę Europy¹⁴.

dzieci pod okupacją niemiecką i sowiecką w II wojnie światowej (1939–1945), Poznań 2015; E. Karpińska-Morek, Soszka. *Wojna się dzieciom nie przewidywała*, Kraków 2020; „...a małe dzieci do ognia wrzucali”: *antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*, oprac. M. Wróblewski, Toruń 2021; E. Sheffer, *Dzieci Aspergera: medycyna na usługach III Rzeszy*, Poznań 2019.

⁹ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928.

¹⁰ <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/wiadomosci/70-lat-unicef-historia-z-polska-w-tle>; <https://www.unesco.pl/unesco/kalendarium/>, [dostęp: 13.11.2024].

¹¹ Deklaracja Praw Dziecka, <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>, [dostęp: 13.11.2024].

¹² Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>, [dostęp: 15.11.2024].

¹³ Dziennik Ustaw z dnia 23 grudnia 1991 r., nr 120, Konwencja o Prawach Dziecka, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.1991.120.0000526>, metryka, konwencja-o-prawach-dziecka.html, [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴ Por. *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, zbiór i oprac. P. J. Jaros, Warszawa 2012, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_dziecka_dokumenty_rady_europy.pdf, [dostęp: 13.09.2024].

III RP nie powinna mieć problemu z przestrzeganiem praw dziecka¹⁵. Szczegółowe dane publikowane przez powstałą w 2003 roku organizację The Kids Rights w formie corocznego The Kids Rights Index odzierają z owego złudzenia¹⁶. Sam indeks jest, jak czytamy na stronie organizacji, „pierwszym i jedynym globalnym rankingiem, który co roku mierzy, w jakim stopniu prawa dziecka są przestrzegane na całym świecie i w jakim stopniu kraje są zaangażowane w poprawę praw dziecka”¹⁷. Indeks Praw Dziecka jest inicjatywą Fundacji Kids Rights stworzoną we współpracy z Uniwersytetem Erazma w Rotterdamie: Erasmus School of Economics oraz Międzynarodowym Instytutem Studiów Społecznych. Składa się on z rankingu wszystkich państw członkowskich ONZ, które ratyfikowały Konwencję ONZ o prawach dziecka i dla których dostępne są wystarczające dane. W 2024 roku analizie poddano 194 kraje¹⁸. W indeksie uwzględniono dane z 5 obszarów: prawo do życia, prawo do zdrowia, prawo do nauki, prawo do ochrony, otoczenie sprzyjające prawom dziecka. Dla każdego z 5 obszarów przewidziano różnego rodzaju dane. Dla ostatniego z wymienionych są to odpowiednio: niedyskryminacja, dobro dziecka, szacunek dla poglądów dziecka/uczestnictwa dziecka, prawodawstwo wspomagające, najlepszy dostępny budżet, gromadzenie i analiza danych zdezagregowanych, współpraca państwa i społeczeństwa obywatelskiego na rzecz praw dziecka¹⁹.

Odpowiedzmy zatem na pytanie: jakie miejsce w tym zestawieniu zajmuje w 2024 roku Polska? Otóż, już drugi rok z rzędu, jest to 123 miejsce. Uplasowaliśmy się za takimi państwami jak: Senegal

¹⁵ *III RP nadal nie ratyfikowała III Protokołu fakultatywnego do Konwencji o Prawach Dziecka przyjętego przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 19 grudnia 2011 r., por. Petycja o ratyfikację Protokołu fakultatywnego do Konwencji o Prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień przyjętego przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w Nowym Jorku w dniu 19 grudnia 2011 r., https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2021/8/5/bd777de470b8659c3bdfaff7ce7f8dce/dot_ratyfikacji_iii_protokolu_fakultatywnego_an.pdf, [dostęp: 30.11.202].*

¹⁶ <https://www.kidsrights.org/about-kidsrights/organization/>, [dostęp: 13.11.2024].

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ <https://www.kidsrights.org/research/kidsrights-index/>, [dostęp: 20.11.2024].

¹⁹ <https://www.kidsrights.org/research/kidsrights-index/methodology/>, [dostęp: 20.11.2024].

(120 miejsce), Kiribati (121), Demokratyczna Republika Laosu (122)²⁰. Ranking ten jest nie tylko przerażający i (już od lat) powinien być poddany (nie tylko) refleksji, ale wymusza wręcz energiczne działania ze strony instytucji państwa. Nietrudno zauważyć, że prymusi w dziedzinie przestrzegania praw dzieci (10 krajów) mają bardzo wysokie wyniki w dziedzinie edukacja. Pięć spośród nich zebrało kompletną ocenę 1 punktu. Wśród pozostałych najniższą ocenę zyskała Tajlandia (0,840). Warto zaznaczyć, iż Polska była notowana jedynie w latach: 2013 (73 miejsce), 2014 (97 miejsce), 2015 (85 miejsce). W latach 2016 i 2017 nie była klasyfikowana z powodu niedostarczenia wszystkich danych. W kolejnych latach Polska nie udostępniała swych danych²¹.

²⁰ <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16235058/KidsRights-Index-2024-Overall-Score.pdf>, s. 4, [dostęp: 21.11.2024].

²¹ <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04131702/The-KidsRightsIndex-1.pdf>, s. 3 [dostęp: 20.11.2024]; https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04130948/The-KidsRights-Index-2016_Scoretable.pdf, s. 4, [dostęp: 20.11.2024]; https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04130203/The-KidsRights-Index-2017_Scoretable.pdf, s. 4, [dostęp: 20.11.2024]; https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04130948/The-KidsRights-Index-2016_Scoretable.pdf, s. 4, [dostęp: 20.11.2024]; https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04125437/The-KidsRights-Index-2018_Scoretable.pdf, [dostęp: 20.11.2024]; <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2022/10/18212511/KidsRights-Index-Scoretable-2022.pdf>, [dostęp: 20.11.2024].

Tabela 1. Dziesięć najwyższej notowanych państw w dziedzinie przestrzegania praw dziecka. Raport z 2024 r.²²

	Nazwa kraju	Wynik ogólny
1	Luksemburg	0,885
2	Islandia	0,884
3	Grecja	0,878
4	Niemcy	0,874
5	Tajlandia	0,867
6	Słowenia	0,861
7	Finlandia	0, 859
8/9	Belgia	0, 858
8/9	Dania	0,858
10/11	Austria	0,854
10/11	Norwegia	0,854

Tabela 2. Wykaz najwyższej notowanych państw w kategorii sprzyjające środowisko dla praw dziecka²³.

1	Tajlandia	0,750
2	Luksemburg	0,714
3	Mauretania	0,714
4	Namibia	0,700
5	Katar	0,700
6	Antigua i Barbados	0, 667
7	Barbados	0,667
8	Gujana	0,667
9	Lichtensztajn	0,667
10	Malawi	0,667

Powyższe dane można uzupełnić o wyniki z ankiety przeprowadzonej przez zespół DOP!AMINA LAB. w dniach 22 listopada – 10 grudnia 2021 wśród uczniów całego kraju i na trzech

²² <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16233907/KidsRights-Index-2024-Report.pdf>, [dostęp: 20.11.2024].

²³ <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16233907/KidsRights-Index-2024-report.pdf>, s. 29, [dostęp: 20.11.2024].

poziomach edukacyjnych²⁴. Celem ankiety było zdiagnozowanie kryzysu dzieci i młodzieży w placówkach szkolnych i wytypowanie reakcji ze strony instytucji (procedury i zachowanie pracowników/nauczycieli). Wyniki okazały się więcej niż alarmujące: 60%, czyli 705 uczniów i uczennic (z 1170) odpowiedziało, że nie lubi chodzić do szkoły. Prawie połowa uczniów (45% ankietowanych) uważało, że nauczyciele „nigdy” lub „rzadko” traktują ich „dobrze” i „sprawiedliwie”. Podobny procent (44%) uważało, że „rzadko” lub „nigdy” „mogą liczyć na dodatkową pomoc nauczycieli/ek, gdy jej potrzebują”. Badanie ujawniło, że 42% ankietowanych nigdy nie prosiło o wsparcie wychowawcy „jeśli czuli się niesprawiedliwie oceniani lub traktowani przez nauczyciela/nauczycielkę”. Na pytanie, czy w osobistym odczuciu uczniów ich prawa są przestrzegane twierdząco odpowiedziało 41%. Większy odsetek (43%) dotyczył odpowiedzi negatywnych, a niezdecydowanych osób było 16%²⁵. Warto zacytować też uwzględnione przez autorów raportu wypowiedzi dzieci:

Chciałbym, aby nauczyciele traktowali nas jak człowieka, a nie jak maszynę.

Nauczyciele nie uważają nas za ludzi.

Czuję się w tej szkole trochę niewidzialna²⁶.

Fikcyjne gwarancje współuczestnictwa, a co za tym idzie podmiotowości dzieci i młodzieży zostały również zasygnalizowane w raporcie UNICEF z 2020 roku przygotowanym przez instytucje pozarządowe. Czytamy w nim, że uczniowie „rzadko traktowani są jako partnerzy w sprawach, które ich bezpośrednio dotyczą – nauczania, oceniania, relacji z nauczycielami i życia klasy, a nawet organizacji szkolnych wycieczek. Raport ujawnia również wolę większości dzieci co do większego wpływu na życie szkoły.

Status dziecka w szkole oraz pozycjonowanie go przez dokumenty statutowe szkół należą do kategorii „otoczenie sprzyjające prawom dziecka”. Przy czym, już od lat, zagadnienia te są obecne w debacie publicznej, zwłaszcza dzięki stowarzyszeniom społecznym

²⁴ <https://szkolajestnasza.pl/2022/02/12/mlodzi-o-szkole-raport-z-badan>, [dostęp: 20.11.2024].

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, s. 20-21.

takim jak choćby Fundacja Budząca się Szkoła²⁷, GoSzko – Fundacja Godność w Szkole²⁸, Stowarzyszenie Kogutorium²⁹, Stowarzyszenie Umarłych Statutów³⁰. Warto tu wymienić inicjatywę „Monitoring praw uczniowskich w odniesieniu do zapisów statutów szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży”³¹. Interwencji na tym polu podejmowały się również biura Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka³². Podmioty zaangażowane w ochronę dzieci toczą walkę z instytucją szkoły, której organy łamią prawa człowieka uchwalając statuty sprzeczne z Konstytucją, prawami dziecka i prawami człowieka, Kodeksu cywilnego (art. 23 Dobra osobiste człowieka), czy zapisami prawa oświatowego (Preambuła do Ustawy „Prawo oświatowe”)³³.

Kiedy rozważymy hierarchię prawną, która ma tu zastosowanie to wymienimy kolejno: Konstytucję, międzynarodowe gwarancje dla praw człowieka i praw dziecka, Kodeks cywilny, prawa, „Prawo oświatowe”, wreszcie statuty szkół. W którym miejscu zatem, w tym łańcuchu hierarchii i zależności następuje zapis generujący nieprawidłowości i łamanie praw? Odpowiedzią będzie: wadliwa konstrukcja ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe”³⁴.

Już Antoni Jeżowski, autor wielu publikacji na temat funkcjonowania oświaty, we wprowadzeniu do pracy *Statut konstytucją szkoły* z 2017 roku i to w pierwszym zdaniu, zwrócił uwagę na kuriozum nowych rozwiązań prawnych wynikłych z uchwalenia przepisów ustawy „Prawo oświatowe”. Autor ten trafnie przewidział komplikacje i zasygnalizował zagrożenia związane ze zmianą procedur uchwalania statutów szkół:

²⁷ <http://www.budzaciasieszkola.pl>, [dostęp: 12.11.2024].

²⁸ <https://goszko.org.pl>, [dostęp: 12.11.2024].

²⁹ <https://kogutorium.org>, [dostęp: 12.11.2024].

³⁰ <https://umarlestatuty.pl>, [dostęp: 12.11.2024].

³¹ <https://umarlestatuty.pl>; A. Dęboń, R. Strzała, *Monitoring praw uczniowskich w odniesieniu do zapisów statutów szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży. Raport 2022*, https://szkolajestnasza.pl/wp-content/uploads/2022/09/monitoring-praw-uczniowskich-raport-2022_wersja-ost..pdf, [dostęp: 12.11.2024].

³² <https://brpd.gov.pl>, [dostęp: 16.10.2024]; <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rzecznik-i-biuro>, [dostęp: 16.10.2024].

³³ Por. Dz.U. 1964 nr 16, art 23, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19640160093>; <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000050>, [dostęp: 14.11.2024].

³⁴ Dz.U 2017, poz. 59; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe; <https://eli.gov.pl/eli/DU/2017/59/ogl/pl>, [dostęp: 20.11.2024].

Rozwiązania przyjęte w ustawie z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe wywołały pewną konsternację w środowisku oświaty, gdyż kilkunastu tysiącom przedszkoli i szkół podstawowych nakazały napisanie nowego tekstu statutu jednocześnie przyjmując, że minister edukacji zrezygnował z opracowania statutu ramowego³⁵.

Za autorem przypomnijmy zatem ustawę z dnia 15 lipca 1961 r. „O rozwoju systemu oświaty i wychowania”, gdzie w art. 35a, (pkt 2) czytamy:

Dla realizacji celu określonego w art. 35 ust. 1 Minister Oświaty i Wychowania ustala zasady działania wszystkich typów szkół, zwanych dalej „szkołami”, innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych, zwanych dalej „innymi placówkami”, z zastrzeżeniem postanowień art. 37, a w szczególności określa (...) statuty poszczególnych typów szkół i innych placówek³⁶.

Powyższa ustawa nie była pierwszą, która wprowadzała statut ramowy. Takie rozwiązanie przewidywało też Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (do ustawy z dnia 11 marca 1932 r. „O ustroju szkolnictwa”³⁷) z dnia 21 listopada 1933 r. o organizacji publicznych szkół powszechnych³⁸. W tamtym przypadku statut regulował konkretne obszary funkcjonowania szkół i zawierał następujące części: 1. Zadania szkoły powszechnej. 2. Ogólne zasady organizacyjne i stopnie szkół. 3. Czas nauki. 4. Kierownictwo szkół, nauczyciele, Rada Pedagogiczna. 5. Program metody i organizacja nauczania a) program i metody nauczania b) organizacja nauczania 6. Program i organizacja pracy wychowawczej. 7. Uczniowie c) ocena uczniów d) ukończenie szkoły i uprawnienia b) przyjmowanie i przechodzenie uczniów a) zadania i obowiązki uczniów³⁹. Jako główne założenie („zadanie”) dydaktyczno-wychowawcze (zgodnie z ideą propaństwową) uznano: „dać na

³⁵ A.J. Jeżowski, *Statut konstytucją szkoły*, Sopot–Wrocław, 2017.

³⁶ Por. art. 35. Do zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej należy zapewnienie jednolitego systemu kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem właściwości samorządu terytorialnego określonych w odrębnych ustawach, Dz.U. 1961.32.160; <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/rozwoj-systemu-oswiaty-i-wychowania-1678505>, [dostęp: 13.11.2024].

³⁷ Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.

³⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego [dalej: Dz. Urz. M.W.R. i O.P.] 1933, nr 14, poz. 194.

³⁹ Ibidem, zob. też: *Statut publicznych szkół powszechnych*, oprac. S. Łotowska, Lwów 1939.

poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego⁴⁰. Do zadań i obowiązków uczniów zaliczono takie wzory wychowania i kształcenia, aby uczeń: „przez dalszą pracę nad sobą w okresie młodzieńczym stał się pożytecznym obywatelem Państwa”. W § 72. czytamy: „Uczeń dąży do wyrobienia religijnego, do uszlachetniania swych uczuć i umacniania charakteru, a zarazem kształci swój umysł i zdobywa sprawność fizyczną”⁴¹. W statucie jest tylko jeden zapis dotyczący wyglądu ucznia: „dba o czystość ciała, jest schludny w ubiorze”⁴². I rzeczywiście analiza konkretnych statutów potwierdza, że ich zapisy nie wykraczały poza wytyczne MWRiOP⁴³. Doskonale widzimy zatem, że priorytetem w statutach były regulacje dotyczące struktury i kompetencji oraz obszaru społecznego, obywatelskiego. Tymczasem twórcy dzisiejszych statutów wkraczają w życie prywatne dzieci. W okresie międzywojennym spotykamy wprawdzie osobne regulacje odnośnie do stroju uczniów, lecz były to zapisy dotyczące ćwiczeń⁴⁴.

Przypomnijmy w zarysie, że współczesne zapisy statutowe ingerują w wygląd ucznia wprowadzając regulacje (najczęściej są to zakazy) dotyczące: długości włosów lub ich farbowania, makijażu, czy biżuterii, rodzaju ubioru, na przykład spodni noszonych przez uczennice, regulacje dotyczą też długości bluz, spódnic, spodni, tatuaży. Niekiedy spotyka się zakazy dotyczące noszenia symboli religijnych. Wszystkie one zaprzeczają prawu do wolności (ekspresji, indywidualności, tożsamości), w tym wolności religijnej i łamią gwarancje konstytucyjne oraz standardy praw dzieci zawarte w Konwencji o prawach dziecka. Przy czym za złamanie ustaleń nauczycielsko-dyrektorskich uczniom

⁴⁰ Dz. Urz. M.W.R. i O.P. 1933, nr 14, poz. 194, s. 574.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich : załącznik do rozporządzenia M.W.R. i O.P. z dnia 21 listopada 1933 roku, Łódź 1935.

⁴³ Por. Archiwum Państwowe w Lublinie [dalej: APL], Akta Zarządu Miejskiego w Lublinie, Wydział Oświaty i Kultury, sygn. 3895, „Statut Publicznej Szkoły Doksztalcenia Zawodowego im. Prezydenta G. Narutowicza w Lublinie i inne sprawy tej szkoły na rok szkolny 1933/34, s. 1 i nast.

⁴⁴ Por. Okólnik M.W.R. i O.P. do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, wizytatora Liceum Krzemienieckiego i Wydziału Oświecenia Publicznego w Województwie Śląskim w sprawie stroju ćwiczebnego młodzieży szkolnej, Dz. Urz. M.W.R. i O.P. 1928, nr 1, s. 15.

grożą konsekwencje w postaci różnych kar. Największą z nich jest upokorzenie i odarcie z godności. Nauczyciele i dyrekcje są przekonani o swej nieomyślności i słuszności swych zasad, gdy tymczasem wchodzą w rolę oprawców, tym skuteczniejszych, kiedy osąd nad uczniem ma miejsce w obecności innych osób. Interweniując w wygląd dzieci tłumaczą się przy tym dobrem/zdrowiem dziecka lub innych dzieci. Tymczasem po prostu łamią prawo i krzywdzą swych wychowanków. Łamią też prawa rodziców. Czy zatem są opiekunami, czy właścicielami i sędziami dzieci? Co należy zmienić w pracy i praktyce komunikacyjnej szkół?

Odpowiedzią może być rozmowa Alicji Pacewicz, współzałożycielki Centrum Edukacji Obywatelskiej z Antonem Ambroziakiem, dziennikarzem i aktywistą społecznym, gdzie czytamy:

Jeśli chcemy, żeby szkoła budowała kapitał społeczny, żeby jako instytucja cieszyła się zaufaniem, to nie możemy udawać, że nie toczy się w niej życie publiczne. (...) I nie chodzi o lekcje edukacji obywatelskiej, gdzie podaje się definicje społeczeństwa obywatelskiego i demokracji. (...) Zamiast pamięciowego wyuczania teorii powinno się prowokować sytuacje, w których dzieci będą miały szansę poczuć swą sprawczość⁴⁵.

W podobnym duchu wypowiadała się również pedagog Małgorzata Kowalik-Olubińska, która przekonywała, iż dzieciom należy przyznać

prawa do uczestnictwa, czyli do swobodnego wyrażania swoich poglądów, zabierania głosu w sprawach, które ich dotyczą, do bycia wysłuchanymi i poważnie traktowanymi przez dorosłych, co gwarantuje art. 12 Konwencji o prawach dziecka. Tymczasem, jak przekonuje autorka, dorośli/nauczyciele odwołują się do tradycyjnego sposobu myślenia o dzieciach jako istotach niekompletnych, nieracjonalnych, całkowicie zależnych od otoczenia społecznego i pozbawionych możliwości podejmowania działań sprawczych⁴⁶.

Przyznać należy, że obroną praw dzieci w szkołach zajmują się również instytucje publiczne. Wśród nich najbardziej aktywne są biura Rzecznika Praw Dziecka (RPD) i Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO). RPD monitoruje przestrzeganie praw dziecka w różnych obszarach życia i interweniuje w przypadkach, gdy istnieje podejrzenie, że szkoły

⁴⁵ Rozmowa A. Pacewicz z A. Ambroziakiem, <https://oko.press/szkola-jest-jak-xix-wieczna-fabryka-a-tu-trzeba-skoczyc-w-xxi-wiek>, [dostęp: 15.10.2024].

⁴⁶ M. Kowalik-Olubińska, op. cit., s. 91.

naruszają prawa uczniów. Mogą to być interwencje dotyczące bezprawnych zapisów w statutach lub niesłusznym działaniu ze strony dyrekcji szkoły. Podobne działania podejmuje Rzecznik Praw Obywatelskich. Najwięcej spraw dotyczy: łamania praw uczniów pełnoletnich, prawa własności, niezgodnego z prawem oceniania, w tym oceny zachowania, nieklasyfikowania uczniów z powodu niskiej frekwencji, przeciążenia wymaganiami, niewystarczającego zaangażowania szkoły w pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Wreszcie łamane są: „prawo do prywatności i ochrony godności: szczegółowe określanie zasad wyglądu uczniów i uczennic; karanie za określone fryzury, makijaż, biżuterię, tatuaże; stosowanie innych kryteriów ze względu na płeć”⁴⁷. Biuro RPO przyznaje, że „statuty szkół zawierają przepisy niezrozumiałe, nieprecyzyjne lub nieegzekwowalne”, a wynika to z nikłej znajomości prawa oraz „niskiej świadomości znaczenia tego rodzaju aktów prawnych, w szczególności regulacji odnoszących się do ochrony praw uczniowskich”⁴⁸.

W wyniku szeregu skarg na łamiące prawa statuty szkół RPO Marcin Wiącek podjął interwencję u kuratorów oświaty na podstawie art. 16 ust. 1 ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich⁴⁹. Celem interwencji była propozycja zorganizowania kampanii informacyjnych w szkołach wraz z działaniami na rzecz zmiany zapisów w statutach, które są niezgodne z prawem⁵⁰. Nadmienimy, że na prośbę RPO odpowiedziało jedynie siedmiu kuratorów⁵¹, a przecież nadzór nad szkołami, w tym nad ich statutami należy do podstawowych obowiązków instytucji kuratorium. Warto w tym miejscu przytoczyć stanowisko reprezentowane przez kurator małopolską, która w piśmie z 27 lipca 2023 r. konstatowała:

⁴⁷ *W obronie praw uczniów – Marcin Wiącek do kuratorów oświaty*; <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-uczniowie-prawa-szkoly-statuty-kuratorowie-wideo>, [dostęp: 10.09.2024].

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Dz.U. 2023 r., poz. 1058, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/2023/1058>, [dostęp: 06.09.2024].

⁵⁰ Pismo z dnia 28.06.2023 r. Rzecznika Praw Obywatelskich, znak: VII.7031.15.2023.AT; https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2023-06/Do_MEiN_uczniowie_prawa_kuratorzy_28.06.2023.pdf, [dostęp: 10.09.2024].

⁵¹ <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-uczniowie-prawa-szkoly-statuty-kuratorowie-wideo>, [dostęp: 03.11.2024].

Dynamika zmian statutów szkół, a także dokonywanie ich w obecnie obowiązującym stanie prawnym głównie przez rady pedagogiczne, bez udziału kuratora oświaty, czy nawet organu prowadzącego, który mógłby zapewnić nauczycielom pomoc prawną w sferze legislacji wewnątrzszkolnej, prowadzi niestety do uchwalania postanowień sformułowanych nieprofesjonalnie, a nieraz wadliwie. O ile dostrzec można skokowy wzrost poziomu kultury prawnej wśród uczniów szkół, którzy coraz świadomiej domagają się nie tylko przestrzegania, ale i realizacji przysługujących im praw, wywodzących się z konstytucyjnego prawa do nauki, o tyle świadomość prawna po stronie pozostałej części społeczności szkolnej wciąż zdarza się być na niezadowalającym poziomie⁵².

Rodzice i organizacje zajmujące się walką o ochronę praw uczniów i dzieci, jak na przykład Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę⁵³, często zgłaszają przypadki naruszania praw dzieci przez szkoły. Współpracują z Rzecznikiem Praw Dziecka oraz innymi instytucjami, aby przeciwdziałać takim praktykom. Podobny cel mają również konkursy na „najgłupszy” zapis statutowy, dla przykładu konkurs „Statutowy Absurd Roku”⁵⁴. Inicjatywy takie nagłaśniają problem łamania praw i interesu dziecka.

W naszych rozważaniach przypomnijmy głos Aliny Czyżewskiej, aktywistki praw człowieka, która jest istotnym podmiotem walczącym o prawa dziecka i prawa człowieka łamane przez statuty szkół w kontekście art. 99-100 prawa oświatowego. W swej wypowiedzi „Odczepcie się od wyglądu uczniów i przestańcie łamać prawa człowieka” pisała:

Bo uczniowie i uczennice to ludzie, ale (...) szkoły często zachowują się, jakby prawa człowieka w szkole nie obowiązywały. W wielu szkołach za makijaż, kolczyk w nosie albo kilka w uchu, pomalowane paznokcie, po-farbowane włosy (...) za dredy czy tatuaż uczniów i uczennice spotykają szykany. Dostają nagany, ujemne punkty z zachowania, słyszą groźbę wydalenia ze szkoły za niepodporządkowanie się, otrzymują uwagi, bywają publicznie wyśmiewani i wyśmiewane przez nauczyciela, gdy ich wygląd nie odpowiada jego gustowi⁵⁵.

⁵² Pismo Małopolskiego Kuratora Oświaty (Barbary Nowak) z 27 lipca 2023 r., https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/202307/Odpowiedz_uczniowie_prawa_kuratorzy_malopolska_24.07.2023.pdf, [dostęp: 04.09.2024].

⁵³ <https://fdds.pl>, [dostęp: 03.10.2024].

⁵⁴ Por. <https://umarlestatuty.pl/statutowy-absurd-roku-2022>, [dostęp: 01.09.2024].

⁵⁵ A. Czyżewska, <https://publicystyka.ngo.pl/odczepcie-sie-od-wygladu-uczniow-i-przestancie-lamac-prawo>, [dostęp: 16.09.2024].

Autorka zwraca uwagę na subiektywne sądy oraz bezprawne działania nauczycieli. Powołuje się przy tym na Kartę Nauczyciela⁵⁶ i przypomina, że

żadne prawo nie nakazuje komukolwiek podporządkowywać się gustowi innej osoby (oraz że) żadne prawo nie pozwala (...) na ingerowanie w tę przestrzeń, kiedy pełni funkcję publiczną – czyli kiedy jest nauczycielem⁵⁷.

W wypowiedzi A. Czyżewskiej wybrzmiewa obrona autonomii i wolności dziecka, jego prawa do dzieciństwa i młodości:

dziecko teraz jest w szkole, a nie w pracy. Jest więc w takim momencie rozwojowym, że szuka swojej tożsamości, odrębności bądź – przeciwnie – szuka przynależności do jakiejś grupy, kształtuje się jego osobowość, zaznacza odrębność (...). W trakcie edukacji szkolnej zachodzą u dziecka naturalne procesy rozwojowe, które szkoła ma obowiązek wspierać, a nie hamować. Nauczyciel – także! Nasz wygląd to także sposób ekspresji swego „ja”, określania i poszukiwania siebie. Nie jest zadaniem szkoły ciosać młodego człowieka według swego wyobrażenia, według jednego wzorca – powstałego w głowie nauczycielki czy w wizji rady pedagogicznej, zawartej w statucie. Szkoła i nauczyciel – według prawa – ma wspierać ucznia w jego rozwoju. Co robi tymczasem? Uczy podporządkowania czyimś gustom i widzimi się, dopasowania do szablonu, łamsi odrębność i różnorodność⁵⁸.

Warto dodać, że A. Czyżewska dołącza do swego felietonu opinię prawną, która pokrywa się z zasygnalizowaną wcześniej opinią RPO. W tym miejscu czytamy, między innymi:

szkoły w bardzo niejednolity oraz szeroki sposób interpretują przyznane im kompetencje. Prowadzi to do znacznego zróżnicowania statutów poszczególnych szkół zarówno co do stopnia szczegółowości jak również i samego przedmiotu regulacji. W konsekwencji szkoły bardzo często wychodzą poza przyznane im ustawowo ramy kompetencyjne i prawne, wprowadzając przepisy statutowe wprost naruszające prawa i wolności osobiste uczniów. (...) Jednocześnie wiele sformułowań określających zasady ubioru ucznia zawiera pojęcia nieostre takie jak „schludny”, „estetyczny”, „niewyzywający”, „skromny”, „ekstrawagancki”, „awangardowy”,

⁵⁶ Dz.U. 1982 nr 3, poz. 19, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.

⁵⁷ A. Czyżewska, op. cit.

⁵⁸ Ibidem.

co z kolei sprawia, że przepisy statutów są nieprecyzyjne, pozostawiają duże pole do interpretacji⁵⁹.

Z powyższymi uwagami współgrają tezy Karola Motyla, który zwracał uwagę na śmierć samej idei szkoły, porównywanej zresztą przez niego do XIX-wiecznej fabryki. I w jednej i w drugiej nie ma bowiem, jak przekonuje za Georgem Ritzerem (1999), miejsca na indywidualność, kreatywność, twórczość ani rozwój osobowości. Obowiązująca dziś w szkolnictwie publicznym maniera wychowawcza skazuje dzieci na „takożsamość”. Tymczasem sukces widzi autor w inności, indywidualności i świeżości⁶⁰. W podobnym duchu wypowiada się Sylwia Jaskulska, która dodatkowo stawia pytania o cele wychowania realizowane przez ocenianie na stopień zachowania uczniów. Konstatuje przy tym:

uczeń to surowiec – materiał czekający na ukształtowanie, aby się stał elementem zaprojektowanej już konstrukcji. Ma on być grzeczny, bo wtedy szkoła nie ma problemów z „ustawianiem” go w wygodnym dla instytucji miejscu. Zamiast uczyć krytycznego myślenia, radzenia sobie w zmieniającym się świecie i zachęcać do partycypowania w tych zmianach, kształcenie tego typu narzuca młodym ludziom gotowe matryce tożsamości (...). Społeczne konstruowanie tożsamości podporządkowanego konformisty, a temu służy ocenianie zachowania na stopień, jest też wygodne z punktu widzenia instytucji, której wpływom jednostka podlega – konformistami łatwiej sterować⁶¹.

Wybór powyższych przykładów pozwala na wysnucie kilku podstawowych wniosków. Dzieci (nadal i wciąż) potrzebują wsparcia dorosłych w walce o swą godność i prawa. Są traktowane (nadal i wciąż) przedmiotowo i są marginalizowane. Ogólna analiza dokumentów statutowych w kontekście regulacji dotyczących gwarancji praw dziecka

⁵⁹ Opinia prawna Ł. Gasińskiego i A. Aranowskiej z 19 listopada 2019 r.; <https://niedoukrycia.mystrikingly.com/blog/opinia-prawna-ingerencja-szkoly-w-wyglad-uczniow-to-lamanie-prawa-pobierz>, [dostęp: 12.09.2024]; por. też: A. Dęboń, R. Strzała, op. cit.

⁶⁰ K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7, s. 148-162.

⁶¹ S. Jaskólska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009, https://www.academia.edu/5688554/OCENA_ZACHOWANIA_W_DOŚWIADCZENIACH_GIMNAZJALISTÓW?auto=download, [dostęp: 17.11.2024].

pozwała potwierdzić smutną tezę o ich ubezwłasnowolnieniu przez system. A to przecież dopiero wierzchołek góry lodowej. Kwestie stosowania i interpretacji zapisów przez czynnik ludzki zostały tu jedynie zasygnalizowane na poczet jednego tylko punktu zapisów o wygładzie. Tymczasem patologie prawne w szkołach dotyczą też: prawa własności, prawa do zabierania głosu i wyrażania własnych poglądów, prawa do prywatności, w tym do tajemnicy korespondencji, czy danych osobowych, co przejawia się w publicznym komentowaniu ocen i zachowania, czy wreszcie będzie to ubezwłasnowolnianie uczniów dorosłych. Wszystko to dzieje się w instytucji publicznej, która jest emanacją państwa⁶².

Wydaje się też, że lepiej byłoby gdybyśmy nie mówili o łamaniu, czy przestrzeganiu praw uczniów, lecz o prawach człowieka, prawach dziecka i prawach obywatelskich. Termin uczeń bowiem narzuca pewną perspektywę podległości i kopiowania przekazywanych wzorów⁶³. I rzeczywiście powtarzalność jest generalną misją dzisiejszej szkoły. Czy zatem uczeń to jedynie pionek, który ma tolerować manipulację ze strony dorosłych oraz to, że jest przez nich zawłaszczany, że jest przez nich wciąż sądzony (poprzez kary i nagrody) i odbierane mu są wola i wolność? Czy nadal będziemy się zgadzać na system, w którym „naczelną zasadą jest stwierdzenie, że dziecko można dowolnie formować wedle z góry przyjętych założeń, (...) dawaniem przykładu, kształtowaniem nawyków”?⁶⁴ Jak przekonuje Marek Kuźnik przywołany model wychowawczy skutkuje pojawianiem się postaw braku samodzielności, zależności od innych, umiejętności nabywania i obrony własnego zdania/decyzji i braku kreatywności⁶⁵.

⁶² Por. „Organy władzy publicznej działają na podstawie i w granicach prawa”, art. 7 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/1.html>, [dostęp: 15.11.2024].

⁶³ Uczeń – osoba, która pod kierunkiem jakiegoś mistrza zdobywa umiejętności w zakresie nauki, sztuki lub postaw moralnych, a następnie sama postępuje i tworzy zgodnie z wyznaczonymi wzorami, *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/12025/uczen/5086171/mistrza>, [dostęp: 15.11.2024].

⁶⁴ M. Kuźnik, *Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie współczesnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 4(62), s. 35, <https://bibliotekanauki.pl/articles/2037919>, [dostęp: 12.11.2024].

⁶⁵ Ibidem.

Czy nie z takimi właśnie problemami borykają się pokolenia obecnej młodzieży i młodych dorosłych? Dorośli pracujący z dziećmi i młodzieżą w instytucjach oświatowych i wszelkich innych muszą się nauczyć, że jego podopieczni to nie jedynie uczniowie, ale aż ludzie i obywatele, którym przynależą określone prawa, zwłaszcza zaś prawo do godności, i (co chyba najtrudniejsze) prawo do wzięcia ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności. Tu i teraz. W każdym miejscu i zawsze. Dotyczy to również kreowania własnego wizerunku. Bo: „to, jak wyglądam, to ja, to moja tożsamość i godność. (...) Jeśli nie naruszam praw i wolności innych osób (...) to nikt nie ma prawa zakazywać mi malowania się czy farbowania włosów. Tak działa demokratyczne państwo prawa”⁶⁶. Dodajmy jeszcze: mądrze rządzona i sprawnie funkcjonująca państwo. Niech zatem Rzeczpospolita rządzi się prawem i dostosuje ustawę Prawo oświatowe do kanonu praw konstytucyjnych. W wymiarze praktycznym może to być powrót do idei statutu ramowego lub konsultacje inicjatywy Stowarzyszenia Umarłych Statutów w postaci statutu „nieumarłego”, czyli „wzorcowego statutu szkoły, który charakteryzowałby się minimalizmem i zgodnością z prawem zamieszczonych w nim postanowień”⁶⁷. To początek drogi do upodmiotowienia dziecka w szkole. Tymczasem wadliwe i sprzeczne z prawem zapisy statutów szkolnych wymagają stałego monitorowania przez instytucje państwa, organizacje społeczne oraz rodziców. Pora dostrzec, iż szkoły, jako instytucje edukacyjne, mają obowiązek nie tylko przekazywać wiedzę, ale także chronić prawa i godność swoich uczniów oraz kształtować w nich kulturę prawną.

⁶⁶ A Czyżewska, op. cit.

⁶⁷ Statut nieumarły, <https://statut.umarlestatuty.pl>, [dostęp: 20.10.2024].

Klaudia Wierzbowska

ORCID: 0009-0005-4676-6081

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.13

Ekonomiczne okoliczności pracy dzieci w historii: między wyzyskiem a koniecznością

The Economic Circumstances of Child Labour in History: Between Exploitation and Necessity

STRESZCZENIE: Praca dzieci to zjawisko, które na przestrzeni dziejów było ściśle związane z warunkami ekonomicznymi i społecznymi danej epoki. Jego analiza wymaga podziału na kluczowe okresy historyczne oraz uwzględnienia zmieniającego się znaczenia samego pojęcia dziecka. Definicja tego terminu, choć powszechnie zrozumiała, budzi wiele trudności w precyzyjnym ujęciu, zarówno w kontekście społecznym, jak i prawnym. W różnych okresach historycznych postrzeganie dzieci oraz dzieciństwa ewoluowało, co miało wpływ na ich miejsce w strukturze społecznej, ale i rolę w gospodarce. Temat pracy dzieci pozostaje istotny nie tylko jako element przeszłości, ale również współczesnych wyzwań związanych z globalizacją i zróżnicowaniem gospodarczym. Praca dzieci wiąże się z licznymi konsekwencjami, w tym wpływem na zdrowie fizyczne, psychiczne oraz ograniczeniem możliwości edukacyjnych. Zjawisko to, choć głęboko zakorzenione w uwarunkowaniach ekonomicznych, miało także istotny wpływ na sposób postrzegania dzieci, a także ich miejsca w społeczeństwie na przestrzeni wieków.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, praca dzieci, okres preindustrialny, okres industrialny, okres postindustrialny, uwarunkowania ekonomiczne, konsekwencje

ABSTRACT: Child labour is a phenomenon that throughout history has been closely related to the economic and social conditions of a given era. Its analysis requires dividing it into the key historical periods and taking into account the changing meaning of the concept of the child itself. The definition of this term, although widely understood, raises many difficulties in the precise terms, both in the social and legal context. At different historical periods, the perception of children and childhood has evolved, affecting their place in the social structure, but also their role in the economy. The subject of child labour remains relevant not only as an element of the past, but also in the contemporary challenges of globalisation and economic diversification. Child labour has numerous consequences, including the impact on physical and mental health and the reduced educational opportunities. This phenomenon, while deeply rooted in the economic conditions, has also had a significant impact on the perception of children and their place in society over the centuries.

KEYWORDS: child, child labour, pre-industrial period, industrial period, post-industrial period, economic conditions, consequences

Praca dzieci to zjawisko społeczne, które jest silnie związane z warunkowaniami ekonomicznymi na przestrzeni różnych epok. Istotną rolę odgrywają również aspekty społeczne i historyczne. Dokładne omówienie tego zagadnienia wymaga właściwie jego podziału. Dopiero, gdy poszczególne jego elementy zostaną objaśnione kreuje się pewna całość. Taka analiza umożliwia zrozumienie mechanizmów stojących za wykorzystywaniem dzieci do pracy.

Najtrudniej definiuje się rzeczy oczywiste, coś z czym mamy do czynienia na co dzień. Jednym z takich pojęć jest właśnie dziecko – słowo, które większość ludzi rozumie, a także jest w stanie je zdefiniować na swój sposób. Właśnie dlatego naukowcy, którzy podejmują się tego wyzwania napotykają tak wiele trudności. Trudno bowiem jest wyjaśnić coś powszechnie zrozumiałego – obejmującego w swym znaczeniu tak wiele – podporządkowując się pewnym zamkniętym schematom. Nie pozwalają one na przekazanie w rzeczywistości sensu raptem jednego słowa. Cała problematyka polega zatem na niejednoznaczności tego terminu, mimo iż jest on tak często stosowany między innymi w prawie międzynarodowym. W definicji słownikowej za „dziecko”

uważa się człowieka od urodzenia do wieku młodzieńczego¹. Jednak nie wyjaśnia się, kiedy dany wiek się kończy, w przeciwieństwie do Konwencji o prawach dziecka, w rozumieniu której za „dziecko” uznaje się „każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość”². Druga część zdania objaśniająca dane zagadnienie sprawia jednak, że ustawodawca nie uregulował dokładnie tego problemu, a raczej pozwolił na dostosowanie się tego dokumentu do różnic kulturowych oraz prawnych w różnych państwach. Kolejne niedomówienie pojawia się przy terminie „istoty ludzkiej”, który w prawie nie ma jednoznacznej i pełnej regulacji. Często odnosi się zarówno do dzieci urodzonych mimo wszelkiego rodzaju deformacji czy też niedorozwoju, ale także do dzieci nienarodzonych (płodu). W tym przypadku istnieje jednak więcej niedomowień, ponieważ w praktyce płód jest uważany za „istotę ludzką”, ale w przepisach prawnych ten status bywa różnie regulowany (lub pozostawiany bez wyraźnej regulacji), co prowadzi do częstych sporów oraz niedomowień³. Obie przedstawione definicje są współczesne, a co za tym idzie ukazują aktualną perspektywę postrzegania dziecka. Różnią się między sobą i w pełni nie są w stanie przedstawić obrazu sytuacji.

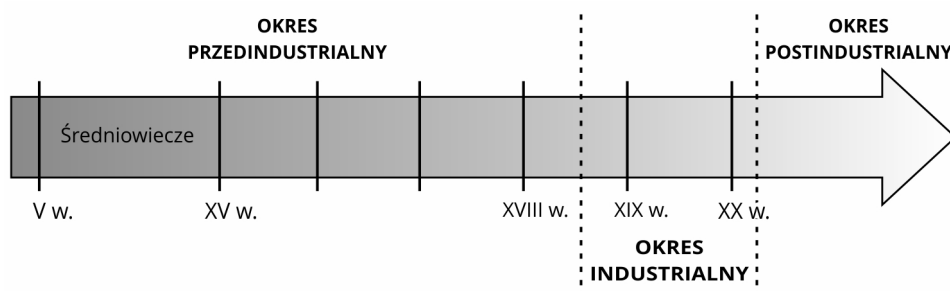
W ujęciu historycznym widać jak sposób postrzegania dzieci, ale także dzieciństwa ulegał zmianom oraz w jakim stopniu był powiązany z pracą. W celu ułatwienia postrzegania tych zjawisk na przestrzeni wieków oś czasu zostaje podzielona na trzy kluczowe okresy: preindustrialny, industrialny, a także postindustrialny, co przedstawia Rysunek 1. Przełom historyczny, który niejako wyznacza dany podział to wynalezienie maszyny parowej, czyli symbolu pierwszej rewolucji przemysłowej, która miała swój początek w drugiej połowie XVIII wieku⁴.

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/dziecko;2455634.html>, [dostęp: 17.12.2024].

² Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526, art. 1.

³ B. Olszewski, *Uniwersalna definicja dziecka?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2011, t. 75, nr 3322, s. 205–206.

⁴ M. Ratajczak, B. Woźniak-Jęchorek, *Rewolucje przemysłowe i ich wpływ na rozwój ekonomii*, „Studia BAS” 2020, nr 3(63), s. 26–28.



Rysunek 1. Oś czasu przedstawiająca trzy główne okresy w odwołaniu do przełomu historycznego – wynalezienia maszyny parowej.

Źródło: opracowanie własne.

Warto tutaj zaznaczyć kilka istotnych faktów. Pierwszy, rzeczywiście użyteczna, pompa parowa zwana „maszyną atmosferyczną” została zbudowana w 1712 roku przez Thomasa Newcomena. Mimo iż znalazła trwałe zastosowanie praktyczne i szybko zaczęła się rozpowszechniać, to była znacząco niewydajna. Doprowadziło to do dalszych prac nad nią. Przyjęło się, że za twórcę nowoczesnej maszyny parowej uznaje się Jamesa Watta, który dokonał znacznych ulepszeń pompy Newcomena. Pracował nad nią już w 1763 roku, co zainspirowało go do opracowania pewnych ulepszeń. Opatentowana jednak została dopiero w 1769 roku. Jego udoskonalenia dotyczyły osłony termicznej na kotle i dodania osobnego, stale chłodzonego kondensatora do skraplania pary (takiej chłodnicy), a także stworzenie siłownika parowego dwustronnego działania. Drugie wprowadzone ulepszenie odwracało w pewnym sensie zasadę pompy Newcomena, w której wykorzystano próżnię do wprawienia tłoka w ruch. W maszynie Watta z kolei siła napędowa pochodziła z ciśnienia rozprężającej się pary, która była kierowana na tłok. Para była rozdzielana na dwie części oraz wprowadzana do cylindra dwoma otworami. Dzięki temu tłok mógł być na przemian popychany przez ciśnienie pary z jednej i z drugiej strony. Skraplanie pary, a także podciśnienie powstające w kondensatorze służyły w tym przypadku tylko do wciągania z powrotem pary z cylindra po popchnięciu tłoka. Te udoskonalenia doprowadziły do tego, że maszyna parowa Watta

zużywała pięć razy mniej paliwa (węgla) niż maszyna Newcomena. Była zatem dużo bardziej wydajna⁵.

W okresie preindustrialnym (przed uprzemysłowieniem) gospodarka opierała się głównie na rolnictwie oraz drobnych przedsiębiorstwach – w średniowieczu były to warsztaty rzemieślnicze, natomiast w XVI i XVII wieku manufaktury, które były uznawane za protoplastę przedsiębiorstw przemysłowych. Wcześniej, w okresie niewolnictwa, a także feudalizmu nie można mówić o przedsiębiorstwach, ponieważ dla społeczeństw pierwotnych to gospodarka naturalna była jedyną, uznawaną formą gospodarowania. Nie posiadała ona jednak cech przedsiębiorstw⁶. Typowe średniowieczne zakłady pracy, czyli warsztaty rzemieślnicze opierały się na relacji osoby nim kierującej, czyli mistrza z zatrudnionymi czeladnikami, a także uczniami⁷. Wyroby rzemieślnicze charakteryzowały się wysoką jakością oraz tym, iż były bardzo drogie. Przyczyniał się do tego panujący monopol, którego bardzo pilnowano, jak i wysokie koszty produkcji⁸. W XVI wieku doszło do rozpowszechnienia się manufaktur, czyli zakładów produkcyjnych, w których produkcja złożonego produktu końcowego odbywała się ręcznie, jednak była oparta na podziale pracy. Taki zabieg pozwalał na osiągnięcie wyższej wydajności pracy. Proces produkcyjny, który został podzielony na specjalistyczne, odrębne czynności umożliwiał znaczną oszczędność czasu, osiągnięcie wprawy przez pracowników czy też łatwość przyuczenia do pracy niewykwalifikowanych robotników⁹. Rodziny w okresie preindustrialnym funkcjonowały jako podstawowe jednostki produkcyjne, natomiast dzieci stanowiły integralną część siły roboczej. Praca dzieci była powszechna, postrzegana wręcz jako naturalna część życia rodzinnego oraz społecznego, a jej głównym

⁵ K. Piesowicz, *Wielki przewrót. Opowieść o rewolucji przemysłowej*, Warszawa 1962, s. 75-76.

⁶ D. Milczewska, *Przedsiębiorstwa rynkowe – geneza i rozwój*, „Handel Wewnętrzny” 2011, nr 5, s. 11-20.

⁷ J. Szpak, *Historia gospodarcza powszechna*, Warszawa 1997, s. 56-57.

⁸ E. Kaczyńska, K. Piesowicz, *Wykłady z powszechnej historii gospodarczej*, Warszawa 1997, s. 43-46.

⁹ Ibidem, s. 142.

celem było przetrwanie rodziny. Dzieci stanowiły darmową siłę roboczą pracując w gospodarstwach rolnych, pomagając w uprawie roli, zbiorach, hodowli zwierząt czy też w rzemiośle, gdzie były uczniami lub pomocnikami swoich rodziców. Nie przysługiwały im jednak prawa takie same jak dorosłym, ponieważ byli postrzegani jako niedojrzała kategoria społeczna. Chociaż warunki pracy bywały trudne, dzieci pracowały w otoczeniu rodziny, co częściowo chroniło je przed wyzyskiem. Niemniej jednak, ciężka praca od najmłodszych lat wpływała na ich zdrowie fizyczne i psychiczne, ograniczała możliwości edukacyjne oraz rozwój intelektualny. Dzieci w tym okresie były postrzegane jako mali dorośli, a dzieciństwo nie było wyróżniane jako odrębny etap życia. Stanowiły one pewne uzupełnienie świata dorosłych. Pewnego usprawiedliwienia można doszukiwać się w warunkach sanitarnych oraz wysokiej śmiertelności niemowląt i dzieci ze względu na różne choroby w tamtych czasach. Można więc powiedzieć, że dorośli nie przywiązywali się zbyt do dzieci, chyba że te osiągnęły wiek zwiększający szansę na ich przeżycie¹⁰.

W okresie industrialnym gospodarka opierała się głównie na przemyśle. Na skutek rewolucji przemysłowej wprowadzone zostały znaczące zmiany w organizacji pracy. Pod koniec XVIII stulecia manufaktury przekształciły się w przedsiębiorstwa przemysłowe – fabryki. Pierwsza i druga rewolucja przemysłowa przyczyniły się do zastosowania specjalistycznych maszyn, urządzeń, a także pogłębienia podziału pracy. Mechanizacja poskutkowała wprowadzeniem masowej produkcji w dużych zakładach, co doprowadziło ostatecznie do obniżenia kosztów jednostkowych produkcji. Dodatkowo znacząco wzrosła wydajność pracy, na skutek czego system fabryczny wyparł manufaktury¹¹. Technologia, rozwijana przez przedsiębiorstwa, stała się zatem motorem zmian społecznych. Powstanie fabryk i rozwój przemysłu wymusiły konieczność pozyskania taniej siły roboczej. Dzieci były zatrudniane masowo ze względu na niskie koszty ich pracy, mniejsze wymagania płacowe oraz zdolność do wykonywania precyzyjnych, ale monotonnych zadań w fabrykach. Praca dzieci w przemyśle stała się formą

¹⁰ B. Tylewska-Nowak, *Dziecko i dzieciństwo – wybrane kategorie znaczeniowe*, [w:] G. Całek, E. Sielicka (red.), *Dziecko w organizacji pozarządowej*, Warszawa 2021, s. 15.

¹¹ J. Szpak, op. cit., s. 104.

ekonomicznego wyzysku, często odbywała się w bardzo trudnych warunkach, przy długich godzinach pracy i niskich zarobkach. Intensywna, ale również wyczerpująca praca fabryczna miała druzgocący wpływ na zdrowie dzieci, prowadząc do fizycznego wyniszczenia, problemów zdrowotnych, a także problemów psychicznych związanych z monotonią pracy czy też izolacją społeczną. W tym okresie pojawiły się ruchy społeczne i reformatorzy, którzy zaczęli walczyć o ograniczenie pracy dzieci i wprowadzenie obowiązkowej edukacji, co w dłuższej perspektywie doprowadziło do stopniowego zmniejszania tego zjawiska. Wiek XVIII był pewnym przełomem, nie tylko w kontekście narodzin ekonomii jako nauki w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, ale również jako narodzin dzieciństwa – odrębnego okresu – oraz zmiany spojrzenia na samo dziecko. Wiek XIX przejawiał się dojrzewaniem w dziecku osoby, która powinna być otoczona troską, a także wsparciem, tak aby mogła wyrosnąć na osobę dorosłą, która mogła się rozwijać, dojrzewać. Taka perspektywa postrzegania dziecka wynika z warunków, w jakich żyło, dorastało, z pracy, jaką musiało podejmować¹².

Okres postindustrialny, czyli po uprzemysłowieniu (XX wiek do współczesności) charakteryzuje się, co warto zaznaczyć, przejściem gospodarek krajów rozwiniętych od dominacji przemysłu (gospodarki industrialnej) do gospodarki opartej na usługach, wiedzy jak i technologii¹³. Praca dzieci stała się zjawiskiem marginalnym w rozwiniętych gospodarkach, głównie dzięki wprowadzeniu przepisów prawnych zakazujących zatrudniania dzieci, a także wprowadzeniu obowiązkowej edukacji. Niemniej jednak, w krajach rozwijających się praca dzieci pozostaje nadal powszechna, często związana z ubóstwem czy też brakiem dostępu do edukacji. Globalizacja i rozwój gospodarki rynkowej w niektórych regionach, niezależnie od tego czy są to państwa rozwijające się czy rozwinięte, sprzyjają zatrudnianiu dzieci w nieformalnych sektorach, takich jak rolnictwo, usługi domowe, a także nielegalna praca w szarej strefie. W krajach rozwijających się dzieci nadal są narażone na wyzysk ekonomiczny, ponieważ pracują w warunkach, które utrudniają im rozwój edukacyjny oraz społeczny. Skutki psychiczne

¹² B. Tylewska-Nowak, op. cit., s. 15.

¹³ H.A. Kretek, J. Dworak, *Zmiany społeczne ku społeczeństwu popandemicznemu*, „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development” 2021, nr 1(100), s. 69.

i zdrowotne są podobne do tych z okresu industrialnego – dzieci są często izolowane, narażone na stres bądź traumę, a ich rozwój intelektualny jest hamowany przez brak dostępu do edukacji. W krajach rozwiniętych, mimo że praca dzieci jest zjawiskiem marginalnym to wciąż jednak występuje, o czym warto pamiętać. Istnieją również pewne wyjątki, w granicach prawa, kiedy to praca jest dobrowolnie podejmowana przez młodzież. Wiek XX został nazwany „wiekiem dziecka”, nadane prawa do edukacji, rozwoju czy też miłości wiele zmieniły. Badano zarówno możliwości, jak i zasoby dziecka, stało się więc ono przedmiotem badań, co niejako stanowiło o jego istotności. Podobnie jak dzieciństwo, które dostrzeżono w jeszcze większym stopniu¹⁴. Jednak był to również wiek, w trakcie którego miały miejsca dwie wojny światowe. Pochłonęły one wiele istnień ludzkich, w tym niewinne i bezbronne dzieci. W trakcie ich trwania miały miejsca okrucieństwa, które dotyczyły zarówno dorosłych, ale także dzieci. Niezależnie od wieku ludzie nie byli w stanie ukryć się przed głodem, wyzyskiem, poniżeniem czy śmiercią. Mimo iż stulecie to miało szlachetne zamiary to nazwa ta w pewnym stopniu stanowi hipokryzję. Czas ten był przepełniony cierpieniem oraz bestialstwem, można go spokojnie uznać za okres „zniewolonego dzieciństwa”¹⁵. Aktualnie zarówno dziecko, jak i dzieciństwo uważane jest za coś ważnego. „Dziecko” ma swoje miejsce w strukturze społecznej, nie jest postrzegane jako mały dorosły, a jako partner dorosłego. Jest ono również obywatelem posiadającym prawa, rozwijającym się w strukturze społecznej¹⁶.

Praca dzieci, w tym jej rodzaj, jest silnie związana z jej ekonomicznymi okolicznościami niezależnie od epoki, w której zjawisko to występuje. Wiąże się też z pewnymi skutkami o negatywnym charakterze. Wybrane zagadnienia w ujęciu historycznym zostały przedstawione w Tabeli 1.

¹⁴ B. Tylewska-Nowak, op. cit., s. 15.

¹⁵ E.J. Kryńska, A. Suplicka, *Dziecko w historii – jako główna idea podjętych rozważań*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022, s. 18.

¹⁶ B. Tylewska-Nowak, op. cit., s. 15.

Tabela. 1. Znaczące okresy historyczne a praca dziecka – wybrane zagadnienia.

Okres	Przyczyny	Praca – rodzaj i jej cechy główne	Konsekwencje
Preindustrialny	przetrwanie rodziny; darmowa siła robocza; niskie dochody.	pomoc w uprawie roli, zbiorach, hodowli zwierząt, rzemiośle; w otoczeniu rodziny.	wcześniejsza dorosłość, dojrzałość; problemy zdrowotne; problemy psychiczne; ograniczenia możliwości edukacyjnych; ograniczenia rozwoju intelektualnego.
Industrialny	konieczność przetrwania; tania siła robocza.	np. w fabrykach, kopalniach w trudnych warunkach; duże ryzyko utraty zdrowia, życia; wyzysk; brak ochrony prawnej.	izolacja społeczna; problemy zdrowotne; problemy psychiczne; ograniczenia możliwości edukacyjnych; ograniczenia rozwoju intelektualnego.
Postindustrialny	konieczność przetrwania; konsumpcjonizm.	w rolnictwie, usługach domowych; głównie w szarej strefie; zjawisko marginalne, w większości przypadków praca jest dobrowolna (w krajach rozwiniętych).	nierówne szanse wśród rówieśników w nauce; problemy zdrowotne; problemy psychiczne.

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od okresu historycznego jedną z głównych przyczyn pracy dzieci była konieczność przetrwania, dalszej egzystencji. W krajach rozwiniętych zjawisko to jest znacznie mniejsze. Wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym sytuacja materialna rodzin ulega pewnej zmianie – poprawie. Ogólnie rzecz ujmując rozwój kojarzy się z polepszeniem warunków bytowych. Czasy współczesne to także wszelkiego rodzaju regulacje prawne, które chronią ludzi – niezależnie od ich wieku. Zostały one jednak wprowadzane stopniowo. Brak ochrony prawnej w okresie preindustrialnym oraz industrialnym prowadził do wyzysku, ciężkiej pracy – nie tylko dorosłych, ale co gorsza dzieci. Liczyły się zyski. Istotna była zatem jak najtańsza siła robocza, ale również łatwość jej kontrolowania. Zmiany, które zaczęły się w epoce uprzemysłowienia, nie zostały wprowadzone z dnia na dzień, wymagały czasu. Wynikały z niezadowolenia społecznego. Problem, został więc dostrzeżony, zaczęto o nim mówić. To ludzie wywalczyli sobie z czasem określone prawa. Podejmowano różne działania, aby ograniczyć, a ostatecznie wyeliminować pracę dzieci. Ograniczenia wiekowe czy przepisy

dotyczące czasu pracy, pozwalają zrozumieć, w jaki sposób społeczeństwo zaczęło chronić dzieci przed wyzyskiem. Dodatkowo epoka po uprzemysłowieniu wiąże się z konsumpcjonizmem – chęcią posiadania dóbr materialnych i usług, co stanowi pewien wyznacznik jakości życia. Dzieci przykładowo decydują się na podjęcie pewnej pracy, aby móc „coś” zakupić. Przyczyny pracy dzieci na przestrzeni wieków ulegały pewnym zmianom, podobnie jak jej rodzaj i cechy. Często zależała ona od lokalnych warunków oraz poziomu rozwoju technologicznego. Okres preindustrialny, a także industrialny odznaczał się jej ciężkimi warunkami – czy była to pomoc w uprawie roli, hodowli zwierząt, rzemiośle (charakterystyczna dla epoki przed uprzemysłowieniem) czy też praca w fabrykach, kopalniach (charakterystyczna dla epoki uprzemysłowienia). W okresie industrialnym zjawisko to w krajach rozwiniętych (ponieważ głównie te podlegają analizie w artykule w tym okresie) jest marginalne. Występuje ono jednak głównie w szarej strefie bądź w sytuacji, gdy jest zgodne z prawem. Konsekwencje pracy dzieci w różnych epokach są zbieżne w pewnych aspektach. Zawsze wiążą się z problemami zdrowotnymi czy też psychicznymi, jednak w różnym stopniu. O ile te pierwsze są zależne od wysiłku to te drugie niekoniecznie. Mogą brać się także z izolacji dziecka, wykonywania monotonnych czynności. Praca prowadzi również do nierównych szans w nauce wśród rówieśników. Wynika to z faktu, iż dziecko, które poświęca swój czas wolny właśnie na nią, może go nie znajdować na naukę. Na przestrzeni wieków, kiedy to ciężka praca dzieci od najmłodszych lat była zjawiskiem powszechnym, ograniczała możliwości edukacyjne, a także ich rozwój intelektualny. Obowiązek edukacji dzieci nadał im, więc pewne prawa.

Omawiane zagadnienie pracy dzieci jest nierozzerwalnie związane z kontekstem zarówno ekonomicznym, jak i społecznym, kulturowym czy też historycznym. Jego niejednorodność wynika właśnie z różnorodnych determinant, które wpływają na to, w jakim stopniu, w jakiej formie dzieci są angażowane do pracy. Mówiąc o okresie preindustrialnym (przed uprzemysłowieniem), industrialnym (przemysłowym) oraz postindustrialnym (po uprzemysłowieniu) należy pamiętać o zachodzących w nich zmianach. Każdy z tych okresów w odmienny sposób ukazuje pracę dzieci w zależności od różnych okoliczności. Dopiero pełny obraz jest w stanie pokazać pewne powiązania. Praca dzieci na przestrzeni wieków była zjawiskiem głęboko zakorzenionym

w kontekście ekonomicznym. Od konieczności przetrwania w społeczeństwach agrarnych, przez wyzysk w erze industrialnej, po współczesne wyzwania związane z globalizacją – praca dzieci pozostaje ważnym tematem do analizy. Zjawisko to stanowi złożony problem, w którym przeplatają się między innymi kwestie ubóstwa, braku dostępu do edukacji, czy też potrzeby taniej siły roboczej. Na przestrzeni dziejów nie tylko otoczenie ulegało zmianom, ale również samo postrzeganie dziecka, które dość późno zostało zauważone pod względem naukowym. Mimo licznych prób podejmowanych przez naukowców uniwersalna definicja dziecka nie istnieje. Już w dziedzinie prawa pojawiają się pewne rozbieżności. Pojęcie to jest rozpatrywane w zależności od różnych kontekstów, pełno jest również wyjątków. Skoro aktualnie zdefiniowanie tego słowa stanowi taki problem to nic dziwnego, że w ujęciu historycznym również pojawiały się pewne sprzeczności. Samo zagadnienie pracy dzieci jest dość obszerne. Nie tylko uwarunkowania w tym przypadku są istotne, ale również konsekwencje społeczne i psychiczne.

Danuta Kądziołka

ORCID: 0009-0000-0599-2481

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.14

Polska edukacja alternatywna: od tradycji do współczesnych innowacji

Polish Alternative Education: From Tradition to Contemporary Innovation

STRESZCZENIE: Artykuł analizuje rozwój edukacji alternatywnej w Polsce od końca XIX wieku do współczesności. Przedstawia wpływ przemian politycznych po 1989 roku oraz reform prawnych – szczególnie ustawy o systemie oświaty z 1991 roku – na upowszechnienie alternatywnych form nauczania, takich jak pedagogika Montessori, podejście waldorfskie, szkoły demokratyczne, edukacja domowa oraz leśna. Omawia ich główne założenia, efektywność oraz wpływ na rozwój samodzielności, odpowiedzialności i kompetencji społecznych uczniów. Artykuł wskazuje również na wyzwania stojące przed tymi formami edukacji, w tym brak jednolitych standardów, trudności finansowe, ograniczony dostęp do wykwalifikowanej kadry oraz problemy z dostosowaniem się do wymagań egzaminacyjnych. W części końcowej autorka podkreśla potrzebę integracji rozwiązań alternatywnych z systemem publicznym, rozwoju programów szkoleniowych dla nauczycieli, wykorzystania technologii cyfrowych oraz reform formalnych, które mogą przyczynić się do stworzenia bardziej elastycznego i nowoczesnego systemu edukacji w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja alternatywna, historia oświaty, edukacja domowa, metody nauczania, reforma oświaty

ABSTRACT: The article examines the development of alternative education in Poland from the late 19th century to the present day. It highlights the impact of post-1989 political transformation and legal reforms—particularly the 1991 Education System Act – on the emergence and expansion of alternative teaching models such as Montessori education, Waldorf pedagogy, democratic schools, homeschooling, and forest education. The article discusses the pedagogical foundations, effectiveness, and influence of these models on the students’ independence, responsibility, and social skills. It also identifies the key challenges, including the lack of standardised evaluation, financial constraints, limited access to qualified staff, and difficulties aligning with national examination requirements. The authors conclude by emphasising the need for greater integration of the alternative methods into the public education system, the development of teacher training programs, the use of digital technologies, and systemic reforms to create a more flexible and modern educational landscape in Poland.

KEYWORDS: alternative education, history of education, homeschooling, teaching methods, education reform

Edukacja alternatywna, która zdobywa w Polsce coraz szersze uznanie, ma swoje korzenie w ideach i rozwiązaniach opracowanych na przełomie XIX i XX wieku przez pionierów nowoczesnej pedagogiki, takich jak Maria Montessori i Rudolf Steiner. Pomimo historycznych ograniczeń, związanych z ideologią dominującą w okresie PRL, współczesna edukacja alternatywna w Polsce rozwija się dynamicznie. Stało się to możliwe dzięki zmianom ustrojowym, jakie nastąpiły po 1989 roku, gdy wprowadzono reformy, które umożliwiły większą swobodę wyboru w obszarze metod i podejść edukacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie genezy, ewolucji oraz efektywności edukacji alternatywnej w Polsce, a także identyfikacja wyzwań, z którymi muszą zmierzyć się instytucje edukacyjne, jak i wskazanie na potencjalne kierunki rozwoju.

Historia prawa oświatowego i rozwój edukacji alternatywnej w Polsce

Transformacja ustrojowa, która nastąpiła w Polsce w 1989 roku, wywarła ogromny wpływ na polski system edukacji, dotychczas podporządkowany ideologii marksistowsko-leninowskiej. W okresie PRL edukacja miała służyć realizacji określonych celów politycznych, których głównym założeniem było wspieranie socjalistycznych wartości i kształtowanie obywateli oddanych wspólnocie i państwu¹. Zmiana ustrojowa otworzyła nowe możliwości w obszarze pedagogicznym, które przyczyniły się do wprowadzenia pluralizmu i różnorodności metod kształcenia. Opracowanie nowego prawa oświatowego umożliwiło rozwój edukacji alternatywnej, oferując nowe podejścia pedagogiczne, które wcześniej były spychane na margines lub funkcjonowały w ograniczonym zakresie. Kluczowym aktem prawnym, który zapoczątkował nową erę w polskiej edukacji, była ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.²

Ustawa z 1991 roku, pierwsza kompleksowa regulacja oświatowa po upadku komunizmu, wprowadziła fundamentalne zmiany, które umożliwiły rozwój szkół alternatywnych oraz instytucji pozarządowych zajmujących się edukacją. Ustawa nie tylko określała ramy organizacyjne systemu edukacji, ale przede wszystkim umożliwiała tworzenie szkół niepublicznych – prywatnych i społecznych – działających na prawach szkół publicznych. Dla rodziców i organizacji społecznych stanowiło to ogromny krok naprzód, gdyż nowo powstałe placówki mogły wdrażać programy edukacyjne oparte na odmiennych filozofiach i podejściach pedagogicznych, takich jak metody Montessori, waldorfskie oraz inne modele skoncentrowane na indywidualnym rozwoju dziecka³. Ustawa z 1991 roku była również pierwszą regulacją, która formalnie usankcjonowała możliwość realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą, tworząc podstawy prawne dla edukacji domowej i dając rodzicom prawo do organizowania edukacji własnych dzieci w sposób zgodny z ich wartościami i preferencjami⁴.

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Edukacja alternatywna. Idee i doświadczenia*, Sopot 2016, s. 15-20.

² Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425.

³ A.S. Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford 2017, s. 34-40.

⁴ M. Budajczak, *Edukacja domowa: Teoria i praktyka*, Poznań 2013, s. 98-105.

Wprowadzenie ustawy o systemie oświaty w 1991 roku było początkiem licznych nowelizacji, które miały na celu dostosowanie systemu edukacji do zmieniających się warunków społecznych i gospodarczych. Jednym z ważniejszych kroków była nowelizacja z 1998 roku, przygotowująca grunt pod kolejną reformę edukacyjną, która miała miejsce w 1999 roku. Reforma z 1999 roku, często nazywana „Reformą Handkego” od nazwiska ówczesnego Ministra Edukacji Mirosława Handkego, wprowadziła nową strukturę szkolnictwa, opartą na trzystopniowym systemie obejmującym szkołę podstawową, gimnazjum oraz szkołę średnią. Zmiana ta, choć dotyczyła głównie organizacji nauczania w placówkach publicznych, pośrednio wpłynęła na rozwój edukacji alternatywnej. Nowa struktura szkolnictwa umożliwiła bowiem większą elastyczność programową, którą szybko wykorzystały szkoły alternatywne, dopasowując swoje metody do nowego systemu edukacyjnego.

Istotnym krokiem w rozwoju edukacji domowej i alternatywnej było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki dla dzieci i młodzieży poza szkołą. Rozporządzenie to formalizowało zasady realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza placówkami szkolnymi, co oznaczało, że dzieci mogły spełniać obowiązek edukacyjny w warunkach domowych, jeśli spełniały określone kryteria. Dokument precyzował, że uczniowie objęci edukacją domową powinni podlegać egzaminom klasyfikacyjnym w szkołach, które nadzorowały ich postępy w nauce i przyznawały świadectwa zgodne z krajowymi standardami. Dzięki tej regulacji rodzice otrzymali pełne prawo do organizowania edukacji swoich dzieci w domu, co znacząco przyczyniło się do rozwoju modelu edukacji domowej i innych alternatywnych form nauczania w Polsce⁵.

Dalszym krokiem wspierającym edukację alternatywną było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie organizowania nauczania indywidualnego dla dzieci i młodzieży. Rozporządzenie to wprowadzało możliwość indywidualnego nauczania dla dzieci z potrzebami specjalnymi, oferując elastyczniejsze podejście do procesu edukacyjnego. Choć dokument miał na celu

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., Dz.U. 1999 nr 14, poz. 120.

wsparcie dzieci wymagających specjalistycznej opieki pedagogicznej, jego szeroka interpretacja umożliwiła również rozwój placówek alternatywnych, które oferowały spersonalizowane podejście do nauczania, dostosowane do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów.

Reformy oświatowe kontynuowano również po roku 2000. Przykładem była ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 27 czerwca 2003 r., która wprowadzała możliwość częściowego finansowania szkół niepublicznych ze środków budżetu państwa, o ile placówki te realizowały program nauczania zgodny z wymogami Ministerstwa Edukacji Narodowej. Wsparcie finansowe ze strony państwa stanowiło istotną pomoc dla szkół alternatywnych, które do tej pory napotykały trudności finansowe ograniczające ich dostępność dla uczniów z różnych środowisk społecznych. Dzięki tej nowelizacji placówki alternatywne miały szansę dotrzeć do szerszego grona uczniów, co sprzyjało rozwojowi różnorodnych form edukacji, szczególnie na obszarach, gdzie dotychczas brakowało dostępu do nowoczesnych modeli nauczania⁶.

Jednym z kluczowych aktów prawnych dla polskiej edukacji alternatywnej była ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., która zastąpiła dotychczasową ustawę o systemie oświaty. Nowe przepisy wprowadziły daleko idące zmiany, w tym przywróciły ośmioletnią szkołę podstawową i zlikwidowały gimnazja, co ponownie wymagało od szkół alternatywnych dostosowania się do zreformowanego systemu edukacyjnego. Mimo że reforma wywołała liczne kontrowersje, nowe regulacje prawne usankcjonowały działalność placówek alternatywnych, takich jak szkoły Montessori, demokratyczne oraz placówki prowadzące edukację leśną, co znacząco przyczyniło się do ich rozwoju⁷.

W 2021 roku wprowadzono kolejną nowelizację przepisów dotyczących edukacji domowej, która dodatkowo uprościła formalności związane z realizacją obowiązku szkolnego poza szkołą. Nowelizacja, zgodnie z Dz.U. 2021, poz. 1182, zniósła obowiązek meldunku ucznia w województwie, w którym znajduje się szkoła nadzorująca, co umożliwiło większą mobilność i dostępność edukacji domowej dla rodzin z różnych regionów Polski⁸. Wprowadzona zmiana była odpowiedzią na rosnącą popularność edukacji domowej i alternatywnej, która

⁶ Dz.U. 2003 nr 137, poz. 1304.

⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

⁸ Dz.U. 2021, poz. 1182.

stała się odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby współczesnych rodzin oraz wzrost zainteresowania niestandardowymi formami edukacji.

Przegląd historii prawa oświatowego w Polsce po 1989 roku wyraźnie pokazuje, jak istotne były zmiany legislacyjne dla rozwoju edukacji alternatywnej. Dzięki stopniowemu otwarciu systemu edukacyjnego na nowe modele pedagogiczne, rodzice i organizacje społeczne mogli tworzyć placówki edukacyjne oparte na różnorodnych filozofiach i podejściach, co przyczyniło się do zwiększenia pluralizmu i jakości kształcenia w Polsce. Dziś polska edukacja alternatywna jest zróżnicowana i obejmuje zarówno tradycyjne szkoły Montessori, leśne przedszkola, szkoły demokratyczne, jak i nowoczesne modele edukacyjne, które coraz częściej integrują się z tradycyjnym systemem oświaty, wzbogacając go o innowacyjne metody pracy z uczniami.

Modele edukacji alternatywnej we współczesnej Polsce

We współczesnej Polsce modele edukacji alternatywnej stanowią ważne uzupełnienie tradycyjnego systemu oświaty, odpowiadając na rosnące zapotrzebowanie na indywidualizację procesu kształcenia. Wśród najpopularniejszych podejść wyróżnia się metody Montessori, waldorfską oraz szkoły demokratyczne. Pedagogika Montessori, bazująca na założeniach Marii Montessori, akcentuje samodzielność i naturalne tempo rozwoju ucznia, dostosowując materiały dydaktyczne do jego potrzeb i zainteresowań⁹. Z kolei edukacja waldorfska, inspirowana koncepcjami Rudolfa Steinera, integruje proces kształcenia z działaniami artystycznymi i praktycznymi, co wspiera rozwój emocjonalny, społeczny i intelektualny dziecka¹⁰. Demokratyczne szkoły natomiast redefiniują rolę ucznia, oferując mu swobodę wyboru treści i form nauczania, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności i samodzielności¹¹. W szkołach demokratycznych, takich jak „Edukacja w Ruchu”, uczniowie uczestniczą w procesach decyzyjnych dotyczących życia szkolnego, co rozwija ich kompetencje społeczne oraz uczy

⁹ A. S. Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford 201, s. 12-15.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 34-40.

¹¹ J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Potrzeba autonomii, kompetencji i relacji społecznych dziecka w kontekście teorii oraz praktyki wczesnej edukacji*, Białystok 2020, s. 15-20.

zarządzania i podejmowania decyzji. Przykładowo, uczniowie tych szkół współtworzą regulaminy i mają wpływ na wybór zajęć oraz organizację dnia. Taki system angażuje młodych ludzi w życie społeczności szkolnej, ucząc ich odpowiedzialności i rozwijając umiejętności współpracy, co potwierdzają badania, wskazujące na ich wyższe zdolności społeczne i emocjonalne¹².

W Polsce rozwijają się również inne innowacyjne modele edukacji. System edukacji domowej zyskuje coraz większą popularność, umożliwiając rodzicom przejęcie odpowiedzialności za edukację dzieci, co pozwala na pełne dostosowanie programu nauczania do ich indywidualnych potrzeb¹³. Z kolei metody oparte na pedagogice freinetowskiej, stworzonej przez Célestina Freineta, promują uczenie się poprzez działanie, wzmacniając zaangażowanie dzieci w proces tworzenia wiedzy¹⁴. Coraz większe zainteresowanie budzi także podejście Reggio Emilia, które opiera się na przekonaniu, że dziecko jest pełnoprawnym uczestnikiem procesu edukacyjnego i najefektywniej uczy się poprzez eksplorację i współpracę¹⁵.

Również leśne przedszkola zdobywają coraz większe uznanie w Polsce, adaptując model popularny w krajach skandynawskich. Skupiają się one na codziennym kontakcie z naturą, co wspiera rozwój emocjonalny i społeczny dzieci, jednocześnie ucząc ich samodzielności i radzenia sobie w różnych warunkach. Badania wskazują, że dzieci uczęszczające do takich placówek wykazują lepsze zdolności adaptacyjne oraz wyższy poziom samoregulacji¹⁶.

Kolejnym innowacyjnym rozwiązaniem jest „Szkoła w Chmurze”, która wykorzystuje technologie cyfrowe, umożliwiając naukę w modelu hybrydowym lub zdalnym. Szkoły tego typu oferują uczniom dostęp do materiałów online oraz elastyczność organizacyjną, co wspiera

¹² Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji w Polsce 2020: Szkoły alternatywne i ich miejsce w systemie oświaty*, Warszawa 2020, s. 45-58.

¹³ J. Mikołajczyk, *Edukacja domowa w Polsce. Prawo, praktyka i perspektywy rozwoju*, Kraków 2018, s. 55-58.

¹⁴ R. Winiarski, *Pedagogika Célestina Freineta w teorii i praktyce*, Łódź 2015, s. 22-25.

¹⁵ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Westport 2012, s. 90-95.

¹⁶ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, Warszawa 2019, s. 8-12.

rozwój kompetencji cyfrowych, odpowiedzialności i zarządzania czasem¹⁷. Popularność tych modeli wskazuje na ich rosnące znaczenie w polskim systemie edukacyjnym, szczególnie w kontekście poszukiwania alternatywnych dróg wspierania rozwoju dzieci.

Analiza efektywności edukacji alternatywnej

Efektywność edukacji alternatywnej w Polsce jest przedmiotem licznych badań, które analizują jej wpływ na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów. Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) wskazują, że uczniowie szkół alternatywnych, takich jak Montessori czy szkoły demokratyczne, osiągają porównywalne wyniki akademickie do uczniów szkół tradycyjnych, a w niektórych obszarach, zwłaszcza w zakresie kompetencji społecznych i emocjonalnych, wykazują przewagę. Raport IBE z 2020 roku podkreśla, że uczniowie tych placówek charakteryzują się wyższym poziomem samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności współpracy¹⁸.

Marek Budajczak, badacz edukacji domowej, w swoich pracach zwraca uwagę na wysoką efektywność tej formy kształcenia w Polsce. Jego analizy pokazują, że dzieci uczące się w systemie edukacji domowej często osiągają wyniki porównywalne lub wyższe niż ich rówieśnicy w szkołach tradycyjnych, co jest efektem indywidualnego podejścia do nauczania oraz zaangażowania rodziców w proces edukacyjny¹⁹.

Badania dotyczące leśnych przedszkoli, prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), wskazują na pozytywny wpływ codziennego kontaktu z naturą na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Raport ORE z 2019 roku podkreśla, że dzieci uczęszczające do leśnych przedszkoli wykazują lepsze umiejętności samoregulacji oraz wyższy poziom zdolności adaptacyjnych, co stanowi kluczowy aspekt w ich przyszłym rozwoju społecznym i emocjonalnym²⁰.

¹⁷ OECD, *The Future of Education: Digital Learning and its Role*, Paryż 2022, s. 22-30.

¹⁸ Instytut Badań Edukacyjnych, op. cit., s. 45-58.

¹⁹ M. Budajczak, op. cit., s. 102-105.

²⁰ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, s. 8-12.

W kontekście szkół demokratycznych, badania Katarzyny Gawlicz analizują praktyki edukacyjne w tych placówkach w Polsce. Jej prace wskazują, że uczniowie szkół demokratycznych rozwijają umiejętności samodzielnego myślenia, odpowiedzialności oraz współpracy, co jest wynikiem ich aktywnego udziału w procesach decyzyjnych dotyczących życia szkolnego²¹.

Polskie badania nad edukacją alternatywną potwierdzają jej efektywność w kształtowaniu kompetencji kluczowych dla współczesnego świata, takich jak samodzielność, odpowiedzialność, czy umiejętność współpracy. Jednocześnie wskazują na potrzebę dalszych analiz, zwłaszcza w kontekście porównania wyników akademickich oraz długoterminowych efektów tych form kształcenia.

Wyzwania i ograniczenia edukacji alternatywnej

Mimo rosnącej popularności edukacji alternatywnej w Polsce, placówki te napotykają liczne wyzwania i ograniczenia, które wpływają na ich funkcjonowanie oraz dostępność. Jednym z najpoważniejszych problemów jest brak standaryzacji metod nauczania i trudności z oceną ich efektywności. Alternatywne modele edukacyjne, takie jak Montessori, Waldorf czy demokratyczne, opierają się na programach edukacyjnych odbiegających od tradycyjnych, co utrudnia ich porównywanie z wynikami uczniów szkół publicznych²². Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują, że różnice w podejściach dydaktycznych mogą powodować trudności w integracji placówek alternatywnych z krajowym systemem oświaty, zwłaszcza w zakresie spełniania wymagań standaryzowanych egzaminów²³.

Kwestie finansowania stanowią kolejne ograniczenie. Szkoły alternatywne, szczególnie te prywatne lub społeczne, często borykają się z brakiem stabilnych źródeł finansowania. W przeciwieństwie do szkół publicznych finansowanych z budżetu państwa, szkoły alternatywne opierają swoje działania na czesnym, wsparciu sponsorów lub

²¹ K. Gawlicz, *Szkoły demokratyczne w Polsce: Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław 2021, s. 90-110.

²² Instytut Badań Edukacyjnych, op. cit., s. 45-58.

²³ E. Gut, J. Jankowska, *Edukacja alternatywna w Polsce: Modele i perspektywy*, Warszawa 2017, s. 123-130.

organizacji pozarządowych. Taka sytuacja prowadzi do ograniczonej dostępności tych placówek, wykluczając dzieci z mniej zamożnych środowisk²⁴.

Kolejnym istotnym wyzwaniem jest społeczne postrzeganie edukacji alternatywnej. W Polsce wciąż dominuje przekonanie, że alternatywne formy nauczania mogą nie zapewniać pełnego przygotowania do życia społecznego i zawodowego. Badania Szkudlarka (2019) pokazują, że rodzice i nauczyciele często obawiają się, że absolwenci takich placówek mogą mieć trudności z adaptacją do wymagań rynku pracy oraz funkcjonowaniem w tradycyjnych strukturach²⁵. Obawy te wynikają z różnic w podejściu pedagogicznym, które często odrzuca sztywne hierarchie i formalizację nauczania na rzecz elastyczności i samodzielności.

Brak dostępu do wykwalifikowanej kadry pedagogicznej jest kolejną barierą. Edukacja alternatywna wymaga nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem w zakresie specyficznych metod, takich jak pedagogika Montessori czy waldorfska. Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) z 2019 roku wskazuje, że wiele placówek musi korzystać z zewnętrznych szkoleń, które są kosztowne i czasochłonne²⁶. Ograniczony dostęp do wykwalifikowanej kadry wpływa na jakość nauczania i ogranicza możliwości ekspansji modeli alternatywnych.

Jednym z najtrudniejszych wyzwań pozostaje dostosowanie się do wymogów formalnych i egzaminacyjnych. Elastyczne podejście do nauczania, charakterystyczne dla szkół alternatywnych, nie zawsze odpowiada wymogom krajowych testów i egzaminów, co szczególnie widoczne jest w naukach ścisłych. Badania ORE wskazują, że uczniowie tych placówek mogą osiągać zróżnicowane wyniki, co wymaga dodatkowego wsparcia, na przykład w formie korepetycji²⁷.

Podsumowując, edukacja alternatywna w Polsce, mimo swoich zalet, takich jak rozwijanie kompetencji miękkich, innowacyjne metody pracy oraz indywidualne podejście do ucznia, napotyka wiele

²⁴ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, s. 14-18.

²⁵ K. Szkudlarek, *Społeczna akceptacja alternatywnych form edukacji w Polsce*, Kraków 2019, s. 89-94.

²⁶ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Szkolenie nauczycieli edukacji alternatywnej*, Warszawa 2019, s. 20-25.

²⁷ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, s. 22-27.

ograniczeń. Problemy takie jak brak standaryzacji, trudności finansowe, ograniczona akceptacja społeczna, niedobór wykwalifikowanej kadry czy wyzwania związane z egzaminami, wskazują na potrzebę dalszych reform systemowych oraz wsparcia instytucjonalnego.

Perspektywy rozwoju edukacji alternatywnej w Polsce

Modele edukacji alternatywnej w Polsce posiadają ogromny potencjał rozwojowy, szczególnie w kontekście rosnącego zainteresowania nowatorskimi metodami kształcenia oraz indywidualnym podejściem do uczniów. Jednym z kluczowych kierunków rozwoju jest integracja metod alternatywnych z tradycyjnym systemem edukacyjnym. Badania wskazują, że wprowadzenie takich podejść, jak Montessori czy pedagogika waldorfska, do szkół publicznych mogłoby wzbogacić proces edukacyjny i lepiej odpowiadać na potrzeby współczesnych uczniów²⁸. Włączenie projektowego podejścia, nauczania przez zabawę czy metod demokratycznych mogłoby także wspierać rozwój kompetencji przyszłości, takich jak kreatywność, współpraca oraz krytyczne myślenie²⁹.

Kolejnym kluczowym aspektem jest rozwój programów szkoleniowych dla nauczycieli, które przygotowywałyby ich do pracy w placówkach alternatywnych. Obecnie brakuje systemowych rozwiązań wspierających kształcenie pedagogów w obszarze alternatywnych modeli nauczania. Rozwój specjalistycznych programów studiów oraz kursów certyfikacyjnych, a także ich dofinansowanie z funduszy publicznych, mógłby znacząco zwiększyć liczbę wykwalifikowanych nauczycieli i podnieść jakość nauczania w placówkach alternatywnych³⁰.

Rozwój edukacji alternatywnej w Polsce wymaga także większej dostępności placówek na terenach wiejskich oraz w mniejszych miejscowościach. Programy dofinansowania dla szkół alternatywnych, podobne do rozwiązań stosowanych w krajach skandynawskich,

²⁸ Instytut Badań Edukacyjnych, op. cit., s. 50-55.

²⁹ E. Gut, J. Jankowska, op. cit., s. 90-100.

³⁰ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Szkolenie nauczycieli edukacji alternatywnej*, s. 14-20.

mogłyby ograniczyć koszty czesnego i zwiększyć dostępność tych form edukacji dla dzieci z różnych środowisk³¹. Tego typu inicjatywy wpłynęłyby pozytywnie na wyrównanie szans edukacyjnych i zmniejszenie barier ekonomicznych.

Technologia cyfrowa odgrywa coraz większą rolę w rozwoju edukacji alternatywnej, szczególnie w modelach hybrydowych, takich jak „Szkoła w Chmurze”. Integracja technologii z edukacją nie tylko ułatwia dostęp do zasobów edukacyjnych online, ale także wspiera rozwój umiejętności zarządzania czasem, samodyscypliny oraz kompetencji technologicznych³². Pandemia COVID-19 pokazała, że modele edukacyjne łączące nauczanie zdalne z tradycyjnymi metodami mogą być skuteczną odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne³³.

Reforma wymagań egzaminacyjnych jest również istotnym kierunkiem rozwoju edukacji alternatywnej w Polsce. Obecnie standaryzowane egzaminy nie uwzględniają specyfiki metod alternatywnych, co może powodować trudności dla uczniów tych placówek w spełnieniu formalnych wymagań edukacyjnych. Wprowadzenie bardziej elastycznych standardów, które lepiej odpowiadałyby unikalnym metodom nauczania stosowanym w szkołach alternatywnych, mogłoby zmniejszyć potrzebę dodatkowego wsparcia w przygotowaniach do egzaminów państwowych³⁴.

Podsumowując, rozwój edukacji alternatywnej w Polsce wymaga systemowego wsparcia w obszarach finansowania, kształcenia nauczycieli, cyfryzacji oraz dostosowania wymagań formalnych. Integracja alternatywnych metod z tradycyjnym systemem edukacyjnym oraz rozwój modeli hybrydowych mogą przyczynić się do stworzenia bardziej zrównoważonego i elastycznego systemu edukacji, który lepiej odpowiada na potrzeby współczesnych uczniów.

³¹ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja alternatywna w Polsce*, Warszawa 2019, s. 22-25.

³² OECD, op. cit., s. 18-23.

³³ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Technologie cyfrowe w edukacji alternatywnej*, Warszawa 2021, s. 5-12.

³⁴ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, s. 22-30.

Ku zróżnicowanemu systemowi edukacji

Edukacja alternatywna w Polsce przeszła znaczną ewolucję, od marginalnej formy nauczania w okresie PRL do dynamicznie rozwijającej się części systemu oświaty po 1989 roku. Dzięki zmianom legislacyjnym, takim jak ustawa o systemie oświaty z 1991 roku oraz rosnącej świadomości społecznej, możliwe było stworzenie różnorodnych modeli edukacyjnych, które odpowiadają na potrzeby współczesnych uczniów. Metody alternatywne przyczyniły się do rozwoju kluczowych kompetencji przyszłości, takich jak kreatywność, myślenie krytyczne oraz współpraca.

Mimo to edukacja alternatywna w Polsce wciąż zмага się z wyzwaniami, takimi jak brak standaryzacji, ograniczenia finansowe, niedostatek wykwalifikowanej kadry oraz trudności w integracji z tradycyjnym systemem oświaty. Niemniej, perspektywy rozwoju są obiecujące. Inwestycje w rozwój kadry nauczycielskiej, technologie cyfrowe, modele hybrydowe oraz reformy egzaminacyjne mogą przyczynić się do dalszej popularyzacji edukacji alternatywnej. Włączenie elementów tych metod do tradycyjnych programów nauczania mogłoby stworzyć bardziej zróżnicowany i elastyczny system edukacyjny, który sprosta wyzwaniom współczesnego świata.

Jarosław M. Janowski

ORCID: 0000-0002-9712-5381

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.15

Rola artefaktów poznawczych opartych na technologii sztucznej inteligencji w edukacji – perspektywa filozoficzna

The Significance of Artificial Intelligence – Based Cognitive Artifacts in Education – A Philosophical Perspective

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest roli nowych narzędzi poznawczych opartych na technologii sztucznej inteligencji (AI) w edukacji, w szczególności w zakresie integracji uczniów z wymienionymi narzędziami. Rozważania będą próbować pogłębić rozumienie trzech kwestii. Pierwsza z nich związana będzie ze statusem narzędzi wykorzystujących AI w porównaniu z innymi narzędziami informatycznymi wykorzystywanymi w edukacji. Druga dotyczyć będzie tego, czy owe narzędzia wraz ze sprzężonym z nimi człowiekiem (ucznem) staną się swoistą poznawczą jednością. W tym kontekście nastąpi odwołanie do koncepcji szerokiego systemu poznawczego. Trzecia wreszcie podejmie kwestię, czy możliwe stanie się zastąpienie przez owe narzędzia nauczyciela (człowieka) w procesie nauczania lub wychowania? Całość rozważań będzie prowadzona w płaszczyźnie filozofii i takie będą również stosowane metody – analiza intelektualna, analiza porównawcza, a także próba wglądu w istotę określonych fenomenów ujawniających się w płaszczyźnie technologii, edukacji i kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuczna inteligencja, adaptacyjne platformy edukacyjne, poznanie rozszerzone, wzmocnienia poznawcze

ABSTRACT: The article is devoted to the role of new cognitive tools based on artificial intelligence (AI) technology in education, in particular in the area of integrating students with the above-mentioned tools. The considerations will attempt to deepen the understanding of three issues. The first one will be related to the status of tools using AI in comparison to other IT tools used in education. The second one will concern whether these tools together with the human (learning) coupled with them will become a kind of cognitive unity. In this context, reference will be made to the concept of a broad cognitive system. Finally, the third one will address the issue of whether it will be possible for these tools to replace the teacher (human) in the teaching or the upbringing process? All the considerations will be conducted on the plane of philosophy and the following methods will be used: intellectual analysis, comparative analysis, an attempt to gain insight into the essence of specific phenomena revealed on the plane of technology, education and culture.

KEYWORDS: artificial intelligence, adaptive learning platforms, extended cognition, cognitive enhancements

Wprowadzenie

We wrześniu 2024 roku prywatna szkoła średnia w Wielkiej Brytanii, David Game College w Londynie¹, jako jedna z pierwszych w tym kraju uruchomiła program edukacyjny o nazwie „Koliber” (Sabrewing Programme)². Jest to, skierowany do osób w wieku 15-17 lat przygotowujących się do egzaminów GCSE (General Certificate of Secondary Education)³, alternatywny względem tradycyjnych

¹ Więcej informacji na temat tej instytucji edukacyjnej można znaleźć na stronie internetowej: David Game College – About us, <https://www.davidgamecollege.com/about-us/about-us-1>, [dostęp: 19.11.2024].

² Szczegółowe informacje na temat tego programu edukacyjnego znajdują się na stronie szkoły: David Game College – The Sabrewing Programme, <https://www.davidgamecollege.com/courses/courses-overview/item/102/gcse-ai-adaptive-learning-programme>, [dostęp: 19.11.2024].

³ Więcej informacji na temat tego egzaminu i jego umiejscowienia w systemie edukacji Wielkiej Brytanii można znaleźć na stronach rządu brytyjskiego: GCSEs, <https://www.nidirect.gov.uk/articles/gcsees>, [dostęp: 19.11.2024].

sposobów nauczania⁴ program edukacji zindywidualizowanej (skoncentrowanej na uczniu)⁵, w którym nauka przedmiotów objętych egzaminami GCSE, tzn. języka angielskiego, matematyki, biologii, chemii, fizyki, informatyki (computer science) oraz geografii lub historii odbywa się wyłącznie w oparciu o tzw. adaptacyjne platformy edukacyjne wykorzystujące algorytmy sztucznej inteligencji (AI)⁶, czyli bez udziału

⁴ Pojęcia „edukacji alternatywnej” używa się w różnych kontekstach i konfiguracjach znaczeniowych oraz stosuje zamiennie z terminem „szkoła alternatywna” na oznaczenie edukacji (szkoły), która jest odmienna od powszechnie obowiązujących i realizowanych działań edukacyjnych. Ma to konceptualne korzenie w niektórych, określanych czasami jako rewolucyjne, tendencjach dotyczących życia społecznego, które polegają na negowaniu jego dotychczasowego kształtu, a przede wszystkim na negowaniu roli, którą pełnić ma w nim szkoła. Najbardziej znanymi próbami realizacji idei alternatywnej edukacji w XX wieku były: 1) deweyowskie odejście od herbartyzmu, 2) niemiecka antypedagogika. W Polsce po 1989 roku można wskazać na ruch szkół społecznych jako próbę praktycznej realizacji idei przełamania państwowego monopolu w oświacie. Obecnie zaś pojęcie alternatywności uległo pewnym zmianom, to jest z jednej strony złagodzeniu, a z drugiej rozmyciu. Oznacza ono wszelkie działania, które mają charakter racjonalizatorski czy autorski w oświacie – zob. A. Nalaskowski, *Edukacja alternatywna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 906.

⁵ W edukacji (lub analogicznie w szkole) skoncentrowanej na uczniu dąży się do jak najbardziej wszechstronnego rozwoju osobowego każdej jednostki biorącej udział w procesie edukacyjnym. Przede wszystkim chodzi o traktowanie uczniów-wychowanków podmiotowo. Nauczyciele starają się zgłębiać indywidualność każdego z uczniów i ze względu na nią dostosowywać procesy dydaktyczno-wychowawcze zarówno do jego potrzeb, jak również do aktualnego poziomu rozwoju – zob. J. Kuźma, *Wprowadzenie*, [w:] J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*. t. 1, Kraków 2014, s. 13. Z kolei w kontekście edukacji zindywidualizowanej mowa jest o dostosowaniu (sprofilowaniu) całego procesu edukacyjnego pod konkretnego ucznia. Ze względu na określone jego cechy, ale również ze względu na stan jego wiedzy w danej dziedzinie (traktowany zarówno jako zasób, ale również rozpatrywany pod kątem występowania jakiś ewentualnych braków i luk) różnicuje (indywidualizuje) się tryb, treść i tempo przekazywania wiedzy (nauczania) – zob. L. Tetzlaff, F. Schmiedek, G. Brod, *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review” 2021, t. 33, s. 863-864.

⁶ Sztuczną inteligencją (Artificial Intelligence – AI) określa się (jest to jedna z możliwych jej definicji) dziedzinę informatyki koncentrującą się na tworzeniu programów i systemów komputerowych, które są zdolne do wykonywania zadań, wykorzystujących ludzką (naturalną) inteligencję. Próbuje się wykrzyć,

nauczycieli uczących wymienionych przedmiotów. Adaptacyjne uczenie się w punkcie wyjścia opiera się na pozyskanych od ucznia danych na temat posiadanej przez niego wiedzy w każdym z obszarów objętych kształceniem (czyli dla każdego przedmiotu objętego egzaminem GCSE). Następnie, dysponując już wymienionymi danymi (ale również na bieżąco monitorując w tym zakresie całość procesu, w szczególności całą aktywność ucznia na platformach edukacyjnych), możliwe staje się wskazanie luk, czy też braków w zakresie posiadanej przez niego wiedzy. Umożliwia to z kolei zaproponowanie zindywidualizowanych ścieżek uczenia się, mających uzupełnić luki w wiedzy, ale również (a może przede wszystkim) umożliwiających dostosowanie tempa całego procesu nauki do każdego z uczestników w ten sposób zindywidualizowanego procesu kształcenia. Dzięki temu staje się możliwe osiągnięcie – w tym przypadku w ramach środowiska cyfrowych platform edukacyjnych – obserwowanej i dobrze opisanej w literaturze większej efektywności tego rodzaju nauczania⁷.

Wydaje się, że przywołany program edukacyjny, oparty na narzędziach wykorzystujących AI jest kolejnym z możliwych sposobów zastosowania tej technologii w szeroko rozumianym życiu społecznym, którego ważną częścią jest edukacja. AI obecna jest już (od dość dawna) w innych dziedzinach, takich jak przemysł, transport, medycyna,

a następnie zaimplementować w maszynach (komputerach) reguły rządzące inteligentnymi zachowaniami człowieka. W wyniku tych zabiegów wymienione maszyny (w tym różne narzędzia wchodzące w skład oprogramowania używanego w maszynach) mają zacząć wykazywać cechy (ludzkiej lub podobnej do ludzkiej) inteligencji – zob. S. Koziej, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2023, nr 23(16), s. 12. Więcej na temat definiowania tego, czym jest AI – zob. również: N. Bostrom, *Superinteligencja. Scenariusze, strategie, zagrożenia*, Gliwice 2023, s. 46; J. Kaplan, *Sztuczna inteligencja. Co każdy powinien wiedzieć*, Warszawa 2019, s. 15.

⁷ Zob. B.S. Bloom, *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher” 1984, t. 13(6), s. 4. Badacz ten wykazał, że postępy podczas nauczania indywidualnego (one-on-one tutoring) są aż o dwa odchylenia standardowe wyższe niż w przypadku konwencjonalnego nauczania. Obecnie zaś badacze opisują podobne efekty również w innych warunkach, to jest zarówno w tzw. laboratoriach edukacyjnych, ale również w ramach cyfrowych platform edukacyjnych – zob. L. Tetzlaff, F. Schmiedek, G. Brod, op. cit., s. 864.

handel czy rolnictwo⁸, przy czym wymienienie wszystkich możliwych sposobów wykorzystania AI wydaje się niełatwe, o ile w ogóle nie-możliwe⁹, zwłaszcza że występujący obecnie gwałtowny rozwój metod i narzędzi opartych na algorytmach AI powoduje (i będzie powodować) pojawienie się nowych możliwości implementacji tej technologii¹⁰. Wracając do przywołanego przykładu zastosowania narzędzi opartych na AI w procesie nauczania, w tym przypadku (w Wielkiej Brytanii) po raz pierwszy zrezygnowano z udziału w tego rodzaju procesie z obecności nauczycieli przedmiotów będących ludźmi, zastępując ich omawianymi platformami edukacyjnymi. Uczniowie uczestniczący w tym programie będą natomiast „pod opieką” trzech tutorów-coachów, mających pomagać im w samodzielnym stawianiu i osiąganiu (za pomocą wymienionych platform cyfrowych) celów edukacyjnych. Dodatkowo w programie przewidziano blok zajęć (łącznie 500 godzin w ciągu roku szkolnego) rozwijających szeroką paletę umiejętności miękkich (*life skills programme*), takich jak: aktywne obywatelstwo, myślenie krytyczne, znajomość technologii cyfrowych, ekspresja artystyczna, wystąpienia publiczne, samoświadomość i przedsiębiorczość¹¹.

Na wyniki tego swoistego eksperymentu edukacyjnego (przedstawiciele David Game College podkreślają, że ten program ma na razie charakter pilotażowy i od wyników jego ewaluacji będzie zależało przyszłe jego ewentualne skalowanie i kontynuowanie) trzeba będzie poczekać do jego zakończenia. Wtedy też będzie można

⁸ Więcej na ten temat można znaleźć między innymi w: S. Koziej, op. cit., s. 13.

⁹ Zob. N. Bostrom, op. cit., s. 35.

¹⁰ Omówienie okresów wzrostu zainteresowania AI (tzw. okresów nadziei) i powiązanego z tym zwiększenia się liczby badań podstawowych oraz implementacji wyników tych badań w praktyce, a także następujących po tych okresach spadków zainteresowania i odchodzenia badaczy od problematyki AI (tzw. okresów rozczarowań) można znaleźć w: ibidem, s. 23-38. Można postawić pytanie, czy obserwowane od kilku lat zwiększone zainteresowanie AI jest kolejnym okresem nadziei w historii tej dziedziny, po którym nastąpi spadek zainteresowania nie tylko badaczy, ale również szerokich kręgów społeczeństwa, czy też może ludzkość stoi u progu radykalnych przemian związanych ze stałą obecnością AI w kulturze?

¹¹ W opisie wymienionego programu nie ma informacji, w jakiej formie (czy tradycyjnej, czy też za pośrednictwem adaptacyjnych platform edukacyjnych) będą prowadzone te „dodatkowe” zajęcia – zob. David Game College – The Sabrewing Programme, op. cit.

określić efektywność (skuteczność) zastosowanych metod i narzędzi w zakresie chociażby wyników uzyskanych przez uczestników programu w ramach egzaminów GCSE, ale również zbadać inne czynniki, takie jak samopoczucie, czy też dobrostan uczestniczących w nim osób. Można natomiast w kontekście zaistniałej sytuacji postawić kilka pytań, które być może pozwolą nakreślić ramy konceptualne związane z wykorzystaniem przez uczniów (i nie tylko) tego rodzaju narzędzi opartych na AI w procesie edukacji (i nie tylko).

W pierwszej kolejności można zastanowić się nad statusem wyżej wymienionych narzędzi wykorzystujących AI w porównaniu z innymi narzędziami informatycznymi wykorzystywanymi w edukacji (i nie tylko). Czy będą to nadal jedynie narzędzia ułatwiające wykonywanie określonych zadań poznawczych (i osiąganie określonych celów edukacyjnych), których stosowanie będzie miało charakter okazjonalny, konwencjonalny lub ekskluzywny. A może staną się one koniecznym (stałym i niezbędnym) elementem wyposażenia poznawczego człowieka traktowanym jako tzw. wzmocnienia poznawcze? Kolejną kwestią (powiązaną z poprzednią) będzie to, w jaki sposób należy traktować człowieka (ucznia) zintegrowanego z wyżej wymienionymi narzędziami? Czy owe narzędzia wraz ze sprzężonym z nimi człowiekiem (ucznem) staną się swoistą poznawczą jednością (na przykład rozszerzonym/szerokim systemem poznawczym), która zastąpi pojęcie podmiotu, nie tylko na gruncie epistemologii, czy nauk kognitywnych (co ma już miejsce), ale również w płaszczyźnie edukacji czy dydaktyki. Ostatnie pytanie natomiast będzie dotyczyć tego, czy w kontekście rozwoju modeli językowych korzystających z AI możliwe stanie się zastąpienie przez owe narzędzia nauczyciela (człowieka) w procesie nauczania lub wychowania? Na koniec warto zwrócić uwagę, że prowadzone rozważania nie mają na celu udzielenia ostatecznych (definitywnych) odpowiedzi na te pytania, lecz stanowić będą próbę pogłębienia rozumienia wymienionych kwestii, co być może ułatwi udzielenie takowych odpowiedzi w późniejszym czasie (kluczowe wydaje się w tym względzie pojawienie się danych o charakterze empirycznym).

Wykorzystanie AI w edukacji zindywidualizowanej – narzędzie czy wzmocnienie poznawcze?

Próbę zrozumienia pierwszego z wymienionych problemów, czyli kwestii tego, czy korzystanie z narzędzi wykorzystujących AI stanie się koniecznością, można rozpocząć od przytoczenia, dobrze znanego poglądu, dotyczącego tzw. naturalnego wyposażenia poznawczego (i nie tylko) człowieka. Barbara Chyrowicz wskazuje, że gatunek *homo sapiens* „nie jest z całą pewnością gatunkiem ani najsprawniejszym pod względem fizycznym, ani też najlepiej przystosowanym do warunków naturalnych środowiska”¹². W tym zakresie wyprzedzają ludzi przedstawiciele większości innych gatunków zwierząt. Jednakże wydaje się, że mimo tego człowiek najlepiej umiał przystosować się do warunków otoczenia, czyli wygrać ewolucyjną walkę o byt i stanąć na szczycie łańcucha pokarmowego (i nie tylko). Dzieje się tak dzięki korzystaniu przez ludzi z intelektu, który umożliwił zbudowanie cywilizacji naukowo-technicznej. Jej liczne wytwory umożliwiają nie tyle nawet dostosowanie się do panujących w danym środowisku warunków, ale również na (twórcze) przekształcanie owego środowiska w taki sposób, aby stało się przestrzenią przyjazną dla niezbyt dobrze wyposażonych przez biologię przedstawicieli gatunku *homo sapiens*¹³. A zatem można powiedzieć, że rozwój cywilizacji można potraktować jako przekraczanie przez ludzkość granic uwarunkowań biologicznych¹⁴. Jednym z wytworów intelektu człowieka są różnego rodzaju narzędzia, które można uznać za wzmocnienia (ulepszenia lub swoiste protezy, lub też zastępniki) jego naturalnego wyposażenia biologicznego. Jednym z rodzajów tego typu narzędzi są tzw. artefakty poznawcze, które mają wspomagać człowieka w zakresie jego możliwości związanych ze sferą kognitywną¹⁵.

¹² B. Chyrowicz, *Spór o poprawianie ludzkiej natury*, [w:] B. Chyrowicz (red.), *Etyka i technika w poszukiwaniu ludzkiej doskonałości*, Lublin 2004, s. 47.

¹³ Zob. R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 29-31.

¹⁴ Zob. B. Chyrowicz, op. cit., s. 47.

¹⁵ Należy odwołać się w tym miejscu do pojęcia wzmocnienia poznawczego. Anders Sandberg i Nick Bostrom definiują je jako podniesienie poziomu podstawowych zdolności poznawczych człowieka poprzez udoskonalenie działania wewnętrznych lub zewnętrznych względem ludzkiego mózgu systemów

Obecnie mówi się o tym, że większość złożonych procesów o charakterze poznawczym (należą do nich między innymi myślenie, rozwiązywanie problemów, rozumowanie na podstawie przesłanek, podejmowanie decyzji, itp.) odbywa się z wykorzystaniem różnego rodzaju artefaktów poznawczych¹⁶. Robert Poczobut mówi w tym kontekście o tzw. hybrydowych systemach poznawczych, czyli takich, w których występują ze sobą łącznie komponenty naturalne (związane z biologicznym wyposażeniem człowieka) i sztuczne (artefakty)¹⁷. Artefakty poznawcze mogą występować w postaci bądź to prostych narzędzi, bądź też jako wytwory zaawansowanych technologii. W szczególności tymi ostatnimi będą wszystkie narzędzia oparte na AI. Umiejętności posługiwania się nimi wymagają specjalnego przygotowania (treningu). Stąd też na gruncie nauk o edukacji wyróżnia się dwa obszary tematyczne związane z AI. Po pierwsze, chodzi o wprowadzenie do programów edukacyjnych zagadnień związanych z nabywaniem przez uczniów (czy też szerzej: przez osoby uczące się) umiejętności posługiwania się narzędziami wykorzystującymi AI. Chodzi między innymi o umiejętności pisania odpowiednich instrukcji (tzw. promptów) dla modeli językowych, ale również o kształtowanie umiejętności krytycznej oceny generowanej przez tego rodzaju narzędzia informacji – w szczególności chodzi o umiejętność rozpoznawania, kiedy dochodzi w takich modelach do generowania fałszywych treści. Po drugie, uwzględnienie w programach edukacyjnych AI jako narzędzia wspomagającego proces uczenia się i nauczania¹⁸. Taką funkcję pełnią właśnie przywołane wyżej adaptacyjne platformy edukacyjne wykorzystujące algorytmy AI¹⁹. Ich użytkownicy są w stanie wchodzić z tymi narzędziami w głębokie interakcje. Odbywa się to między innymi dzięki

przetwarzania informacji – zob. A. Sandberg, N. Bostrom, *Converging Cognitive Enhancements*, „Annals of The New York Academy of Sciences” 2006, t. 1093, s. 201.

¹⁶ Zob. R. Poczobut, *Ulepszanie procesów poznawczych za pomocą artefaktów*, [w:] P. Duchliński, G. Hołub (red.), *Ulepszanie poznawcze człowieka. Perspektywa filozoficzna*, Kraków 2021, s. 154.

¹⁷ Zob. ibidem, s. 148-149.

¹⁸ Zob. S. Kuruliszwili, *Sztuczna inteligencja – nowe wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, t. 605, nr 10, s. 29.

¹⁹ „Wraz z postępowaniem nowoczesnych technologii, które w konsekwencji zaczęły łączyć ze sobą wymiary rzeczywistości realnej z wirtualną, pojawiła się możliwość wdrożenia do procesu nauczania-uczenia się narzędzi wspomaganych

zastosowaniu odpowiednich interfejsów, symulujących naturalną rozmowę. Osoba ucząca się ma wrażenie, że kontaktuje się z drugim człowiekiem, a nie z programem komputerowym (maszyną). Docho-
dzi do zjawiska określanego jako antropomorfizacja narzędzia²⁰. To w sposób znaczący poprawia jakość komunikacji pomiędzy danym narzędziem, na przykład adaptacyjną platformą edukacyjną a jej użyt-
kownikami²¹. Zjawisko antropomorfizacji ma również swoje dalsze
konsekwencje. Człowiek zaczyna angażować się w relacje z nie-ludzkimi
aktorami, w tym również okazuje w kontaktach z nimi emocje charak-
terystyczne dla kontaktów międzyludzkich. Co więcej, przypisuje się
maszynom cechy (zarówno fizyczne, jak i psychiczne) zarezerwowane
wyłącznie dla ludzi i charakterystyczne dla świata społecznego. Jak
daleko taka interakcja (czy też antropomorfizacja) może zajść, czyli
w jaki sposób uczeń może traktować tego rodzaju narzędzia (na przy-
kład chatboty edukacyjne) będzie przedmiotem rozważań w dalszej
części pracy. Natomiast w tej chwili warto zastanowić się, jak bardzo
uczeń może (lub powinien) integrować się z takimi narzędziami wykorzy-
stującymi AI.

Uczeń i narzędzia AI jako elementy rozszerzonego/szerokiego systemu poznawczego

We współczesnej humanistyce i naukach społecznych, w ramach nurtu tzw. posthumanizmu pojawiają się postulaty zrównania czło-
wieka z poza-ludzkimi (nie-ludzkimi) elementami współtworzą-
cymi tzw. sieci sprawstw. W ich skład oprócz człowieka wchodzić

przez sztuczną inteligencję” – K. Pięta, *ChatGPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2024, t. 16(52), nr 2, s. 153. Zob. również: S. Jaskuła, *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 42, nr 3, s. 21-22.

20 Przedmiotem antropomorfizacji, obok przywołanych w tekście narzędzi informatycznych wykorzystujących algorytmy AI mogą być również mniej zaawansowane technicznie narzędzia, zwierzęta, owady, rośliny, inne przedmioty martwe, ale również byty kolektywne, na przykład organizacje czy instytucje. Przy czym obiekty podlegające antropomorfizacji nie muszą w żaden sposób przypominać (wyglądem) człowieka – zob. M. Szpunar, *Pomiędzy antropomorfizacją maszyn a technomorfizacją człowieka*, „Journal of Modern Science” 2023, t. 52, nr 3, s. 26-28.

21 Zob. S. Kuruliszwili, op. cit., s. 37.

mają również inne elementy, zarówno naturalne, jak i sztuczne (w tym wytwory technologii), które są niezbędnym elementem określonego działania (bez których nie byłoby ono możliwe). W tym kontekście mówi się czasami o tzw. technoantropologii. Ta subdyscyplina ma pozwolić

zrozumieć rolę nie-ludzkich aktorów w naszym życiu, ale także rozumieć, w jaki sposób ich obecność redefiniuje rozumienie tego, co ludzkie i nie-ludzkie, zmieniając pojmowanie człowieka. Tak ścisłe i nierozzerwalne związki człowieka z maszynami wymuszają refleksję nad tym, jaka jest i powinna być rola maszyn względem człowieka, z czego bierze się potrzeba obdarzania maszyn autonomią, antropomorfizowania ich, uczenia ich podejmowania decyzji i jakie są tego społeczne i kulturowe konsekwencje²².

Bruno Latour, jeden z twórców tzw. teorii aktora-sieci (Action-Network Theory – ANT) mówi wprost, że nieuwzględnianie nie-ludzkich aktorów działających w sieciach sprawstw, stanowi przejaw swoistej niesprawiedliwości lub przeceniania roli człowieka jako jedyne go elementu koniecznego i wystarczającego do spełniania określonych działań (aktywności). Wydaje się, że w świetle ANT bez uwzględnienia udziału nie-ludzkich aktorów, określone działania nie byłyby możliwe. Przykładowo, człowiek sam z siebie nie lata. Latają już jednak określone systemy (układy), których elementem są, obok człowieka, również samoloty, systemy nawigacji (systemy radarowe), lotniska itd.²³ Podobnie dzieje się również w przypadku działań o charakterze poznawczym. Po prostu poznanie odbywa się – o czym była już mowa – w ramach hybrydowych systemów poznawczych. A nawet więcej:

co najmniej od czasu wytworzenia pisma (języka symbolicznego) oraz systemów pamięci zewnętrznej ewolucja poznania nie dokonuje się już poprzez rozbudowę naszych mózgów. Ulepszanie i udoskonalanie poznawcze człowieka odbywa się głównie za sprawą nowych narzędzi poznawczych oraz technologii informatycznych²⁴.

²² M. Szpunar, op. cit., s. 25.

²³ Zob. B. Latour, *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, Toruń 2012, s. 228.

²⁴ R. Poczubut, op. cit., s. 155-156.

Innym określeniem, jakiego używa się na terenie epistemologii (oraz nauk kognitywnych) jest pojęcie szerokiego (względnie rozszerzonego) systemu poznawczego. Artefakty poznawcze pełniące funkcję wzmocnień poznawczych wraz z naturalnym wyposażeniem poznawczym człowieka mają tworzyć spójny (jednolity) system poznawczy. U podstaw takiego ujęcia kategorii podmiotu poznania (a w zasadzie zastąpienia jej pojęciem systemu poznawczego) jest koncepcja poznania i umysłu rozszerzonego autorstwa Andy'ego Clarka i Davida Chalmersa:

Jeśli w obliczu pewnego zadania część świata funkcjonuje jako proces, który bez wahania uznalibyśmy – gdyby rozgrywał się w głowie – za część procesu poznawczego, wówczas ta część świata jest (naszym zdaniem) częścią procesu poznawczego. Procesy poznawcze nie są (wszystkie) w głowie!²⁵

W takim przypadku organizm ludzki wraz z „zewnętrznymi” elementami środowiska (tworzącymi daną sieć sprawstwa) odgrywają istotną rolę w zaplanowanej aktywności poznawczej. Co więcej, taki rozszerzony system poznawczy pełni określone funkcje poznawcze skuteczniej i bardziej sprawnie niż gdyby opierał się tylko i wyłącznie na procesach (i elementach) wewnętrznego systemu przetwarzania informacji przez człowieka²⁶.

A zatem z poznawczego punktu widzenia takie sprzężenie człowieka z artefaktami poznawczymi w postaci rozszerzonego (szerokiego) systemu poznawczego, który można potraktować jako swoistą epistemologiczną jedność wydaje się – z punktu widzenia skuteczności w rozwiązywaniu określonych zadań poznawczych – pożądane. Oczywiście pojawia się pytanie, w jaki sposób można (i czy w ogóle da się to robić) tworzenie tego rodzaju systemów wspierać na terenie edukacji. Do pewnego stopnia za takie działania uznać można kształcenie umiejętności posługiwania się określonymi narzędziami poznawczymi, w tym również narzędziami wykorzystującymi AI.

²⁵ A. Clark, D. Chalmers, *Umysł rozszerzony*, [w:] M. Miłkowski, R. Poczubut (red.), *Analityczna metafizyka umysłu*, Warszawa 2008, s. 342-357. Warto w tym miejscu zaznaczyć również, że Clark i Chalmers włączali w skład umysłu rozszerzonego również takie klasyczne narzędzia, jak zwykły notatnik, który można w tej perspektywie potraktować jako dodatkowy magazyn pamięci.

²⁶ Zob. B. Trybulec, *Extended Cognitive System and Epistemic Subject*, "Studies in Logic, Grammar and Rhetoric" 2015, t. 40, nr 1, s. 112.

Sergo Kuruliszwili podkreśla, że aby szkoła mogła realizować jedną ze swoich funkcji, polegającą na przygotowywaniu młodych ludzi do udziału w życiu społecznym, tzn. do pełnienia określonych ról społecznych w dorosłym życiu, powinna uwzględnić w programach kształcenia również kwestie związane z technicyzacją życia człowieka, a nowe technologie powiązane z AI powinny wejść do programów nauczania informatyki oraz technologii informacyjnych.

Istotnym elementem jest przekazanie wiedzy o różnicach między programowaniem opartym na algorytmach a mechanizmem uczenia się sieci neuronowych, a także wiedzy o różnicach między systemami pamięci opartymi na klasycznych relacyjnych bazach danych i coraz powszechniej wykorzystywanych systemach pamięci asocjacyjnej²⁷.

W dalszej perspektywie można zastanawiać się, czy należy kształcić uczniów również w zakresie funkcjonowania poznawczego (i innego) w określonych środowiskach cyfrowych (w tym środowiskach wirtualnej lub rozszerzonej rzeczywistości), również takich, w których interakcje z innymi ludźmi będą ograniczone na rzecz kontaktów ze sztucznymi aktorami (na przykład chatbotami korzystającymi z modeli językowych)? To zaś prowadzi do ostatniej, poruszonej w niniejszej pracy kwestii, czy w edukacji można zastąpić nauczyciela będącego człowiekiem, tzw. sztucznym podmiotem, na przykład odpowiednio zaawansowanym chatbotem (asystentem edukacyjnym) zbudowanym w oparciu o któryś z modeli AI?

AI jako nauczyciel lub wychowawca

Roman Ingarden pisał o relacjach pomiędzy człowiekiem a światem jego wytworów²⁸, że

Nie tylko nasze dzieła są naszymi potomkami, ale w pewnej mierze i my sami stajemy się jakby potomkami naszych dzieł i – raz je stworzywszy i obcując z nimi – już nie umiemy tak żyć i być takimi, jakimi byliśmy, gdy

²⁷ S. Kuruliszwili, op. cit., s. 31.

²⁸ Chodzi nie tyle o wytwarzane przez człowieka przedmioty materialne (w tym narzędzia) pożyteczne z fizyczno-biologicznego punktu widzenia, lecz o wytwarzane przez człowieka przedmioty innego rodzaju: dzieła sztuki, teorie naukowe, systemy filozoficzne, religijne, języki (rozumiane jako różnorodne

ich jeszcze nie było. Bo zmieniamy się cielesnie i duchowo pod wpływem wytworzonego przez nas świata naszych dzieł²⁹.

Z kolei Magdalena Szpunar zwraca uwagę na to, że swoistym „rewersem” procesu antropomorfizacji maszyn jest proces technomorfizacji człowieka. Postuluje się w jego ramach, aby upodabniać człowieka do maszyny, czyli oczekiwać od niego podobnej sprawności, niezawodności skuteczności, ale również racjonalności i przewidywalności (algorytmiczności działania)³⁰.

To zaś prowadzić może do dwojakiego rodzaju konsekwencji. W pierwszej kolejności mówi się o zagrożeniach wynikających z redukcji charakterystycznych dla człowieka refleksyjności i krytycyzmu, a także postawy twórczej oraz decyzyjności (sprawczości) na rzecz ulegania procedurom (które mogą stać się narzędziem zniewolenia i manipulacji)³¹. Zmniejszeniu ulega przestrzeń ludzkiej wolności, a także słabną naturalne zdolności ludzkiego umysłu, to jest percepcja, spostrzegawczość, rozumowanie, myślenie kontemplacyjne, zapamiętywanie, odczuwanie emocji³². W związku z powyższym wydaje się, że istnieje konieczność głębszego przemyślenia fenomenu ludzkiego umysłu współpracującego z komputerem, „jakie idee mogą się zrodzić z myślenia skomputeryzowanego, gdy wszystko musi być policzalne, dać się zaprezentować wizualnie (myślenie diagramatyczne); co się stanie, gdy maszyny przejdą test Turinga lub staną się dla nas partnerami intelektualnymi; jakie wartości będą mieć pierwszorzędne znaczenie w świecie, w którym wszystko kształtować będą inteligentne maszyny, nawet nam przyjazne?”³³. Z drugiej strony mówi się o szansach na osiągnięcie przez człowieka (ludzkość) nowego poziomu rozwoju.

sposoby utrwalania i przekazywania tego, co zostało już raz pomyślane lub za ich pośrednictwem wyartykułowane), systemy społeczne, państwowe, instytucje publiczne i prywatne, systemy prawne, finansowe (ekonomiczne), a także tzw. rzeczywistość historyczną, na którą składa się wiedza na temat własnej przeszłości oraz dzieł wytworzonych przez poprzednie pokolenia – zob. R. Ingarden, op. cit., s. 30.

²⁹ Ibidem, s. 35-36.

³⁰ Zob. M. Szpunar, op. cit., s. 32.

³¹ Zob. K. Krzysztofek, *Wrażliwość zapisana w algorytmach? Między technomorfizacją człowieka a antropomorfizacją maszyny*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4(103), s. 28.

³² Zob. ibidem, s. 29.

³³ Ibidem.

Sztuczna inteligencja coraz bardziej wyręcza nas w rutynowych zajęciach, algorytmy zastępują dotychczasowe heurystyki. Dzięki temu możemy się poświęcić pracy twórczej, w której zawsze będziemy lepsi od maszyn. Komputery będą za nas pracować, a nawet projektować, a my będziemy wybierać najlepsze rozwiązania, będziemy ich mentorami³⁴.

Czy w związku z powyższym jest możliwe, aby w procesie edukacji można było zupełnie zastąpić człowieka? Czy oparte na algorytmach AI adaptacyjne platformy edukacyjne są w stanie w pełni zastąpić interakcję ucznia z nauczycielem? Wydaje się, że jednak nie jest to możliwe. Przedstawiciele David Game College deklarują, że celem programu nie jest usunięcie nauczycieli z przestrzeni i relacji edukacyjnej, ale wzmocnienie tych procesów za pomocą omawianych narzędzi. Być może rozwiązaniem powinno być wytworzenie nowego rodzaju systemów, korzystających niekoniecznie z AI, lecz z tzw. hybrydowej inteligencji rozszerzonej (*Hybrid-Augmented Intelligence – hybrid AI*). Występuje ona w dwóch wersjach. Pierwsza, określana jako rozszerzona inteligencja z udziałem człowieka i komputera (*human-in-the-loop augmented intelligence with human-computer collaboration*), gdzie człowiek jest zawsze częścią systemu i w konsekwencji wpływa na wynik, w taki sposób, że człowiek wydaje dalszy osąd, jeśli komputer poda wynik o niskiej pewności. Tego rodzaju systemy pozwalają również rozwiązywać problemy, których nie udaje się rozwiązać przy pomocy uczenia maszynowego. Druga, określana jako hybrydowa inteligencja rozszerzona oparta na tzw. obliczeniach poznawczych (*cognitive computing based hybridaugmented intelligence*), gdzie poprawa zdolności komputera w zakresie percepcji, rozumowania i podejmowania decyzji oparta jest na oprogramowaniu mającym naśladować działanie ludzkiego mózgu. Obliczenia poznawcze mają przybliżać to, w jaki sposób ludzki mózg/umysł odczuwa, rozumie i reaguje na bodźce. W szczególności chodzi o budowanie modeli przyczynowych, rozumowań intuicyjnych i pamięci asocjacyjnej³⁵.

³⁴ Ibidem, s. 34.

³⁵ Zob. Nan-ning Zheng, Zi-yi Lliu Peng-ju Ren, Yong-qiang MA, Shi-tao Chen, Si-yu YU, Jian-ru Xue, Ba-dong Chen, Fei-yue Wang, *Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition*, "Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering" 2017, t. 18(2), s. 154-155.

Zakończenie

Kuruliszwili podsumowując swoje rozważania na temat rozwoju AI wskazuje, że ów proces ma charakter swoistej rewolucji, która nie może ominąć dziedziny edukacji, w szczególności w zakresie sposobów uczenia się, jak również przygotowywania człowieka do funkcjonowania w przenikniętej tą technologią rzeczywistości. Szczególnym wyzwaniem dla władz oświatowych będzie to, aby wpływ AI na edukację „był kontrolowany i regulowany oraz by zagrożenia dostrzegane były na czas, a potencjał – wykorzystywany bez zbędnych opóźnień”³⁶. Jednocześnie w tle ujawnia się spór pomiędzy technologicznym determinizmem a konstruktywizmem społecznym. W ramach pierwszego mówi się, że ludzkie nawyki psychofizyczne podlegają algorytmizacji, a więc będzie można je za pomocą AI przewidywać i do pewnego stopnia kształtować (będą zależne od AI). Z kolei ten drugi pogląd głosi, że ostatecznie to, jak kształtuje się technologia jest zależne od praktyk społecznych. To zaś czyni technologię zależną ostatecznie od ludzi³⁷. Pomiędzy tymi dwoma stanowiskami można wskazać pogląd, że zarówno maszyny potrzebne są ludziom, jak i odwrotnie – ludzie potrzebni są maszynom.

³⁶ S. Kuruliszwili, op. cit., s. 39.

³⁷ Zob. K. Krzysztofek, op. cit., s. 38.

Heliona Bellani Miço
Jonida Cungu

ORCID: 0000-0002-2398-7798

ORCID: 0000-0003-4536-883X

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.16

Godność i inkluzja: zapewnienie praw dzieci z mniejszości we współczesnych systemach edukacyjnych

Dignity and Inclusion: Ensuring the Rights of Minority Children in the Contemporary Educational Systems

STRESZCZENIE: W artykule tym zbadano obecny stan praw dzieci mniejszości w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem Albanii. Podkreśla się znaczenie godności, równości i szacunku dla różnorodności kulturowej jako podstawowych filarów systemów edukacji inkluzywnej. Pomimo międzynarodowych konwencji opowiadających się za równym dostępem do edukacji, dzieci mniejszości często napotykają bariery strukturalne, które podważają ich szanse edukacyjne i rozwój psychospołeczny. W artykule zostały ukazane te wyzwania i zaproponowano praktyczne rozwiązania, mające na celu zwiększenie udziału dzieci mniejszości w edukacji powszechnej. Kluczowe strategie obejmują wdrażanie programów edukacji dwujęzycznej, integrację programów nauczania uwzględniających różnice kulturowe oraz kompleksowe szkolenie nauczycieli mające na celu wspieranie inkluzywnego środowiska edukacyjnego. W artykule argumentuje się, że dzięki tym środkom dzieci mniejszości mogą być upoważnione do osiągnięcia sukcesu akademickiego przy jednoczesnym zachowaniu swojej tożsamości kulturowej, co ostatecznie promuje większą spójność społeczną i szacunek dla różnorodności.

SŁOWA KLUCZOWE: prawa dzieci mniejszości, godność, włączenie, Albania, instrumenty międzynarodowe, programy edukacji dwujęzycznej

ABSTRACT: This article explores the current state of minority children's rights in education, with a particular focus on Albania. It emphasises the importance of dignity, equality, and respect for cultural diversity as fundamental pillars of the inclusive educational systems. Despite international conventions advocating for equal access to education, minority children often face structural barriers that undermine their educational opportunities and psychosocial development. This article examines these challenges and proposes practical solutions to enhance minority children's participation in the mainstream education. The key strategies include the implementation of bilingual education programs, the integration of culturally sensitive curricula, and comprehensive teacher training aimed at fostering an inclusive learning environment. Through these measures, the article argues that minority children can be empowered to achieve academic success while preserving their cultural identity, ultimately promoting greater social cohesion and respect for diversity.

KEYWORDS: minority children's rights, dignity, inclusion, Albania, international instruments, bilingual education programs

Introduction

In Albania, there are nine national minorities officially recognised, comprising Greek, Macedonian, Bulgarian, Aromanian, Roma, Egyptian, Serbian, Montenegrin, and Bosniak communities¹. This law defines a national minority as "a group of Albanian citizens residing in the territory of the Republic of Albania who have established long-standing and stable ties to the Albanian state, possess distinct cultural, ethnic, linguistic, religious, or traditional characteristics, and demonstrate a willingness to express, preserve, and further develop their unique identity collectively."

The legal protection of minority children in education is shaped by both domestic legislation and international commitments. Minority rights protection is guided by the objective criteria – such as distinct ethnic, cultural, religious, and linguistic characteristics – and the subjective criteria, which recognise an individual's expressed will

¹ Article 3 of Law No. 96/2012, dated 09.11.2017, "On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania".

to maintain their identity². While Albania has made progress in recognising and safeguarding these rights, challenges remain both in the legal framework and in its practical implementation. This analysis examines Albania's legal provisions for minority children's education, its international obligations, and the persistent barriers to ensuring full protection in practice.

Education plays a fundamental role in shaping children's identities, particularly for those belonging to national minorities. Schools serve not only as sites of academic instruction but also as spaces where cultural and linguistic identities are either affirmed or marginalised. In Albania, ensuring that minority children's educational rights are upheld is both a legal obligation and a moral imperative – one that strengthens the national cohesion through the promotion of diversity³. However, despite Albania's commitment to international conventions and national laws, significant obstacles persist in the educational system⁴, limiting the full realisation of these rights⁵.

Methodology

This study employs a multi-level empirical research approach, utilising qualitative methods to provide an interpretive analysis of the rights afforded to minority children and their implementation

² Council of Europe, (2021), *Fifth Report submitted by Albania ACFC/SR/V(2021)002 Pursuant to Article 25, paragraph 2 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities* – received on 5 May 2021, <https://rm.coe.int/5th-sr-albania-al/1680a2614d>, [Retrieved: April 2025].

³ Article 10 of Law No. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

⁴ European Commission, (2018), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A Credible Enlargement Perspective for and Enhanced EU Engagement with the Western Balkans*, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-01/communication-credible-enlargement-perspective-western-balkans_en.pdf, [Retrieved: April 2025].

⁵ H. Miço, *Legal issues of Roma inclusion in education in Western Balkan countries*, ATEE Annual Conference 2023 "Teacher Education on the Move" 2024, s. 136-152, <http://dx.doi.org/10.21862/atee.2023>

in practice. Through qualitative research, we examine the discourse of Albania's legal framework, comparing it with the lived experiences of national minorities in relation to the enforcement of their human rights protections. A comprehensive review of the legal framework governing the rights of minority children in Albania's education system serves as the foundation for analysing the barriers they face. By systematically assessing each relevant legal provision, we identify legislative gaps, service shortcomings, and the broader implications of these barriers on minority children's education. This analysis is designed to be both critical and solution-oriented, offering concrete recommendations for addressing deficiencies in the legal and institutional framework rather than focusing solely on theoretical discussions.

1. Albania domestic legal framework

Albania's domestic legal framework establishes strong protections for the education of minority children, with the Constitution and key legislative instruments affirming fundamental rights. The Constitution of the Republic of Albania guarantees education for all citizens, including national minorities. Article 20 explicitly affirms the right of national minorities to preserve and develop their ethnic, cultural, religious, and linguistic identity, ensuring access to education in their mother tongue where applicable. This provision highlights the state's commitment to linguistic and cultural preservation as integral to minority rights. Additionally, Article 57 enshrines the universal right to education for all Albanian citizens, mandating that primary education should be both compulsory and free of charge. By ensuring that minority children have equal access to education, this provision reinforces the principles of inclusivity and equal opportunity within the national educational system⁶.

The law on the Protection of National Minorities further strengthens the constitutional safeguards for minority children's education by addressing their specific linguistic and cultural needs. This legal framework guarantees the right to education in minority

⁶ Articles 20 and 57 of the Constitution of the Republic of Albania, approved by law No. 8417, dated 21.10.1998 of the People's Assembly.

languages, particularly in regions with significant minority populations⁷. In addition to providing instruction in their mother tongue, the law mandates the integration of minority histories, cultures, and traditions into the curriculum, fostering a more inclusive and representative educational framework. By promoting bilingual and multicultural education, the law integrates minority languages and cultures into the broader educational system, fostering an inclusive learning environment⁸. This approach not only preserves minority identities but also facilitates the development of linguistic competencies in both the minority language and the national language⁹, Albanian, thereby enhancing social cohesion and educational equity¹⁰.

The Law on Pre-University Education (2012) safeguards the educational rights of minority children at both primary and secondary levels. In regions with a significant minority population, schools are mandated to provide instruction in the minority language alongside Albanian. This provision reinforces linguistic and cultural diversity by integrating minority languages into mainstream education while ensuring proficiency in Albanian, thereby balancing cultural preservation with national integration¹¹. Collectively, these legal provisions establish a comprehensive framework for protecting and promoting the educational rights of minority children in Albania. By ensuring access to education that respects linguistic and cultural identities while fostering integration into the national system, these laws contribute to an inclusive and cohesive educational environment¹².

⁷ Article 13 of Law No. 96/2012, dated 09.11.2017, "On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania".

⁸ K. Giakoumis, *The policy of non-discrimination and the protection of minority cultural heritage in Albania*, "International Journal of Cultural Policy" 2019, <https://doi.org/10.1080/10286632.2019.1567722>, [Retrieved: April 2025].

⁹ Article 13 of Law No. 96/2012, dated 09.11.2017, "On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania".

¹⁰ B. Feta, *The Protection of Minority Rights in Albania through EU's Enlargement Conditionality 2020*, <https://www.eupolicyhub.eu/wp-content/uploads/2020/02/Policy-Briefs-Publication-Bledi-en-final.pdf>

¹¹ Article 10 of Law No. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

¹² H. Miço, N. Mulleti, *Social Inclusion in Education for Asylum-Seekers and Refugees: A Human Right or a Hope?* "EUWEB Legal Essays Global & International Perspectives" 2023, Issue 1, pp. 32-47, DOI: 10.1400/290935.

Despite the legal framework ensuring minority language education, significant gaps remain in its implementation. In certain regions where minority children reside, the absence of the mother-tongue instruction contradicts the intended protections of the law. The shortage of educational resources, such as textbooks in minority languages and adequately trained bilingual educators, further restricts minority children's access to education that reflects their linguistic and cultural identities. Moreover, while constitutional provisions guarantee education in minority languages, practical challenges persist, particularly in urban areas where smaller minority populations are dispersed¹³, making it difficult to establish dedicated minority-language programs¹⁴.

2. International framework for the protection of minorities

In addition to its domestic legal framework, Albania is bound by various international human rights treaties that safeguard the educational rights of minority children. These international obligations reinforce the country's commitment to ensuring inclusive and equitable education, particularly for children from minority communities, and they provide a broader, more rigorous framework for assessing Albania's compliance with the global standards.

One of the most significant international instruments in this regard is the Convention on the Rights of the Child (CRC), which Albania ratified in 1992¹⁵. CRC is a landmark international treaty that compels state parties to safeguard the rights of all children, including their right to education, without discrimination on any grounds, such as ethnicity, language, or cultural background. Article 30 is of particular

¹³ Ombudsman of Albania, (2014), *Special Report. On Minority Rights in Albania*, <https://www.avokatipopullit.gov.al/media/manager/website/reports/SPECIAL%20REPORT%20ON%20MINORITY%20RIGHTS.pdf>

¹⁴ B. Fuqi, *Political Rights of Minorities in Albania, Bosnia and Herzegovina and Kosovo. A Comparative Analysis with EU Law*, "Master's theses, Central European University" 2023, https://www.etd.ceu.edu/2023/fuqi_borana.pdf

¹⁵ United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, November 20. 1989, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

significance for minority as it explicitly guarantees their right to enjoy their own culture, to profess and practice their religion, and to use their language. This provision highlights the critical role of education in preserving cultural identity and promoting linguistic diversity. By ratifying the CRC, Albania assumes a legal obligation to ensure that minority children have access to an education system that not only acknowledges but actively supports and promotes their cultural and linguistic heritage¹⁶. This duty extends beyond ensuring formal access to education; it requires the creation of inclusive learning environments that affirm cultural identity and provide equitable opportunities for all children, irrespective of their minority status.

Another key international instrument is the International Covenant on Civil and Political Rights [ICCPR], to which Albania is a signatory¹⁷. Article 27 of the ICCPR obliges states to respect and protect the rights of individuals belonging to ethnic, religious, or linguistic minorities to enjoy their own culture, to profess and practice their religion, and to use their own language¹⁸. This provision is particularly relevant in the field of education, as it underscores the significance of linguistic rights within the learning environment.

Although the ICCPR does not offer a precise definition of the term *national minority*, it is generally understood to encompass groups characterised by ethnic, religious, or linguistic distinctions. For Albania, this implies a clear responsibility to ensure that children from minority communities have access to education in their mother tongue as an essential part of their educational experience. Such a commitment reflects the principle of substantive equality, which moves beyond ensuring physical access to schools and emphasises

¹⁶ R. Ludwikowski, *Fundamental Constitutional Rights in the New Constitutions of Eastern and Central Europe*, "Cardozo of Int'l & Comp. Law" 1995, Vol. 3(73), <https://scholarship.law.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1347&context=scholar>

¹⁷ United Nations, (1966), *International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, art. 27, adopted on 16 December 1966, by General Assembly Resolution 2200A (XXI), <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

¹⁸ U. Barten, *Article 27 ICCPR: A First Point of Reference*, "The United Nations Declaration on Minorities", Publisher Brill | Nijhoff 2015, pp. 46-65, https://doi.org/10.1163/9789004251564_004

meaningful participation in education. This involves enabling children to learn in a language they understand and within a cultural framework that affirms their identity. In practical terms, this requires the state to provide sufficient support for schools in minority-populated areas, including the allocation of resources for mother-tongue instruction and the expansion of access to such opportunities across the country.

The Framework Convention for the Protection of National Minorities, adopted by the Council of Europe and ratified by Albania in 2000, plays a pivotal role in defining the country's obligations toward the education of minority children¹⁹. The Convention underscores the responsibility of states to facilitate education in minority languages, particularly in regions where minority populations are substantial. Importantly, it goes beyond the provision of instruction in minority languages by also advocating for the promotion of knowledge about minority languages and cultures within the broader society. This dual emphasis contributes to the social cohesion and fosters mutual understanding among different communities.

To comply with these standards, Albania must ensure that minority children have access to education that not only accommodates their linguistic needs but also incorporates culturally relevant content, thereby supporting inclusion and reinforcing a sense of identity. Furthermore, the Convention highlights the critical role of teacher preparation and the development of educational materials in minority languages. This calls for a comprehensive and systemic approach to minority education—one in which educators are adequately trained to teach in minority languages and schools are equipped with textbooks and learning resources that reflect the cultural and linguistic heritage of minority communities²⁰.

While Albania has made notable progress in harmonising its domestic legal framework with international standards, important

¹⁹ Council of Europe, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*. "European Treaty Series" 1995, No. 157, <https://rm.coe.int/168007cdac>

²⁰ L. Djordjević, Z. Zaimi, *Commentary: The Law on Protection of National Minorities in the Republic of Albania*, "Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe" 2019, Vol 18, No 1, pp. 53-69, <https://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2019/Djordjevic.pdf>

gaps remain. One such area is the full adoption of the European Charter for Regional or Minority Languages²¹ Although Albania is a signatory to the Charter, it has yet to ratify it fully – a step that would entail more robust commitments to the promotion and protection of minority languages across all levels of education, from pre-school through higher education. The Charter sets out detailed measures to preserve linguistic diversity, including the obligation to provide instruction in minority languages throughout various stages of schooling. Full ratification and implementation would significantly enhance Albania's commitment to the educational rights of minority children. It would ensure continuity in the mother-tongue instruction beyond the primary level, enabling students to pursue secondary and higher education in their native languages and fostering both linguistic equity and cultural inclusion.

However, Albania's implementation of minority language education lags behind that of its regional neighbours, such as North Macedonia and Serbia. Both countries have established more comprehensive frameworks to support linguistic diversity in education—North Macedonia, for instance, offers extensive bilingual instruction in Albanian and Turkish²², while Serbia promotes education in minority languages such as Hungarian and Bosnian²³. In contrast, Albania's continued failure to fully ratify the *European Charter for Regional or Minority Languages* represents a missed opportunity to reinforce its commitment to the educational rights of minority communities and to align more closely with regional best practices²⁴.

Albania's international commitments – particularly under the CRC, ICCPR, and the Framework Convention for the Protection of National Minorities – establish a robust framework for safeguarding the educational rights of minority children. These instruments collectively oblige the state to ensure access to education in minority languages and to provide a culturally responsive learning

²¹ Council of Europe, *The European Charter for Regional or Minority Languages*, "European Treaty Series" 1992, No. 148, <https://rm.coe.int/1680695175>

²² Constitution of the Republic of Macedonia, (1991), *Official Gazette of the Republic of Macedonia*, No. 52/91.

²³ Constitution of the Republic of Serbia, (2006), *Official Gazette of the Republic of Serbia*, No. 98/06, https://www.paragraf.rs/proposisi/ustav_republike_srbije.html

²⁴ H. Miço, *Legal issues of Roma*, op. cit., s. 142.

environment that affirms and nurtures minority identities. Full ratification of the *European Charter for Regional or Minority Languages* would further strengthen this legal and policy framework, enhancing Albania's capacity to deliver inclusive and equitable education for all communities. However, translating these international obligations into effective practice remains a key challenge, requiring more consistent implementation and stronger monitoring mechanisms to ensure that minority children can fully benefit from the rights enshrined in both domestic and international law.

3. Identity and the rights of minority children

3.1. Cultural Identity

Cultural identity forms the foundation of a nation or a group of people with shared heritage and common traits in language, culture, and history. In Albania, the presence of several national minorities contributes to a broader framework of multiculturalism, expressed through the unique traditions, languages, and cultural expressions of each community. However, multi-ethnic environments frequently encounter the challenges of official monoculturalism, which can undermine minority rights and limit the visibility of cultural diversity in public life²⁵. Cultural identity is best understood through two key dimensions: cultural identity endorsement—the recognition and affirmation of ethnic and racial identities – and the degree to which individuals perceive multiple cultural influences as integrated into a cohesive whole²⁶.

²⁵ Council of Europe, European Union, (2010), *Cultural diversity and minorities*, “Mosaic The training kit for Euro-Mediterranean youth work”, F-67075 Strasbourg Cedex, <http://book.coe.int>

²⁶ A. Meca, K. Allison, B. Cruz, A. Wright, M. Gonzales-Backen, M. Scurry, *Cultural identity development among ethnicracial minorities: An examination of ethnic-racial identity, national identity, and biculturalism*, “Encyclopedia of Child and Adolescent Health” 2022, Vol. 2, pp 79-902, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00178-3>

Within this context, the Law on the Protection of National Minorities in the Republic of Albania (2017)²⁷ explicitly seeks to safeguard the cultural identity of national minorities. According to the law, persons belonging to national minorities have, in accordance with the provisions of Article 2 of this law, the right to celebrate events related to the promotion of their distinct cultural identity. While national minorities are formally recognised and allowed to observe their traditional holidays, the Albanian state does not include any of these celebrations in the official national calendar. Consequently, children from minority communities do not yet have the right to celebrate their traditional holidays as recognised public holidays – reflecting the ongoing tension between legal guarantees of cultural identity and their full implementation in the public policy and practice.

This lack of recognition for minority cultural festivities underscores the persistent challenges in fully integrating minority rights into the broader societal and institutional frameworks – especially within education and public life. Although Albania formally acknowledges the distinct cultural identities of its national minorities, the omission of their traditional holidays from the official national calendar creates a significant disconnect, particularly for the children from these communities. Without public acknowledgment of their cultural celebrations, minority students may experience a diminished sense of inclusion in the national narrative. This absence within the school system not only limits opportunities for cultural expression but also contributes to feelings of marginalisation and cultural invisibility, ultimately affecting students' sense of belonging and identity within the broader society.

Data from the National Strategy for Pre-University Education 2021–2026²⁸ indicate that the teaching of Roma and/or migrant history and culture remains insufficiently integrated into core school subjects

²⁷ Article 12 of Law No. 96/2012, dated 09.11.2017, “On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania”.

²⁸ Albanian Council of Ministers, *On the Approval of the National Education Strategy 2021–2026 and the Action Plan for Its Implementation*. Decision no. 621, dated 22.10.2021, of the Council of Ministers, <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf>

such as history, civic or social education, literature, religion or ethics, art, music, and languages. While the strategy outlines initiatives to develop curricula in the languages of national minorities, it fails to provide concrete data on the number of children who actually receive instruction in their mother tongues. Compounding this issue is the limited cultural competence and training of teachers, many of whom lack adequate knowledge about national minority cultures, making it difficult to effectively incorporate minority perspectives into the teaching process.

Similarly, the National Action Plan for 2021–2025(29)²⁹ identifies the need to strengthen intercultural dialogue within schools. Since 2015, the quality and availability of teacher training across all levels of education have declined. This decline is particularly evident in teacher training related to managing multicultural classrooms, engaging with families from diverse cultural and socioeconomic backgrounds, and promoting tolerance, equality, and intercultural interaction. Moreover, efforts to revise curricula at both the compulsory and upper-secondary levels—aimed at integrating intercultural values – have encountered significant challenges. Although some progress has been made – for example, twelve textbooks were revised in 2018 to better reflect Roma and Egyptian identities – these efforts remain limited in scope and impact.

This situation highlights the urgent need for more concrete and systemic measures to equip teachers with the necessary skills and resources to effectively manage and support diverse classrooms. Although the legal framework affirms the right to preserve and promote the cultural identities of national minorities, significant implementation gaps persist. Promoting the traditions and heritage of minority communities remains a substantial challenge in practice. The National Strategy for Culture 2021–2025 acknowledges this by supporting various cultural and academic initiatives aimed at protecting, documenting, and digitising the cultural heritage of

²⁹ Albanian Council of Ministers, (2021), *On the approval of the National Action Plan for Equality, Inclusion and Participation of Roma and Egyptians, 2021–2025*, Decision no. 701, dated 18.11.2021, of the Council of Ministers, <https://qbz.gov.al/eli/vendim/2021/11/18/701/a92f26f9-3da7-4e78-af10-5ad130f085e3>

national minorities while explicitly aiming to prevent assimilationist practices that threaten their distinct identities³⁰.

Although some initiatives are supported by local authorities and various organisations, the promotion of the culture and identity of individuals belonging to national minorities has yet to become a consistent practice or a fully integrated component of pre-university education in Albania. The "Education Through Culture" program, as outlined in the National Strategy for Culture 2021–2025³¹, and it was developed through collaboration between cultural and educational institutions and is primarily focused on fostering appreciation for Albania's national tangible and intangible cultural heritage. However, this program largely overlooks the distinct cultural contributions of national minorities and does not prioritise their recognition or inclusion. This gap highlights the urgent need for a more inclusive and culturally responsive approach within pre-university education – one that actively incorporates and celebrates the diverse cultural identities of Albania's national minorities as an essential part of the country's educational and societal development.

3.2. Ethnic Identity

The ethnic identity of a national minority is shaped by three interrelated dimensions: the minority group's identification with the majority population among whom it resides, its sense of belonging to the broader society, and its position within the broader framework of interethnic relations and cultural dynamics³². Ethnicity itself is a multifaceted construct, encompassing a rich tapestry of cultural, social, and linguistic practices, shared ancestry or geographic origin, religious affiliations, and collective historical experiences. It is also

³⁰ Albanian Council of Ministers, (2019), *On the approval of the national strategy for culture, 2019–2025*, Decision no. 903, dated 24.12.2019, of the Council of Ministers, <http://qbz.gov.al/eli/vendim/2019/12/24/903>

³¹ Albanian Council of Ministers, (2019), *On the approval of the national strategy for culture*.

³² L. Gong, *Ethnic identity and identification with the majority group: Relations with national identity and self-esteem*, "International Journal of Intercultural Relations" 2007, Vol. 31, Issue 4, pp 503–523, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176707000235>

a deeply personal expression, often manifested through language, traditional dress, cuisine, dietary customs, observance of cultural or religious holidays, burial rituals, partner selection, religious symbols, and regional or community ties³³.

Albania stands out among European countries for its notable diversity of national minorities, presenting a model of coexistence that affirms the identity, language, ethnicity, religion, and cultural rights of all individuals. The adoption of the Law on the Protection of National Minorities in the Republic of Albania³⁴ marked a significant step by consolidating various minority groups under a unified legal framework as national minorities, thereby strengthening their recognition and protection within the national legal order.

In 2023, Albania conducted a national population census³⁵ (Institute of Statistics [INSTAT]). According to the published data, the self-declared population figures for national ethnic minorities were as follows:

- Greek: 23.485 individuals
- Macedonian: 2.281 individuals
- Montenegrin: 511 individuals
- Aromanian: 2.459 individuals
- Roma: 9.813 individuals
- Egyptian: 12.375 individuals
- Bosnian: 2.963 individuals
- Serbian: 584 individuals
- Bulgarian: 7.057 individuals

Albania's multiethnic landscape underscores the urgent need for proactive measures to prevent discrimination, beginning from the earliest stages of education. Schools and educators that embrace diversity play a crucial role in fostering multicultural values, which significantly shape immigrant and minority children's experiences

³³ M. Van der Tol, *Ethnic identity as a challenge to antidiscrimination law: protection, positionality and liminality*. "Ethnic and Racial Studies" 2024, Vol. 47(9), p. 1880-1899, <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2328322>

³⁴ Article 3 of Law no. 96/2012, dated 09.11.2017, "On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania".

³⁵ INSTAT, *Albania Population and Housing Census 2023. Main Results*, <https://www.instat.gov.al/media/14303/cens-2023.pdf>

with discrimination and their development of ethnic identity³⁶. The education system acknowledges student diversity and relies on strategic guidelines issued annually by the relevant ministry. These directives guide school principals in formulating activity plans that promote diversity, inclusion, and multicultural awareness throughout the academic year. Such efforts not only contribute to improved academic outcomes but also support the meaningful integration of children from national minority communities.

However, minority students – particularly those from Roma, Aromanian, or Egyptian backgrounds – often face difficulties reconciling their ethnic identity with the dominant cultural expectations. When schools overlook the cultural heritage of these groups, including their history, cuisine, and traditions, students may experience a sense of exclusion. Studies have shown that the absence of ethnic representation in curricula and educational materials can adversely affect students' academic performance and self-esteem, further marginalising those who already face systemic barriers to inclusion³⁷.

3.3. Religious identity

Article 4 of the Framework Convention on the Protection of National Minorities³⁸ affirms that “the Parties undertake to promote the necessary conditions for persons belonging to national minorities to preserve and develop their culture, and to maintain the essential elements of this identity, specifically religious belief, language, traditions, and cultural heritage.” Among these elements, religious belief holds particular significance. However, in Albania, the secular nature of the education system has limited the practical implementation of this right. Although the right to religious belief is

³⁶ C. Brown, H. Chu, *Discrimination, Ethnic Identity, and Academic Outcomes of Mexican Immigrant Children: The Importance of School Context*. “Child Development” 2012, Vol. 83, No. 5, p. 1477-1485, <https://www.jstor.org/stable/233211755>

³⁷ H. Avery, I. Hoxhallari, *From Policy to Practice: Roma Education in Albania and Sweden*, “Urban Review” 2017, Vol. 49, pp. 463-477, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-016-0394-5>

³⁸ Council of Europe, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*. “European Treaty Series” 1995, No. 157, <https://rm.coe.int/168007cdac>

formally recognised, it is not reflected in the educational curricula or institutional practices, as public schools are legally bound to maintain a secular character.

This exclusion of religious identity from school environments, while consistent with the principles of state secularism, presents challenges for students belonging to religious minorities. The absence of space for students to explore, express, or engage with their religious identities in educational settings can hinder their sense of belonging. This is especially relevant for communities such as the Roma or Bosnians, for whom religious observance plays a central role in cultural identity. In such cases, the lack of acknowledgement or accommodation in schools may contribute to a sense of marginalisation and cultural disconnection³⁹.

3.4. Linguistic identity

Speaking and writing in one's mother tongue is among the most natural and fundamental expressions of human identity. Language serves as a vital medium through which individuals convey their cultural heritage, values, and the collective identity of their national or ethnic community. As such, the right to use one's mother tongue is widely recognised as a fundamental human right and should be nurtured from the early childhood through the educational system. Language is not only a defining element of every ethnic group but also the most enduring repository of social tradition – bridging generations and preserving a community's historical continuity⁴⁰. For this reason, the right to language imposes a clear obligation on state authorities to actively support and facilitate the use of minority languages.

Articles 5 and 6 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities⁴¹ underscore the duty of states to safeguard

³⁹ L. Djordjević, Z. Zaimi, *Commentary: The Law on Protection of National Minorities in the Republic of Albania*, "Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe" 2019, Vol. 18, No. 1, pp. 53-69.

⁴⁰ Gj. Shkurtaj, *Kultura e gjuhës sot. Përmbledhje studimesh dhe pjesë tekstesh universitare*, Tiranë 2022.

⁴¹ Council of Europe, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, "European Treaty Series" 1995, No. 157, Art. 5 and 6, <https://rm.coe.int/168007cdac>

the cultural, linguistic, and religious identities of minorities while promoting tolerance and intercultural dialogue. Similarly, the Convention on the Rights of the Child affirms that children have the right to use their own language, culture, and religion – even when these differ from the majority population in the country where they reside⁴².

Language, as a central component of both human nature and cultural identity, holds profound emotional and symbolic value. For linguistic minority communities, maintaining their language is essential not only for preserving their unique group identity but also for resisting marginalisation, exclusion, and cultural erosion⁴³. The right to language thus plays a crucial role in affirming minority identity and ensuring full inclusion and participation in society.

Article 13 of the law on the protection of national minorities in the Republic of Albania guarantees the right of individuals belonging to national minorities to receive education in their mother tongue, stating: “Persons belonging to a national minority enjoy the right to learn the language of the minority.” Despite this legal recognition, Albania has made limited progress in advancing language rights compared to other Western Balkan countries. As Feta (2019) observes, Albania remains among the slowest in the region in implementing effective measures to protect linguistic diversity⁴⁴. Notably, it is the only Council of Europe member state in the Western Balkans that has yet to sign the European Charter for Regional or Minority Languages. Moreover, the Fifth Periodic Report submitted by Albania acknowledges that the creation of necessary conditions for mother tongue instruction – such as the provision of textbooks, teacher training, and the establishment

⁴² United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, November 20. 1989, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

⁴³ United Nations Special Rapporteur on minority issues, (2017), *Language rights of linguistic minorities. A practical guide for implementation*. United Nations of Geneva. Switzerland, https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_EN.pdf

⁴⁴ B. Feta, *The Protection of Minority Rights in Albania*, <https://www.eupolicyhub.eu/wp-content/uploads/2020/02/Policy-Briefs-Publication-Bledi-en-final.pdf>, [Retrieved: April 2025].

of minority language classes—is contingent upon decisions by the Council of Ministers, based on proposals from the Ministry of Education, and aligned with the national education legislation⁴⁵. This procedural requirement underscores the ongoing institutional and political challenges in operationalising the right to minority language education.

Despite Albania's legal framework supporting the right of national minorities to receive education in their mother tongue, significant barriers persist in the effective implementation of minority language education. These challenges primarily stem from the lack of adequate educational materials and a shortage of qualified teachers. Although the Ministry of Education and Sports has emphasised the importance of mother-tongue instruction for national minorities, the Romani language remains undocumented and unstandardised⁴⁶. As a result, the development of the structured teaching materials, including textbooks for learning Romani, has yet to be realised. Moreover, the native history and geography textbooks have not been published for several minority groups, further hindering the inclusive education.

Higher education institutions in Albania currently lack the capacity to train teachers in minority languages, as relevant study programs have either been discontinued or suffer from low enrollment. This issue is particularly evident in the second-cycle master's programs, which are legally required for conferring teaching qualifications but are not operational in the field of minority language instruction. An exception to this was the "Albanian and Romani Language" bachelor's program offered at Aleksandër Xhuvani University in Elbasan, from which a small number of students graduated between 2015 and 2021. However, the absence of a corresponding master's

⁴⁵ Council of Europe, *Fifth Report submitted by Albania ACFC/SR/V(2021)002 Pursuant to Article 25, paragraph 2 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*, <https://rm.coe.int/5th-sr-albania-al/1680a2614d>, [Retrieved: April 2025].

⁴⁶ Albanian Ministry of Education and Sports, *On the determination of subjects taught in both Albanian and the mother tongue of national minority students in basic education in Albania*, Instruction no. 20, dated 19.07.2022. Official Gazette no. 111, year 2022, https://arsimiparauniversitar.gov.al/wp-content/uploads/2022/08/Udhezim-Nr.20.date_19.7.2022.pdf

program has prevented these graduates from acquiring formal teaching credentials in Romani. The program is now closed due to limited student interest, underscoring the structural challenges in sustaining minority language education⁴⁷.

3.5. Traditional identity

In today's increasingly diverse educational landscape, the inclusion of traditional identity for minority children is not merely a matter of equity – it is fundamental to their holistic development. Traditional identity, which encompasses language, culture, beliefs, and practices, plays a crucial role in shaping a child's self-concept and sense of belonging. For minority children, the recognition and affirmation of their cultural identity within educational settings can significantly enhance self-esteem, academic performance, and overall well-being⁴⁸.

By integrating traditional identities into the curriculum, schools can offer culturally responsive education that connects students' learning experiences with their cultural heritage. This approach not only increases engagement and motivation but also fosters a positive and inclusive school climate where diversity is acknowledged and valued. Such an environment supports intercultural understanding, strengthens peer relationships, and reduces experiences of marginalisation, thereby contributing to the broader goals of social inclusion and educational equity⁴⁹.

Incorporating traditional identity into education offers numerous advantages. It fosters social integration by helping minority children feel accepted and valued, which in turn enhances their peer

⁴⁷ The website of the Agency for Quality Assurance in Higher Education lacks information about the Romani language study program, <https://www.ascal.al/sq/lista-e-ial/programet-e-studimit>

⁴⁸ N. Gharaei, F. Fleischmann, K. Phalet, *National Identity Development Among Minority Youth: Longitudinal Relations with National Fit Perceptions and School Belonging*, "J. Youth Adolescence" 2024, Vol. 53, pp. 2746–2761, <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02036-0>

⁴⁹ L. Celeste, G. Baysu, K. Phalet, L. Meeussen, J. Kende, *Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colourblindness and assimilationism assessed*, "Personality and Social Psychology Bulletin" 2019, Vol. 45(11), pp. 1603–1618, <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>

relationships. Moreover, an educational framework that reflects and honours traditional identities is essential for preserving minority cultures and languages. This approach empowers children to take pride in their heritage, motivating them to share it with future generations⁵⁰.

Nevertheless, challenges persist in achieving this goal. Many educational systems continue to prioritise mainstream cultural perspectives, often overlooking the traditions and languages of minority groups. This neglect can marginalise minority identities, limiting their representation in the classroom. Additionally, insufficient resources, such as qualified teachers proficient in minority languages and culturally relevant teaching materials, can impede the effective integration of traditional identities into the curriculum. Societal attitudes also present obstacles; discrimination and negative stereotypes can pressure minority children to conform to dominant cultural norms, sometimes at the expense of their own identities⁵¹.

To address these challenges, several strategies can be employed. Firstly, curricular development is essential. Educators and policymakers should work to create curricula that reflect the diverse cultural backgrounds of their students by integrating traditional stories, languages, and practices into lessons across various subjects. Teacher training is equally important; providing educators with cultural competency training enables them to recognise and address biases while fostering supportive environments for all students.

Community engagement is another critical strategy. Schools can significantly benefit from collaborating with the local minority communities to understand their cultural values and practices. This collaboration can involve community members in developing educational programs that authentically reflect their identities. Additionally, celebrating cultural diversity through events and activities can enrich the school culture and foster pride in students' identities.

⁵⁰ European Commission, (2021), *European School Education Platform. Survey on cultural identities in education – Results*, <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/viewpoints/survey-cultural-identities-education-results>

⁵¹ P. Vedder, G. Horenczyk, K. Liebkind, G. Nickmans, *Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions*. "Educational Research Review" 2006, Vol. 1(2), pp. 157-168, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>

Ultimately, including traditional identity in the education of minority children is vital. It promotes not only academic success but also social integration and cultural preservation. By recognising and valuing these identities, educational institutions can create an environment that nurtures all students, paving the way for a more inclusive and harmonious society. However, effective implementation requires overcoming the existing challenges and adopting proactive strategies that embrace diversity, ensuring respect for all cultural backgrounds.

4. Challenges for strengthening the linguistic identity

Language education encompasses not only the process of learning one or more languages but also the broader responsibility of promoting and protecting the linguistic rights of all individuals impartially and equitably. In the Albanian education system, however, this principle is not fully realised for the national minority students. While the curriculum mandates the learning of the official language and one or two foreign languages (typically a primary and secondary foreign language), minority children are not afforded the option to study their mother tongue as part of this structure. The legal framework does not recognise or legitimise the right of minority students to select their own language as a second or additional language of instruction.

This exclusion contributes to the marginalisation of minority linguistic capital, which may be further degraded or delegitimised by the dominant social and political structures. Such dynamics are particularly prevalent in nation-states where national identity is closely tied to a single language and culture⁵². Access to the mother-tongue education plays a crucial role in enabling children to develop a strong sense of identity and belonging. When students are able to use their native language within educational settings, it affirms their cultural heritage and supports their personal and academic development.

⁵² D. Arpacik, *Language Education of Linguistically Minoritized Students: First Steps for Teachers*. "Theory, research, and action in urban education" 2025, Vol. 4, Issue 1, <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/language-education-of-linguistically-minoritized-students-first-steps-for-teachers>

Multilingual education, as included in the Albanian national curriculum, should prioritise the development and support of minority languages. Ćatibušić refers to minority languages as “home languages,” emphasising that enhancing opportunities for their use, both within and beyond the family context, can help sustain linguistic ecosystems that promote multilingual development⁵³. In a country like Albania, where multilingualism is a common feature of the population, minority languages should be recognised as valuable social assets. Supporting these languages contributes to the students’ linguistic and cultural identity and promotes inclusion and social cohesion.

To achieve this, the adoption of supportive language policies is essential. Such policies would ensure equitable treatment of students in the classroom and affirm their right to education in their mother tongue. Although Albania has legally enshrined the promotion and protection of bilingualism, the implementation of these principles remains limited. The education system lacks sufficient human resources to deliver instruction in minority languages, and local administrative institutions often show little initiative in offering services in these languages.

Furthermore, despite a diverse media landscape, minority languages are largely absent from programming, further marginalising these communities. As Fang notes, language is a crucial component of identity and culture; preserving linguistic rights supports the self-esteem of minority groups and contributes to their success in society⁵⁴. Conversely, as Joshi and Eslami argue, “Depriving people of linguistic rights removes their power and denies their existence,” underscoring the urgency of implementing inclusive language policies in practice⁵⁵.

53 B. Ćatibušić, *Minority language development in early childhood: a study of siblings acquiring Bosnian and English in Ireland*, “TEANGA The Journal of Irish Association of Applied Linguistics” 2019, Vol. 10, <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.75>

54 T. Fang, *How to Maintain a Minority Language through Education*, “Chinese Studies” 2017, Vol. 6, No. 1, pp. 1-11, DOI: 10.4236/chnstd.2017.61001.

55 P. Joshi, Z. Eslami, *Barriers to language maintenance and multilingual schooling: examining the language policy provisions in Nepal’s constitutions*, “Cogent Education” 2024, Vol 11, Issue 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362013>

Conclusion

While Albania has established a legal framework to protect the educational rights of minority children, significant gaps persist both in the scope of the framework and in its practical implementation. Geographic disparities, limited resources, and inadequate teacher training continue to hinder the realisation of the mother-tongue education. These structural barriers are further exacerbated by the ongoing issues such as discrimination, segregation, and statelessness – challenges that disproportionately affect the Roma and Egyptian children. Although Albania's international commitments offer a solid foundation for upholding minority educational rights, the lack of robust monitoring and enforcement mechanisms continues to impede meaningful progress. Bridging these gaps requires not only stronger application of the existing laws but also the improved data collection and the adoption of proactive, targeted measures to ensure equitable access to inclusive and high-quality education for all minority children.

Looking ahead, Albania must pursue a comprehensive, multi-faceted strategy to achieve full inclusion of minority children within the education system. Key actions should include the development of digital learning platforms that deliver instruction in minority languages, particularly in remote or underserved areas; the recruitment and specialised training of bilingual teachers; and the establishment of stronger, more collaborative partnerships between schools and minority communities. In addition, Albania should give serious consideration to ratifying the European Charter for Regional or Minority Languages. Doing so would not only align national education policies with regional best practices but also reinforce the state's commitment to protecting the linguistic and cultural rights of its minority populations.



Hołd pruski, Jan Matejko, 1882.

Źródło: <https://muzhp.pl/kalendarium/hold-pruski>

Kto dziś się w dzieje nasze wczyta,
Powie o polskiej „pospolitej rzeczy”:
Niepospolita!

C.K. Norwid

3.

WYCHOWANIE W KONTEKŚCIE HISTORYCZNYM

Augustinas Dainys

ORCID: 0000-0003-3905-4359

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.17

Jan Długosz jako nauczyciel św. Kazimierza jako młodego księcia: metafizyczne znaczenie dynastii Jagiellonów dla polsko-litewskiego dziedzictwa

Jan Długosz as the Teacher of St. Kazimierz as a Young Prince: The Metaphysical Meaning of the Jagiellonian Dynasty for the Polish-Lithuanian Legacy

STRESZCZENIE: Artykuł omawia rozwój chrystianizmu na Litwie i sposób, w jaki zostało to opisane przez historyka Jana Długosza, nauczyciela księcia Kazimierza Jagiellończyka, który został świętym katolickim oraz jego braci. Ponadto, aby odpowiedzieć na pytanie: co to znaczy być wielkim pedagogiem? wykorzystano alegorię jaskini z siódmej księgi *Republiki* Platona. Platon uważał, że edukacja nie polega na przekazywaniu informacji uczniom, ale na pomaganiu im w formułowaniu sposobu, w jaki patrzą na świat. Długosz, jako pedagog przyszłego świętego, nie tylko dzielił się z uczniami faktami na temat dziadka Władysława Jagiełły i innych postaci historycznych, ale pomagał im także kształtować poglądy. Aby rozplątać węzły religijności na Litwie, w niniejszym artykule podjęto refleksję nad metafizycznym znaczeniem dynastii Jagiellonów, do której należeli polscy królowie i wielcy książęta litewscy oraz Święty Kazimierz. Niektórzy byli dobrymi przywódcami politycznymi. Symbol Świętego Kazimierza z krzyżykiem w prawej ręce i lilią w lewej ręce w ujęciu metafizycznym oznacza syntezę polskiego chrześcijaństwa i litewskiego pogaństwa, czyli bliskości natury.

SŁOWA KLUCZOWE: chrześcijaństwo, chrzest Litwy, krzyż, lilie, świętość natury

ABSTRACT: This article discusses the Christianisation of Lithuania and how it was represented by the historian Jan Długosz, the teacher of Prince Kazimierz Jagiellończyk, who became a Catholic saint, and his brothers. Furthermore, the allegory of the cave in the seventh book of Plato's Republic is utilised to answer the following question: What does it mean to be a great pedagogue? Plato thought that education was not about giving information to students but about helping them formulate the way they look at the world. As a pedagogue of a future saint, Długosz not only shared facts about his students' grandfather, the King Władysław Jagiełło, and other historical figures but also helped them form their sight. To try to untangle the knot of Lithuanian religiosity, this article reflects on the metaphysical meaning of the Jagellonian dynasty, which included Polish kings and Grand Dukes of Lithuania, some of whom were good political leaders, and Saint Kazimierz. Furthermore, the metaphysical meaning of the symbolic representation of St. Kazimierz with a crucifix in his right hand and a lily in his left hand is understood as a synthesis of the Polish Christianity and the Lithuanian pagan virtue of nearness to nature.

KEYWORDS: Christianity, baptism of Lithuania, cross, flowers of lily, sanctity of nature

Poland adopted Christianity in 966, while the full Christianisation of Lithuania occurred four centuries later. The baptism of Lithuania in 1387 was not only a spiritual endeavour but also a political attempt and choice. Samogitia was baptised in 1413. By adopting the version of Christianity in Rome, Lithuania became part of the Christian civilisation in Latin Europe. In the Middle Ages, the Roman pope was the most important political leader in Latin Europe. To be legitimate rulers, the kings of European states needed the pope to recognise their political status and power. We can only guess what would have happened if Lithuania had adopted the version of Christianity in Byzantium and become part of the Eastern Greek Christianity. We can say for sure that it was later swallowed by Russia. The Union of Kreva [układ w Krewie] with the Kingdom of Poland saved Lithuania and it made a Western Catholic country. It also led to close ties with Poland, hindered the Russification of Lithuania and enabled the Latinisation of the country.

The histories and cultures of Lithuania and Poland as Christian countries differ. For example, Lithuania first knew of Christianity

due to the Teutonic Knights, who devastated the land in the name of Christianisation. Even in the 20th century, Lithuanians were not very comfortable as Christians, and the pagan part of the Lithuanian identity was expressed in folk songs and legends. In contrast, the Polish national identity is openly Catholic, and Poles do not feel conflicted about having a Christian identity, as Lithuanians sometimes do.

Regarding music, Krzysztof Penderecki, the great Polish composer of the second half of the 20th and beginning of the 21st centuries, was openly Christian, and, like the work of Johann Sebastian Bach and other European composers, Christian themes made Penderecki's work culturally intersubjective. This means that other Christian nations can recognise the Christian structures in Penderecki's music. In fact, his music is played in concert halls in various countries and in Hollywood movies. Meanwhile, the greatest Lithuanian composer of the second half of the 20th and beginning of the 21st centuries, Bronius Kutavičius, wrote the *Last Pagan Rite*, a musical oratory with lyrics by Sigitas Geda, the great Lithuanian poet. This work, which is highly regarded in Lithuania, reflects aspects of the country's pagan past and is rooted in its folklore. It manifests Lithuania's ethnic uniqueness and the religiosity of nature, but it is not intersubjective because it does not contain the Christian structures found in the music of other European nations.

This article aims to untangle the knot of Lithuanian religiosity by reflecting on the metaphysical meaning of the Jagellonian dynasty, which included Polish kings and Grand Dukes of Lithuania, some of whom were good political leaders, as well as Saint Kazimierz Jagiellończyk. This article attempts to defend the risky hypothesis that the Jagiellonian dynasty represented a synthesis of the Polish Christianity and the Lithuanian pagan virtue of nearness to nature. This synthesis is symbolised in the images of Saint Kazimierz in which he is holding a cross in his right hand and a lily in his left hand.

Another thread of this knot is Jan Długosz, a great Polish historian who wrote in Latin and taught Saint Kazimierz (when he was a young prince) as well as his brothers. Długosz helped Prince Kazimierz to shape his soul and his way of looking at the world by teaching him facts about Polish and Lithuanian history. In this context, this article draws on Plato's *Republic* to answer the following question: What does it mean to be a good pedagogue?

Christianisation of Lithuania by Jagiełło and Vytautas

Jagiełło grew up observing the pagan faith of his father, Algirdas, the grand duke of Lithuania. On August 14, 1385, Jagiełło, who was then the grand duke of Lithuania, entered into the aforementioned Union of Kreva with Poland. In 1386, at the age of 34, he was baptised in Kraków, taking the name Władysław, and he married Jadwiga of Poland and became the king of Poland. When Jagiełło became the king, he established the Jagellonian dynasty, which was unique because it represented a merger of Christian and Pagan traditions. It was also a significant step in the Christianisation of Lithuania. Historians have said that he was a good king.

In 1387, King Jagiełło and his cousin Vytautas (Witold), a national hero of Lithuania, baptised the Lithuanian nation. Długosz¹ described the baptism as follows:

Since Władysław, the king of Poland, at the conclusion of the treaty with the Polish kingdom and Queen Jadwiga, [was] obliged by oath to turn the Lithuanian people and the country from idolatry and pagan superstition to the worship of the one true God and to the confession of the Catholic faith, and since the king, more than all the other aspirations of his soul, burned with the desire to spread the Catholic faith, he went to Lithuania to baptise it.

During the ceremony, the temple of Perun, which was the religious centre of the Lithuanian paganism, was demolished. The temple had been located in Vilnius (Wilno) near Gediminas' castle on the left bank of the Neris River and beneath a sacred grove of oak trees. In the same year, Jagiełło built a brick Christian cathedral where the temple had stood. This cathedral, which has been reconstructed several times over the centuries, and is still standing today. Długosz² described the destruction of the temple as follows:

The king also ordered to destroy the temple and the altar on which the sacrifices were slain; moreover, he ordered the groves in the forests, which were considered sacred, to be cut down and their fences broken down; and the water snakes and creepers, which were in every house as

¹ J. Długosz, *Griunvalskaya bitva*, Moscow–Leningrad 1962, p. 8.

² Ibidem, p. 10.

the household gods, to be killed and destroyed. Thus, barbarians only weeping and wailing saw off the overthrow and death of their false gods and deities, not daring to grumble at the command of the king.

The statue of Perun, which was a pagan idol, was knocked down and destroyed. In its place, a cross was erected as the emblem of the redemption of Lithuania in Christ. The sacred fire that burned in the temple was swept from the altar by the Catholic clergy and extinguished. Długosz³ described this as follows:

The sacred fire, which they regarded as eternal and which was kept alive by the priests who put up firewood day and night, was honoured by the barbarians as eternal and preserved in Wilno, the chief city and capital of the people, where the priest, called in their language "znicz", kept it safe and nourished it by diligently putting firewood (and also gave answers to the prayers which asked the deity about the future course of things, as if receiving them from the god). King Wladyslaw ordered it to be extinguished before the eyes of the barbarians.

In addition, armed guards crushed the images of crawling sacred snakes and serpents, "in which, according to the belief of the pagans, the gods invisibly reside". On the purified altar, the clergy placed an image of Our Lady (of Mary). Queen Jadwiga, gazing at the face of the Saviour, held a chalice, which she gave to Jędrzej Wasili Jastrzębiec, also known as Andrzej Wasilko and Andrzej Polak, the first bishop of Vilnius of the newly created diocese by Jagiełło. He was also a monk of the Rule of St. Francis and an eloquent preacher. Furthermore, he had previously worked in the Christian missions in the Grand Duchy of Lithuania and learned the basics of the Lithuanian language there. Lithuanian historian Edvardas Gudavičius⁴ shared the following details about Jagiełło:

The historical tradition handed down by the generation that lived at the time of his death attributes to Jogaila the translation of the prayer "Our Father" into Lithuanian from Polish. This saying should be seen only as an effort to translate it, but it also shows Jogaila's concern for spreading the rudiments of faith.

³ Ibidem, p. 10.

⁴ E. Gudavičius, *Lietuvos istorija. Nuo seniausių laikų iki 1569 metų*, Vilnius 1999, p. 167.

The Teutonic order did not recognise the baptism of Lithuania and claimed that it was superficial and demonstrative. The Lithuanians were hostile towards the spreading of the Christian faith by the order because the Teutonic knights were devastating the country in the name of Christianity. According to Gudavičius⁵, “Lithuanians did not consider the Polish and Czech clergymen to be the bearers of the German faith, since they spoke a language similar to the Russians they knew, who were also subjects of their ruler”.

Długosz⁶ wrote the following description of the effects of the baptism of Lithuania:

When the idols were broken and destroyed and the Lithuanians became convinced of the falsity of their gods and realised that they had been victims of deception up to that time, all [of] the Lithuanian tribe and people agreed, renouncing their ancient delusion, to accept the Christian faith willingly and with obedient devotion.

A few days later, after the Lithuanians had been taught the basics of the true faith – the Lord’s Prayer and the creed – by the Polish priests and the priests of King Jagiełło (for he knew the language of the tribe and people more readily agreed with him), they were revived by the holy water of baptism. At the same time, the common people were given new shirts and pants made of cloth brought from Poland. Thus, through the shrewd mercy and generosity of King Jagiełło, the dark and poorly clothed people, who until then had been content with linen garments, began to flock from all regions in droves to be baptised and to receive woollen clothes. Since baptising each believer separately would have required a great deal of labour, the whole multitude of Lithuanians of both sexes flocking for baptism was divided by order of the king into squads and wedges after their sufficient sprinkling⁷.

⁵ Ibidem, pp. 167-168.

⁶ J. Długosz, *op. cit.*, p. 10.

⁷ Ibidem, pp. 10-11.

What does it mean to be a great pedagogue? The Case of Jan Długosz

As the teacher of the royal family, Długosz likely told Prince Kazimierz and his brothers stories of their grandfather, King Jagiełło, emphasising his piety as an example of the way of life they should pursue. Długosz also recognised that Jagiełło and Vytautas spoke Lithuanian. These stories would have affected how Prince Kazimierz viewed the world and prepared him to become a Catholic saint.

This fact leads to the following question: What does it mean to be a great pedagogue? This question can be answered by exploring Plato's Republic, which is concerned with the process of the social and political education of good citizens in a just state. In the beginning of the seventh book, Plato stated that the primary state of humans is prison. Plato imagined prisoners living in an underground cave with an entrance to the outside world at the far end. According to Plato, the prisoners had been living there since childhood with their legs and necks tied up in a way that kept them in one place and only allowed them to look straight ahead without turning their heads. There was firelight behind them and a road along the slope between the fire and the prisoners. Besides the road, there was a low wall, which served as a partition between them and their audience. Above the wall, the prisoners showed tricks. On the other side of the wall, people carried all sorts of artefacts. Plato said that the prisoners were us. Since the prisoners were forced to spend their lives without moving their heads, they saw only the shadows of things. Thus, the shadows constituted their only reality.

Plato argued that education is not about giving information or facts but about guiding students to see the world correctly so that they can discover the facts for themselves. Therefore, a philosopher must break free of the chains of the prison, leave the cave and see the world in the sunshine. Once he or she knows the truth about the things outside the cave, he or she must return to the cave to educate the other prisoners, teaching them to redirect their sight from opinions and guide them towards the truth. The process by which the philosopher-teacher builds the capacity of students to turn their sight towards the truth, which is known as *paideia*, is captured in the following passage from the Republic:

... education is not what that professions of certain men assert it to be. They presumably assert that they put into the soul knowledge that isn't in it, as though they were putting sight into blind eyes.

Yes, he said, "they do indeed assert that.

But the present argument, on the other hand", I said, "indicates that this power is in the soul of each, and that the instrument with which each learns – just as an eye is not able to turn toward the light from the dark without the whole body – must be turned around from that which is *coming into being* together with the whole soul until it is able to ensure looking at that which *is* and the brightest part of that which *is*. And we affirm that this is the good, don't we?

Yes.

There would, therefore, I said, "be an art of this turning around, concerned with the way in which this power can most easily and efficiently be turned around, not an art of producing sight in it. Rather, this art takes as [a] given that sight is there, but not rightly turned nor looking at what it ought to look at, and accomplishes this object⁸.

According to Plato, when disciples correctly see the truths of the world, they can unroll the truthful knowledge of reality by themselves. Therefore, just giving information is a shallow interpretation of the concept of education. However, if students have the wrong way of seeing the world, they will acquire incorrect information by themselves. The problem of education lies in the way in which the seeing of the world is turned from opinion towards the truth. Using an eye metaphor, Plato said that when the eye is looking in the wrong direction, i.e. towards opinion, it sees shadows. An educator turns the eye from opinion and shadows towards the truths of the world. The procedure that turns the mind towards these truths is *paideia*. Plato said that philosophers acquire *paideia* through long studies of mathematics, which raises reason from empirical multiples to abstract ideas. To have *paideia* is to be capable of correctly judging the things of sciences, art, politics and love.

In this context, Długosz's main tasks were to share historical facts and promote the Christian way of looking at the world. Values, which determine one's vision of the world, come before facts, and they give shape to the facts. Similarly, Plato described the idea of goodness

⁸ Plato, *The republic of Plato*, New York 1991, p. 518 b-d.

as the limit of the perceptible world. In the allegory of the cave, when a philosopher goes outside the cave, he or she sees the real world, the limits of which form the values, i.e. the idea of goodness. Inside the frames formed by the idea of goodness, it is possible to know the facts. However, to perceive them before them goes the optics of seeing the world, which is constituted by the idea of goodness. The frames of the picture of the world constitute axiology, which is defined by the values held by a philosopher. Długosz's system of values was based on the Christian faith.

In this sense, philosophical activity is closely tied to pedagogy, as philosophers help students develop the right perspective on the world. Długosz did not simply impart historical facts but guided his students so that they could see the world correctly. Around 1475, in Krakow, humanist Filippo Buonaccorsi or Kalimach taught rhetoric to Prince Kazimierz, who later became an excellent orator.

The word humanism comes from the Latin word *humanitas*, which is a translation of the Greek word *paideia*. Humanism is the dissemination of this educational idea through different languages and cultures, and it stems from the practice of *paideia* in the philosophical schools of ancient Greece. Humanism views the world through the lens of Roman and Renaissance thought, which is a reflection of Greek educational practices. Długosz supported the hypothesis that the Lithuanian nation descended from the Romans. Prince Kazimierz's way of seeing the world was influenced by this mixture of different ideas.

A cross in the right hand and a lily in the left hand

St. Kazimierz was born in the Wawel Castle in 1458. He was the second son of Kazimierz Jagiellończyk, who was the son of King Władysław Jagiełło. Thus, St. Kazimierz was the grandson of King Jagiełło. Władysław III, the first son of Kazimierz Jagiellończyk was crowned the king of Bohemia in 1471 and the king of Hungary in 1490. The fifth son, Zygmunt I Stary, became the king of Poland and the grand duke of Lithuania in 1506 after the death of his brother, king Aleksander I Jagiellończyk. His son, Zygmunt II August, was the last king of Poland from the Jagellonian dynasty. Thus, this dynasty ruled for four generations.

Kazimierz Jagiellończyk ordered that his sons, including Prince Kazimierz, should be raised modestly as simple people without royal prosperity or luxury. When the prince was 13 years old, his father had him lead a military trip to claim the Hungarian throne. Unfortunately, the military campaign was a failure, and the prince witnessed many cruelties, including riots, robberies and acts of violence. These scenes shocked him and likely influenced his late devotion to prayer and God. Turning to religion in times of difficulty and crisis was typical among the people of that epoch. In 1483, Prince Kazimierz contracted tuberculosis and died on March 4th at the age of 25. He was later canonised as a saint by the Roman Catholic Church. St. Kazimierz is revered as a patron of Lithuania. In fact, the city of Vilnius hosts St. Kazimierz's fair (*Kaziuko mugė*) every year on the day of his death.

The Chapel of St. Kazimierz is located in the Vilnius Cathedral of St. Stanisław and St. Władysław. The chapel was planned, built and decorated by Matteo Castello and by his nephew Constante Tencalla, and it holds St. Kazimierz's body and relics. The statue of St. Kazimierz in the chapel shows him holding a cross in his right hand and a lily in his left hand, symbolising chastity and nature.

Throughout the European history, numerous peoples and countries have used lilies in artwork, flags and coats of arms. European royal families have used lilies to represent a variety of things, including Christianity, the monarchy, defence and womanly virtue. Although the lily is most often associated with the French culture and the old French monarchy, it was also the symbol of King Jagiełło and St. Kazimierz. On his sarcophagus in the Wawel Cathedral, King Jagiełło is represented by a crown decorated with lilies. In addition, in the representation of the adoration of the three kings (or magi) in the Gothic altar in the Świętokrzyska Chapel in the Wawel Cathedral, there is a cryptoportrait of King Jagiełło holding a crown decorated with lilies in his hands to pay respect to the holy baby Jesus. There is no doubt that the lilies in the crown of King Jagiełło and the hand of St. Kazimierz are royal symbols.

To fully explore how the image of St. Kazimierz symbolised the aforementioned hypothesis that the Jagiellonian dynasty represented a synthesis of the Polish Christianity and the Lithuanian pagan virtue of nearness to nature, we shifted our focus from the royal aspect of this symbol to its expression of nature. Specifically, we explored the

association between the lily in the left hand of St. Kazimierz and the symbol of flowers in Jesus's sermon on the mount in the New Testament. This sermon is described in the following Bible passage:

And why do you worry about clothes? See how the flowers of the field grow. They do not labor or spin. Yet, I tell you that not even Solomon, in all his splendour, was dressed like one of these. If that is how God clothes the grass of the field, which is here today, and tomorrow is thrown into the fire, will he not much more clothe you – you of little faith? So do not worry, saying, "What shall we eat?" or "What shall we drink?" or "What shall we wear?" For the pagans run after all these things, and your heavenly Father knows that you need them. But seek first his kingdom and his righteousness, and all these things will be given to you as well. Therefore, do not worry about tomorrow, for tomorrow will worry about itself. Each day has enough trouble of its own⁹.

Jesus speaks about not worrying in life, about trusting Providence and living fully in the presence. In other words, a Christian needs to live like a flower in the field. Jesus teaches people to focus on the present moment and to be spontaneous. They should not make projections about the future or worry about whether they have enough material resources to live. According to Jesus, humans do not need to be pragmatic business subjects looking for profit in life. They need to live by the grace of God, who will feed and dress humans as He feeds and dresses the flowers in the field.

The symbolisation and representation of the statue in the Chapel of St. Kazimierz represent the riddle of all the Lithuanian Christianity. It is not just a royal symbol, since St. Kazimierz did not hold any positions of power as a prince. It is also not just a Christian symbol of chastity, purity and faith, since his grandfather, King Jagiełło, was born a pagan. Since Lithuanian paganism worshipped nature, the lily in St. Kazimierz's left hand also symbolises his nearness to nature and the sanctification of nature by God. Furthermore, this iconographic representation of St. Kazimierz shows that the beauty of nature in Lithuanian Christianity is a sign of God, and it symbolises the unique Lithuanian views of nature and the sanctity of nature as God's creation.

⁹ Matthew 6: 28-35, *The holy Bible*, Large print edition, Thomas Nelson, 2017.

By blending Christian and Lithuanian pagan elements, this statue symbolises the fusion of these traditions in the Jagiellonian dynasty. Christian philosophers, such as St. Bonaventure, spoke of the traces of God in the universe, emphasising that the beauty of nature reflects these traces. As a Christian saint, Kazimierz symbolises the sanctity of flowers as traces of God, in which shines the sanctity of God. We can see traces of God in nature, particularly in blooming flowers. Thus, elements of the Lithuanian paganism have been incorporated into Christian traditions. For example, flowers and nature are venerated in the Lithuanian Christianity. On August 15th, the day of the Assumption of Mary, the Lithuanian Catholic Church celebrates the herbal festival of žolinė. In this context, nature, of course, is not God but the work or creation of God, in which we see the traits of God.

Conclusion

St. Kazimierz is a remarkable historical personality because he is not only a member of the Jagellonian dynasty but also a Catholic saint and the Christian patron of Lithuania. His grandfather, King Jagiełło, was born a pagan and later became a pious Christian king of Poland. Therefore, St. Kazimierz was a third-generation Christian on his paternal grandfather's side. The Jagiellonian dynasty blended the Polish Christianity with the paganism of Lithuanians, who were the last European pagans and worshipers of nature. The feeling of nearness to nature is alive in contemporary Lithuania and expressed in 20th and 21st centuries Lithuanian music and literature by classical writers, such as Vincas Krėvė-Mickevičius and Juozas-Tomas Vaižgantas, and the poet Sigitas Geda.

We would like to recognise that the pagan roots of St. Kazimierz were not obstacles to his Christian sanctity; instead, they stimulated his Christian piety. In symbolic representations of St. Kazimierz, the lily in his left hand symbolises the beauty of nature, which reflects the traces of God in the universe that He created. In some way, it also resembles the Lithuanian pagan roots of St. Kazimierz. The holy cross depicting the crucifixion in his right hand represents his Polish Catholic side.

As part of his pedagogical practice, Długosz emphasised King Jagiełło's piety while teaching Prince Kazimierz and his brothers about the history of Poland. As clarified in our discussion of the allegory of the cave in the seventh book in Plato's *Republic*, teaching is not about sharing a collection of facts but about helping students form their sight. Długosz, as the teacher of Prince Kazimierz, played a crucial role in shaping how the future saint saw the world.

Agnieszka Baczeńska-Murdzek

Joanna E. Dąbrowska

ORCID: 0000-0002-2216-1732

ORCID: 0000-0002-1490-7864,

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.18

Publicystyka dla dzieci na ziemiach
Królestwa Polskiego. Pierwszy polski magazyn
adresowany do najmłodszego czytelnika
w świetle rozważań nad godnością i niezależnością
osoby ludzkiej

**The First Polish Magazine Addressed to the Youngest Reader
in the Light of the Reflections on the Dignity and Independence
of the Human Person**

STRESZCZENIE: W 2024 roku minęła dwusetna rocznica powołania do życia „Rozrywek dla Dzieci” – pierwszego polskiego magazynu kierowanego do najmłodszych. Skłoniło to autorki artykułu do głębszej refleksji nad rolą publicystyki prasowej dla dzieci na ziemiach Królestwa Polskiego w procesie wychowania do wartości progodnościowych, a także nad jej wkładem w kształtowanie postaw moralnych, narodowych i społecznych młodych Polaków w uciemnionym zaborami kraju.

Celem artykułu jest przedstawienie periodyku Hoffmanowej w kontekście rozważań nad godnością i niezależnością osoby ludzkiej – kluczowych wartości w formowaniu tożsamości i świadomości społecznej młodych obywateli w trudnych warunkach politycznych XIX wieku. Klementyna Hoffmanowa, jako redaktorka i pedagog, w swoich tekstach promowała wartości moralne, takie jak: pracowitość, oddanie, poświęcenie, ofiarność, uczynność, szacunek dla rodziców i starszych, patriotyzm, kult języka i kultury narodowej oraz poszanowanie

godności własnej i ojczyzny. Na łamach czasopisma publikowała moralizatorskie opowiadania, biografie wybitnych Polaków, a także teksty edukacyjne o tradycjach i historii kraju, mające budować dumę i poczucie własnej wartości u młodych czytelników.

„Rozrywki dla Dzieci” Hoffmanowej jako pionierskie przedsięwzięcie miały podwójny wymiar: stanowiły wyraz troski o indywidualny rozwój dziecka oraz były aktem patriotycznym, mającym na celu wzmocnienie w nim poczucia tożsamości narodowej, odgrywając tym samym znaczącą rolę w kształtowaniu w młodych Polakach postaw godnościowych.

SŁOWA KLUCZOWE: „Rozrywki dla Dzieci”, pierwszy periodyk, Królestwo Polskie, godność i niezależność osoby ludzkiej

ABSTRACT: The year 2024 marked the bicentennial of the establishment of “Rozrywki dla Dzieci” – the first Polish magazine aimed at the youngest. This prompted the authors of the article to reflect more deeply on the role of children’s press journalism in the lands of the Kingdom of Poland in the process of upbringing in pro-dignity values, as well as on its contribution to the formation of moral, national and social attitudes of young Poles in a country oppressed by partitions.

The purpose of the article is to present Hoffmanowa’s periodical in the context of deliberations on the dignity and independence of the human person – the key values in the formation of identity and social consciousness of young citizens in the difficult political conditions of the 19th century. Klementyna Hoffmanowa, as an editor and educator, promoted moral values in her texts, such as diligence, dedication, sacrifice, helpfulness, respect for parents and elders, patriotism, worship of national language and culture, and respect for one’s own dignity and that of the homeland. In the pages of the magazine, she published moralistic tales, biographies of prominent Poles, as well as educational texts about the traditions and history of the country, designed to build pride and self-esteem in young readers.

“Rozrywki dla Dzieci” by Hoffmanowa, as a pioneering venture, had a double dimension: it was an expression of the concern for the individual development of the child and was a patriotic act aimed at strengthening the child’s sense of national identity, thus playing a significant role in shaping dignitary attitudes in young Poles.

KEYWORDS: “Rozrywki dla Dzieci”, first periodical, Kingdom of Poland, dignity and independence of the human person

W 2024 roku minęła dwusetna rocznica powołania do życia „Rozrywek dla Dzieci”¹ – pierwszego polskiego magazynu kierowanego do najmłodszych. Skłoniło to nas do głębszej refleksji nad rolą publicystyki prasowej dla dzieci na ziemiach Królestwa Polskiego, a także nad jej wkładem w kształtowanie postaw moralnych, narodowych i społecznych młodych Polaków w uciemnionym zaborami kraju. Celem artykułu jest przedstawienie pierwszego polskiego periodyku dziecięcego w kontekście rozważań nad godnością² i niezależnością osoby ludzkiej³ – kluczowych wartości w formowaniu tożsamości i świadomości społecznej młodych obywateli w trudnych warunkach politycznych XIX wieku.

Historia polskiej prasy dla dzieci i młodzieży jest około pół wieku spóźniona w porównaniu z dziejami analogicznej publicystyki europejskiej i amerykańskiej. Pierwsze regularne druki periodyczne kierowane do małego i młodego czytelnika pojawiły się bowiem w Europie

¹ „Rozrywki dla Dzieci” ukazywały się regularnie w latach 1824–1828. Wychodziły raz na miesiąc w formie grubej książki. Ogółem w ciągu pięciu lat wyszło sześćdziesiąt numerów, połączonych później w dziesięć tomów.

² Zasada godności człowieka, rozpatrywana z perspektywy prawno-etycznej, stanowi uniwersalny fundament ludzkiego istnienia. Godność ta przysługuje każdemu człowiekowi w sposób istotny, równy i niezbywalny, niezależnie od jakichkolwiek cech szczególnych. Jest ona nieodłącznym elementem ludzkiej natury i wynika z samego faktu istnienia osoby ludzkiej. Z perspektywy etycznej, zasada godności nakłada obowiązek traktowania każdej osoby z szacunkiem, bez względu na jej status społeczny czy inne cechy. A zatem dziecku (niezależnie od jego stopnia rozwoju psychicznego czy fizycznego), podobnie jak dorosłemu, przynależą pewne prawa i wolności (prawa człowieka), których źródłem jest właśnie godność. „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować wobec siebie w duchu braterstwa” – Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 roku, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 05.09.2024]. Zob. H. Pietrzak, *Godność i równość dziecka w rodzinie*, „Prawo Kanoniczne” 2019, nr 4 (62), s. 171-187.

³ Wskazaną tu niezależność będziemy rozumieć jako „wolność myśli, sumienia i wyznania, a przede wszystkim wolność osobistą, z których każda przysługuje bezwarunkowo każdej osobie ludzkiej”. Praźródłem tych i innych praw człowieka jest jego „godność jako początek wszystkich innych praw”. Najwyraźniejszym przejawem ludzkiej wolności jest postępowanie człowieka w wymiarze moralnym, to znaczy jego działania realizujące dobro lub zło.

Zachodniej już w drugiej połowie XVIII wieku. Były to tygodnik „Der Kinderfreund” („Przyjaciół Dzieci”) Chrystiana Feliksa Weissego, który ukazywał się w Lipsku od 1775 do 1784 roku oraz wydawany w Paryżu w latach 1782–1783 „L’Ami des enfants” („Prawdziwy Przyjaciół Dzieci”) jego francuskiego naśladowcy Arnolda Berquin’a⁴. Wcześniejszy względem polskich periodyków dla najmłodszych był też „The Children’s Magazine” („Magazyn dla Dzieci”) – pierwszy biuletyn dla dzieci wydawany w USA. Jego emisja była bardzo krótka, ukazywał się tylko od stycznia do kwietnia 1789 roku.

Początki polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży sięgają pierwszych dziesięcioleci XIX wieku. Na ziemiach Królestwa Polskiego, podobnie jak w całej ówczesnej Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, była już powszechna „kultura dzieciństwa”⁵ – tożsama z postrzeganiem dziecka jako odrębnej istoty ludzkiej i otwierająca drogę do przyszłej ochrony jego interesów w życiu społecznym i systemie prawnym.

Warto jednak przypomnieć, że „dziecko nie zawsze było dzieckiem”⁶ w dzisiejszym rozumieniu jego miejsca w strukturze społecznej. Jeszcze w wiekach średnich nie było ono istotą szczególną, a dzieciństwo nie było wyróżnione jako odmienne stadium życia, na co słusznie

⁴ Generalnie pierwszym wydawcą pism periodycznych dla dzieci był jednak Jan Krzysztof Adelung ze swoim „Tygodnikiem dla Dzieci” (Lipsk, 1772–1774). Niestety, miał duże trudności z przystosowaniem charakteru pisma do potrzeb i możliwości dzieci, dlatego „Tygodnik” nie zdobył powodzenia. W 1774 roku Adelung przekazał swoje wydawnictwo Chrystianowi Feliksowi Weissowi, który z kolei po mistrzowsku przemawiał do dzieci. „Przyjaciół Dzieci” Weissego cieszył się popularnością i nadzwyczajną poczytnością. Sława jego ogarnęła też inne kraje, gdzie znalazł tłumaczy i naśladowców. We Francji pomysł redagowania periodyku podjął Arnold Berquin („Prawdziwy Przyjaciół Dzieci”), a w Rosji Mikołaj Nowikow („Czytanki Dziecięce dla Serca i Umysłu”). W Polsce w wieku XVIII i na początku XIX pojawiły się tylko tłumaczenia i przeróbki, jednak nie miały one charakteru regularnych periodyków – zob. J. Dąbrowska, *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Łódź 2010, s. 199–200.

⁵ Pod tym pojęciem będziemy rozumieć ideę dzieciństwa jako szczególnego okresu w życiu człowieka, która na dobre zaistniała w epoce Oświecenia, a upowszechniła się dopiero w dwóch ostatnich stuleciach – zob. M. Gawin, *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 12, s. 42–48.

⁶ J.H. van den Berg, *Dziecko stało się dzieckiem*, przekł. M. Ochab, [w:] M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci*, t. 2, Gdańsk 1988, s. 232.

zwrócił uwagę niemiecki psychiatra Jan Hendrik van den Berg. Omawiając czasy „okrutnego średniowiecza”⁷ podkreślił, iż dziecko postrzegane było jako „niedoskonała miniatura dorosłego”⁸. Pozbawiało je to prawa do równej z dorosłymi godności osobowej⁹, która polegała na tym, że każdy człowiek – mały czy duży – ma prawo do bycia sobą. Zdaniem Neila Postmana w epoce średniowiecza „dzieci stawały się dorosłe – gdy nauczyły się mówić, do czego każdy człowiek jest biologicznie zaprogramowany”¹⁰. Odbierało to im prawo do jasnego i wyraźnego sygnalizowania swoich pragnień, potrzeb, radości i smutków –

⁷ Tak określiła epokę profesor Hanna Jaklewicz – jedna z pięciu pierwszych psychiatrów dziecięcych w Polsce, wieloletnia konsultant krajowa i regionalna w tej dziedzinie, przewodnicząca Sekcji Psychiatrii Dzieci i Młodzieży PTP. Jej zdaniem w średniowieczu dominował najtragiczniejszy, obciążony dziecięcą śmiercią i okrucieństwem, model dzieciństwa w Europie. Zob. H. Jaklewicz, *Ewolucja modelu dzieciństwa – od okrutnego średniowiecza po bankierską współczesność*, „Psychiatria po Dyplomie” 2014, nr 6, <https://podyplomie.pl/psychiatria/17593,ewolucja-modelu-dziecinstwa-od-okrutnego-sredniowiecza-po-bankierska-wspolczesnosc?>, [dostęp: 04.09.2024].

⁸ Działo się to w tak dużym stopniu, że nie tylko ubierano dzieci jak dorosłych, ale też nakazywano im pracować obok dorosłych w głównym nurcie zatrudnienia. Doskonale obrazuje to sztuka tego okresu, gdzie postać dziecka jest tak naprawdę miniaturą człowieka dorosłego, pozbawioną typowych dla dziecka wyróżników. Dzieci na obrazach różni tylko niski wzrost.

⁹ O godności możemy mówić w sensie obiektywnym jako o godności osobowej lub rozważać ją w aspekcie subiektywnym, to jest w znaczeniu godności osobowościowej. Jeśli pierwsza z nich przynależna jest każdej istocie ludzkiej, niezależnie od jej postawy moralnej, to druga (nie osobista), która ma charakter relatywny, uzależniona od dobrych i złych postępów. Drugą zatem możemy stracić poprzez swoje nieetyczne działania lub odzyskać w wyniku czynów, jakie prowadzą do odzyskania społecznego szacunku. „Jedynie godność osobowa jako wartość obiektywna stanowi podstawę praw i wolności człowieka. Jest wartością najwyższą, chronioną przez uniwersalne normy moralne” – zob. R. Kołatek, *Godność ludzka*, „Laboratorium Wolności Religijnej”, <https://laboratoriumwolnosci.pl/slownik/godnosc-ludzka>, [dostęp: 09.09.2024].

„Godność osobowa jest wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartością człowieka. (...) 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” – M. Bandach, *Godność dziecka a ideał autentyczności w wychowaniu*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 154.

¹⁰ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, Warszawa 2001, s. 203.

adekwatnych do stopnia rozwoju psychospołecznego, a także zmuszało do rezygnowania z przysługujących im wiekowi przywilejów i praw.

W książce *Historia dzieciństwa*¹¹, wydanej po raz pierwszy w 1960 roku w Paryżu, jeden z najwybitniejszych historyków francuskich XX wieku Philippe Ariès dowodzi, że dzieciństwo (jako artefakt społeczny¹²) „wynaleziono” stosunkowo późno, bo u schyłku XVI wieku. Od tego czasu dzieci musiały, na co zwraca z kolei uwagę wspomniany Neil Postman, „zasłużyć sobie na dorosłość, ucząc się czytać, co nie podlega już biologicznej determinacji”¹³. W XVII wieku – zdaniem Postmana – „dziecko musiało być oddzielone od wspólnoty w celu nauki czytania, czyli po to, by uczyć się, w jaki sposób żyją dorośli”¹⁴. Dopiero w epoce oświeceniowego racjonalizmu doszło w Europie do budowania funkcjonalnego społecznie dystansu między właściwą dzieciom sferą intelektu i uczuć a dorosłością oraz uznania dzieciństwa za czas szczególny w życiu człowieka, a dzieci za „odrębną subkulturę”¹⁵.

Punktem zwrotnym na drodze ku godności małego człowieka i uznania dzieciństwa za okres z własnymi, wyróżniającymi je potrzebami było pojawienie się w XVIII wieku pierwszych teorii dzieciństwa. Dały one początek procesowi nadawania godności dziecku jako szczególnej osobie ludzkiej. Chodzi tu głównie o związaną z prawami każdego człowieka przyrodzoną i niezbywalną godność osobową¹⁶, ale też opartą na obserwowalnych i zmiennych cechach specyficznych

¹¹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010.

¹² Zob. K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Kraków 2013.

¹³ N. Postman, op. cit., s. 203.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ М.Г. Майсейчик, *Детская журналистика: история и современность*, [w:] *Журналистика в современном медиaprостранстве глобализация, конвергенция, мульти-медийность*, Москва 2014, https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/29_10_2014_zhurnalistsika_v_sovremennom_media_prostranstve_globalizatsiya_konvergentsiya_multimedijnos/sektsiya_2_funktsionirovanie_massovykh_kommunikatsiy_v_sovremennom_sotsiokulturnom_politicheskom_i_ya/detskaya-zhurnalistsika-istoriya-i-sovremennost, [dostęp: 06.09.2024]. Jeśli nie zaznaczono inaczej – w tym i kolejnych przytoczeniach tłumaczenie własne autorki artykułu.

¹⁶ W tym ujęciu godność ludzka „to zasługująca na szacunek własny i innych ludzi wartość człowieczeństwa, przysługująca każdemu człowiekowi bez

dla istoty rozumnej godność osobowościową czy wreszcie godność osobistą, tożsamą z honorem¹⁷.

W epoce romantyzmu, jaka zrodziła się z nowego sposobu widzenia świata i człowieka po Wielkiej Rewolucji Francuskiej (która doprowadzając do proklamowania praw człowieka wpłynęła na zmianę ludzkiej świadomości), proces odzyskiwania przez dziecko należnej mu godności odzwierciedlony został w ogłoszonej we Francji w 1789 roku *Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela*¹⁸. Tu po raz pierwszy pojawiło się sformułowanie „prawa dziecka”¹⁹. Kolejnym krokiem ku pełnej godności dziecka był rozkwit psychologii²⁰, jaki miał miejsce

wyjątku, ze względu na sam fakt jego istnienia (...) jest własnością niestopniowalną, przysługuje wszystkim bez względu na jakiekolwiek zasługi lub zaniedbania, psychiczne zdrowie, lub choroby, czy też inne czynniki różnicujące ludzi” – *Godność*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 10, Warszawa 2002, s. 248.

¹⁷ Ogólnie można powiedzieć, że w przeciwieństwie do godności osobowej, godność osobowościowa jest czymś, co podlega modyfikacji i zmianie. Godność osobista ma najbardziej subiektywny charakter. Łączy się z odczuciem własnej wartości, a wyraża na przykład w poczuciu osobistego honoru – zob. M. Piechowiak, *Godność jako właściwość osoby. Typy godności – propozycja systematyzacji (część 1)*, „Przegląd Konstytucyjny” 2022, nr 2, s. 7. „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. (...) to wewnętrzne przekonanie człowieka o swoim moralnym i etycznym nieposzlakowaniu. (...) 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” – M. Bandach, op. cit., s. 155.

¹⁸ *Deklaracja praw człowieka i obywatela (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen)*, Paryż, 26 sierpnia 1789.

¹⁹ Jednym z podstawowych praw dziecka jest niewątpliwie jego prawo do godności jako człowieka.

²⁰ Przed XIX wiekiem każdy, kto był zainteresowany zgłębianiem tematów związanych z umysłem, czynił to w obszarze filozofii. Za ojców psychologii, jako odrębnej dziedziny naukowej i dyscypliny akademickiej wyodrębnionej z dziewiętnastowiecznej filozofii, uznaje się Wilhelma Maximiliana Wundta (1832–1920) i Williama Jamesa (1842–1910). James, w roku 1875 założył pierwsze w historii laboratorium psychologiczne i zaczął wykładać psychologię na Uniwersytecie Harvarda w Cambridge. Wundt z kolei, cztery lata później, stworzył pierwsze laboratorium psychologii eksperymentalnej w Lipsku, gdzie prowadził eksperymenty nad procesem wychowania, badał rozwój i higienę pracy dziecka (poprzez obserwacje, testy). Fakt ten uznaje się za symboliczny początek ruchu Nowego Wychowania.

w XIX wieku. Proces ten pociągnął za sobą rozwój systematycznych naukowych badań nad dzieciństwem²¹, które rozumiane było wówczas jako czas dojrzewania, wzrastania ku dorosłości i uczenia się, między innymi określonych ról społecznych. W konsekwencji, z myślą o młodych miłośnikach sztuki, już na początku XIX stulecia powstaje wiele dzieł literackich, muzycznych i teatralnych adresowanych specjalnie do dzieci.

To w tym czasie na ziemiach Królestwa Polskiego pojawiają się pierwsze regularne druki periodyczne dla najmłodszych²², doskonale realizujące to, co najważniejsze w podmiotowym podejściu do dziecka, a mianowicie poszanowanie jego godności osobowej (przyrodzonej)²³.

²¹ Za twórcę współczesnej psychologii dziecka uważany jest Jean Piaget, który od lat dwudziestych XX wieku głosił, że dzieci i dorośli myślą inaczej. Jednym z jego głównych odkryć było to, że w dzieciństwie przechodzimy różne etapy rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Piaget wskazywał również na ścisły związek pomiędzy rozwojem intelektualnym dziecka a jego rozwojem emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Jego książkę *Mowa i myślenie dziecka*, wydaną po raz pierwszy w 1923 roku, uznaje się dziś za dzieło przełomowe w historii psychologii, naruszające ówczesne poglądy w dziedzinie psychologii dziecka, zwłaszcza na temat rozwoju procesów poznawczych. W przedmowie do dzieła, wybitny szwajcarski uczony Eduard Claparède, zwrócił uwagę, iż badania Piageta „dają nam zupełnie nowy obraz umysłu dziecka” – J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, przeł. J. Kołodzka, Warszawa 2013, s. 22.

²² Wiek XIX, a szczególnie jego pierwsza połowa, to okres powstawania na ziemiach polskich prekursorskich pism pedagogicznych. Więcej na temat dziejów czasopism polskich dla młodych czytelników w latach 1824–1918 na tle politycznych uwarunkowań okresu zaborów – zob. W.M. Kolasa, K. Woźniakowski, M. Rogoż, *Prasa dla dzieci i młodzieży 1824–1918*, Kraków 2018.

²³ *Dignitas humana*, która jest przymiotem każdej osoby ludzkiej i najważniejszą obiektywną wartością ontyczną, „jest podstawą równości wszystkich ludzi” i przysługuje każdemu człowiekowi w jednakowym stopniu. W koncepcjach Edyty Stein i Marthy C. Nussbaum „nie tylko rozum, lecz także inne władze umysłu i zdolności są podstawą godności ludzkiego bytu”. Chodzi tu na przykład o emocje lub wyobraźnię, które zwłaszcza w odniesieniu do zagadnienia godności dziecka wydają się być szczególnie istotne. Zob. J. Miklaszewska, *Godność człowieka w koncepcji Immanuela Kanta a doświadczenie Auschwitz*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. 72, nr 4, s. 47-65; E. Stein, *Godność człowieka*, Wrocław 2016; M. Nussbaum, *Zagrożenie dla ludzkiej godności: powrót wstrętu i wstydu do prawa*, „Znak” 2016, nr 2, s. 32-39.

Nie inaczej było w obrazkach, szkicach i powiastkach dla najmłodszych Klementyny z Tańskich Hoffmanowej²⁴ – pierwszej Polki, utrzymującej się z pracy literackiej i pedagogicznej. Autorka *Pamiętki po dobrej matce...*, podobnie jak romantycy, podkreślała w dziecku „wartość samą w sobie, postrzegając je nie tylko przez pryzmat jego przyszłego zaangażowania w życie społecznym”²⁵ – jak to było w świadomości ludzi

²⁴ Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798–1845) – autorka wielu utworów dla młodych i dorosłych czytelników, zaliczana jest do grona pierwszych twórców oryginalnej polskiej literatury dla dzieci i młodzieży. W opracowaniach referujących dzieje wychowania i myśli pedagogicznej na ziemiach polskich, wspominana jest przede wszystkim jako autorka wydanej w 1819 roku *Pamiętki po dobrej matce*, czyli ostatnie jej rady dla córki. Przez Młodą Polkę i jako myślicielka, która szczególną uwagę zwracała na wychowanie dziewcząt – zob. I. Kaniowska-Lewańska, *Pierwsi twórcy oryginalnej polskiej literatury dla dzieci*, [w:] idem, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973, s. 62.

Hoffmanowa napisała ponad 40 książek, między innymi oprócz wymienionej *Pamiętki...*, są to: *Wiązanie Helenki. Książeczka dla małych dzieci uczących się czytać przez Autorkę Pamiętki po dobrej Matce* (1823), *Listy Elżbiety Rzeczyckiej do przyjaciółki swojej Urszuli za panowania Augusta III pisane* (1824, pierwodruk odcinkami w „Rozrywkach dla Dzieci”), *Dziennik Franciszki Krasińskiej w ostatnich latach panowania Augusta III pisany* (1825, pierwodruk odcinkami w „Rozrywkach”), *Listy Matki o wychowaniu córek swoich* (1824–1826, pierwodruk odcinkami w „Rozrywkach”), *Biografie znakomitych Polaków i Polek* (1824–1828, pierwodruk odcinkami w „Rozrywkach”), *Małe powieści i rozmowy dla dzieci uczących czytać po polsku* (1838), *Jan Kochanowski w Czarnolesie. Obrazy z końca szesnastego wieku, przez Autorkę Karoliny* (1842). Warto podkreślić, że Klementyna Hoffmanowa to pierwsza kobieta w naszym kraju „zarabiająca piórem”, ale też aktywnie działająca na rzecz niepodległości ojczyzny patriotka. W czasach powstania listopadowego zasłużyła się jako współzałożycielka i przewodnicząca („naczelnia opiekunka”) Związku Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek (1830–1831) – pierwszej na ziemiach polskich organizacji kobiecej o charakterze charytatywno-patriotycznym, która stawiała sobie za cel zaktywizowanie kobiet do pracy filantropijnej, organizowanie zbiórek na wyposażenie ochotników powstańczych, pielęgnowanie rannych oraz opiekę nad rodzinami poległych. Działalność patriotyczną kontynuowała na emigracji najpierw w Dreźnie, a potem w Paryżu. Życie, twórczość i obszerna działalność K. Hoffmanowej na niwie społeczno-oświatowej oraz publicystycznej stały się inspiracją do napisania przez Joannę Dąbrowską, współautorkę niniejszego artykułu, monografii: J. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008.

²⁵ M. Stankiewicz-Kopeć, *Rola matki według Klementyny z Tańskich Hoffmanowej – znaczenie wychowania religijnego: konteksty historyczno-kulturowe*, „Perspektywy Kultury” 2023, nr 3(42), s. 367.

oświecenia. Głosząc pochwałę dzieciństwa i poszanowania dziecięcej godności, przyznawała najmłodszym „prawo do opieki, wychowania i edukacji”²⁶ realizowane zgodnie z zasadą *docere et delectare movere*²⁷, aby uczyć dzieci (*docere*), sprawiając im przyjemność (*delectare*), jednocześnie je wzruszając (*movere*)²⁸. Wzorując się na filantropistach niemieckich pragnęła uczyć dzieci rzeczy użytecznych poprzez zabawę:

Bydź wam użyteczną, nauczać was i zabawiać, dopomagać ile w mocy jest moiéy do rozkrzewiania w sercach waszych czystéy miłości cnoty, ten jest mój zawód cały, to naygorętsze moje pragnienie²⁹

– czytamy w krótkiej przedmowie *Do dzieci*, inicjującej pierwszy numer „Rozrywek dla Dzieci”.

W styczniu 1824 roku Klementyna Tańska powołała do życia pierwszy w Królestwie Kongresowym rodzimy periodyk, który już w tytule wskazywał jednoznacznie dziecięcego adresata³⁰. Do tego czasu na gruncie polskim nikt nie pomyślał o czasopiśmie „dla

²⁶ Zob. E. Kryńska, *Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1, s. 71-79.

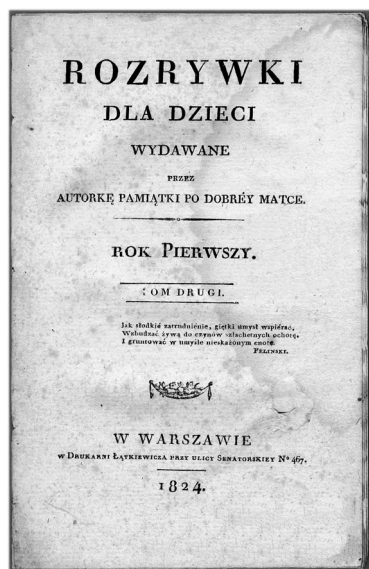
²⁷ *Docere et delectare* – czyli uczyć i bawić – to zalecenie doby oświecenia, które nic nie straciło na aktualności również w epoce romantyzmu. Jak ważna, zdaniem Tańskiej, jest zabawa w rozwoju dziecka, które nabywa dzięki niej kompetencje, jakie później będzie wykorzystywać w życiu dorosłym, świadczą może stworzenie przez nią pisma, które ową ludyczność wynosi do rangi tytułu.

²⁸ Por. D. Pierzak, *Mit grecki w „Mowach” Cyserona*, Katowice 2015, s. 59.

²⁹ K. Hoffmanowa, *Do dzieci*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, s. 3. W tym i następnych źródłowych przytoczeniach wydawnictw, które ukazały się drukiem przed kolejnymi reformami ortografii (od *Uchwały Akademii Umiejętności* z 31 października 1891 r. w sprawie pisowni polskiej poczynając) zachowana została oryginalna pisownia.

³⁰ „Rozrywki dla Dzieci” zapoczątkowały rozwój polskiej literatury dziecięcej „na polu piśmiennictwa czasowego dla dzieci” – zob. P. Chmielowski, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny*, Petersburg 1899, s. 39. Na początku 1829 roku zaczął ukazywać się „Tygodnik dla Dzieci” Ignacego Chrzanowskiego, w roku 1830 „Dziennik dla Dzieci” Stanisława Jachowicza – pisma, z którymi K. Hoffmanowa współpracowała (warto zauważyć, iż przyświecało im to samo motto, co „Rozrywkom”). Następnie były wydawane periodyki: „Skarbiec dla Dzieci”, „Ziemomysł”, „Magazyn dla Dzieci”, „Zorza”, „Przyjaciel Dzieci”, „Dzwonek”, „Szkołka dla Dzieci”. Po latach, chcąc wskrzęsić pismo Tańskiej, Seweryna Pruszkowa wydała trzy serie „Rozrywek dla

pożytku i zabawy podrastającego pokolenia”. Tłumaczone były wprawdzie wspomniane wcześniej: niemiecki „Przyjaciel Dzieci” i francuski „Prawdziwy Przyjaciel Dzieci” (przełożony po raz pierwszy przez Annę Narbutównę w latach 1782–1786), lecz oba periodyki ukazały się w formie książkowej i swoją tematyką odbiegały od polskiej historii i tradycji³¹.



Ryc. 1. Strona tytułowa „Rozrywki dla Dzieci” – pierwszego polskiego czasopisma dla dzieci i młodzieży Klementyny Tańskiej.

Źródło: Zbiory archiwalne Biblioteki Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

³¹ Młodocianego Wieku”. Swoją formą i treścią czasopismo to nawiązywało do pierwowzoru, czyli „Rozrywek dla Dzieci”. Znow pojawiły się artykuły i „czytania” z literatury polskiej oraz historii, a także małe powieści i poezja. Zob. J. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, s. 125.

Jak słusznie podkreślają autorzy publikacji *Literatura dla dzieci*: „Jako odrębna dziedzina piśmiennictwa, literatura dla dzieci na gruncie polskim zaczęła się kształtować z początkiem XIX stulecia i wyrosła z potrzeb wychowawczych społeczeństwa polskiego w czasach rozbiorowych. Była podporządkowana określonym i historycznie zmiennym tendencjom i celom pedagogicznym, pełniąc wręcz służebną rolę wobec dydaktyki” – K. Nowak-Kluczyński i in., *Literatura dla dzieci*, [w:] H.M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Poznań 2020, s. 182.

Czasopismo Tańskiej było wynikiem sytuacji społeczno-politycznej i nastrojów polskiego społeczeństwa, w którym pięć lat po wprowadzeniu cenzury przez rosyjskiego zaborcę, nadal żywe były nadzieje na odbudowę niepodległej państwowości polskiej³². Zrodziło się z potrzeby czasów, które charakteryzowały się głodem informacji podawanych w języku polskim i regularnych wiadomości dotyczących wszystkiego, co związane z polską kulturą, historią i tradycją³³. Pomysł tworzenia właśnie dla dzieci wynikał również z ogólnego zapotrzebowania na dydaktyczną literaturę z elementami ludyczności dostarczającą dzieciom rozrywek, tak pożądanych w trudnej rzeczywistości mieszkańców ziem wcielonych w następstwie rozbiorów do zaboru rosyjskiego³⁴.

³² Warto podkreślić, iż „Rozrywki dla Dzieci” w warunkach nie tyle tajności, ile nieoficjalności edukowały przez pięć lat (aż do momentu zamknięcia ich z powodu szykan cenzury) polskie dzieci i młodzież w języku narodowym ich inicjatorce. Należy pamiętać, iż polska działalność oświatowa w świetle prawa zaborczego była wówczas czymś nielegalnym. Na tworzenie prywatnych gimnazjów z polskim językiem nauczania pozwolono w Królestwie Kongresowym dopiero po rewolucji 1905 roku. Namacalnym dziś dowodem na istnienie w owym czasie ośrodków cenzury carskiej na ziemiach Królestwa Polskiego jest chociażby widniejący na odwrocie karty tytułowej poradnika dla panien Hoffmanowej napis „Дозволено Цензурою, Варшава 30 Июня 1882 года” (Dopuszczone przez cenzurę, Warszawa 30 czerwca 1882 roku – tłum. A.B.-M.). K. Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce czyli ostatnie jej rady dla córki*, nakładem G. Sennewalda, Księgarza, przy ulicy Miodowej nr 481, Warszawa 1883, s. 3.

³³ Obok pobudek patriotyczno-merytorycznych wpływ na powstanie „Rozrywek” miała też niewątpliwie sytuacja rodzinna inicjatorce. W 1805 roku zmarł ojciec Klementyny i jej matka przeniosła się do Warszawy, a budżet rodzinny był poważnie zagrożony. Sama Tańska, pod datą 10 września 1823 roku, tak pisze w pamiętniku: „Przyznać należy iż pierwszym do nowego zamiaru powodem była prawie pewność zupełna, że tysiąc złotych z pensyi matce moiej uymą. Od wielu osób słyszałam że naykorzystniejszą gałęzią literatury są pisma peryodyczne dla dzieci, dręczona więc chęcią wynagrodzenia matce co utracić miała, przyszło mi na myśl wydawać pismo peryodyczne dla dzieci; (...) Od 1 Stycznia wychodzić będzie co miesiąc numer ieden, pod tytułem «Rozrywki dla Dzieci»” – K. Hoffmanowa, *Pamiętniki Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, [w:] *Pisma pośmiertne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 1, Berlin 1849, s. 113-114.

³⁴ Tańska opiekując się dziećmi starszej siostry, zaczęła zastanawiać się nad brakiem dla nich polskich książeczek. Postanowiła więc ofiarować na urodziny swojej ukochanej siostrzenicy niezwyklej prezent. W osobie Helenki zaprojektowała bohatera i odbiorcę pierwszej książeczki. Pomysł szybko przerodził się w pasję i jeszcze w 1823 roku – w czwartą rocznicę urodzin siostrzenicy – ukazało się *Wiązanie Helenki*. W pamiętniku Tańska zapisała: „Ja prawie pewna iestem że to zamiłowanie francuzczyzny w kobietach

Bezpośrednią inspiracją do powstania miesięcznego pisma „Rozrywki dla Dzieci” były zebrania prasowe u mecenasostwa Tarczewskich³⁵ (mowa o siostrze Hoffmanowej z mężem³⁶) i „Rozrywki Wieczorne”³⁷ – systematycznie tworzona w ramach salonu literackiego „gazeta pisana”, kultywująca tradycję polskich gazet rękopiśmienne³⁸.

-
- naszych które tak szkodliwe ma skutki, z niczego więcej tylko z tego pochodzi, że bardzo mało mamy dobrych i zabawnych książek dla dzieci a francuzkich iest mnóstwo; iakżeż się dziecku dziwić że zabawne nad nudne przekłada” – K. Hoffmanowa, op. cit., t. 1, s. 111. Od tej pory jej twórczość skierowana była w znacznej mierze do najmłodszych. Pisała w języku ojczystym i krzewiła polskie zwyczaje, kulturę i polską tradycję. Wiele utworów po raz pierwszy zostało opublikowanych na łamach nowego czasopisma.
- 35 Przy braku pism literackich i prelekcji na temat najnowszych zjawisk w kulturze polskiej zebrania popularyzujące w zamkniętym gronie osób wykształconych literaturę narodową – według Mariana Szyjrowskiego – pełniły rolę salonu gromadzącego twórców, krytyków, odbiorców literatury. Poświęcone były dyskusjom na tematy literackie. Odczytywano na nich artykuły uczestników spotkań (matka Tańskiej, A. Tarczewska, M. Tarczewski, M. Wyszowski, P. Czempińska, M. Hermanowa, St. Deszert, K. Hoffman, E. Deszert, J. Herman) i recenzje pism z zebrań wcześniejszych. Zob. M. Szyjrowski, *Z obozu klasyków*, „Biblioteka Warszawska” 1911, t. 1, z. 2, s. 353-357.
- 36 Starsza siostra Tańskiej – Aleksandra – wyszła za mąż za adwokata Marcelego Tarczewskiego.
- 37 Z zachowanego rękopisu (pismo nie wyszło nigdy drukiem) wynika, że kolejne jego numery powstawały od początku 1823 roku (lub końca 1822) przez następne dwa lata, z długimi przerwami na letnie miesiące. Naczelnym redaktorem („przewodniczącym klubu”) był Michał Wyszowski, a artykuły pisali: Karol Hoffman (poważne oceny wystaw, koncertów oraz książek), siostry Tańskiej – Aleksandra i Marynia (kroniki towarzyskie, recenzje teatralne, muzyczne), Jan Łuszczewski (szarady), Maria Hermanowa (artykuły o synonimach, recenzje teatralne, rubryka satyryczna „ploteczki”), ale najwięcej materiału na cotygodniowe zebrania dostarczała Klementyna Tańska (tłumaczenia i próby oryginalnych powiastek, wypowiedzi wstępne, anegdoty, nowele). Ona też wzięła na siebie obowiązki sekretarza „Rozrywek Wieczornych” – układała plany, przepisywała artykuły, tworząc w ten sposób nowy numer tygodnika. Materiały własne sygnowała pseudonimem Pustelnica z Żabiej ulicy. Zob. J. Dąbrowska, *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*, s. 201.
- 38 Polskie gazety rękopiśmienne (awizy, nowiny) były jednym z ważniejszych mediów informacyjnych na ziemiach polskich od XV wieku. O ich roli w procesie upowszechniania wiadomości oraz wpływie na kształtowanie się postaw i wzorców czytelników – szerzej: B. Popiołek, *Z kraju i ze świata. Krakowskie nowiny rękopiśmienne z 1729 r. jako źródło do historii mentalności społeczeństwa czasów saskich*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2012, t. 15, z. 1(29), s. 23-39.

To na jednym ze wspomnianych zebrań – co Klementyna Tańska odnotowała w swoim pamiętniku pod datą 10 września 1823 roku³⁹ – „przyszła jej myśl”⁴⁰ wydawania pisma dla dzieci, które darzyła ogromną sympatią⁴¹ i do których przywiązała tak opisywała:

Nad wszelki wyraz dzieci lubię; uważać ich, zgadywać co czują, czem będą, jedną jest z najmilszych rozrywek moich. Pisać dla dzieci, czytać o dzieciach, patrzeć na nie, nie sprzykrzy mi się nigdy⁴².

Tytuł dla powstającego biuletynu zapożyczyła Tańska z rękopiśmiennego tygodnika, podobnie jak niektóre utwory jako bezimienne zamieszczane później na łamach nowego magazynu. Pisarka i redaktorka, która „była też w Warszawie nauczycielką, a od 1827 roku nadzorczynią wszystkich tamże szkół żeńskich”⁴³, wykazywała głębokie zrozumienie dla wyjątkowej wartości okresu dzieciństwa, podkreślała „znaczenie wzmacniania poczucia wartości osobistej,

³⁹ Zob. K. Hoffmanowa, op. cit., s. 113-115.

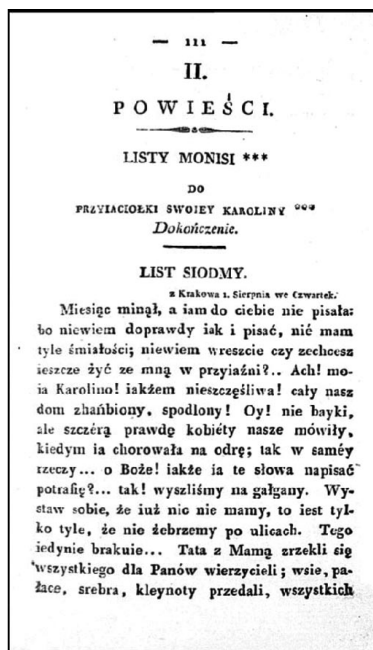
⁴⁰ „Myśl do tego pisma przyszła Klementynie w czasie zimowych zebrań, w domu matki co wtorek, i u starszej siostry Tarczewskiej w środę. Tam pomiędzy innymi zabawami jak szarady, pytania i odpowiedzi na piśmie, itp. była i taka, że każdy prawie z obecnych przynosił co tydzień jakąś oryginalnie napisaną lub przetłumaczoną drobnostkę. Klementyna przepisywała to wszystko własną ręką, w umyślną książkę, i co środę odczytywała głośno cały numer na zebraniu u siostry. Wyszkowski, dawny przyjaciel ojca, obrał się cenzorem i pisał recenzją na czytane rzeczy, która wraz z numerem następnym odczytywaną była. Te *rozrywki wieczorne* (tak je bowiem nazwano), prawdziwie były zabawne. One to podały myśl do peryodycznego pisma: „Rozrywki dla Dzieci”, które od 1 stycznia 1824 roku, wychodzić, poczęło co miesiąc” – S. Prusakowa, „Rozrywki dla Młodocianego Wieku” 1856, t. 1, s. 313-314.

⁴¹ Tańska kochała dzieci. Nie mogła mieć własnych, ale była bardzo związana z dziećmi starszej siostry. Dlatego do nich głównie kierowała swoją twórczość. Potwierdza to S. Prusakowa: „Macierzyńskim uczuciem ukochała drobną rodzinę starszej siostry. Lubiła przestawać z temi niewinnymi istotkami. Każde ich dowcipniejsze słówko, zapisywała w pamięci, umiała czytać w ich prostych sercach i najszcześliwszą była gdy dopatrzyła w nich dobrą skłonność, zaród przyszłej cnoty” – ibidem, t. 1, s. 313.

⁴² K. Hoffmanowa, op. cit., s. 73.

⁴³ J. Chociszewski, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa*, [w:] idem, *Piśmiennictwo polskie w życiorysach naszych znakomitszych pisarzy, przedstawione dla ludu polskiego i młodzieży*, Poznań 1882, s. 288.

dokładnej obserwacji, zrozumienia i przemyślanej ingerencji w życie młodej latorośli”⁴⁴. Jej czasopismo miało pomóc w mądry i ciekawy sposób wychować do godności młode Polki i Polaków, którzy w imię tej „fundamentalnej wartości całego porządku moralnego”⁴⁵, oznaczającej „poczucie, świadomość własnej wartości, szacunek dla samego siebie”⁴⁶, a także honor i dumę (mowa o godności własnej), zdolni będą drugiego człowieka szanować, wspierać w razie potrzeby i umieć okazywać mu wdzięczność, jeśli tylko na to zasłuży (w trosce o godność drugiego człowieka).



Ryc. 2. Nagłówek działu drugiego czasopisma „Rozrywki dla Dzieci”.

Źródło: Zbiory archiwalne Biblioteki Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

⁴⁴ Dodatkowo zwróciła uwagę i opisała tzw. naturalne skłonności dzieci, które powinny być pomocą i drogowskazem dla wychowawców. Zob. J. Dąbrowska, *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*, s. 207.

⁴⁵ J. Mariański, *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, t. 62, nr 4 (248), s. 6.

⁴⁶ *Godność*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1978, s. 673.

Kwestię potrzeby kształcenia w młodych czytelnikach postawy moralnej, wiążącej się między innymi z bezinteresownością, lojalnością czy uważnością na innych, podnosi Hoffmanowa najczęściej w dziele drugim pisma zatytułowanym *Powieści*. Zamieszczała tu powiastki moralizatorskie, jakie służyć miały piętnowaniu wad, ale też wychwalaniu cnót wszelakich. Utwory te pisane były zasadniczo według dwóch schematów. Po pierwsze, składały się na nie historie o nieposłusznych dzieciach, które pod wychowawczym wpływem mądrych dorosłych stawały się ostatecznie niemalże doskonałe. Należy tu zaznaczyć, iż ważnym celem „Rozrywek” było właśnie propagowanie wśród odbiorców potrzeby doskonalenia moralnego, a także pracy nad własnym charakterem. Po drugie, pojawiały się tam (na zasadzie zestawienia) umoralniające opowiadania o życiu bogatych rodzin szlacheckich żyjących ponad stan, co kończyło się dla nich bankructwem oraz opowiadania o życiu rodzin ubogich, lecz uczciwych, które dzięki przymiotom swych członków, znajdowały bogatego opiekuna. Sięgając po wymierzony w szlachecką skłonność do próżniactwa i trwonienia majątku dydaktyzm, promowała Tańska regułę oszczędności i pracowitości, ukazaną jako etos – moralny i obywatelski obowiązek w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej Królestwa Kongresowego.

Praca jest jedną z pierwszych powinności naszych; praca jest konieczną dla człowieka potrzebą, praca jest przeznaczeniem naszym. (...) Wprawiajcie się tylko do pracy, miłujcie ją; dopełniajcie z upodobaniem obowiązków jakie na was Rodzice, Nauczyciele wkładają, przezwyciężajcie lenistwo, unikajcie próżniactwa⁴⁷.

Ważnym komponentem modelu społecznego i koncepcji wartości moralnych propagowanych przez pisarkę w dziele czwartym „Rozrywki” (nazwanym przez autorkę: *Wyjątki służącej do ukształcenia serca i stylu*) był oświeceniowy franklinizm, postulujący między innymi, by dochodzić do zamożności dzięki systematycznej pracy połączonej ze skromnością⁴⁸.

⁴⁷ *Wyjątki służące do ukształcenia serca i stylu*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, t. 1, nr 3, s. 135-137.

⁴⁸ „Kompletny i uporządkowany katalog cnót franklinowskich obejmował 13 pozycji: 1. umiar, 2. milczenie, 3. ład, 4. postanowienie, 5. oszczędność, 6. pracowitość, 7. szczerość, 8. sprawiedliwość, 9. powściągliwość, 10. czystość, 11. spokój, 12. surowość cielesna, 13. pokora” – M.T. Zdrenka, *Problem uniwersalizacji etosu mieszczańskiego*, Toruń 2003, s. 53. „W moim przekonaniu

Pracowitość, szacunek, przyzwoitość – ukazywane przez Tańską kategorie odnoszące się do godności uczyły, iż w jednym ze swoich wielu wymiarów godność jest fenomenem społeczno-moralnym, do jakiego człowiek wskutek pożądanych społecznie postaw i zachowań może dojść, ale jaki może też utracić przez swoje złe postęпки i wady. Mowa w tym wypadku o nabywaniu godności osobowościowej. Przekaz ten wzmacniały nierzadko mroczne, dwu- trzystronicowe parabole, zamykające każdy z tomów „Rozrywek”. W dziale szóstym biuletynu (zatytułowanym *Przypowieści*) przedstawiane postaci i wydarzenia ważne były wyłącznie jako przykłady uniwersalnych prawd, nie zaś zewzględniające jednostkowe. Młodzi czytelnicy „Rozrywek” dowiadawali się na przykład, że ani zawiść, ani zazdrość nie popłaca, a każdy zły uczynek będzie ukarany (*Kłosa czerwone*⁴⁹); że trudności, których człowiek doświadcza w życiu, zdolne są wzmacniać siłę jego charakteru (*Niepogoda*⁵⁰); że prokrastynacja⁵¹ rodzi zdenerwowanie, a nawet frustrację, prowadząc do mniejszej wydajności, a ostatecznie do obniżenia poczucia własnej wartości, a nawet zaniku godności osobistej⁵² (*Praca odkładana*⁵³). Narracyjne przedstawienia zebrane w dziale szóstym

przykład cnotliwego obywatela bywa użyteczniejszym iest dla ogółu, niż przykład ludzi wielkich, co się stali głośnymi nadzwyczajnością geniuszu, surowością cnót, osobliwością czynów i towarzyszącymi im wypadków; lecz co wzbudzaiać zasłużone w świecie zdziwienie, oddalaiać zarazem możność naśladowania. W życiu Franklina nie widzimy ani dziwactw fortuny, ani niepoiętych zdarzeń, ani nadludzkich zdolności; widzimy tylko zwyczajny bieg cnoty, co przy sposobach najmniejszych doszła do swego kresu i zyskała wieniec zupełný sławy. (...) sam obraz czynów iego pewnięszą bydz może do szczęścia skazówką, niż obszernie zbiory prawideł nauki moralnéj” – napisał anonimowy tłumacz we wprowadzeniu do autobiografii Franklina. *Życie i pisma Benjamina Franklina przełożone z języka angielskiego podług Edycji Londyńskieý z r. 1820*, Warszawa 1827.

⁴⁹ *Kłosa czerwone. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 2, nr 9, s. 149-151.

⁵⁰ *Niepogoda. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 2, s. 95-96.

⁵¹ Termin „prokrastynacja” (łac. *prōcrāstinō*, *crās* – ‘odkładanie do jutra, z dnia na dzień’, ‘jutro’) rozumieć należy jako ciągle odkładanie wykonywania zadań na później lub zupełne unikanie ich wykonania, mimo że mają one ważne konsekwencje lub są istotne w naszym życiu.

⁵² Godność osobista oznacza *poczucie własnej godności*, świadomość indywidualnej wartości i wyraża się w szacunku do samego siebie.

⁵³ *Praca odkładana. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 3, s. 145-146.

interesującego nas periodyku są dowodem wyjątkowej umiejętności ich autorki i redaktorki wykorzystania codziennych historii do nauczania uniwersalnych prawd moralnych i duchowych, które mali czytelnicy pisma mieli przyswajać w imię samodoskonalenia, w trosce o godność własną i cudzą. W krótkich formach moralizatorskich autorka odsyłała wprost do wolteriańskiej idei pracy nad sobą. Nawiązując do metafory uprawiania własnego ogródka, zaczerpniętej z głośnej powiastki filozoficznej Woltera⁵⁴, proponowała jako najlepszy sposób do nabycia godności osobowościowej – zasadę samodoskonalenia, zależną wprost od ludzkich postępów i uczynków. I choć wszystkie prawdy moralne głoszone w „Rozrywkach” są uniwersalne i odnieść je można do każdego człowieka, ich autorka swoje przesłanie kierowała najczęściej w stronę współczesnych jej panien. Właściwe światło na hierarchię zadań postawionych sobie przez Tańską w „Rozrywkach”, rzuca odpowiedni fragment jej pamiętników:

Utworzę pismo zupełnie oryginalne; zamknę w niem w krótkości nauki zdolne do ukształcenia cnotliwej miłej kobiety. Małe powieści a prędy przykłady przydawać będę do niektórych przestróg, bo tak łatwiej wbiiają się w młode umysły; zachęcać będę wzrastające Polki do języka ojczyzniego...⁵⁵

Koncentrując się zatem na wychowaniu polskich dziewcząt, redaktorka „Rozrywek” postulowała i wdrażała w ich kształceniu zmiany, oznaczające reorientację wychowania w duchu ideałów narodowo-patriotycznych, z uwzględnieniem zachodzących w kraju przemian ekonomiczno-społecznych. W *Listach matki o wychowaniu córek swoich*, będących częścią działu piątego omawianego pisma, oraz w dziale pierwszym „Rozrywek”⁵⁶ dała Hoffmanowa czytelniczkom lekcje moralne i patriotyczne. Wskazuje, że prawdziwa godność człowieka nie wynika ze statusu społecznego, bogactwa czy pochodzenia, lecz z zakorzenionych w niezależności myślenia i działania postawy

⁵⁴ Wolter, *Kandyd czyli optymizm*, Warszawa 2018.

⁵⁵ K. Hoffmanowa, op. cit., s. 21.

⁵⁶ Dział pierwszy „Rozrywek” nosił nazwę: *Wspomnienia narodowe*, natomiast dział piąty: *Wiadomości mogące być matkom przydatne*.

moralnej oraz z posiadania poczucia własnej wartości⁵⁷. Jednej z bohatererek w liście do przyjaciółki Tańska każe zatem napisać:

Chociem dziewczyna młoda i nie uczona, przecież sama widzę jakim to głupstwem, jaką przeszkodą dla wszystkiego jest ten przywilej Liberum veto zwany; niektórzy Polacy, osobiwie książęta Czartoryscy, widzą to od dawna z boleścią, ale cała szlachta dałaby się zabić za ten przywilej, nikt więc nie śmiał odzywać się głośno przeciw niemu⁵⁸.

Hoffmanowa ukazuje w „Rozrywkach” wprost, że godność jest nie-rozerwalnie związana z odpowiedzialnością za własne czyny oraz niezależnością w myśleniu. Uczy czytelniczki, że powinny podejmować decyzje, kierując się własnym sumieniem i moralnością, niezależnie od wpływów zewnętrznych. Jej bohaterka, poprzez swoje listy i komentarze pokazuje, że niezależność nie polega tylko na samodzielności materialnej, ale przede wszystkim na niezależności duchowej i intelektualnej, co jest wyrazem wewnętrznej godności⁵⁹. Los kobiet i ich najbliższych składa autorka w ręce ich samych, uświadamia im potrzebą samorozwoju. Dlatego w jednym z ostatnich numerów omawianego czasopisma jako „osoba światła i o edukację narodową młodych Polek troskliwa” zamieściła spis lektur, które powinna znać każda Polka⁶⁰.

⁵⁷ Koncepcja ta jest zgodna z filozofią Immanuela Kanta, dla którego „godność człowieka łączy się z pojęciem autonomii, a tę przyznaje on tylko istotom ludzkim. Samostanowienie i bycie prawodawcą dla siebie nie oznacza jednak całkowitej dowolności, lecz posiadaną przez człowieka zdolność do tworzenia prawa moralnego, do bycia prawodawcą w dziedzinie moralności, co Paul Guyer nazywa godnością bycia samemu dla siebie panem”. J. Miklaszewska, *Godność człowieka w koncepcji Immanuela Kanta a doświadczenie Auschwitz*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. 72, nr 4, s. 48.

⁵⁸ *Listy Elżbiety Rzeczyckiej do przyjaciółki swojej Urszuli za panowania Augusta III pisane, List piętnasty, z Warszawy 12 sierpnia 1754 r.*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. I, t. 2, nr 11, s. 224.

⁵⁹ Równolegle do edukacji literackiej założycielka „Rozrywek” wykorzystuje w modelowaniu postaw godnościowych jeszcze inną, wyjątkowo skuteczną metodę wychowawczą – strategię modelowania. Sama reprezentowała nowy typ kobiety: wykształconej, interesującej się sprawami publicznymi, a przy tym głęboko religijnej i patriotycznej, dumnej z tego, że umie się wystawiać i pisać po polsku. Oddziaływała na poczucie godności swoich czytelniczek własnym autorytetem – zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2013, s. 189-190.

⁶⁰ K. Tańska, *Spis na prędcę dzieł w języku polskim do czytania i nauki dla młodzieży płci żeńskiej*, „Rozrywki dla Dzieci” 1828, R. V, t. 9, nr 53, s. 297-302.

Życzeniem jej było stworzyć cały kurs czytania i nauki dla panien oraz podnieść rangę języka narodowego⁶¹.

Należy w tym miejscu odnieść poglądy Tańskiej do epoki i wspomnieć o tradycyjnym pojmowaniu stanowiska, roli i zadań kobiety. Zgodnie z obowiązującymi wówczas przekonaniem Tańska umiejętnie splotła postępowość z tradycjonalizmem i podała nowe treści w ramach konserwatywnych zajmując stanowisko kompromisowe. Kobiety wychowywane w kulcie tradycji, za przykładem matek, były podporządkowane sprawom rodzinnym. Dlatego Tańska nie proponowała zasadniczych zmian, ale popularyzując tradycyjne obowiązki kobiet jako matki i żony, postulowała potrzebę kształcenia się kobiet i podejmowania przez nie (zwłaszcza te uboższe) pracy zarobkowej. Przyjmując tradycję za podstawę swojego etycznego kodeksu, wołała o większy realizm w wychowaniu kobiet. W dziale piątym „Rozrywek” wdrożyła swój program reform⁶². Dążyła do budowania w młodych czytelniczkach poczucia godności z jednej strony wychowując je na uległe mężowi piastunki domowego ogniska⁶³ (w duchu oświeceniowego racjonalizmu), z drugiej zaś modelując je na kobiety odważne, zaradne, mądre i zarazem ofiarne, górujące pod wieloma względami nad mężczyznami. Podobnie jak romantycy, upodobała sobie „wbrew temu, co można by sądzić o jej działalności pisarskiej, kobiety

⁶¹ Zob. J. Dąbrowska, *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*, s. 209.

⁶² Zofia Ciechanowska, znawczyni literatury polskiej i niemieckiej, zwraca uwagę na to, iż Hoffmanowa postulowała reformy wychowania „w duchu ideałów tworzącej się inteligencji miejskiej, do której sama należała, inicjowała literaturę pedagogiczną, stworzyła literaturę dla dzieci w języku polskim. Przełomowe znaczenie ma fakt, że już pierwszym swym dziełem narzuciła opinii publicznej ideał pedagogiczny odpowiadający w dużej mierze przemianom ekonomiczno-społecznym. Z. Ciechanowska, *Hoffmanowa z Tańskich Klementyna (1798–1845)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 9, Wrocław 1961, s. 573–576.

⁶³ Zgodnie z postulatami Tańskiej kobieta, aby mogła zachować swoją godność w społeczeństwie, musi w kulturze patriarchalnej przyjąć rolę podporządkowanej mężczyźnie. Jednak w rzeczywistości traci ona w ten sposób wolność kosztem uzyskania pozornej godności, co Tańska zdaje się rozumieć, kreśląc własnym przykładem drogę czytelniczek ku godności. Píše o tym Simone de Beauvoir w *Drugiej płci* – S. de Beauvoir, *Druga płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa 2003.

dzielne”⁶⁴, doceniając je w zaborowej rzeczywistości przede wszystkim jako „wychowawczynie” przyszłych pokoleń obywateli wolnego kraju, za sprawą których „powstanie epoka nowego mowy ojczystej odrodzenia”⁶⁵, podkreślając jednocześnie, iż stanowią one nieoceniony wzór dla swoich córek.

Nie wiercie tym którzy utrzymują, że w języku naszym wydać nie można drobnych i trafnych postrzeżeń uczuć delikatnych, – czytamy w „Rozrywkach” – że nikt z niego języka towarzystwa, języka serca uczynić nie po trafi. Chciałoby niebo dać Polkom tkliwość i dowcip a nie użyć im mowy, w której by te dary wyrazić mogły? Nie! pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz ktokolwiek nim w młodości wzgardzi, przed tym na zawsze skarby swoje zamyka. (...) Zostawszy żonami i matkami wpoicie w serca córek waszych uczucia i zdania; zgubny przesąd ustanie na was, zakończy się na dzisiejszym pokoleniu, i od was się ustali prawdziwych Polek pasmo⁶⁶.

Publikowane w dziale piątym „Rozrywek” teksty służyły głównie edukowaniu młodych panien w przeświadczeniu o wyjątkowej roli kobiety w rodzinie, w tej najistotniejszej instytucji społecznej, jaka w warunkach braku własnej państwowości wraz ze zniknięciem Polski z mapy Europy, stała się ostoją polskości. Zdaniem Tańskiej w patriarchalnym świecie godność młodym polskim pannom miało przywrócić religijne, wszechstronne przygotowanie do roli świadomych obywaterek, wychowujących dzieci w duchu narodowym.

Wzmacnianie poczucia godności najmłodszych Polek i Polaków staje się w „Rozrywkach” wyjątkowo ważnym komponentem wychowawczym w odniesieniu do sytuacji kraju, który trzydzieści lat wcześniej znalazł się pod zaborami. Jak słusznie konstatuje Agnieszka Lekka-Kowalik:

⁶⁴ M. Cieśla-Korytowska, „*Hic mulier?*” *O męźnych kobietach romantyzmu*, [w:] M. Korytowska, M. Sokalska (red.), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*, Kraków 2010, s. 231.

⁶⁵ Zdaniem Tańskiej godność w patriarchalnym świecie miało przywrócić młodym polskim pannom wszechstronne, w tym religijne, kształcenie ich do roli świadomych obywaterek, wychowujących dzieci w duchu narodowym.

⁶⁶ *Wypłatki służące do ukształcenia serca i stylu*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, t. 1, nr 6.

Poczucie godności pomaga stawiać czoło trudnym czy niebezpiecznym okolicznościom, wytrwać w przekonaniach, uchronić się przed nieszanowaniem osób stojących niżej w hierarchii społecznej (na przykład majątkowej, politycznej, zawodowej), służalczością wobec stojących wyżej, a więc kształtować postawy ludzi (cnoty) i relacje interpersonalne, które sprzyjają respektowaniu godności ontycznej. Poczucie godności jest gwarantem jej poszanowania⁶⁷.

Aby owo poczucie w dzieciach polskich budować konieczne było, zdaniem Tańskiej, kształtowanie młodego pokolenia w duchu umiłowania ojczyzny. Sama wychowywana w kulcie cudzoziemszczyzny⁶⁸, jako edukatorka postanowiła nadać kształceniu innych wymiar patriotyczny. Szczególny nacisk kładła zatem inicjatorka „Rozrywek” na budzenie świadomości narodowej, na uwiecznianie tradycji i kultywowanie kultury polskiej⁶⁹. Stąd, co zgodnie podkreślają historyczki literatury Maria Janion i Maria Żmigrodzka, „utrwała świat pojęć i odczuć moralnych środowiska szlacheckiego jako najcenniejszą tradycję narodową oraz kładła nacisk na żywioł

⁶⁷ A. Lekka-Kowalik, *Godność podmiotów edukacji*, [w:] K. Chałas, A. Maja (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 386.

⁶⁸ Uwarunkowania społeczno-kulturowe, w jakich Tańska pobierała nauki do 14 roku życia, tak opisuje Piotr Chmielowski: „Cokolwiek zamożniejsi ulegali ogólnej manii francuszczyzny, która u nas szczególnie po wybuchu rewolucji francuskiej, w skutek napływających do kraju emigrantów zaczęła grasować, jak zaraza. Niektórzy poprzestawali na studyowaniu języka literatury i manier francuzkich; inni posuwali się do pogardzania ojczystą mową, ubiorem, zwyczajami a nawet obyczajami. Wśród takiego usposobienia nie myślano oczywiście o prawdziwej nauce języka ojczystego, uważając, że dostatecznej nabędzie się w nim wprawy, gdy się go użyje w niezbędnej niekiedy z«pospółstwem» rozmowie. Książek polskich nie czytywały nietylko te, które wychowywały się wyłącznie po francuzku, i które języka ojczystego albo nie znały albo się wstydziły, ale te nawet, co prawdziwymi Polkami pod względem sposobu myślenia być nie przestały. Literatura francuzka, teatr francuzki, gry francuzkie przenoszono w tak zwanym wyższym świecie lub mającym przynajmniej do niego pretensją, nad literaturę, teatr i gry ojczyste” – P. Chmielowski, *Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Ustęp z dziejów wychowania w Polsce*, „Biblioteka Warszawska. Pismo poświęcone naukom, sztukom i przemysłowi” 1877, t. 4, s. 9.

⁶⁹ „W tych rozrywkach podawała z upodobaniem artykuły, oparte na życiu narodowym, jak np. obrazy z historii polskiej, życiorysy sławnych Polaków, opisy kraju, obyczajów ludu itd. Te prace krzepiły dzielnie w młodym pokoleniu uczucie ojczyste” – J. Chociszewski, op. cit., s. 288.

gawędowy i obraz obyczaju, które górowały nad nikłą zazwyczaj fabułą romansową⁷⁰. Jej przekaz, ten swoisty dokument epoki, który „opierając się na żywych jeszcze wspomnieniach świadków naocznych”⁷¹, przybierał na kartach „Rozrywek” formę opisów codziennego życia osiemnastowiecznej szlachty, jej koligacji, obyczajów i rytuałów, był emanacją potrzeby wychowania młodych Polek i Polaków „w” i „do”, wynikającej z poczucia polskości, godności narodowej. W rozbudzaniu i wzmacnianiu tej godności edukacja literacka i historyczna miała pełnić kluczową rolę, co na kartach pierwszego numeru pisma miesięcznego dla dzieci zostało przez Tańską wyrażone *expressis verbis*:

Chcąc karmić w młodych sercach prawdziwą miłość Ojczyzny i cnoty, chcąc pobudzać wzrastające plemię do szlachetnych czynów, naylepiej zapewne stawiać im piękne Rodaków przykłady. Takim też jest jeden z zamiarów moich⁷².

Dlatego każdy numer czasopisma otwierał dział *Wspomnienia narodowe*, gdzie zamieszczała Tańska między innymi „żywoty znakomitych Polaków lub zajmujące szczegóły biograficzne, opisy ziem polskich, okolic, zamków, pamiątek, tudzież opowiadania na tle historycznym”⁷³ – wszystko to, co czytelnicy jej prozy znać i kochać jej zdaniem powinni. Chciała w ten sposób rozbudzać w młodych Polakach dumę z tego, co ojczyście i bezpośrednio związane z nią poczucie godności. Niektóre z opisów, będące efektem przejażdżek, jakie odbywała pisarka po Polsce, mają i dzisiaj walor edukacyjny, jak na przykład opis Puław, który jest najdokładniejszym sprawozdaniem z tego, czym była siedziba Czartoryskich w 1825 roku⁷⁴. Największy jednak nacisk, w tej części „Rozrywek”, kładzie ich autorka na wiadomości z literatury polskiej i historii Polski, by zaznajamiać najmłodsze pokolenie z przeszłością ojczyzny i kształtować w nim postawy obywatelskie i godnościowe.

⁷⁰ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978; cyt. za: J.R. Kowalczyk, *Klementyna Hoffmanowa*, „Culture”, <https://culture.pl/pl/tworca/klementyna-hoffmanowa>, [dostęp: 12.10.2024].

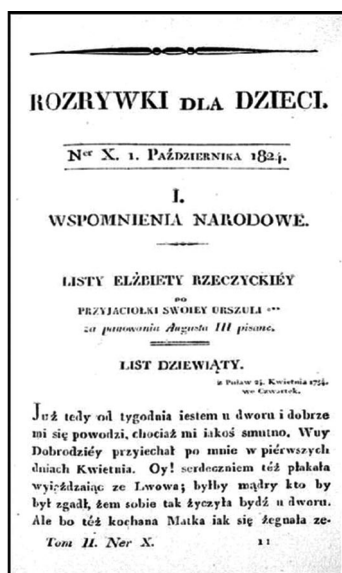
⁷¹ K. Wojciechowski, O t. zw. „powieściach tradycyjnych” *Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 1914/1915, nr 13/14, s. 343.

⁷² *Wspomnienia narodowe*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. I, t. 1, nr I, s. 5.

⁷³ P. Chmielowski, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa*, [w:] *Wybór dzieł Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Kraków 1898, s. 22.

⁷⁴ Zob. S. Pruszkowa, „Rozrywki dla Młodocianego Wieku” 1856, t. 1, s. 314.

Młoda Polka (jeden z pseudonimów K. Hoffmanowej) jako wzór godny naśladowania przywołuje na kartach swojego miesięcznika przykłady wybitnych polskich przedstawicieli świata nauki, sztuki i literatury, nie zaś dzielnych i mężnych bojowników za sprawę polską, tym samym raz jeszcze składając hołd oświeceniowemu racjonalizmowi, pozostającemu w opozycji do romantycznej idei walki narodowowyzwoleńczej. Wśród życiorysów, przedstawiających wybitnych poetów, uczonych czy kapłanów, zamieszcza Tańska obszernie biografie Adama Naruszewicza, Alojzego Felińskiego, Franciszka Karpińskiego, Grzegorza Piramowicza i Mikołaja Dzieduszyckiego – walczących o zachowanie polskości piórem nie zaś mieczem.



Ryc. 3. Nagłówek działu pierwszego czasopisma „Rozrywki dla Dzieci”.

Źródło: Zbiory archiwalne Biblioteki Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Prezentowany na łamach „Rozrywek dla Dzieci” patriotyzm nie był bowiem wyłącznie deklaracją polityczną, lecz także promowaną moralno-społeczną postawą. Był również narzędziem kształtowania młodych umysłów, ukazującym, że niezależność narodowa i osobista są ze sobą nierozzerwalnie związane. Wartości, takie jak: wolność, samodzielność myślenia oraz odpowiedzialność za swoje czyny były promowane w omawianym piśmie jako niezbędne elementy godności osobistej i narodowej. Poprzez opowieści, które łączą wychowanie

moralne z elementami narodowej tożsamości, Tańska tłumaczyła, że bycie godnym oznacza również bycie świadomym swojej wartości i niezależności, zarówno w myśleniu, jak i w działaniu, co jest kluczowe dla rozwoju osobistego i pełnienia ról społecznych.

Godność to wartość szczególna i, jako taka, odgrywała ogromną rolę w edukacyjno-wychowawczym programie Hoffmanowej realizowanym na łamach magazynu dla dzieci. Centralnym elementem tekstów publikowanych na kartach „Rozrywek” było propagowanie godności i niezależności człowieka, rozumianej zarówno jako desygnat pewnej właściwości przysługującej osobie⁷⁵ (godność i niezależności dziecka), jak też jako cecha podmiotu zbiorowego (godność i wolność narodowa)⁷⁶. Analizując rolę tego czasopisma w kształtowaniu młodego pokolenia, należy podkreślić jego znaczący wpływ na budowanie fundamentów społeczeństwa opartego na wartościach humanistycznych, kluczowych dla godności człowieka. Praca Hoffmanowej na rzecz edukacji miała zatem podwójny wymiar. Z jednej strony, stanowiła wyraz troski o indywidualny rozwój dziecka, a z drugiej była aktem patriotycznym, mającym na celu wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej wśród młodych Polaków. Promując w „Rozrywkach dla Dzieci” wartości godności i szacunku starała się autorka budować fundamenty silnego, świadomego swojego dziedzictwa pokolenia, które miało stać się przyszłością narodu.

W dwusetną rocznicę powołania do życia „Rozrywek dla Dzieci” warto podkreślić znaczenie tego pionierskiego przedsięwzięcia w kontekście historycznym i kulturowym. Publicystyka prasowa dla dzieci na ziemiach Królestwa Polskiego, której początek stanowi powołanie omawianego tu magazynu, odegrała istotną rolę w kształtowaniu postaw młodych Polaków, przygotowując ich do dorosłego życia w duchu odpowiedzialności, samodzielności i patriotyzmu, a także w poczuciu przysługującej im niezbywalnej godności.

⁷⁵ M. Piechowiak, op. cit., s. 7-30.

⁷⁶ „Godność narodowa to w ówczesnym przekonaniu poczucie grupowej wartości i dumy z przynależności do własnego narodu, jego charakteru i przeznaczenia w ludzkości. To wartość niezbywalna, ściśle związana z żywotnością narodowej wspólnoty. Jej zanik jest więc równoznaczny z upadkiem narodu” – J. Nowak, *O pojęciu godności narodowej w polskiej myśli romantycznej*, „Sprawy Narodowościowe” 2012, nr 40, s. 100-117.

Katarzyna Dormus

ORCID: 0000-0002-4780-3914

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.19

Realizacja idei wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej na przykładzie szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachtmajerowej w Warszawie

Implementation of the National Civic Education Concept in the Second Polish Republic on the Example of the Schools of the Wanda Posselt-Szachtmajer Foundation in Warsaw

STRESZCZENIE: Historia szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów-Szachtmajerowej obejmuje ponad czterdzieści lat przypadających na okres zaborów, czas obu wojen światowych, okres II Rzeczypospolitej i wreszcie kilka powojennych lat. Szkołę prowadziło pięć sióstr Posseltówien, najważniejszą rolę odgrywała jednak Wanda z Posseltów Szachtmajerowa, faktyczna jej twórczyni i przełożona. Szkoła czas największego rozkwitu przechodziła w okresie międzywojennym. Była to placówka elitarna (choć przyjmowano uboższe uczennice, zwłaszcza córki kolejarzy i tramwajarzy), bardzo sanacyjna (uczennicami były między innymi obie córki Józefa Piłsudskiego), a realizowane w niej wychowanie miało charakter państwowy i obywatelski, uwzględniający również wskazania nowego wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: Posseltówny, Wanda Szachtmajerowa, Warszawa, szkoły żeńskie, wychowanie państwowe

ABSTRACT: The history of the schools of the Wanda Posselt-Szachtmajer Foundation spans over forty years, covering the period of the partitions, both world wars, the Second Polish Republic, and a few postwar years. The school

was run by five Posselt sisters, although the most important role was played by Wanda Posselt-Szachtmajer, the actual founder and head of the school. The school flourished the most during the interwar period. It was an elite institution (although it admitted poorer students, especially daughters of railway and tram workers), strongly aligned with the Sanation movement (among its students were both daughters of Józef Piłsudski), and its program emphasised the national civic education, incorporating elements of the New Education movement.

KEYWORDS: Posselt sisters, Wanda Szachtmajer, Warsaw, girls' schools, national civic education

Wprowadzenie

Dzieje szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachtmajerowej przypadają na pierwszą połowę wieku XX. Ich początki sięgają roku 1905, a zatem czasów zaborów. Rozkwit osiągnęły one w okresie międzywojennym, a likwidacji uległy – podobnie jak wiele innych szkół prywatnych – po II wojnie światowej decyzją władz komunistycznych.

Szkoły te były placówką niezwykle, już choćby dlatego, że stanowiły dzieło pięciu siostr – Wandy, Ireny, Zofii, Janiny i Jadwigi Posseltówien. Prowadzone były w duchu patriotycznym, a w okresie międzywojennym starano się w nich realizować ideały wychowania państwowego i obywatelskiego. Kierowano się też zaleceniami wpływającymi ze wskazań reformatorskich ruchów pedagogicznych określanych mianem nowego wychowania, co przejawiało się między innymi w dbałości o zdrowie psychiczne i fizyczne uczennic, pobudzaniu ich do samodzielnej i aktywnej działalności, wreszcie w angażowaniu ich w życie społeczne.

Początki szkoły

Żołźycielką szkoły była Wanda z Posseltów Szachtmajerowa. Urodziła się 24 sierpnia 1880 roku w Sosnowcu w rodzinie kolejarskiej. Jej ojciec August był pracownikiem Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej, zawiadowcą stacji kolejowej w Sosnowcu, a matką Bronisława z Mieszkowskich. Wanda miała cztery siostry: starszą Zofię (1878–1948)

po mężu Trzepińską oraz młodsze: Janinę (1883–1966), Jadwigę (1892–1945) i Irenę (1893–1975).

Gdy ojciec został zawiadowcą stacji Warszawa Towarowa, rodzina przeprowadziła się do stolicy. W Warszawie Wanda uczyła się na pensji Natalii Porazińskiej, a następnie ukończyła Państwowe Seminarium Żeńskie im. Elizy Orzeszkowej¹. W roku 1905 otworzyła 2-klasową szkołę żeńską (przy ulicy Złotej 61/63), która w roku 1906 została formalnie przekształcona w szkołę 7-klasową. Była to tzw. pensja rozwojowa i dopiero w przeddzień wybuchu I wojny światowej działało w niej siedem klas².

Rok 1905 był czasem burzliwym ze względu na trwający strajk szkolny. Jednym z najważniejszych osiągnięć strajku było doprowadzenie do ogłoszenia w dniu 14 października 1905 roku carskiego ukazu, który zezwalał na nauczanie w szkołach prywatnych po polsku. Jedynie lekcje języka rosyjskiego, historii i geografii miały być, tak jak wcześniej, prowadzone w języku rosyjskim,

Ukaz ten sprawił, że na terenie Królestwa Polskiego zaczęło powstawać wiele szkół prywatnych³. Wykorzystując tę sprzyjającą sytuację grupa pracowników Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej, związana z ojcem Wandy, zwróciła się do niego z propozycją, aby Wanda poprowadziła polską pensję dla córek pracowników Kolei. Kolej Warszawsko-Wiedeńska była bowiem spółką utrzymywaną przez polskich akcjonariuszy i prowadzoną wyłącznie przez Polaków. Planowana szkoła miała stanowić żeński odpowiednik męskiej średniej szkoły Drogi Żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej⁴. Wpisowe miał opłacać Zarząd spółki. Jednak w 1913 roku spółkę przejęli Rosjanie, co spowodowało,

¹ *Początki szkoły*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety z „koniczynką”. Dzieje szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachtmajerowej 1905–1948*, Warszawa 2012, s. 13–14; J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 44, Kraków–Warszawa 2009–2010, s. 363.

² *Początki szkoły*, s. 14.

³ J. Miąso, *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907 (w stulecie strajku szkolnego)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2005, s. 94.

⁴ W 1875 roku powołano w Warszawie do życia Szkołę Techniczną Warszawsko-Wiedeńskiej Kolei Żelaznej. W 1908 roku decyzją władz rosyjskich została ona rozwiązana. Na jej miejsce Rada Zarządzająca Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej otworzyła 7-klasową męską średnią szkołę ogólnokształcącą z polskim językiem wykładowym. Była to szkoła o profilu realnym, z elementami nauki zawodu kolejjarza. Działała do roku 1914.

że w szkole wprowadzono ponownie język rosyjski jako wykładowy. Zaprzestano też opłacania wpisowego uczennicom z rodzin kolejarskich. Wanda jako przełożona dbała jednak o udzielanie im ulg⁵.

Po wkroczeniu Niemców do Warszawy w dniu 5 sierpnia 1915 roku przywrócono w szkole język polski⁶. Sytuacja była jednak niekorzystna, bowiem trwająca wojna spowodowała rozproszenie grona nauczycielskiego i części uczennic. Zespół nauczycielski trzeba było kompletować niemal od nowa. Pracę w szkole podjęły wszystkie siostry Possel-tówny. Zofia i Irena uczyły historii, Wanda matematyki, Janina języka polskiego, a Jadwiga religii⁷. W 1918 roku Irena została dyrektorką i sprawowała tę funkcję do końca istnienia placówki⁸.

Bardzo aktywnie w pracę szkoły angażowali się rodzice. Działało prężnie Koło Rodzicielskie, które otaczało troskliwą opieką uczennice. W 1919 roku ufundowało sztandar szkoły. Na awersie, na białym tle, umieszczona została tarcza szkoły z godłem Polski, na rewersie, na tle zielonym wyszyto listki koniczyny stanowiące godło szkoły i hasło: „Pod nowe życie kładźmy zrab”⁹.

Rozwój szkoły w okresie II Rzeczypospolitej

W dniu 5 czerwca 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zezwoliło na funkcjonowanie szkoły jako 8-klasowego gimnazjum humanistycznego. Trzy lata później szkoła zyskała prawo publiczności. W tym samym roku (1923) miała miejsce pierwsza matura¹⁰.

Szkoła, mieszcząca się w budynku przy ulicy Chmielnej 80¹¹, rozwijała się prężnie, mimo ciasnoty i trudnych warunków lokalowych. Starano się jednak zapewnić uczennicom maksimum komfortu. Klasy były jasno pomalowane, w oknach wisiały jasne firanki, piece kaflowe były białe, a wyposażenie stanowiły politurowane mebelki. Każda uczennica miała swój stolik i krzesółko. Szkoła nie miała boiska,

⁵ *Początki szkoły*, s. 15.

⁶ J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 363.

⁷ *Początki szkoły*, s. 16.

⁸ 1918–1939, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 29.

⁹ *Początki szkoły*, s. 16–17.

¹⁰ 1918–1939, s. 29.

¹¹ Do roku 1914 szkoła mieściła się w budynku przy ulicy Chmielnej 63/65.

dlatego dzierżawiła od Kolei Państwowych teren położony na wprost budynku. Jednak odkąd w 1928 roku uczennicą szkoły została starsza córka Piłsudskiego Wanda, szkoła mogła raz na tydzień korzystać z Parku Belwederskiego¹².

Początkowo uczennice nosiły czarne fartuchy z długimi rękawami i białymi kołnierzykami, jednak w roku 1922 wprowadzono obowiązkowe mundurki.

Były to ciemnozielone sukienki wełniane i czarne alpakowe fartuszki na szelkach z plisowanymi falbankami. Jako galowe ubranie – zielone plisowane spódniczki i białe bluzki z marynarskimi zielonymi kołnierzami z białymi naszywkami. Na głowę obowiązywały zielone berety składające się z ośmiu klinów, zakończone czarnym pomponem, na zimę z sukna, na lato jedwabne. Z boku przypięty był znaczek szkolny z blachy żółtej w kształcie trójlistnej koniczyny z wytłoczonymi literami G.P.S.¹³. Te właśnie zielone berety i motyw koniczynki stanowiły znak rozpoznawczy „szachtmajerek”.

W grudniu 1920 roku Wanda poślubiła swojego dalekiego kuzyna, inżyniera Kazimierza Szachtmajera. On to poddał myśl budowy nowego gmachu szkoły. Siostry Posseltówny sprzedały zatem dom po rodzicach oraz zaciągnęły pożyczkę bankową i dzięki temu w 1927 roku Szachtmajerowie kupili plac przy ulicy Białobrzeskiej 44¹⁴. Mieścił się on na terenie zaczynającej się wtedy rozwijać dzielnicy Ochota, włączonej do Warszawy w 1916 roku¹⁵.

Robotniczo-ogrodnicza Ochota dopiero przekształcała oblicze społeczne i urbanistyczne – pisze Jerzy Kasprzycki – W latach dwudziestych zwarta zabudowa obejmowała po zachodniej stronie Grójeckiej zaledwie kilka ulic (...). Przedzierały je ogrody, pocegielniane glinianki, składy drewna i innych materiałów budowlanych¹⁶.

¹² 1918–1939, s. 30; Z. Zembrzuska, *Wspomnienia o mojej szkole* [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 48; J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, Warszawa 1987, s. 253.

¹³ Z. Zembrzuska, op. cit., s. 48–49.

¹⁴ 1918–1939, s. 31–32.

¹⁵ J. Miąso, *Rozwój oświaty w dzielnicy Ochota do 1945 r.*, [w:] J. Kazimierski i in. (red.), *Dzieje Ochoty*, Warszawa 1973, s. 459–460.

¹⁶ J. Kasprzycki, *Korzenie miasta. Warszawskie pożegnania*, t. 4: *Mokotów i Ochota*, Warszawa 1999, s. 34; Cf. M. Baranowska, *Wracam na Ochotę*, Warszawa 2011, s. 28.

Powoli zaczął się zmieniać skład społeczny dzielnicy. Ze Śródmieścia zaczęła bowiem napływać inteligencja, szukając tutaj wygodnych i niedrogich mieszkań. Rozwijający się na Okęciu przemysł lotniczy sprawiał, że dobrze zarabiająca i wykwalifikowana kadra techniczna też zaczęła osiadać na Ochocie. Istotną grupę mieszkańców stanowili tramwajarze, ponieważ przy ulicy Opaczewskiej w latach 1928–1930 zbudowano zajezdnię tramwajową¹⁷.

Na Ochocie istniał w tym czasie problem pewnego zacofania kulturalnego, przez długi bowiem czas nie było w tym rejonie szkół średnich. Dopiero w 1932 roku pojawiły się dwie: Gimnazjum i Liceum Fundacji im. Wandy Szachtmajerowej oraz Państwowe Gimnazjum i Liceum Żeńskie im. Juliusza Słowackiego przy ulicy Wawelskiej 46. Jednak jak zauważa Józef Miąso:

Szkoły te działały od dłuższego czasu w Śródmieściu; o ich przeniesieniu na Ochotę zdecydowały nie tyle potrzeby mieszkańców tej dzielnicy, co istnienie wolnych terenów, odpowiednich dla lokowania nowoczesnych budynków oraz boisk szkolnych¹⁸.

Pierwszym projektantem budynku szkoły Szachtmajerowej był Tadeusz Tołwiński¹⁹, który przekazał jednak pracę nad nią Romualdowi Guttowi²⁰. Zgodnie z ich projektem powstał modernistyczny budynek, w którym „projektanci w sposób nieomal graficzny rozlokowali okna – szerokie, trójskrzydłowe (...), małe okienka klatki schodowej i szerokie, pasmowe okno ostatniej kondygnacji”²¹.

Duże przeszklenia zapewniały dobre oświetlenie światłem naturalnym klas i korytarzy. W budynku znajdowało się 12 sal lekcyjnych, pracownie (geograficzno-historyczna, fizyczno-chemiczna, biologiczna, robót ręcznych i rysunku), pokoje nauczycielskie, gabinet lekarski, czytelnia, dwa pokoje dla organizacji uczniowskich oraz jadalnia i szatnia.

¹⁷ J. Kasprzycki, op. cit., s. 35.

¹⁸ J. Miąso, *Rozwój oświaty*, s. 463–464.

¹⁹ Tadeusz Tołwiński (1887–1951) – architekt, urbanista, historyk i teoretyk urbanistyki, profesor Politechniki Warszawskiej, autor między innymi planów regulacyjnych Warszawy (1916), gmachu Muzeum Narodowego w Warszawie (1924).

²⁰ Romuald Gutt (1888–1974) – polski architekt, przedstawiciel modernizmu, profesor ASP w Warszawie i Politechniki Warszawskiej.

²¹ J. Majewski, *Pensjonarki z koniczynkami*, „Gazeta Wyborcza” (Warszawa) z dnia 14 listopada 2014, s. 18–19.

W bocznym skrzydle umieszczono salę gimnastyczną z szatnią, a nad nią aulę. Szkoła posiadała własne boisko i ogród²².

Z myślą o najmłodszych uczennicach w nowym budynku zadbano

o specjalne umeblowanie klas, małe stoliki i krzeselka, nisko wiszące tablice w klasach, ale [też] dopasowane do wzrostu dzieci umywalki, sedesy i urządzenia w szatni. Te „miniaturowe” urządzenia stwarzały atmosferę świata bajki (...) ²³.

Budowa szkoły nie przebiegała jednak gładko. We wrześniu 1929 roku wmurowano kamień węgielny, ale już w miesiąc później sytuacja się skomplikowała. Na serce zmarł bowiem Kazimierz Szachtmajer, a bank cofnął pożyczkę na budowę. Po dwóch latach starań i dzięki pomocy rodziców uzyskano nową pożyczkę w 1931 roku. W dniu 6 września 1932 roku nastąpiło uroczyste otwarcie nowego gmachu i jego poświęcenie. W uroczystości uczestniczyli między innymi minister Janusz Jędrzejewicz i Aleksandra Piłsudska²⁴. W nowym budynku siedzibę znalazły szkoła powszechna oraz gimnazjum i liceum humanistyczne.

Gmach został przekazany Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachtmajerowej, która to Fundacja miała finansować kredyty zaciągnięte na budowę, a po ich spłacie Wanda chciała przekazać szkołę państwu²⁵. Zarząd nad majątkiem Fundacji i kontrolę nad funduszami szkolnymi przejęło Kuratorium Fundacji, któremu przewodniczyła Aleksandra Piłsudska, a w skład której wchodziły między innymi Wanda Szachtmajerowa i Irena Posseltówna²⁶.

Realizacja założeń wychowania państwowo-obywatelskiego

Główny kierunek działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły wytyczały Wanda Szachtmajerowa jako przełożona i Irena Posseltówna jako dyrektorka. Wanda w tym czasie nie prowadziła już lekcji.

²² 1918–1939, s. 33.

²³ S. Płaskowicka-Rymkiewicz, E. Płaskowicka-Klukowska, *Nasza Szkoła*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 43.

²⁴ 1918–1939, s. 32.

²⁵ J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 363.

²⁶ 1918–1939, s. 34.

Zajmowała się administrowaniem gimnazjum i liceum oraz szkoły powszechnej, której była też kierowniczką. Zarządzała finansami szkoły i decydowała o opłatach szkolnych oraz o ulgach i zwolnieniach z opłat. Tych ostatnich udzielała bardzo dużo i zawsze dyskretnie, tak że nikt prócz samych zainteresowanych o tym nie wiedział. Akcja pomocy niezamożnym dziewczętom była bardzo rozległa, chodziło bowiem o to, aby wszystkie dziewczęta miały jednakowy strat i aby niezamożne uczennice nie czuły się upokorzone, a zamożne nie wywyższały się²⁷.

Chociaż szkoła miała charakter elitarny, jednak przyjmowano do niej dużo uczennic z uboższych domów. W niektórych latach córki kolejarzy i tramwajarzy stanowiły nawet większość²⁸. Obok nich uczyły się między innymi Anna Branicka (córka właścicieli Wilanowa), córki Józefa Piłsudskiego Jadwiga i Wanda czy Zuzanna córka generała Bolesława Wieniawy-Długoszowskiego²⁹. Szkoła sióstr Posseltówien była zresztą szkołą bardzo sanacyjną, tak ze względu na obecność uczennic pochodzących z kół sanacyjnych i bliskich kontaktów Posseltówien z tymi kręgami, zwłaszcza z samym Józefem Piłsudskim, jak i ze względu na realizowany w niej program wychowania państwowego i obywatelskiego.

Wszystkie siostry żywiły głęboki kult Piłsudskiego. Kult ten odgrywał bardzo ważną rolę również w szkole. Świadczyć o tym mogą choćby doniesienia zamieszczane w gazetce szkolnej „Koniczynka” o uroczystym obchodzeniu na przykład imienin Marszałka. Tak na przykład w 1931 roku „Koniczynka” donosiła:

Obecny numer naszego pisemka jest poświęcony imieninom Marszałka Józefa Piłsudskiego, największego Bohatera i Budowniczego naszej Ojczyzny, toteż gdy cały naród wysyła pocztówki na Maderę do Marszałka, my również łączymy się w hołdzie dla Niego i piśmiennie wyrażamy myśli nasze pełne miłości dla naszego Ukochanego Wodza³⁰.

Szczególną rolę odgrywała w szkole Irena – absolwentka kursów pedagogicznych Leonii Rudzkiej i studiów historycznych na Uniwersytecie Warszawskim, bliska współpracowniczka braci Jędrzejewiczów, która wraz z Hanną Pohoską kierowała pracami zespołu wychowania

²⁷ S. Płaskowicka-Rymkiewicz, E. Płaskowicka-Klukowska, op. cit., s. 42.

²⁸ A. Uziębło, *Zielone berety z koniczynką*, „Stolica” 1960 nr 19, s. 8.

²⁹ B. Gawryluk, *Wanda Chotomska. Nie mam nic do ukrycia*, Warszawa 2016, s. 27.

³⁰ *Od redakcji*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 70.

obywatelskiego przy MWRiOP³¹. Związana była z prosanacyjną organizacją „Zrąb”³², która w latach 1930–1936 wydawała swój kwartalnik pod tą samą nazwą. W latach 1930–1931 wydawcą „Zrębu” była Irena. Pismo skupiało teoretyków i zwolenników wychowania państwowego³³. Ideologiem i przywódcą grupy zrębowców był Janusz Jędrzejewicz, późniejszy minister oświaty³⁴. Kwartalnik miał być łącznikiem między społeczeństwem a państwem w dziedzinie oświaty i animatorem działań w duchu wychowania państwowego³⁵. Za główne miejsce realizacji programu wychowawczego uznawano szkołę.

W koncepcjach pedagogów z kręgu „Zrębu” miała się ona stać miejscem realizacji procesu uczenia utożsamiania się z wartościami uznanymi przez nich za najważniejsze. W szkole powinno się uświadamiać uczniom ich obowiązki wobec państwa, nauczać szacunku dla wszystkiego, co go dotyczy, wyrabiać w uczniach pożądane cnoty państwowe, wcielać w życie, chociażby w mikroskali, ideę społeczeństwa zwartej, skonsolidowanego³⁶.

Tak wychowany obywatel „miał być zdolny do świadomej, twórczej pracy dla państwa, skłonny do podporządkowania swoich interesów interesom państwa, umiejący działać w społeczeństwie i współdziałać z nim”³⁷. W związku z tym za szczególnie ważne uważano kształtowanie takich cech, jak: patriotyzm, wytrwałość, zdyscyplinowanie, silna wola, inicjatywność, samodzielność czy odpowiedzialność. Istotnym elementem wychowania miało być też zaszczepianie młodzieży kultu pracy³⁸.

³¹ S. Konarski, *Irena Posseltówna* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 27, Wrocław 1982, s. 697; B. Krzywobłocka, *Konspiracyjna oświata i szkolnictwo na Ochocie w latach II wojny światowej*, [w:] J. Kazimierski i in. (red.), *Dzieje Ochoty*, s. 481.

³² Organizacja „Zrąb” powstała w marcu 1929 roku, kiedy to zawiązał się zespół nauczycieli pod tą nazwą. Celem organizacji było współdziałanie ze szkołą w zakresie wychowania państwowego i obywatelskiego.

³³ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, nr 15, s. 80.

³⁴ Ibidem, s. 86.

³⁵ M. Lachowicz, *Znaczenie kwartalnika „Zrąb” w tworzeniu koncepcji wychowania państwowego*, „Kwartalnik Historii Prasy Polskiej” 1992, nr 2, s. 6, 13.

³⁶ Ibidem, s. 7.

³⁷ Ibidem, s. 5.

³⁸ Ibidem, s. 5; K. Bartnicka, op. cit., s. 126; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 50.

„Pod ogólną nazwą młodzieży nie rozumie się pojedynczych, mało znaczących jednostek (...) – pisano w „Koniczynce” w 1931 roku – Młodzież to w przyszłości dzielni, nieustraszeni Polacy, którzy mogą doprowadzić umiejętnym działaniem naszą Ojczyznę do największego rozkwitu, potęgi i bogactwa”³⁹.

Ogromny nacisk, głównie dzięki Irenie, położony był na wychowanie obywatelskie. „Zadaniem wychowania jest urabianie silnej osobowości – pisała Irena w jednym z artykułów publikowanych na łamach „Zrębu” – wychowanie obywatela, który będzie umiał żyć w gromadzie”⁴⁰, a „zadaniem szkoły jest wytworzenie odpowiednich warunków dla samodzielnej, świadomej pracy wychowanków nad kształtowaniem własnych charakterów”⁴¹. Szkoła miała uczyć zasad społecznego funkcjonowania, a według Ireny największy nacisk powinien położony być na samopomoc, rozwijanie działalności organizacji młodzieżowych i samorządu szkolnego⁴². Bardzo ważnymi czynnikami wychowawczymi były według niej też atmosfera szkoły, tradycje i zwyczaje szkolne, wreszcie praca nauczyciela-wychowawcy oparta na jego autorytecie wynikającym z jego cech osobowości i pracy⁴³.

Te postulaty Posseltówny starały się realizować w praktyce. W szkole duży nacisk kładziono na naukę, starając się wpoić uczniom, że dobrze się uczyć jest obowiązkiem każdej z nich. Wielką pomoc stanowili zatrudniani w szkole znakomici nauczyciele. Wśród nich byli między innymi Jan Miernowski (polonista, poeta, pisarz i kompozytor), Halina Nieniewska (romanistka, autorka podręczników, wizytatorka ministerialna), Hanna Pohoska (historyk wychowania, działaczka polityczna), Teodora Męczkowska (przyrodniczka, wizytatorka żeńskich szkół średnich w Warszawie), Tadeusz Mayzner (muzyk, twórca Chóru Międzyszkolnego) czy Janina Słonimska (polonistka, bratowa Antoniego Słonimskiego)⁴⁴.

³⁹ W. Borecka (uczennica kl. III), *Jaka powinna być młodzież polska*, „Koniczynka” 1931, nr 5, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 64

⁴⁰ I. Posseltówna, *Kara a dyscyplina wewnętrzna*, „Zrąb” 1930, nr 4.

⁴¹ Ibidem.

⁴² I. Posseltówna, *O wychowaniu*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 53.

⁴³ I. Posseltówna, *Kara a dyscyplina...*,

⁴⁴ *Nauczyciele uczący w szkole Wandy Posselt-Szachtmajerowej w latach 1908–1949*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 325–335.

Zgodnie z założeniami wychowania państwowego

treścią wychowania szkolnego było szeroko pojęte uspołecznienie młodzieży, dla której szkoła miała być wspólnotą pracy i życia, małym, doświadczalnym organizmem społecznym, w którym można i trzeba było nauczyć się organizacji życia zbiorowego i karności, samodzielności i odpowiedzialności za środowisko (...) ⁴⁵.

W szkole działał prężnie samorząd szkolny i sklepik szkolny. Rozwijały swą działalność organizacje takie jak: Hufiec Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju, Koło Ligii Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej ⁴⁶. Od marca 1933 roku aż do powstania warszawskiego działała 16 Warszawska Drużyna Harcererek im. płk. Leopolda Lisa-Kuli, licząca w przededniu wojny około 50 dziewcząt. Opiekunką drużyny była Jadwiga Posseltówna ⁴⁷.

Irena i Wanda dbały też o to, aby uczennice angażowały się w sprawy środowiska lokalnego. Z jednej strony chodziło o przyzwyczajanie uczennic do niesienia regularnej pomocy potrzebującym, z drugiej – o pozytywne oddziaływanie na środowisko, tym bardziej, że Ochota była wówczas trudną dzielnicą, w której dochodziło do różnych wykroczeń i przestępstw. Uczennice organizowały zabawy dla okolicznych dzieci, prowadziły świetlicę przy szkole powszechnej przy ulicy Opaczewskiej, zajmowały się dożywianiem dzieci czy dostarczaniem im ubrań. Praca ta przynosiła bardzo dobre efekty ⁴⁸.

Dużą wagę przywiązywano do wycieczek szkolnych, a Koło Rodzicielskie dbało o to, by każda uczennica mogła w nich uczestniczyć. Równocześnie każdy samorząd klasowy miał wypracować fundusz szkolny według swego pomysłu ⁴⁹. Największym wydarzeniem były wycieczki ogólnoszkolne, tak pomyślane, by przez osiem lat nauki uczennice mogły zwiedzić najważniejsze miasta i rejony w Polsce. Prócz tego organizowane były wycieczki klasowe – po mieście, do muzeów, żłobków,

⁴⁵ K. Bartnicka, op. cit., s. 125

⁴⁶ 1918–1939, s. 30.

⁴⁷ M. Kicińska-Bagnowska, Z. Piotrowska-Felkerowa, *16 Warszawska Drużyna Harcererek w latach 1933–1939*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 94–95.

⁴⁸ S. Płaskowicka-Rymkiewicz, E. Płaskowicka-Klukowska, op. cit., s. 44–45; 1918–1939, s. 38, 40–41.

⁴⁹ 1918–1939, s. 31.

warsztatów pracy, fabryk, etc. Te ostatnie miały uczyć szacunku dla pracy. Uczennice bywały też w teatrach, kinach czy na koncertach, o co bardzo dbała Irena. Ona też przygotowywała akademie szkolne z okazji świąt narodowych i rocznic historycznych. Urządzano też zawody sportowe, międzyszkolne zabawy czy bale maturalne⁵⁰.

Termin „wychowanie państwowe”, jak zauważa Kalina Bartnicka, ma dwa znaczenia. Pierwsze związane jest z sanacyjną ideą wychowania obywatelskiego opracowaną w latach 1927–1931, drugie z systemem wychowawczym opartym na przesłankach tej idei opracowanym w latach 1930–1932 i zestrojonym z ustrojem oświaty, który zaprowadzała ustawa jędrzejewiczowska z 1932 roku⁵¹. Nic dziwnego zatem, że i na łamach „Koniczynki” można odnaleźć teksty wyjaśniające i głoszące pochwałę ustawy jędrzejewiczowskiej. Tak na przykład możemy przeczytać, że

nowa ustawa szkolna dzięki swemu wybitnie państwowemu nastawieniu i podkreśleniu znaczenia wychowania obywatelskiego odpowiada najistotniejszym interesom i dążeniom współczesnej Polski, która pouczona smutnym przykładem Polski przedrozbiorowej, nie chce powtarzać jej błędów⁵².

Zgodnie natomiast z zaleceniami nowego wychowania starano się rozwijać aktywność i kreatywność uczennic. Służyło temu na przykład organizowanie przedstawień szkolnych czy wieczorów poezji. Jedno z takich przedstawień wystawione w 1930 roku na scenie teatru w Pomarańczarni w Łazienkach, oglądał Marszałek Piłsudski z żoną⁵³. Działał znakomity chór szkolny prowadzony przez Tadeusza Mayznera, który często występował w Polskim Radio⁵⁴. Wydawano wspomniane już czasopismo „Koniczynka”, którego lektura – jak pisała Aleksandra Piłsudska – niezwykle bawiła Marszałka⁵⁵.

⁵⁰ S. Płaskowicka-Rymkiewicz, E. Płaskowicka-Klukowska, op. cit., s. 43-44.

⁵¹ K. Bartnicka, op. cit., s. 125.

⁵² Z. Smolińska (uczennica kl. VIII), *O ile nowa ustawa szkolna odpowiada ustrojowi i warunkom Polski współczesnej*, „Koniczynka” 1933 nr 3 [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 67.

⁵³ 1918–1939, s. 31

⁵⁴ Ibidem, s. 40.

⁵⁵ A. Piłsudska, *Wspomnienia*, Londyn 1960, s. 342.

Bardzo dbano o zdrowie uczennic, ich nastrój i dobre samopoczucie⁵⁶. W szkole zaangażowano na stałe learkę szkolną, którą była Ara Radziwonowiczowa. Każda uczennica była dwa razy do roku starannie badana. Troszczono się o odpowiednie odżywianie, a Komitet Rodzicielski organizował gorące śniadania⁵⁷. Dbano też o odpowiedni wypoczynek uczennic wprowadzając długie duże przerwy czy wolne popołudnia raz w tygodniu w różne dni⁵⁸.

Szkoła była bardzo poważana i ceniona przez władze, a MWRiOP uznało ją za placówkę wzorową. Kierowało do niej wielu zwiedzających z Polski i zagranicy. Tak na przykład po Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie w 1934 roku skierowano do niej stu zagranicznych gości. Już w pierwszym roku funkcjonowania szkoły w nowym budynku odbył się Ogólny Zjazd Dyrektorów Szkolnictwa Średniego zorganizowany przez Kuratorium Warszawskie⁵⁹.

Wyrazem sympatii i uznania ze strony środowiska sanacyjnego był udział w uroczystościach szkolnych czy innych ważnych wydarzeniach jego przedstawicieli. Tak na przykład w 1936 roku na uroczystość rozdania świadectw maturalnych przybył prezydent Ignacy Mościcki, minister WRiOP Wojciech Alojzy Świętosławski oraz prezydent m. Warszawy Stefan Starzyński. Bezpośrednią przyczyną był niewątpliwie fakt, że w roku tym jedną z maturzystek była Wanda Piłsudska⁶⁰.

Okres II wojny światowej i lata powojenne

Znakomity rozwój szkoły został przerwany przez wybuch II wojny światowej. We wrześniu 1939 roku w czasie obrony Warszawy w budynku szkoły działał punkt opiekuńczy dla poborowych i przemieszczających się oddziałów Wojska Polskiego, a następnie prowadzony przez absolwentki punkt sanitarny. Część gmachu została uszkodzona przez dwie bomby lotnicze, lecz mimo to od 14 października wznowiono

⁵⁶ Ibidem, s. 45.

⁵⁷ 1918–1939, s. 34.

⁵⁸ S. Płaskowicka-Rymkiewicz, E. Płaskowicka-Klukowska, op. cit., s. 46.

⁵⁹ 1918–1939, s. 35.

⁶⁰ Ibidem, s. 36.

naukę. Wkrótce jednak Niemcy zarekwirowali budynek na szpital wojskowy⁶¹. Gmach

w większej swojej części był rozpaczliwie zabrudzony od wybuchów bomb, które w niego trafiły. Nie odczyszczono ścian, nie odczyszczono posadzek, a w pewnym momencie wprowadzono do sali gimnastycznej świnie, które tam pod bokiem chorych rezydowały⁶².

W chwili, gdy w dniu 16 listopada 1939 roku Niemcy zamknęli szkoły ogólnokształcące i zawodowe, do gimnazjum i liceum Szachtmajerowej uczęszczało 300 dziewcząt. Już na początku grudnia zorganizowano dla nich tajne nauczanie⁶³. Wciąż działała szkoła powszechna⁶⁴. W 1942 roku otwarto IV Miejskie Kursy Krawiecko-Bielizniarskie, które oficjalnie realizowały program czterech klas szkoły powszechnej, faktycznie jednak pełny kurs czterech klas gimnazjalnych. Ponieważ legitymacja kursowa chroniła przed wywiezieniem na roboty, na kursy zapisano formalnie wszystkie dziewczęta z klas licealnych, które uczyły się na kompletach.

Przez cały ten czas w budynku funkcjonował niemiecki szpital wojskowy⁶⁵.

Wchodziliśmy poza zaporę z drutu kolczastego, przechodząc obok uzbrojonego wartownika. Po schodach wędrowali sobie hitlerowcy, a my, oddzielone zaledwie drzwiami uczyliśmy się historii lub łaciny. Pro forma na naszych stolikach leżały rozłożone przybory do szycia i jakieś łaszki⁶⁶.

W czerwcu 1944 roku zamknięto rok szkolny i miały miejsce ostatnie tajne matury. W końcu lipca Niemcy opuścili gmach, a 1 sierpnia w budynku zainstalował się szpital AK⁶⁷. Jeszcze w 1941 roku reaktywowano działalność harcerek. Irena „Mila” (będąca sierżantem AK)

⁶¹ *Okres tajnej szkoły 1939–1944*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 167; J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 363.

⁶² *Okres tajnej szkoły 1939–1944*, s. 168.

⁶³ *Ibidem*, s. 168. Cf. J.K. Wroniszewski, *Ochota 1939–1945*, Warszawa 1976, s. 200.

⁶⁴ *Okres tajnej szkoły*, s. 169, 174; J.K. Wroniszewski, *op. cit.*, s. 476. Szkołę powszechną zamknięto w 1943 roku.

⁶⁵ *Okres tajnej szkoły 1939–1944*, s. 169–170.

⁶⁶ B. Krzywobłocka, *op. cit.*, s. 480.

⁶⁷ *Okres tajnej szkoły 1939–1944*, s. 173.

zadbała o to, aby wszystkie drużynowe przeszły kurs przeszkolenia sanitarnego i łączności, a potem przeszkoliły starsze dziewczynki między innymi uczennice i absolwentki szkoły. Dzięki temu powstał stuosobowy oddział kobiet Wojskowej Służby Ochrony Powstania w IV Obwodzie Wojskowej Służby Kobiet⁶⁸.

W czasie powstania stacjonował w gmachu szkoły oddział AK. Oddział ten wraz z siostrami Posseltównymi 5 sierpnia przez obóz przejściowy na Zieleniaku i Pruszków przedostał się do Komorowa. W początkach września 1944 roku, w opuszczonej willi w Komorowie, siostry Posseltówny zorganizowały tajne nauczanie dla młodzieży z Fundacji Szachtmajerowej i innych szkół⁶⁹. Wanda nawiązała współpracę z Eugeniuszem Sopoćko, dyrektorem warszawskiego Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Tadeusza Czackiego, który w tym czasie również znalazł się w Komorowie. W latach 1945–1946 szkoła uzyskała zgodę na funkcjonowanie jako koedukacyjne gimnazjum i liceum humanistyczne i przyrodniczo-matematyczne pod nadzorem zarządu Fundacji oraz na działalność szkoły powszechnej⁷⁰. W szkole średniej uczyła się głównie młodzież inteligencka. Stawiła się częściowo stara kadra nauczycielska. W dalszym ciągu uczyły Irena i Janina, z Warszawy dojeżdżała między innymi Teodora Męczkowska⁷¹.

Tymczasem siostry Posseltówny, niemłode już i schorowane, podjęły próby reaktywowania swojej szkoły w Warszawie. W 1946 roku zarząd Fundacji wystąpił do Ministerstwa Oświaty o odbudowę wypalonego budynku szkoły z funduszy przyznanych na odbudowę gmachów szkolnych, w zamian oferował wieczystą dzierżawę. Starania te nie odniosły skutku. Zarząd Miejski m.st. Warszawy wyznaczył natomiast nierealną datę odbudowy szkoły, strasząc przejęciem posesji. Groźbę tą zrealizowano i w kwietniu 1948 roku Gmina m.st. Warszawy

⁶⁸ Z. Piotrowska-Felkerowa, op. cit., s. 207-208; I. Korczewska, *Pierwszy dzień Powstania Warszawskiego Patrolu Sanitarnego Harcerek z hufca „Ochota”* [w:] J. Niklewska, *Zielone berety...*, s. 213; J.K. Wroniszewski, op. cit., s. 247; S. Konarski, op. cit., s. 697; J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 364.

⁶⁹ J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 364; 1944–1948, [w:] J. Niklewska, *Zielone berety...*, s. 233.

⁷⁰ 1944–1948, s. 238.

⁷¹ J. Zawadzka-Kolczyńska, *Mój powrót do szkoły*, [w:] J. Niklewska (red.), *Zielone berety...*, s. 251.

przejęła budynek⁷². Decyzją ministerstwa szkoła uległa likwidacji w październiku 1948 roku. Siostry Posseltówny zostały bez środków do życia⁷³. Wanda, Janina i Irena podjęły pracę w Bibliotece Muzeum Przyrodniczego, mieszkając równocześnie w Komorowie.

Dawny budynek szkoły w Warszawie odbudował Centralny Zarząd Przemysłu Odzieżowego i ulokował w nim swe biura⁷⁴. W roku 1956 umieszczono w nim Szkołę Podstawową nr 9, a od roku 2006 mieści się tam Zespół Szkół Specjalnych nr 109.

Zakończenie

Likwidacja szkoły w 1948 roku zakończyła jej ponad czterdziestoletnią działalność. W szkole uczyły się setki dziewcząt, a ponad 400 zdało w niej maturę. Z jej murów wyszły takie znakomite absolwentki jak: Jadwiga Piłsudska-Jaraczewska (porucznik pilot Wojska Polskiego, w czasie wojny służąca w Pomocniczej Lotniczej Służbie Kobiet), Stefania Wojtulanis-Karpińska (kapitan pilot Polskich Sił Powietrznych, pilot sportowy, pierwsza cudzoziemka powołana do brytyjskiej Pomocniczej Służby Transportowej ATA), Ewa Pohoska (literatka i poetka, więziona na Pawiaku i rozstrzelana przez Niemców w lutym 1944 roku) czy Wanda Chotomska (pisarka i poetka, autorka wielu utworów dla dzieci).

Skuteczność wychowania prowadzonego w szkole przeszła praktyczną weryfikację w czasie II wojny światowej. Wiele z uczennic szkoły zaangażowało się w działalność konspiracyjną, brało udział w powstaniu warszawskim, służyło w wojsku na Zachodzie.

Szkoła podzieliła smutny los wielu prywatnych szkół likwidowanych po wojnie przez władze komunistyczne, jednak pamięć o siostrach Posseltównach trwa. Świadczyć o tym może fakt, że dla upamiętnienia Posseltównien w 2022 roku otwarto na Ochocie Park Pięciu Sióstr, w którym rośnie dąb „Irena”, a na ścianie jednego z budynków przy ulicy Szczęśliwickiej powstał w 2023 roku mural przedstawiający pięć sióstr.

⁷² 1944–1948, s. 233–237.

⁷³ Zofia i Jadwiga już w tym czasie nie żyły.

⁷⁴ 1944–1948, s. 242–243; J. Niklewska, *Wanda Szachtmajerowa*, s. 364.

Zbigniew Girzyński

ORCID: 0000-0002-8649-312X

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.20

Włączenie wychowania przedszkolnego w ustrój
oświatowy niepodległej Polski w świetle
czasopiśmiennictwa pedagogicznego
okresu II Rzeczypospolitej

**Integration of Pre-school Education into the Educational System
of the Independent Poland in the Light of the Pedagogical Periodicals
of the Second Polish Republic**

STRESZCZENIE: Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku spowodowało, że odrodzone państwo musiało zająć się szeregiem zagadnień, w tym troską o dzieci, młodzież i wychowanie przyszłych pokoleń. Trzy różne systemy oświatowe odziedziczone po państwach zaborczych o bardzo zróżnicowanym poziomie, bieda, ogromne problemy kadrowe i spory polityczne sprawiały, że uporządkowanie systemu oświatowego stało się możliwe dopiero w 1932 roku w wyniku tzw. reformy jędrzejewiczowskiej. Jednym z jej elementów było zwrócenie wreszcie uwagi także na sprawę najmłodszych dzieci i uporządkowanie kwestii wychowania przedszkolnego.

Artykuł ma na celu zaprezentowanie procesu włączenia wychowania przedszkolnego w ustrój oświatowy niepodległej Polski w oparciu o źródła, jakimi są fachowe czasopisma pedagogicznego okresu II Rzeczypospolitej dedykowane wychowawczyniom i wychowawcom przedszkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: przedszkola, II Rzeczpospolita, wychowanie, czasopisma pedagogiczne

ABSTRACT: Poland's regaining of independence in 1918 meant that the reborn state had to deal with a number of issues, including the care of children and young people and the upbringing of future generations. Three different educational systems inherited from the partitioned states with very different levels of education, poverty, huge staffing problems and political disputes meant that it was only possible to put the educational system in order in 1932 as a result of the so-called Jędrzejewicz reform. One of its elements was to finally pay attention also to the issue of the youngest children and to put in order the issue of pre-school education.

The aim of this article is to present the process of inclusion of pre-school education in the educational system of the independent Poland based on sources such as professional pedagogical magazines of the Second Republic dedicated to pre-school educators.

KEYWORDS: Kindertgartens, Second Republic, parenting, pedagogical journals

Brytyjski historyk Paul Johnson określił okres między rokiem 1815, a 1830 „narodzinami nowoczesności”, ponieważ jak trafnie zauważył „formowały się wówczas zręby nowoczesnego świata”¹. Wprawdzie angielski badacz skupiając się w swoim monumentalnym dziele na aspektach politycznych, gospodarczych i społecznych pominął wątki związane z historią edukacji, a już zwłaszcza z kształceniem najmłodszych, ale przecież dokładnie w tym właśnie okresie pruski pedagog Friedrich Fröbel kładł podwaliny pod zręby wychowania przedszkolnego, które będzie dojrzewało przez cały XIX wiek do form zbliżonych do czasów nam współczesnych². Pozbawieni własnego państwa Polacy nie mieli możliwości w tym okresie wypracować własnego modelu edukacji przedszkolnej, podobnie jak i innych form prowadzenia polityki oświatowej. Wprawdzie wychowanie przedszkolne funkcjonowało

¹ P. Johnson, *Narodziny nowoczesności*, Gdańsk 1995, s. 7.

² B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin 2014.

na ziemiach polskich, ale jego kształt, dostępność i formy wynikały z polityki państw zaborczych sprawujących władzę na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej³. Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku otworzyło możliwość zmiany tego stanu rzeczy. Był to jednak proces mozolny i wielce skomplikowany. W każdej dziedzinie, w tym może w szczególności w zakresie polityki oświatowej, odrodzona Polska stanęła przed wyzwaniem ujednolicenia bardzo różnych systemów kształcenia młodzieży odziedziczonych po zaborcach⁴. Zdawały sobie z tego sprawę zarówno środowiska pedagogiczne podejmujące te zagadnienia podczas organizowanych spotkań i kongresów⁵, jak i politycy odpowiadający za tę sferę budowania państwa⁶.

Zarówno ogrom wyzwań, jakie były z tym związane, jak i brak stabilności politycznej sprawiały, że proces ten był rozłożony w czasie i realnie zmaterializował się dopiero dzięki tzw. reformie jędrzejewiczowskiej z lat 1932–1933⁷. Wprowadzone staraniem Janusza Jędrzejewicza, który od 12 sierpnia 1931 do 23 lutego 1934 roku był Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a przez pewien okres miał dodatkowo silną pozycję jako premier (10 maja 1933 – 13 maja 1934), rozwiązania okazały się niezwykle doniosłe⁸. Jednym z ważnych elementów tej reformy było włączenie, funkcjonującego do tej pory trochę z boku całego systemu, wychowania przedszkolnego w ustrój oświatowy państwa⁹. Poza usankcjonowaniem prawnym

³ I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku – 1918 roku)*, Kraków 1999.

⁴ J. Sadowska, *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933*, maszynopis pracy doktorskiej obronionej w Instytucie Historii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1999, s. 13.

⁵ W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.

⁶ J. Schoenbrenner, Ksawery Prauss i tak zwany program oświatowy Praussa, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 1, s. 36–58.

⁷ J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001.

⁸ Z. Osiński, *Janusz Jędrzejewicz – pilsudczyk i reformator edukacji (1885–1951)*, Lublin 2008; I. Stelmasiak, *Janusz Jędrzejewicz. Pedagog, wojskowy, ideolog i polityk. (Zarys biografii 1885–1951)*, Toruń 2012.

⁹ W. Leżańska, *Wychowanie przedszkolne w reformie jędrzejewiczowskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 154–160.

wychowania przedszkolnego, wprowadzona wówczas reforma doprowadziła do, jak trafnie zauważyła Wiesława Leżańska „ożywienia w zakresie badań nad dzieckiem przedszkolnym” i generalnie przyczyniła się do rozwoju pedagogiki przedszkolnej w Polsce¹⁰.

Prezentowany tekst ma na celu przybliżenie tego procesu w oparciu o bardzo ciekawy materiał źródłowy, jakim były czasopisma pedagogiczne, zwłaszcza te dedykowane wychowawczyniom przedszkolnym, wydawane w okresie międzywojennym. Katarzyna Wira-Świątkowska zwróciła uwagę, że

Czasopisma przedszkolne ukazujące się w okresie II Rzeczypospolitej reprezentowały wysoki poziom merytoryczny, były cenione przez ówczesnych pedagogów, psychologów zarówno teoretyków, jak i praktyków. Odegrały dużą rolę w popularyzowaniu myśli pedagogicznej, ponieważ były najbardziej dostępną formą przekazu dla doksztalających się nauczycieli¹¹.

Przyjrzenie się temu typowi wydawnictw jest tym bardziej uzasadnione, że wobec braku własnego państwa przed 1918 rokiem polskie środowiska pedagogiczne w oparciu o ruch wydawniczy starały się upowszechniać wiedzę z tego obszaru¹², co w dużym stopniu wpłynęło na stosunkowe bogactwo tego typu wydawnictw już po odzyskaniu niepodległości¹³.

Okres międzywojenny ożywił działalność wydawniczą polskich pedagogów, a czasopisma tematyczne stały się w tym zakresie wiodącym ogniwem, z którego mogli czerpać praktycy pracy oświatowej¹⁴.

¹⁰ W. Leżańska, *Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2020, nr 1-2, s. 56.

¹¹ K. Wira-Świątkowska, *Powstanie polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego przeznaczonego dla wychowawczyń przedszkoli*, [w:] G. Michalski, I. Michalska (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, Łódź 2010, s. 261.

¹² K. Jakubiak, *Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna” 2015, nr 4, s. 109-118.

¹³ W. Jamrożek, *Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, nr 2(11), s. 96-105.

¹⁴ J. Jarowiecki, *Czasopisma pedagogiczne w Polsce (Zarys problematyki)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Bibliotekoznawcze VIII” 1996, z. 178, s. 73-98.

W szczególności rola ta była nie do przecenienia w zakresie wychowania przedszkolnego. Joanna Sosnowska wyselekcjonowała 10 pism pedagogicznych dedykowanych wychowawczyniom przedszkolnym. Były to: epizodyczny miesięcznik „Sprawy Przedszkolne” redagowany przez Helenę Wyrzykową, a wydawany przez Związek Zawodowy Ochroniarek, którego zaledwie dwa numery (w tym pierwszy podwójny) ukazały się u schyłku roku 1922; dwa pisma wydawane przez Komitet Pomocy Dzieciom dwumiesięcznik, ukazujący się pod koniec swojego istnienia jako miesięcznik „Opieka nad Dzieckiem” z lat 1923–1931 i dwutygodnik „Dziecko i Matka” z lat 1926–1939; miesięcznik, a następnie dwumiesięcznik „Wychowanie Przedszkolne” wydawany w latach 1925–1939 przez Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, a kierowany przez Marię Weryho-Radziwiłłowiczową; miesięcznik „Zagadnienia Przedszkolne”, który w okresie 1929–1931 był wydawany jako Centralny Organ Związku Nauczycielstwa Przedszkoli w Polsce; miesięcznik „Życie Dziecka” Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem z lat 1932–1938; trzy pisma wydawane przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców: kwartalnik „Zagadnienia Przedszkolne i Wychowawcze” z lat 1933–1935, miesięczniki: „Plan Prac w Przedszkolu” z lat 1934–1939 oraz „Moje Dziecko” z lat 1935–1939 wydawany wspólnie z Towarzystwem Przyjaciół Przedszkoli; wreszcie miesięcznik, a następnie dwumiesięcznik „Przedszkole” wydawany od 1933 roku, aż do wybuchu II wojny światowej przez Sekcję Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)¹⁵. Poza wymienionymi przez Joannę Sadowską pismami można wspomnieć jeszcze o epizodycznym, bo zaledwie jednym numerze „Biuletynu Zarządu Związku Zawodowego Ochroniarek” z czerwca 1922 roku.

Wspomniany „Biuletyn Zarządu Związku Zawodowego Ochroniarek” był *de facto* swego rodzaju numerem zerowym wydawanego następnie krótko miesięcznika „Sprawy Przedszkolne”. Brak czasu i formalności związane z powołaniem nowego pisma sprawiły, że Zarząd

¹⁵ J. Sosnowska, *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, Łódź 2016, s. 33. Autorka nie zawsze precyzyjnie podawała w swojej pracy okres wydawania poszczególnych czasopism i ich częstotliwość. W prezentowanym tekście zostało to w kilku przypadkach zweryfikowane w oparciu o zbiory poszczególnych tytułów, do których udało się dotrzeć autorowi.

Związku zdecydował się pierwszy numer swojego pisma, które miało być „poświęcone sprawom wychowania przedszkolnego, oraz pracujących w tej dziedzinie Koleżanek” opublikować „w formie biuletynu Zarządu Związku”. Wydawanie własnego pisma w opinii Związku było niezbędne w obliczu braku rzetelnych informacji o „konieczności otwierania tak niezbędnych placówek wychowawczych, jakimi są ochrony; o rozwoju wychowania przedszkolnego, o nowych prądach wychowawczych u nas i zagranicą”. Ponieważ inne, codzienne pisma w tematach tych albo milczały, albo informowały o nich „z wielką niechęcią i opóźnieniem” Związek liczył, że własne pismo może tę sytuację poprawić¹⁶.

W inauguracyjnym numerze „Spraw Przedszkolnych” Helena Wyżykówna w tekście *Przymus szkolny a ochrony* cieszyła się z wprowadzenia w Polsce, gdzie dziedzictwem zaborów był ponad 50% analfabetyzm, obowiązku szkolnego dla dzieci od 7 roku życia, ale podkreślała, że należy dążyć „aby i te najmłodsze do lat 7 mogły znaleźć dla siebie dostateczną ilość domów wychowawczych, przedszkoli”. Już wówczas w roku 1922 H. Wyżykówna podkreślała konieczność „wyrwania dzieci ulicom miast i wiosek i umieszczenia ich w przedszkolach, gdzie się uczyć i rozwijać będą. Każde dziecko wstępujące do szkoły powinno przedtem znajdować się w przedszkolu”¹⁷. Sama nazwa przedszkole jako konkurencyjna wobec tradycyjnie i ciągle jeszcze dominującej w przestrzeni publicznej nazwy ochrona stała się przedmiotem rozważania w kolejnym numerze pisma (*Ochrona czy przedszkole?*). Podkreślano w nim różny sposób nazywania tworzonych w Europie i na ziemiach polskich placówek dla najmłodszych dzieci. Zaznaczano trafność stosowanej wtedy nazwy ochrona czy przytulisko, ponieważ miały one jedynie „zabezpieczać dzieci od zmian atmosferycznych, nieszczęśliwych wypadków ulicy i głodu”. W związku z decyzją o przekształceniu w Warszawie tego typu placówek na „przedszkola” takie stosowanie nazwy również nie wzbudzało entuzjazmu redakcji, która uznała, że mylnie może to być odbierane jako określanie rodzaju zakładu naukowego przygotowującego dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Tymczasem w opinii redakcji

¹⁶ „Biuletyny Zarządu Związku Zawodowego Ochroniarek” 1922, nr 1 z 28 VI 1922 r.

¹⁷ „Sprawy Przedszkolne” 1922, nr 1-2.

przedszkole ma stać na straży wszechstronnego rozwoju organizmu dziecka, ma pobudzić do prawidłowego funkcjonowania wszystkie jego komórki umysłowe i wszechstronnie rozwinać jego zdolności; przedszkole ma wreszcie dać dziecku troskliwość i opiekę, jaką może mu zapewnić jedynie kochająca je matka. Niemniej jednak z dwojga złego wybiera się zawsze lepsze. Ochrony pozostawiły smutne wspomnienia wśród nas z czasów, kiedy były one pod zarządem Towarzystw dobroczynnych. Ochroniarka współczesna jeszcze dzisiaj w społeczeństwie jest ściśle powiązana z „pobożną i ubogą szwaczką” z broszurki ks. Langiera. Zmiana nazwy ochrony na przedszkole zatrze z jednej strony do pewnego stopnia smutne obrazy dawnych ochron, wraz z zapatrywaniami jej zwierzchności – z drugiej zaś, społeczeństwo odniesie się do przedszkoli i ich wychowawczyń z większym zaufaniem niż dotychczas odnosiło się do ochron i ochroniarek. Starajmy się więc by nazwę ochrona zamieniano wszędzie na przedszkole, w którym pracę nad dziećmi powierza się wychowawczy-ni nauczycielce¹⁸.

Precyzując informacje zawarte w wykazie zaproponowanym przez Joannę Sosnowską miesięcznik „Opieka nad Dzieckiem”, który ukazywał się w latach 1923–1931 wydawany był pierwotnie przez Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom (PAKPD) przekształcony 25 stycznia 1926 roku (w związku z odejściem z tej fundacji strony amerykańskiej) przez Ministra Pracy i Opieki Społecznej Bronisława Ziemięckiego w Polski Komitet Pomocy Dzieciom (PKPD)¹⁹. Natomiast dwutygodnik „Dziecko i Matka” z lat 1926–1939 ukazywał się nakładem Towarzystwa Wydawniczego „Bluszcz” jako uzupełnienie oferty skierowanej przede wszystkim do kobiet czytelniczek sztandarowego tygodnika ukazującego się od 1865 roku, który dał nazwę samemu wydawnictwu²⁰. Oba jednak z wymienionych czasopism w marginalny sposób odnosiły się do zagadnień związanych z wychowaniem przedszkolnym. Wynikało to z podtytułu pism. „Opieka nad Dzieckiem” ukazywała się jako „czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą” i tylko do wyjątków należały nieliczne artykuły, jak na przykład Marii Radziwiłłowiczowej o pracach ręcznych dzieci w wieku przedszkolnym²¹, a i one raczej traktowały

¹⁸ „Sprawy Przedszkolne” 1922, nr 3.

¹⁹ „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 2, R. IV.

²⁰ J. Chwastyk-Kowalczyk, „Bluszcz” w latach 1918–1939, Kielce 2003.

²¹ „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 5, R. II.

o samym okresie w życiu dziecka, a nie o instytucjach przedszkolnych jako takich.

Wprawdzie „Dziecko i Matka” dotyczyło problemów tylko dzieci w wieku przedszkolnym, co znalazło swoje odzwierciedlenie w podtytule „Dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu”, w zasadzie jednak jedynie od czasu do czasu wymieniane były na ich łamach sprawy wprost związane z działalnością ochronek lub przedszkoli. „Dziecko i Matka” było raczej poradnikiem dla młodych mam ucząc je jak zająć swojemu dziecku czas, jak samodzielnie lub z dzieckiem zrobić zabawki czy informując o trendach w dziecięcej modzie²².

Najdłużej ukazującym się, bo aż 15 lat pismem skierowanym do środowiska zainteresowanego funkcjonowaniem edukacji przedszkolnej w okresie międzywojennym było „Wychowanie Przedszkolne”, które od 1925 roku ukazywało się nakładem Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego, które jeszcze przed wybuchem I wojny światowej założyła Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, trafnie nazwana przez Barbarę Moraczewską „prekursorką wychowania małych dzieci w Polsce”²³. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa została zatrudniona w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego kierując w tym resorcie Referatem Wychowania Przedszkolnego²⁴. Z pracą w ministerstwie została się w roku 1926, kiedy to ówczesny minister Stanisław Grabski zlikwidował referat, co niektóre środowiska oświatowe uważały za „postawienie poza nawiasem potrzeb państwa wychowania przedszkolnego”²⁵.

Działając już na forum czysto społecznym M. Weryho-Radziwiłłowiczowa w oparciu o Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego redagowała „Wychowanie Przedszkolne” przez cały okres jego ukazywania się, czyli do II wojny światowej. To niezwykle ważne pismo było

²² „Dziecko i Matka” 1938, nr 13, R. XIII.

²³ B. Moraczewska, *Prekursorka instytucjonalnego wychowania małych dzieci w Polsce – Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858–1944)*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2015, t. 12, s. 215–231.

²⁴ U. Wróblewska, *Wychowanie przedszkolne w Drugiej Rzeczypospolitej. Między teorią, praktyką i niedocenionym dziedzictwem pedagogicznym*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2021, nr 41(1), s. 20.

²⁵ „Zagadnienia Przedszkolne” nr 3, R. III, listopad 1930 r.

przede wszystkim rodzajem poradnika metodycznego i źródła wiedzy o najnowszych sposobach kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym. Było ono głęboko osadzone w tradycyjnym, religijnym wychowaniu co znajdowało odzwierciedlenie w wielu publikowanych na jego łamach artykułach²⁶.

Reforma oświatowa ministra Jędrzejewicza zbiegła się mniej więcej w czasie z dużymi zmianami wśród związków zawodowych aspirujących do reprezentowania nauczycieli, w szczególności zaś nauczycieli w przedszkolach. 7 lipca 1930 roku doszło do połączenia dwóch do tej pory odrębnie funkcjonujących organizacji: Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Związku Zawodowego Nauczycielstwa Szkół Średnich w Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)²⁷. Nowy Związek wkrótce, jak miało się okazać, rozbudował także silnie swoje struktury w kierunku nauczycieli z poziomu przedszkolnego. W wyniku narastającego konfliktu w Związku Nauczycielstwa Przedszkoli w Polsce w 1933 roku organizację tę opuściła grupa doświadczonych założycielek i działaczek tego Związku na czele z Ludwiką Rydzewską zarzucając prezesowi A. Lewandowskiemu zawłaszczanie Związku i uczynienie z niego „dla siebie pola do działania, a przede wszystkim do urośnięcia na stanowisku prezesa, czemu zawdzięczał wreszcie jakieś stanowisko społeczne”²⁸.

Po opuszczeniu Związku Nauczycielstwa Przedszkoli Ludwika Rydzewska i jej koleżanki wstąpiły do Związku Nauczycielstwa Polskiego i 4 maja 1933 roku utworzyły w ramach ZNP Sekcję Wychowania Przedszkolnego²⁹, której pracami kierował zarząd na czele z Lucyną Sękowską³⁰. Wydarzenia te miały istotne znaczenie także dla czasopism pedagogicznych dedykowanych wychowawczyniom

²⁶ W. Szulakiewicz, *Program i propagatorki wychowania religijnego w przedszkolu w świetle czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 1919, t. 14, nr 3 (53), s. 47–62.

²⁷ *Szkice z dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego*, Warszawa 1939, s. 6.

²⁸ „Przedszkole” nr 3, R. II: 1934/1935, listopad 1934 r.

²⁹ Niekiedy w tekstach bardziej publicystycznych wskazuje się na dłuższe tradycje funkcjonowania sekcji zajmującej się wychowaniem przedszkolnym w ZNP, ale są oderwane od faktów. Por. W. Mentel, *65 lat działalności Sekcji Wychowania Przedszkolnego na rzecz nauczyciela i dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 3, s. 146–152.

³⁰ „Przedszkole” 1933, nr 1, R. I.

przedszkolnym. Sekcja Wychowania Przedszkolnego zaczęła wydawać własne pismo, które szybko stało się wiodącym głosem myśli pedagogicznej kierowanej do wychowawczyń przedszkolnych. Miesięcznik (z czasem dwumiesięcznik) „Przedszkole” był nie tylko istotnym pismem związkowym, ważnym poradnikiem metodycznym, ale także płaszczyzną informowania o włączaniu przedszkoli do systemu oświatowego w ówczesnej Polsce³¹.

Ponieważ miesięcznik „Przedszkole” był wydawany przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego ZNP warto przywołać co przyświecało twórcom sekcji. Jej cele i zadania zostały określone w następujący sposób:

Powstanie Sekcji Wychowawczyń ZNP jest stwierdzeniem faktu, że zagadnienie tej kategorii instytucji wychowawczych dorosło już w Polsce do należnego mu stanowiska ustawowego i organizacyjnego równorzędnie z wszystkimi innymi typami szkolnictwa i na równi z nimi zajmuje swoje miejsce na froncie pracy nauczycielskiej. Z tą chwilą sprawa przedszkoli wychodzi ze stadium sporadycznych, wąsko zakreślonych związków zawodowych – o poszczególnych celach, lecz staje się częścią wielkiej sprawy szkolnictwa polskiego, zbudowanego według jednolitych zasad wytycznych, które ideologicznie odpowiadają zorganizowanej w ZNP olbrzymiej większości nauczycielstwa³².

Secesja tak dużej grupy zasłużonych działaczek ze Związku Nauczycielstwa Przedszkoli w Polsce spowodowała kryzys w tej organizacji i co za tym idzie likwidację wydawanego przez ten Związek pisma „Zagadnienia Przedszkolne”. „Zagadnienia Przedszkolne” ukazały się po raz pierwszy w lutym 1929 roku³³. Ważnym zadaniem, jakie stawiali sobie wydawcy pisma było popularyzowanie także wśród władz świadomości związanej z wychowaniem przedszkolnym. Pismo z satysfakcją odnotowywało między innymi fakt pojawienia się spraw związanych z wychowaniem przedszkolnym w trzech

³¹ J. Hellwig, „Przedszkole” – czasopismo ruchu wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1990, nr 1, s. 96-104.

³² „Przedszkole” 1933, nr 1, R. I.

³³ „Zagadnienia Przedszkolne” 1929, nr 1, R. I.

projektach rozwiązań ustrojonych przygotowywanych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego³⁴. Ostatni numer pisma ukazał się późną wiosną 1931 roku³⁵.

Część działaczek, które nie wstąpiły wraz z Ludwiką Rydzewską do ZNP założyły nową organizację Związek Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców i rozpoczęły wydawanie nowego pisma, choć odwołującego się do wcześniejszego periodyku nawet zbliżoną nazwą pod tytułem „Zagadnienia Przedszkolne i Wychowawcze”, wydawanego w Warszawie w latach 1933–1934. Pierwszy numer pisma ukazał się w początkach 1933 roku³⁶. W roku 1934 pismo, po ukazaniu się zaledwie trzech, choć zawsze sygnowanych podwójnie numerów zmieniło nazwę na „Plan Prac w Przedszkolu”³⁷. Pismo było swego rodzaju poradnikiem metodycznych dla osób pracujących w przedszkolach. Na jego treści składały się gry, wiersze, piosenki i inne proponowane dla dzieci zabawy. Nie brakowało także treści z szeroko rozumianego wychowania państwowego jak wizerunek Prezydenta Ignacego Mościckiego czy religijnych odnoszących się na przykład do święta Matki Bożej Gromniczej³⁸.

„Plan Prac w Przedszkolu” informował także o nowej inicjatywie wydawniczej Związku Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców „Moje Dziecko”³⁹. Pierwszy numer „Mojego Dziecka” ukazał się jesienią 1935 roku⁴⁰. Wprawdzie pismo było generalnie kierowane do szerszego czytelnika niekoniecznie tylko związane go z wychowaniem przedszkolnym, ale na jego łamach treści tego typu również się pojawiały. Redakcja zauważała między innymi, że „wszyscy mądrze myślący obywatele, którym leży na sercu sprawa młodego, najmłodszego pokolenia, rozumieją dobrze znaczenie i potrzebę rozpowszechnienia przedszkoli” dlatego zachęcała wszystkich do wstępowania do Towarzystwa Przyjaciół Przedszkoli, które zostało

³⁴ „Zagadnienia Przedszkolne” 1929, nr 2, R. I.

³⁵ „Zagadnienia Przedszkolne” 1931, nr 9-10, R. IV.

³⁶ „Zagadnienia Przedszkolne i Wychowawcze” 1933, nr 1, R. I.

³⁷ K. Wira-Świątkowska, op. cit., s. 259.

³⁸ „Plan Pracy w Przedszkolu” 1936, nr 7, R. III.

³⁹ „Plan Pracy w Przedszkolu” 1935, nr 5.

⁴⁰ „Moje Dziecko” 1935, nr 1, R. I.

założone i afiliowane przy Związku Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców⁴¹.

Związek Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców oraz Sekcja Wychowania Przedszkolnego ZNP, zwłaszcza w początkowym okresie, rywalizowały ze sobą, czego przykładem może być informacja zamieszczona w drugim numerze wydawanego przez ZNP „Przedszkole” o treści:

Wobec rozsyłanych przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców odezw do koleżanek, pracujących w przedszkolach, aby się zapisywały do tej organizacji, Zarząd Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego oświadcza i wyjaśnia, iż z wyżej wymienioną organizacją nie ma nic wspólnego⁴².

Wydawany przez ZNP miesięcznik „Przedszkole” został powołany właśnie w związku z reformą oświatową i zmianą podejścia do wychowania przedszkolnego, o czym redakcja informowała w pierwszym tekście zamieszczonym w inauguracyjnym numerze pisma zauważając, że: „Organizacja wychowania przedszkolnego w Polsce rozpoczyna nowy okres swego istnienia. Dotychczasowa dowolność w prowadzeniu instytucji przedszkolnych ustąpić musi organizacji, zgodnej z zarządzeniami władz oświatowych”. Do wejścia w życie nowych przepisów sprawami przedszkolnymi zajmowali się w opinii ZNP „ludzie ‘dobrej woli’, ale nieraz zbyt mało znający się na rzeczy”, dlatego liczone, że nowe zarządzenia władz oświatowych „dźwigną wreszcie na wyższy szczebel przygotowania zawodowe personelu wychowawczego”. Licząc na to redakcja pisma zapowiadała, że będzie na swoich łamach informowała o aktach prawnych władz w zakresie spraw związanych z przedszkolami. Niezależnie od artykułu wstępnego sygnowanego przez redakcję pisma zagadnieniom tym poświęcony został kolejny obszerny tekst Marii Dzierzbickiej zatytułowany *Wychowanie przedszkolne w ustawie ustrojowej*. Autorka zwróciła w nim uwagę, że „ustawa o ustroju szkolnictwa stanowi dla wychowania przedszkolnego bardzo doniosły etap

⁴¹ „Moje Dziecko” 1937, nr 5, R. II.

⁴² „Przedszkole” 1933, nr 2, R. I.

rozwoju”⁴³. Następnie Dzierzbicka zajęła się szczegółową analizą tej ustawy⁴⁴, która poświęcona była sprawom przedszkolnym. Jako kluczowy uznała art. 4 o przedszkolach, ale omówiła również art. 37-39 traktujące o przygotowaniu zawodowym dla wychowawczyń przedszkolnych oraz art.: 36, 45, 50 i 52 dotyczące dalszej ścieżki doskonalenia zawodowego. W kolejnym tekście Maria Grzywak-Kaczyńska omówiła relacje między przedszkolem a szkołą powszechną, jakie miały miejsce w myśl nowych przepisów oświatowych, gdzie wąskie traktowanie placówek przedszkolnych jako miejsca „ochrony nad dziećmi, które nie chodzą jeszcze do szkoły, a nie mają dostatecznej opieki w domu, zwłaszcza, jeśli rodzice pracują poza domem” zostało zastąpione myśleniem kompleksowym zarówno pod względem „psychologiczno-społecznym” jak i ze względu na cały system szkolny, gdzie przyznano wychowaniu przedszkolnemu odrębną i ważną rolę⁴⁵.

Ważnym, choć także nie wprost związanym z wychowaniem przedszkolnym pismem było „Życie Dziecka” wydawane przez Polski Komitetu Opieki nad Dzieckiem w latach 1932–1938. Pierwszy numer pisma ukazał się w kwietniu 1932 roku⁴⁶. Miesięcznik ten zgodnie z podtytułem poświęcony był ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi, młodzieżą i życiu dziecka. Z uwagi na jego obszerność, specjalistyczny charakter pismo to zasługuje na szersze i odrębne potraktowanie.

Zmiany ustrojowe wprowadzone reformą oświatową w 1932 roku miały doniosły charakter dla całego systemu szkolnictwa i nauki w Polsce. W sposób szczególny jednak wywarły wpływ na wychowanie przedszkolne. Traktowane było bowiem do jej wprowadzenia jako rodzaj zaopiekowania się dziećmi rodziców, którzy obydwójce musieli podejmować pracę zarobkową. Postulaty środowisk pedagogicznych, w tym te publikowane w prasie branżowej uzmysłowiły zarówno szerokiemu otoczeniu ówczesnej oświaty, jak i politykom podejmującym w tym zakresie decyzje, że jest to problem istotny, który powinien być traktowany odrębnie, jako ważny etap rozwoju dzieci.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389).

⁴⁵ „Przedszkole” 1933, nr 1, R. I.

⁴⁶ „Życie Dziecka” 1932, nr 1, R. I.

Prasa pedagogiczna okresu II Rzeczypospolitej, a zwłaszcza czasopisma skierowane do wychowawczyń przedszkolnych są ciekawym źródłem nie tylko dla badaczy dziejów oświaty, ale mogą być także i dziś interesującym uzupełnieniem wiedzy dla współczesnych pedagogów⁴⁷. Biblioteki cyfrowe otwierają przed nami nieograniczone możliwości zapoznawania się z opiniami nauczycieli i wychowawców sprzed 100 czy 150 lat. Wiele z opinii chociażby Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej i jej ogromny dorobek nie straciło i dzisiaj na znaczeniu. Dostęp do jej prac jest właściwie nieograniczony, a spojrzenie na sprawy pedagogiki oczyma tej polskiej prekursorki może być intelektualnie bardzo ożywcze.

⁴⁷ M. Kozłowska, *Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, nr 12, s. 121-138.

Elżbieta Sochaj

ORCID:0009-0000-7826-4581

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.21

Idea elitarnej, koedukacyjnej szkoły na przykładzie działalności pedagogicznej Marii i Jadwigi Domańskich

The Idea of an Elite, Co-educational School Based on the Example of the Teaching Activities of Maria and Jadwiga Domański

STRESZCZENIE: Gimnazjum Koedukacyjne Rozwojowe z internatem od roku 1929 działało w willi „Leonówka” (obecnie „Sosnówka”) na terenie uzdrowiska Konstancin. Szkoła powstała w podwarszawskiej miejscowości – wpisała się w trend zakładania elitarnych, prywatnych szkół prowadzonych poza dużymi ośrodkami miejskimi, które posiadały koedukacyjny charakter. Willa „Leonówka” („Sosnówka”) należała pierwotnie do Leonii Rudzkiej (1858–1929), która w 1912 roku założyła w niej trzyklasową szkołę powszechną z internatem. Pierwsza wojna światowa przerwała działanie szkoły. Po śmierci Rudzkiej koedukacyjną szkołę założyły jej siostrzenice – Maria i Jadwiga Domańskie. Artykuł jest próbą ukazania specyfiki działania szkoły prowadzonej przez siostry Domańskie. Opisuje historię uzdrowiska i samej szkoły, a także sylwetki uczniów i kadry pedagogicznej. Artykuł opiera się na nielicznych zachowanych wspomnieniach absolwentów szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: koedukacja, szkoła elitarna, Maria i Jadwiga Domańskie, Konstancin

ABSTRAKT: The Coeducational Developmental Gymnasium with a boarding school operated from 1929 in Villa “Leonówka” (now “Sosnówka”) in the Konstancin health resort. The school was established in a suburban town – it was part of the trend of establishing elite private schools run outside large urban centers, which had a coeducational character. The villa “Leonówka” (Sosnówka) originally belonged to Leonia Rudzka (1858–1929), who in 1912 established a three-classroom boarding school there. World War I interrupted the school’s operation. After Rudzka’s death, the co-educational school was established by her nieces, Maria and Jadwiga Domanski. The article is an attempt to show the specifics of the operation of the school run by the Domanski sisters. It describes the history of the resort and the school itself, as well as the profiles of the students and teaching staff. The article is based on the few surviving memories of the school’s graduates.

KEYWORDS: coeducation, elite school, Maria and Jadwiga Domanski, Konstancin

Tradycja edukacyjna i historia szkół prowadzonych od końca XIX wieku w podwarszawskiej gminie Konstancin-Jeziorna to temat poruszany dotychczas w licznych artykułach naukowych i popularnonaukowych, opracowaniach oraz na internetowych blogach historycznych¹, w przewodnikach turystycznych, podczas tematycznych spacerów historycznych, a także na stronie wirtualnego Muzeum Konstancina². Temat ten spotkał się już z zainteresowaniem historyków badających dzieje tego znanego uzdrowiska³. Wśród badaczy zajmujących się dziejami gminy Konstancin-Jeziorna pojawiały się artykuły poświęcone wybranym szkołom czy pensjom działającym na tym terenie.

¹ <https://okolicekonstancina.pl>, [dostęp: 03.11.2024].

² <http://www.muzeumkonstancina.pl>, [dostęp: 04.11.2024].

³ Jedną z inicjatyw historyków badających dzieje Konstancina było spotkanie w Konstancińskim Domu Kultury „Hugonówka” pt. „Szkoly w Konstancinie”, które odbyło się w marcu 2016 roku. Spotkanie z udziałem profesorów i absolwentów dotyczyło tylko szkół działających na terenie uzdrowiska po roku 1945. Artykuły poświęcone szkołom działającym na terenie Konstancina pojawiają się na stronie <https://okolicekonstancina.pl>. Zob. *Pensja Wandy Pawlickiej w Klarysewie*, <https://okolicekonstancina.pl/wp-content/uploads/2021/08/mi-niatura-12-13-maly.pdf>, [dostęp: 02.11.2024].

Nie powstało jednak żadne szczegółowe opracowanie poświęcone Prywatnemu Gimnazjum Koedukacyjnemu sióstr Marii i Jadwigi Domańskich⁴. Niniejszy artykuł jest wstępem do dalszych badań poświęconych tej szkole, a także próbą ukazania specyfiki działania tej prywatnej, koedukacyjnej placówki, która zachowała się w nielicznych spisanych wspomnieniach przedwojennych mieszkańców Konstancina oraz absolwentów tej szkoły.

*

Idea szkół koedukacyjnych powstała w odpowiedzi na krytykę szkolnictwa końca XIX wieku. Negatywna ocena systemu edukacji objęła swym zasięgiem placówki edukacyjne działające dotychczas w Europie i Stanach Zjednoczonych. Wypowiedzi krytyczne dotyczące dotychczasowego charakteru szkolnictwa dochodziły z wielu kręgów między innymi nauczycieli, rodziców, lekarzy, psychologów, pedagogów i naukowców. Tradycyjną szkołę krytykowano za autorytaryzm, krępowanie swobody dziecka, intelektualizm, statyczność oraz niedostosowanie dydaktyki nauczania do nowej sytuacji społecznej⁵. Pojawiająca się koncepcja „szkół nowego wychowania” stała się szczególnie ważna dla zwolenników koedukacji w Polsce⁶. Szkoły takie powstawały od lat 90. XIX wieku na terenie Anglii, Francji, Niemiec i Szwajcarii. Charakteryzowały się one swoim własnym, odrębnym programem i indywidualnymi sposobami zarządzania. Charakterystycznymi cechami tych szkół były działające przy nich internaty. Budynki szkolne znajdowały się w pięknych, wiejskich okolicach, nierzadko w miejscowościach uzdrowiskowych niedaleko większych ośrodków miejskich, urządzone były w sposób nowoczesny. Szkoły te zaprojektowane były

⁴ Jedyne artykuły zamieszczone na portalu historycznym „Okolice Konstancina” autorstwa Adama Zyszczyka poświęcone szkole sióstr Domańskich, zawiera ogólną charakterystykę szkoły, wspomnienia Stanisława Likiernika i kilka fotografii ze szkoły sióstr Domańskich oraz fragment świadectwa jednej z uczennic, <https://okolicekonstancina.pl/2019/10/14/gimnazjum-marii-i-jadwigi-domanskich-w-konstancini>, [dostęp: 05.11.2024].

⁵ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 46.

⁶ K. Dormus, *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2004, t. 43, s. 67.

w taki sposób, aby dzieci naturalnie mogły rozwijać w nich umiejętności sportowe i kondycyjne; wyposażone były w urządzenia sportowe, duże ogrody do dyspozycji uczniów i nauczycieli, warsztaty, często nawet elementy zabudowań gospodarskich⁷. Szkoły miały charakter elitarny: były drogie i nowoczesne, uczniowie mogli liczyć na indywidualne podejście ze strony pracowników.

Popularność szkół takiego typu była skutkiem myśli zawartych w ruchu pedagogicznym Nowego Wychowania⁸. Wśród najważniejszych postulatów głoszonych przez przedstawicieli nowych koncepcji pedagogicznych było wychowanie prowadzone zgodnie z naturalną dynamiką rozwoju dziecka, podążanie za indywidualnymi zainteresowaniami dzieci, zrezygnowanie w programie nauczania z niektórych teoretycznych treści, rozwijanie tężyzny fizycznej, zwracanie uwagi na możliwości i zdolności ucznia, rozwój ucznia skierowany na samodzielne i aktywne zdobywanie wiedzy, zmianę relacji nauczyciel – uczeń na bardziej partnerską oraz zapewnienie warunków do spontanicznej aktywności uczniów⁹.

Przykładem szkoły elitarnej i koedukacyjnej, prowadzonej zgodnie z kierunkiem Nowego Wychowania było Prywatne Gimnazjum Koedukacyjne siostr Marii i Jadwigi Domańskich¹⁰. Działo ono w Konstancinie, podwarszawskiej miejscowości o charakterze uzdrowiska. Miasto Konstancin swoją nazwę wywodzi od imienia hrabiny Konstancji

⁷ Ibidem, s. 67.

⁸ Reformatorski ruch pedagogiczny, który rozwijał się w Europie i Stanach Zjednoczonych pod koniec XIX wieku i na początku XX wieku. Szczególnie w Europie nowy nurt edukacyjny był popularny po I wojnie światowej. Zmierzał on do wprowadzenia nowych form kształcenia, zmiany treści edukacyjnych, nowych metod wychowawczych oraz dydaktycznych., Zob. E. Wolter, *Nowe Wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2014, nr4(18), s. 36-37, <https://stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentation-s0/03Wolter2014-2.pdf>, [dostęp: 23.10.2025].

⁹ D. Drynda, *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] A. Meissner, Cz. Majorek (red.), *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, Rzeszów 2000, s. 36.

¹⁰ W niektórych publikacjach pojawia się stwierdzenie, że szkoła prowadzona przez siostry Domańskie była prywatnym, żeńskim gimnazjum. Jest to prawda – było nim jeszcze w roku 1929. Zob. S. Kurek, TW. Świątek, *Konstancin w akwareli*, Konstancin-Jeziorna 2010, s. 64.

z Potulickich Skórzewskiej (1839–1910)¹¹. Syn hrabiny, Witold hrabia Skórzewski (1864–1912)¹² przeprowadził parcelację dóbr odziedziczonych przez jego matkę i w roku 1897 założył niewielkie miasto Konstancja. Znaczne fundusze przeznaczył na założenie parku angielskiego nad rzeką Jeziorką. Działki, które powstały po podziale majątku miały co najmniej 3200 m² i pierwotnie było ich 261. Hrabia Skórzewski powołał Towarzystwo Akcyjne Ulepszonych Miejscowości Letniczych „Konstancja”, które objęło opiekę nad inwestycjami dotyczącymi uzdrowiska. W Konstancinie zaczęły pojawiać się willi, których projektantami byli wybitni architekci między innymi Józef Pius-Dziekoński (1844–1927)¹³, Bronisław Colonna-Czosnowski (1873–1949)¹⁴, Jan Heurich młodszy (1873–1925)¹⁵, Mikołaj Tołwiński (1857–1924) oraz Tadeusz Tołwiński (1887–1951)¹⁶. Do I wojny światowej w Konstancinie powstało ponad 100 willi¹⁷.

Wśród właścicieli ekskluzywnych nieruchomości znalazła się pedagog i dyrektorka pensji żeńskiej Leonia Rudzka (1858–1929)¹⁸,

¹¹ Konstancja z hrabiów Potulickich hrabina Skórzewska – zajmowała się działalnością charytatywną, udzielała wsparcia finansowego potrzebującym, zajmowała się szerzeniem oświaty. Była patriotką; udzielała pomocy uczestnikom polskich zrywów narodowych. Ciekawe wspomnienie ogłoszone drukiem w Poznaniu w roku 1911 pozostawił o Konstancji hr. Skórzewskiej ks. Stefan Bratkowski (1876–1899): *Konstancja z Hrabiów Potulickich Hrabina Zygmunto-wa Skórzewska. Wspomnienie pośmiertne*.

¹² R. Nowicki, *Semper recte. Z dziejów rodu Skórzewskich*, Lubostroń 2007.

¹³ Z. Mączyński, *Dziekoński Józef Pius*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 6, Kraków 1948, s. 134.

¹⁴ S. Łoza, *Architekci i budowniczowie w Polsce*, Warszawa 1954, s. 57.

¹⁵ W. Jankowski, *Heurich, Jan*, [w:] *Polski słownik biograficzny konserwatorów za-bytków*, z. 1, Poznań 2000.

¹⁶ Z. Skrok, *Konstancin – zapomniana arkadia*, Warszawa 2003, s. 33.

¹⁷ W. Gruszkowski, E. Markiewicz-Brzozowska, E. Rydel-Piskorska (red.), *Kalejdoskop Konstancina-Jeziorny*, Konstancin-Jeziorna 2019, s. 34–37.

¹⁸ Leonia (Leontyna) Rudzka – działaczka społeczna, pedagog, nauczycielka, właścicielka dwóch konstancińskich willi „Leonówka” i „Biała”. Rudzka po zdaniu egzaminu nauczycielskiego rozpoczęła pracę nauczycielki języka niemieckiego oraz geografii na pensji Jadwigi Papi (1843–1906) w Warszawie. W roku 1887 została właścicielką tej pensji oraz pensjonatu dla uczennic (ulica Zielna 13). Do I wojny światowej prowadziła tajne komplety z przedmiotów język polski, historia i literatura. W 1912 roku założyła w willi „Leonówka” trzy pierwsze klasy szkoły powszechnej z internatem. W latach 1916–1917 uczestniczyła w pracach nad ujednolicaniem programów nauczania i egzaminów dojrzałości (Departament Szkolny Tymczasowej Rady Stanu).

która w roku 1912 zakupiła swoją pierwszą konstancińską posiadłość – willę „Leonówka”¹⁹. W tym samym roku uruchomiła w niej trzy pierwsze klasy szkoły powszechnej z internatem²⁰. Szkoła działała jedynie przez dwa lata – została zamknięta tuż po I wojnie światowej. Należy jednak wspomnieć, że szkoła Leonii Rudzkiej była placówką bardzo nowoczesną – sama założycielka była propagatorką nowoczesnych metod nauczania. Skupiała się również na gromadzeniu różnorodnych pomocy naukowych, na przykład dostępnych urządzeń technicznych, map, rysunków, zbiorów motyli, owadów, minerałów. Wiele z tych zgromadzonych pomocy naukowych trafiło później do szkoły sióstr Domańskich.

Dzieło Leonii Rudzkiej kontynuowały jej siostrzenice i jednocześnie nauczycielki w szkole przy ulicy Zielnej 13, a potem w szkole w Konstancinie – Maria i Jadwiga Domańskie. W roku 1929 przekształciły szkołę żeńską w Prywatne Koedukacyjne Gimnazjum z internatem²¹. Szkołę objął swoim patronatem pisarz Kornel Makuszyński²². Szkoła zajęła willę „Leonówka” oraz położoną nieopodal, należącą wcześniej do Leonii Rudzkiej, willę „Białą”. Początek działalności szkoły to jesień 1929 roku. Początkowo dyrektorki uruchomiły niewiele klas: podwstępną, wstępną, pierwszą i drugą. Do każdej z klas zostało przyjętych po kilka dziewcząt i kilku chłopców. Uczniowie i ich rodziny znali się podobnie jak całe zamożne środowisko konstancińskie. W pierwszym roku działania szkoły do klasy II przyjęto jedynie dwie uczennice:

Uczestniczyła w Międzynarodowym Zjeździe Nowej Szkoły w Locarno, w 1927 roku. Zmarła w roku 1929 w swojej willi „Leonówka”. Zob. T.W. Świątek, *Konstancin*, Warszawa 1995, s. 57-58.

19 Budowana w latach 1900–1902 przez firmę budowlaną Władysława Czosnowskiego według projektu Józefa Piusa Dziekońskiego. „Leonówka” to willa w stylu szwajcarskim. Szczególnie charakterystyczna dla tej budowli jest precyzyjna i koronkowa dekoracja snycerska w szczytach balkonów i dachów. W 1940 roku budynek zakupiła rodzina Sosnowskich. Od ich nazwiska willa zmieniła nazwę na „Sosnówka” zob. W. Gruszkowski, E. Markiewicz-Brzozowska, E. Rydel-Piskorska (red.), op. cit., s. 138-139; T.W. Świątek, *Konstancin. Śladami ludzi i zabytków*, Warszawa 2007, s. 133-136; T. Lechowski, *Konstancin, Konstancin-Jeziorna* 2008, s. 52.

20 Zob. *Koło Wychowanek Gimnazjum i Liceum im. Leonii Rudzkiej: Leonia Rudzka i jej szkoła w Warszawie przy ul. Zielnej 13 (1887–1944)*, Warszawa 1998, K. Machlejd, *Saga ulrichowsko-machlejdowska*, Warszawa 2006, s. 101, 168, 232, 250, 255, 351.

21 T.W. Świątek, *Konstancin. Śladami ludzi...*, s. 135.

22 Ibidem, s. 136.

Krystynę z Machlejdów Heniszową (1918–2006)²³ i Anielę Kozerską²⁴ (w szkole przezywaną „Koza”). Kolejne klasy przez kilka lat otwierane były tylko dla tych dwóch dziewczynek²⁵. O szkole tak pisał „Tygodnik Ilustrowany”²⁶:

Celem szkoły jest dać uczniom nie tylko wykształcenie teoretyczne, ale i wychowanie; stałe przebywanie na świeżem [sic!] powietrzu, na słońcu i swobodzie rozwija nie tylko umysł ucznia żywością natury, ale i rozwija i udoskonala fizycznie – to wszystko dzięki temu, iż uczeń znajduje się z dala od miasta, ulicznego pyłu i wylęgów, dymu i zepsucia wielkomiejskiego, które ujemnie wpływają, tak na organizm jak i duszę młodzieży²⁷.

O pięknym otoczeniu budynków szkoły wspominali wszyscy, którzy mieli okazję szkołę odwiedzić lub do niej chodzić. To właśnie estetyczny park leśny z ogrodem, który był przynależny do każdej z willi, stał się elementem wyróżniającym szkołę od podobnych placówek działających w większych miastach. W ogrodach dzieci przez cały rok spędzały przerwy. Jeśli pogoda na to pozwoliła prowadzono tam również lekcje. Uczniowie przenosili ławki, krzesła i tablice na dwór. We wspomnieniach uczniów pojawiają się różne informacje dotyczące wysokości chesnego, które rodzice uczniów mieli w obowiązku zapłacić. Jak wspomina Krystyna z Machlejdów Heniszowa, rodzice uczniów zobowiązani byli do wnoszenia dosyć wysokich opłat; nie każdy rodzic mógł pozwolić sobie na umieszczenie swojego dziecka w tej szkole. Klasy młodsze prowadzone były w willi „Leonówka”²⁸, zaś klasy wyższe prowadzone były w willi „Biała”²⁹. Internat mieścił

²³ K. Móraski, *Krystyna z Machlejdów Heniszowa (1918–2006)*, „Zeszyty Wolskie”. 2005, nr 7, s. 197. Najstarsza mieszkanka Konstancina, wdowa po artyście plastyku – Krzysztofie Heniszu. Zob. S. Kurek, T.W. Świątek, *Konstancin w akwareli*, s. 64.

²⁴ K. Machlejd, op. cit., s. 351. Córka Adolfa Kozerskiego, mieszkańca Konstancina.

²⁵ K. Witwicka, *Opowiadania konstancińskie*, Warszawa 1980, s. 209.

²⁶ Autor artykułu jest anonimowy, „Tygodnik Ilustrowany” 1929, nr 35.

²⁷ „Tygodnik Ilustrowany” 1929, nr 35.

²⁸ K. Machlejd, op. cit., s. 351.

²⁹ Willa „Biała” – zbudowana między 1903 a 1910 rokiem, autorstwo projektu przypisuje się Józefowi Piusowi Dziekońskiemu (nie ma jednak potwierdzenia w źródłach). W 1912 roku willę kupiła Leonia Rudzka, w roku 1933 nieruchomość przeszła na Marię Anitę Rudzką. W willi działała szkoła sióstr

się w willi „Quo Vadis”³⁰. Wszystkie trzy wille przetrwały do czasów współczesnych.

O siostrach Domańskich wiemy niewiele. W swoich wspomnieniach pisali o nich uczniowie szkoły, którzy w serdecznych słowach wypowiadali się na temat założycielek szkoły i spadkobierczyń Leonii Rudzkiej. Siostry Domańskie cieszyły się sympatią uczniów i uczennic – były to osoby bardzo religijne, wierzące i przesądne, ceniące nowoczesne metody wychowawcze. W szkole obie założycielki pełniły różne funkcje – były dyrektorkami, przełożonymi pensji, wychowawczyniami. Miały też bliski kontakt z uczennicami i uczniami. Pisarka i tłumaczka Katarzyna Witwicka (1913–2003), która przez kilka lat mieszkała w Konstancinie razem z rodziną i zdawała egzaminy w szkole sióstr Domańskich, wspominała koleżankę, która z okazji imienin Marii Domańskiej chciała ułożyć dla niej wiersz.

Panna Maria Domańska musiała obchodzić imieniny na Gromniczną, czyli drugiego lutego, bo – pamiętam – był jeszcze śnieg i wciąż zbierałam odłamki lodu, gdy kiedyś Anielka powiedziała mi, że ma kłopot: musi (czy też tylko chciałaby...) ułożyć wiersz z powinszowaniami właśnie dla panny Marii Domańskiej, ale nie może dać sobie z tym rady.

W dość żartobliwy sposób, jednak z wyrazem ogromnego szacunku, o siostrach Domańskich wypowiadał się Stanisław Likiernik (1923–2018) w swoich wspomnieniach *Diabelne szczęście czy palec Boży?*³¹

Uczęszczałem do dość szczególnej szkoły. Panny Domańskie, które ją prowadziły, były niezamężnymi, dobrze wykształconymi i bardzo kulturalnymi nauczycielkami, doskonale mówiącymi po francusku i religijnymi aż do przesady. Moja formacja „naukowa” omal nie legła w gruzach na widok jednej z panien Domańskich, biegającej wokół szkoły przed burzą z małym dzwoneczkiem w ręku (dzwonek pochodził z Notre Dame de Loretto)³².

Domańskich, mieścił się tam również internat szkoły. Zob. W. Gruszkowski, E. Markiewicz-Brzozowska, E. Rydel-Piskorska (red.), op. cit., s. 119, TW. Świątek, *Konstancin*, s. 129.

³⁰ Willa „Quo Vadis” – dawniej willa „Pod Jeleniem”, willa rodziny Czosnowskich, autorem projektu był Bronisław Czosnowski. W 1914 roku pensjonat przejęła Leonia Rudzka. Willa „Quo Vadis” jest monumentalnym budynkiem, słynie z trójkondygnacyjnych, drewnianych werand. Zob. W. Gruszkowski, E. Markiewicz-Brzozowska, E. Rydel-Piskorska (red.), op. cit., s. 136–137; Nota biograficzna [w:] S. Likiernik, *Diabelne szczęście czy palec Boży?*, Lublin 2004.

³¹ Nota biograficzna [w:] S. Likiernik, *Diabelne szczęście czy palec Boży?*, Lublin 2004.

³² Ibidem.

W krótkiej historii szkoły miało miejsce przejście funkcji dyrektora z rąk siostr Domańskich przez innego nauczyciela. O tym zdarzeniu wspomina Krystyna z Machlejdów Heniszowa w swoich nieopublikowanych zapiskach³³. Nauczycielka, która szkołę przejęła (niejaka Pani Tucińska, określana przez autorkę jako „pedagog-entuzjasta”), wróciła właśnie z podróży zagranicznych, gdzie obserwowała nowoczesne metody nauczania. W szkole w roku 1933 wprowadziła eksperymentalny system nauczania – uczniowie nie byli podzieleni na klasy, a uczestniczenie w lekcjach nie było obowiązkowe. Warunkiem zaliczenia materiału było zdanie comiesięcznego egzaminu. Prace pisemne i ustne egzaminy wyglądały jak na uczelni wyższej. W szkole nauczyciele pełnili dyżury konsultacyjne – uczniowie w określonych godzinach mogli przychodzić do nich po wskazówki. Egzaminy raz w miesiącu w opinii uczniów nie należały do najłatwiejszych. Ten sposób działania szkoły nie obowiązywał przez wszystkie lata jej funkcjonowania. W programie szkoły pojawiły się następujące przedmioty: religia, język polski, język łaciński, język francuski, kultura klasyczna, historia Polski, geografia, przyrodoznawstwo, fizyka, chemia, matematyka, propedeutyka filozofii, higiena, rysunek, śpiew i muzyka, prace ręczne, pisma, ćwiczenia cielesne³⁴. Szkoła miała charakter patriotyczny. Uczniowie organizowali wspólnie z nauczycielami spektakle z okazji Narodowego Święta Niepodległości lub Święta Konstytucji 3 Maja³⁵.

Trudne jest scharakteryzowanie grona nauczycielskiego. We wspomnieniach uczniów i uczennic pojawiają się sylwetki kilku osób. Nauczyciele zatrudnieni w szkole pojawiają się we wspomnieniach uczniów anegdotycznie. We wspomnieniach między innymi Katarzyny Witwickiej³⁶ i Stanisława Likiernika pojawia się postać Madmoiselle, która naprawdę nazywała się Angelique Campagne:

³³ K. Heniszowa, *Wspomnienia. Maszynopis niepublikowany pozostający w zbiorze autorki*, [w:] T.W. Świątek, *Konstancin. Śladami ludzi...*, s. 135-136.

³⁴ A. Zyszczyk, *Gimnazjum Sióstr Marii i Jadwigi Domańskich w Konstancinie*, <https://okolicekonstancina.pl/2019/10/14/gimnazjum-marii-i-jadwigi-do-manskich-w-konstancinie>, [dostęp: 03.11.2024.]

³⁵ Ibidem.

³⁶ Katarzyna Witwicka – pisarka i tłumaczka literatury francuskiej i rosyjskiej. Urodziła się w Kijowie, po przyjeździe do Polski do roku 1931 mieszkała w Konstancinie w willi „Rusałka” i willi „Maryla”. W szkole siostr Domańskich zdawała egzaminy dwukrotnie: „Ja do tej szkoły nie chodziłam. Jedynie

Kiedys przed wakacjami, odwiedziłam Mademoiselle w szkole. Sama mnie nieraz zapraszała – namawiała, żeby przyjść, zobaczyć, jak tam wygląda. Wiedziałam, że mieści się w dwu willach, otoczonych ogrodami – bardziej podobnymi do lasków – „Białej” i „Leonówce”, które panny Domańskie odziedziczyły po ciotce, Leonii Rudzkiej, dyrektorce gimnazjum żeńskiego w Warszawie. (...)

Mademoiselle wypowiadała się o szkole z zachwytem. Podobały się jej zarówno systemy nauczania, wychowywania, jak i higiena. Na przykład to, że jeśli tylko pozwalała pogoda – pauzy, gimnastyka, a nieraz nawet i lekcje odbywały się na powietrzu³⁷.

We wspomnieniach Katarzyny Witwickiej pojawiła się również postać młodej nauczycielki – panny Eli. Jej młody wiek czasami utrudniał, a nieraz pomagał w jej pracy nauczycielskiej i wychowawczej. Uczennice nieraz pozwalały sobie na zbyt swobodną relację z młodą nauczycielką. Dyrektorki szkoły, siostry Domańskie, szybko zareagowały na trudności panny Eli w wypracowaniu autorytetu wśród uczennic i zamieniły wychowawcę na doświadczoną Mademoiselle.

Pamiętam, że kiedyś panna Ela przyszła do mnie na lekcję – wzburzona. Buba³⁸ zaczęła do niej mówić „per ty”. Panna Ela, choć taka młoda (...), bądź co bądź należała do ciała pedagogicznego. Przez pewien czas była opiekunką dziewcząt, właśnie w internacie, i przez kilka pierwszych tygodni pełnienia tej funkcji – sypiała w ich (uczennic) sypialni. Wszakże wkrótce obie przełożone – panny Maria i Jadwiga Domańskie – zorientowały się, że wychowawczyni nie ma u podopiecznych autorytetu. Wtedy to zastąpiła pannę Elę Mademoiselle (...)³⁹

Wśród nauczycieli we wspomnieniach Katarzyny Witwickiej pojawił się również ksiądz Grass – surowy wykładowca religii, który bardzo szczegółowo odpytywał uczniów z treści modlitw:

(...) w dwa czy trzy lata później zdawałam egzamin do klasy pierwszej w nowo utworzonym w Konstancinie gimnazjum „koedukacyjnym

dwa razy zdawałam w niej egzaminy: do pierwszej, potem do drugiej klasy” (*Opowiadania konstancińskie*, s. 209). Witwicka odwiedzała w szkole siostr Domańskich między innymi byłą nauczycielkę francuskiego Mademoiselle oraz znajomych uczniów. Ze względu na niepełnosprawność, uczyła się w domu, pod okiem prywatnego nauczyciela. Lekcji udzielali jej nauczyciele zatrudnieni w szkole siostr Domańskich.

³⁷ K. Witwicka, op. cit., s. 209.

³⁸ Janina Burhardt-Bukacka (właśc. Janina Tymieniecka).

³⁹ Ibidem, s. 217.

z internatem” pań Domańskich – ksiądz Grass, który tam wówczas udzielał lekcji religii, mnie w ogóle nie pytał. (...) Upiekło mi się⁴⁰.

Higiena obowiązująca w szkole i pilnowanie jej przez dyrektorki szkoły pojawia się w wielu wspomnieniach uczniów oraz osób, które znały system działania placówki. Jednym z zabiegów higienicznych stosowanych przez przełożone szkoły było pilnowanie czystości w czasie dużej przerwy, kiedy uczniowie szkoły mogli jeść śniadanie. Obie dyrektorki stały wtedy u drzwi sali rekreacyjnej. Panna Jadwiga sprawdzała czystość rąk uczniów, a panna Maria nalewała do ust wszystkim uczniom porcję wody z chinozolem. Uczniowie płukali gardło i zawartość ust wypływali do wiadra. Dopiero po takim zabiegu dzieci mogły przystąpić do jedzenia śniadania⁴¹.

W szkole obowiązywały również ustalone wcześniej zasady postępowania i życia w internacie. Dzieci w nim mieszkające miały zapewnione posiłki. Inni uczniowie i uczennice, którzy uczyli się w szkole, ale mieszkali na co dzień w jednej z konstancińskich willi lub pensjonatów, śniadania przynosiły z domu. Jedną z zasad obowiązujących w internacie było tzw. popołudnie francuskie. Tego dnia dzieci, które mieszkaly w internacie szkoły musiały porozumiewać się jedynie w języku francuskim:

Tego dnia, kiedy przyszedłam z wizytą do Madmoiselle⁴² było właśnie „popołudnie francuskie”, to znaczy, że dzieci internatowe musiały mówić po francusku. Mogły robić co chciały (no, powiedzmy...), ale rozmawiać musiały wyłącznie po francusku⁴³.

Szkoła siostr Domańskich była placówką, która sprawowała również opiekę nad uczniami, którzy z różnych względów objęci byli nauką domową. Działo się tak już od pierwszego roku funkcjonowania szkoły. Nauczyciele na co dzień prowadzący zajęcia w szkole, popołudniami odwiedzali w domach uczniów i przeprowadzali z nimi lekcje. O takim sposobie nauczania, którego program podlegał kontroli ze strony szkoły siostr Domańskich, pisze K. Witwicka, która przez swoją

⁴⁰ Ibidem, s. 92-92.

⁴¹ K. Witwicka, op. cit., s. 209.

⁴² Mademoiselle pojawia się we wspomnieniach S. Likiernika i K. Witwickiej, jako stara nauczycielka francuskiego ze wzruszeniem wspominająca Francję.

⁴³ K. Witwicka, op. cit., s. 209.

niepełnosprawność nie mogła uczęszczać do szkoły i uczestniczyła w lekcjach domowych. Dla uczniów pobierających lekcje indywidualne w domu obowiązywały semestralne egzaminy przedmiotowe. Odbyty się one w styczniu i wrześniu w siedzibie szkoły.

Wkrótce miała przyjść panna Ela, by (...) odbyć ze mną normalną lekcję. Egzamin do pierwszej gimnazjalnej czekał mnie w szkolnym półroczu (...) Po wszystkich poprzednich, niezbyt fortunnych uczeniach się (...) – zabrano się wreszcie do tej sprawy na serio. Czy wpłynęło na to otworenie w Konstancinie gimnazjum siostr Domańskich (...)? Jeszcze nim ono powstało – w Konstancinie były dwie szkoły powszechne, czyli siedmiodziałowe. Z chwilą utworzenia „gimnazjum koedukacyjnego” pań Domańskich przeniosła się do niego chyba większość dzieci z zamożniejszych rodzin konstancińskich⁴⁴.

Wśród absolwentów szkoły należy wymienić między innymi Anielę Kozerską⁴⁵, Jolantę Halinę z Richterów Varisella (1920–2016)⁴⁶, Wandę Annę Muller (1920–1998)⁴⁷, Stefana Gustawa Mullera⁴⁸, Edwarda Strasburgera (1920–2002)⁴⁹, Stanisława Likiernika⁵⁰, Romana Bratnego

⁴⁴ Ibidem, s. 215–217.

⁴⁵ Jedną z dwóch pierwszych uczennic w szkole (razem z Krystyną z Machlejdów Heniszową) w najstarszej klasie.

⁴⁶ Jolanta Halina z Richterów Varisella – ukończyła II Gimnazjum Miejskie im. Jana Kochanowskiego w Warszawie, porucznik AK, w czasie powstania pracowała w przemieszczonym do Konstancina warszawskim Szpitalu św. Ducha. Zob. K. Machlejd, op. cit., s. 330.

⁴⁷ Wanda Anna Muller – w latach 1928–1934 była uczennicą gimnazjum pań Domańskich w Konstancinie, następnie od roku 1934 była uczennicą szkoły Haliny Gepner w Warszawie. Maturę pisała w roku 1938, w tym samym roku rozpoczęła studia na Wydziale Ogrodniczym SGGW, była uczestniczką Powstania Warszawskiego.

⁴⁸ Stefan Gustaw Muller – w latach 1929–1934 uczeń gimnazjum siostr Domańskich w Konstancinie, żołnierz AK, uczestnik Powstania Warszawskiego. Zob. K. Machlejd, op. cit., s. 330.

⁴⁹ Edward Karol Strasburger – syn znanego ekonomisty Edwarda Karola Strasburgera (1882–1923), profesora Uniwersytetu Warszawskiego, ojciec aktora Karola Strasburgera.

⁵⁰ Uczestnik Powstania Warszawskiego, żołnierz Armii Krajowej. Był jednym z pierwowzorów (obok Krzysztofa Sobieszczańskiego) postaci Stanisława Skiernika „Kolumba” w powieści *Kolumbowie*. *Rocznik 20* Romana Bratnego.

(1921–2017)⁵¹, Joannę Tymieniecką (1920–1994)⁵², o której w swoich szkolnych wspomnieniach pisała K. Witwicka oraz Krystyna z Machlejdów Heniszowa, również absolwentka szkoły sióstr Domańskich:

W internacie dziewczęcym „gwiazdą” była Joasia Burhardt-Bukacka, pasierbica ministra spraw zagranicznych, Józefa Becka. Czasem mówiono na nią Buba – może ze względu na pierwsze sylaby jej podwójnego nazwiska⁵³.

Siostry Domańskie o swojej szkole informowały w czasopismach między innymi w „Bluszczu” i „Kurierze Warszawskim”. W „Tygodniku Ilustrowanym” (nr 35/1929 oraz nr 41/1932) pojawiły się bardzo pochlebne artykuły poświęcone szkole, w których zwracano szczególną uwagę na wspaniałe zaplecze szkoły, możliwość nauki na świeżym powietrzu a także na podobieństwo do nowoczesnych szkół działających na zachodzie Europy.

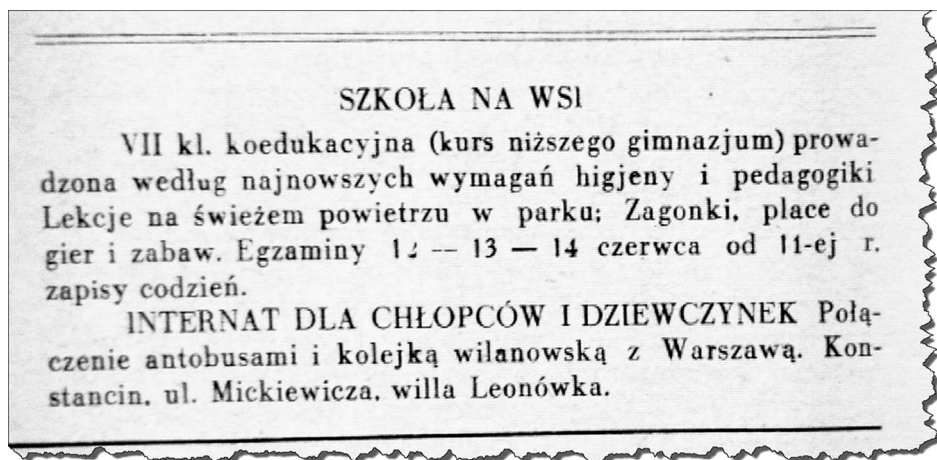
Zakończenie

Koedukacyjna szkoła sióstr Domańskich była przykładem szkoły nowoczesnej, elitarnej, skierowanej do zamożnych rodzin przedsiębiorców, przedwojennej inteligencji oraz arystokracji zamieszkującej lub związanej z Konstancinem. W nowoczesnym budynku, z wykorzystaniem dużej liczby pomocy naukowych, spędzając przerwy i lekcje w ogrodzie uczniowie mogli rozwijać swoje zainteresowania, a jednocześnie kształcili się na wysokim poziomie. Uczniowie mieli dostęp do luksusowych warunków szkolnych: we wszystkich willach, w których odbywały się lekcje sale lekcyjne były przestronne i widne. W każdej klasie mała liczba uczniów pozwalała na indywidualne podejście do każdego z nich. Prowadzony przyszkolny internat był miejscem bardzo wygodnym, gdzie mogły przebywać dzieci z rodzin zamożnych i inteligenckich.

⁵¹ Roman Jerzy Mularczyk (pierwotne nazwisko Romana Jerzego Bratnego) – pisarz, poeta, publicysta, autor słynnej książki *Kolumbowie. Rocznik 20*.

⁵² Janina Burhardt-Bukacka – córka Stanisława Burhardta-Bukackiego i Jadwigi Beck, pasierbica Józefa Becka, żona Bohdana Tymienieckiego, autora książki *Na imię jej było Lily*.

⁵³ K. Witwicka, op. cit., s. 217.



Ryc. 2. „Bluszcz”, 17 maja 1930 r.



Ryc. 3. „Kurier Warszawski”, z 17 sierpnia 1930 r.

W artykule ukazano zarys funkcjonowania szkoły sióstr Domańskich. Temat wymaga dalszych i pogłębionych badań, które ukazałyby szersze spojrzenie na funkcjonowanie placówki, a także między innymi zbadanie losów uczniów tej szkoły oraz ukazałyby obraz tradycji edukacyjnej Konstancina-Jeziorny i okolic. Temat ten nie został dotychczas opracowany w żadnej obszerniejszej monografii.

Natalia Ilendo

ORCID: 0009-0007-3372-5146

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.22

Dziedzictwo Korczaka – w walce o szacunek i prawa dzieci w latach II wojny światowej

The Legacy of Janusz Korczak – Fighting for the Respect and Rights of Children during the World War II

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób myśl Janusza Korczaka, jego pedagogika i postawa życiowa stawały się źródłem siły i przetrwania dla jego podopiecznych w tragicznych realiach wojny, a zarazem – jak współcześnie inspirują do działania oraz stanowią cenny drogowskaz dla nauczycieli, wychowawców i wszystkich osób współpracujących z dziećmi. Dziedzictwo wybitnego pedagoga to przełom w postrzeganiu i traktowaniu dzieci, szczególnie na tle historycznego podejścia do dzieciństwa. Traktowanie dziecka na przestrzeni dziejów ulegało znacznym zmianom – od zniewolenia po uznanie jego godności. Jedno pozostaje pewne – Janusz Korczak odegrał w tym procesie niezwykle istotną rolę.

SŁOWA KLUCZOWE: prawa dziecka, godność, pedagogika Janusza Korczaka, szacunek

ABSTRACT: The aim of this article is to show how the ideas of Janusz Korczak – his pedagogy and life attitude – became a source of strength and survival for his charges in the tragic realities of war. At the same time, it explores how his legacy continues to inspire action today and serves as a valuable guide for teachers, educators, and all those working with children. The legacy of this outstanding educator marks a breakthrough in the perception and treatment of children,

especially when viewed against the historical approach to childhood. The way children have been treated throughout history has changed significantly – ranging from oppression to the recognition of their dignity. One thing remains certain: Janusz Korczak played an immensely important role in this transformation.

KEYWORDS: children's rights, dignity, Janusz Korczak's, pedagogy, respect

Wprowadzenie

O Januszu Korczaku pisano już wielokrotnie – lekarz, wybitny pedagog, obrońca dzieci – jednak każda kolejna refleksja ukazuje nowe kształty jego niezwyklej postawy wobec dziecka i świata. Choć literatura poświęcona temu wybitnemu pedagogowi jest obszerna – obejmuje między innymi takie opracowania jak: *Janusz Korczak. Życie i dzieło*¹, *Korczakowska wizja wychowania*², *Pedagogika Janusza Korczaka*³, *Korczak. Próba biografii*⁴ czy *Korczak. Pedagogika i prawa dziecka*⁵ – wciąż nie wyczerpuje ona bogactwa i głębi jego myśli. Myśli, które nie tylko nie tracą na znaczeniu, ale wręcz zyskują na aktualności w obliczu współczesnych wyzwań wychowawczych. W obecnych czasach, gdy prawa dziecka wciąż bywają łamane, a pojęcie wychowania coraz częściej ulega uproszczeniu, powrót do Korczakowskiej wizji dzieciństwa może być nie tylko aktem pamięci, lecz także drogowskazem dla przyszłych pokoleń wychowawców i pedagogów.

Janusz Korczak swoją działalność pedagogiczną prowadził w dramatycznym czasie II wojny światowej. Był człowiekiem, który z niezłomnym humanizmem stawiał czoła brutalności świata. Pedagog, lekarz, pisarz – to tylko niektóre z jego licznych mian. Janusz Korczak był przede wszystkim obrońcą dzieci – człowiekiem, który podejmował głęboką refleksję nad dzieciństwem w czasach, gdy często bywało ono ignorowane i spychane na margines społeczeństwa. Wybitny pedagog głosił śmiałą wizję dziecka jako osoby równej dorosłym w prawie

¹ J.J. Wiśniewski, *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Łódź 1990.

² M. Falkowska, *Korczakowska wizja wychowania*, Warszawa 2000.

³ Z. Łuczak, *Pedagogika Janusza Korczaka*, Toruń 2006.

⁴ B. Owczarska, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2010.

⁵ M. Michalak, *Korczak. Pedagogika i prawa dziecka*, Warszawa 2012.

do szacunku, godności i miłości. „Czy istnieje życie na żart? Nie, – wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota człowieka”⁶ – pisał Janusz Korczak. Podkreślał, jak fundamentalne dla rozwoju każdej osoby są pierwsze lata życia. Dzieciństwo, według niego, nie jest tylko etapem przejściowym, ale czasem, w którym kształtują się podstawy człowieczeństwa, godności i szacunku. Dziedzictwo Korczaka i jego praca na rzecz dzieci – oraz, szerzej mówiąc, ludzi – w czasie II wojny światowej nie jest jedynie świadectwem heroizmu jednostki, lecz głęboką lekcją człowieczeństwa, która pozostaje nadal aktualna.

Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka została wyrażona w wielu jego dziełach takich jak: *Momenty wychowawcze*⁷, *Dziecko salonu*⁸, czy *Jak kochać dziecko*⁹ – tekstach, które do dziś poruszają i inspirują refleksją nad istotą wychowania. Zainteresowanie pedagogiką wybitnego nauczyciela przez lata nie gasło. Dowodem są między innymi publikacje – *Spotkanie z Korczakiem*¹⁰, *W dialogu z Korczakiem*¹¹, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*¹². To tylko niektóre z tytułów poświęconych niezwykłemu pedagogowi. Rok 2012 został ustanowiony rokiem Janusza Korczaka w odpowiedzi na rocznice, jakie przypadały w danym roku. Pierwszą z nich była 70. rocznica śmierci w obozie koncentracyjnym w Treblince, drugą – 100. rocznica założenia przez pedagoga Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej w Warszawie.

Dziedzictwo Korczaka i jego idee nie straciły na aktualności – wręcz przeciwnie. W dobie kryzysów wychowawczych i pojawiających się coraz to nowych trudności związanych z wychowywaniem młodego pokolenia, jego postulaty domagają się ponownego odczytania. Wciąż inspirują, wciąż poruszają. Dziś, może bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, konieczne jest przypominanie jego dorobku – nie jako świadectwa bohaterstwa minionej epoki, lecz jako drogowskazu prowadzącego i kształtującego przyszłość wychowania.

⁶ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012, s. 5.

⁷ Idem, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 1919.

⁸ Idem, *Dziecko salonu*, Warszawa 1906.

⁹ Idem, *Jak kochać dziecko*, Warszawa–Kraków 1919.

¹⁰ J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009.

¹¹ M. Nowicka, *W dialogu z Korczakiem*, Olsztyn 2014.

¹² E. Dauzenroth, *Janusz Korczak Życie dla dzieci*, Kraków 2005.

Janusz Korczak – sylwetka i droga życiowa

Janusz Korczak przyszedł na świat 22 lipca 1878 lub 1879 roku w Warszawie. Jego prawdziwe imię i nazwisko to Henryk Goldszmit. Urodził się w bardzo dobrze sytuowanej rodzinie pochodzenia żydowskiego, mieszkał na Powiślu. Henryk był wychowywany bezwyznaniowo, w domu nie pielęgnowano tradycji mojżeszowej¹³. Dojrzał w atmosferze miłości i szacunku. „Wzrastał w otoczeniu rodziny, najbliższym środowisku wychowawczym, w którym doświadczał miłości i dzięki któremu mógł uczyć się, rozwijać, kształtować swoją osobowość”¹⁴. Kontekst społeczno-kulturowy czasów młodości Janusza Korczaka określany jest jako czas odradzania się narodu polskiego po odzyskaniu niepodległości. Rodziców Henryka stać było na to, aby syn otrzymał kompleksowe wykształcenie.

Był człowiekiem wielu talentów. Podczas nauki w szkole rozpoczął działalność literacką. Okres studiów był również w życiu Janusza Korczaka czasem rozwijania się na wielu płaszczyznach, wzbogacania wiedzy, kształtowania doświadczeń i umiejętności. „Medycyna uczyła go myślenia i sztuki poznawania świata; talent literacki pomagał mu rozwijać zainteresowania literaturą i publicystyką, natomiast korepetycje kształtowały praktykę pedagogiczną”¹⁵.

Janusz Korczak był autorem zarówno wielu tekstów dla dzieci, jak również dla dorosłych. „W obecnej świadomości czytelniczej literatura spuścizna Korczaka jawi się jako kierowana głównie do dzieci...”¹⁶. Natomiast jego literatura przeznaczona jest dla szerokiego grona odbiorców – dla nauczycieli, wychowawców i wszystkich osób, które pracują z dziećmi, gdyż są tam ukazane ponadczasowe prawdy na temat dzieciństwa, dziecięcych uczuć oraz prawidłowego podejścia do najmłodszych – pełnego empatii i szacunku do drugiego człowieka. Wśród twórczości Janusza Korczaka znajdują się książki takie jak:

¹³ A. Janiak, *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*, Lublin 2015, s. 27.

¹⁴ Ibidem, s. 25.

¹⁵ Ibidem, s. 27.

¹⁶ M. Jaworek, *Mit dziecka Korczak – Nietzsche – Zaratustra*, Warszawa 2016, s. 16-17.

*Kajtuś Czarodziej*¹⁷, *Prawidła życia*¹⁸, *Momenty wychowawcze*¹⁹, *Król Maciuś Pierwszy*²⁰, *Prawo dziecka do szacunku*²¹, *Jak kochać dziecko*²².

Dni wolne od zajęć Janusz Korczak również wykorzystywał w pełni – zwiedzał, pracował i prowadził obserwacje w sierocińcach, zakładach poprawczych, placówkach zamkniętych dla dzieci trudnych, a także w klinikach neurologicznych, szpitalach i szkołach dla dzieci upośledzonych. Bez wątplenia Janusza Korczaka można nazwać człowiekiem czynu. Cechowało go ciągle poszukiwanie sensu oraz konieczność podejmowania działań wartościowych zarówno dla siebie, jak i dla innych.

Janusz Korczak sprawdzał się w wielu zawodach. Był zarówno pisarzem, cenionym lekarzem, wybitnym pedagogiem. Jego praca odnosiła się nie tyle do obowiązku, co do pasji, która kierowała jego działalnością. Pasja, chęć pomocy, ciekawość świata, pragnienie rozwoju można uznać za wspólny mianownik jego wszelkich aktywności. Jako lekarz pediatra leczył dzieci ze środowisk bogatych i biednych. Praktyka lekarska, prywatne wizyty, które odbywał w różnych częściach Warszawy pozwoliły mu na dogłębne poznanie specyfiki ówczesnego społeczeństwa. Na własne oczy mógł zobaczyć życie bogatszych rodzin, ale również problemy tych biedniejszych. Poznał wiele niezamożnych dzielnic Warszawy. Z wielkim przejęciem pochylał się nad problemem dzieci głodnych, żebrzących, wciąganych w prostytucję. Jego kontakt z dziećmi oraz głęboka eksploracja i zainteresowanie w aspekcie ich życia szybko rozwinęły w nim pasję pedagogiczną.

Życie Janusza Korczaka naznaczyła również II wojna światowa, która jeszcze bardziej skomplikowała los małych istot żyjących w tamtych czasach. Odpowiedzialny lekarz nie zamierzał jednak rezygnować z pomocy dzieciom ze względu na trudny czas wojny. Jeszcze bardziej widział w tych ciężkich czasach pole do działalności na rzecz najmłodszych – tego, jak bardzo jest im potrzebne wsparcie, miłość, ciepło,

17 J. Korczak, *Kajtuś czarodziej*, Warszawa 1934.

18 Idem, *Prawidła życia*, Warszawa 1929.

19 Idem, *Momenty wychowawcze*.

20 Idem, *Król Maciuś Pierwszy*, Warszawa–Kraków 1923.

21 Idem, *Prawo dziecka do szacunku*.

22 Idem, *Jak kochać dziecko*.

lecz również pożywienie, dach nad głową, czy opieka w czasie, gdy zabrakło biologicznych rodziców. Janusz Korczak prowadził Dom Sierot na terenie warszawskiego getta, gdzie do ostatnich dni swojego życia spełniał się jako wychowawca, najbliższa osoba wielu z przebywających tam dzieci. Starał się, aby aura wojny w jak najmniejszym stopniu przedostawała się przez mury sierocińca. W tych trudnych czasach próbował zapewnić dzieciom nie tylko jedzenie, lecz również wsparcie psychiczne i rodzinne ciepło. Janusz Korczak mówił o odpowiedniej pozycji społecznej dla dziecka w rodzinie, w szkole, w społeczeństwie. Wierność swoim przekonaniom wobec dzieci okazywał nieustannie poświęcając im całe swoje serce i życie, a jego działania cechowała niezachwiana odwaga i konsekwencja²³.

„Życie moje było trudne, ale ciekawe. O takie właśnie prosiłem Boga w młodości” – to słowa, które napisał w swoim pamiętniku w lipcu, na miesiąc przed śmiercią. Miał szansę wydostać się z getta, jednak postanowił zostać z dziećmi podczas ich ostatniej podróży – do komory gazowej w Treblince. Jego decyzja wskazuje na oddanie swojej koncepcji pedagogicznej, w której dziecko jest ogromną wartością. Sam pisał o sobie: „Jestem człowiekiem samotnej drogi, indywidualnych decyzji i czynów”²⁴.

Dokonania Janusza Korczaka na wielu płaszczyznach pozostawiły trwały i wyraźny ślad, a jego nowatorskie, w ówczesnych czasach, przekonania i poglądy są dalej szeroko kultywowane.

Działalność literacko-publicystyczna, lekarska, teoretyczna i praktyczna spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka, jego służba dziecku z pewnością nie są wartością tylko czasu minionego, choć bezwzględnie są to dokonania, które na stałe wpisały się w dzieje oświaty. Mimo upływu lat dzieło Janusza Korczaka wciąż budzi olbrzymie zainteresowanie i uznanie dla jego pracy²⁵.

²³ M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, Częstochowa 1996, s. 255.

²⁴ J. Korczak, *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Warszawa 2008, s. 16–17.

²⁵ E.J. Kryńska, *Wstęp*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013, s. 11.

Fundamenty myśli Korczakowskiej

Pedagogika Janusza Korczaka nie była tylko systemem wychowawczym – była filozofią życia, zakorzenioną w głębokim szacunku dla człowieka. Korczak był jednym z pierwszych myślicieli, który nie tylko zauważył dziecko jako osobę, ale także domagał się dla niego pełni praw obywatelskich i moralnych. W jego ujęciu dziecko było człowiekiem tu i teraz, zasługującym na poważne traktowanie, troskę i wysłuchanie.

Życie i działalność Janusza Korczaka obrazują, jak dużą wagę przywiązywał do godności dziecka, praw oraz ich respektowania. Jego osobie możemy nadać wiele tytułów – obrońca dzieci, pocieszyciel najmłodszych, dobra dusza, lecz właściwymi nazwami są również **poszukiwacz i odkrywca lepszej rzeczywistości**. W jego filozofii ważne było to co tu i teraz, nie patrzył na dzieci jak na istoty, które kiedyś w przyszłości będą ludźmi, lecz jak na kogoś kto jest tu i teraz w pełni wartościowym CZŁOWIEKIEM. Dziecko to dla Korczaka swoiste uniwersum, kwintesencja człowieczeństwa, to indywidualność ze swoimi prawami²⁶. Janusz Korczak to **poszukiwacz**. Udowodnił to permanentną, całożyciową działalnością, w której skupiony był na dzieciach w ujęciu holistycznym – zainteresowania jego sięgały zarówno zdrowia fizycznego, jak i psychicznego, warunków materialnych, lecz również czynników niezbędnych do wzrostu i rozwoju zarówno ciała, jak i duszy. Janusz Korczak to również **odkrywca**. Jego postulaty mogą dzisiaj wydawać się oczywiste. Jednak w jego czasach, czyli sto lat temu, te odkrycia to przełom.

Janusz Korczak w dzieciństwie widział olbrzymią moc. Chciał, aby był to piękny okres w życiu każdego dziecka. Nie zgadzał się on na okrucieństwo wojny i niemożność pomocy wszystkim dzieciom. Mimo swoich przemyśleń na temat dzieciństwa, nie uważał, że powinien to być czas spędzony w świecie nierealnym. „(...) trzeba je wcześniej zapoznawać z «nędzą wyjątkową», mówić mu o obowiązkach człowieka względem biedniejszych od siebie”²⁷.

²⁶ A. Lewin, *Korczak znany i nieznany*, Warszawa 1999, s. 188.

²⁷ E. Bartkowiak, *Wychowanie w rodzinie według Janusza Korczaka*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1, s. 87.

Korczak prócz tego, że radził nie chronić od wszelkich niewygód zalecał, aby nie wmawiać dziecku, że jego błędy są grzechami. Potknięcia są wpisane w ludzką egzystencję i na każdym etapie życia człowieka są obecne. Lepiej jest nauczyć radzić sobie z zastanymi sytuacjami niż każdy błąd odbierać w formie życiowej porażki. Warto wiedzieć, że nie można przejmować się za bardzo tym, jeśli dziecko mówi, że nienawidzi swojego opiekuna. Jeśli w sytuacjach konfliktu, dorosły podejdzie ze spokojem może to przynieść efektywniejsze owoce niż zadręczanie się i rozmyślanie nad słowami wypowiedzianymi przez dziecko.

Wybitny pedagog wskazywał na wagę potrzeb dziecka i jego indywidualnego rozwoju. Janusz Korczak twierdził, że dziecko nie jest własnością osoby dorosłej. Ma ono swoje życie. Wychowawca jest postawiony na drodze dziecka jako towarzysz podróży, który może stworzyć odpowiednie warunki do jego optymalnego rozwoju. Istotną kwestią w zinternalizowaniu praw dziecka jest moralność wychowawcy jako człowieka. Praca pedagogiczna i moralność zawodowa zależy od moralności społecznej jako całości, będąc z nią w złożonym dialektycznym oddziaływaniu²⁸ Korczak mówił: „Nie, nawet w ciągu miesięcy ciąży ani w godzinach porodu dziecko nie jest twoje”²⁹. Dziecko ma odpowiedni sobie czas na naukę chodzenia, mówienia i nie należy go, według Janusza Korczaka, porównywać do innych. Mocnymi słowami kwitował zmuszanie dzieci do spania „Zmuszanie dzieci, by spały, gdy im się spać nie chce, jest przestępstwem. Tablica, która głosi, kiedy ile godzin snu dziecku trzeba, jest absurdem”³⁰. Wybitny pedagog sceptycznie podchodził do wszelkich metod i zasad w wychowaniu określanych jako jedynie skuteczne³¹. Jego przesłanie opierało się na miłości do dziecka, dialogu, szacunku, respektowaniu jego praw.

W myśli Korczakowskiej zawarte jest przesłanie o tym, że każde dziecko niezależnie od tego, czy ufnie i pogodne, czy też kapryśne i krzykliwe jest olbrzymią wartością. Wskazuje również na to, że współcześni mu ludzie lubią „wygodne dzieci” – takie, które nie płaczą, nie

²⁸ A. Harbatski, *Antropologia pedagogiczna. Podstawy antropologii pedagogicznej*, Białystok 2022, s. 16.

²⁹ A. Zgrzywa, *Recepty Starego Doktora*, Warszawa 2022, s. 2.

³⁰ Ibidem, s. 5.

³¹ J. Dąbrowska, *Korczakowskie postrzeganie dziecka z trudnościami*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, s. 11.

budzą w nocy, są ufne, bezwolne. Jednak Korczak przestrzega przed wychowywaniem, które ma na celu, aby było wygodnie, aby dziecko krok za krokiem podążało za dorosłym, aby je na siłę usypiać, tłumić, niszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha i siłą jego pragnień. Daje do zrozumienia, że często dzieci grzeczne, posłuszne, niesprawiające problemów będą życiowo nieumiejętne i bezwolne wewnętrznie³².

Świadomość dorosłego człowieka na tematy wychowawcze odgrywa kluczową rolę w pedagogice Korczaka. Opiekun nie powinien zrędzić, dawać obietnic bez pokrycia. Ważnym elementem na drodze skutecznej komunikacji z dzieckiem jest również świadomość jeśli chodzi o umiejętności dziecka. Dziecko nie jest dorosłe, brakuje mu do tego miana szeregu doświadczeń życiowych, nie zawsze potrafi się odpowiednio wyśłowić, bądź przekazać, co ma na myśli. W tym miejscu pojawia się wielkie zdanie postawione przed dorosłym – bądź, czuwaj, słuchaj, pytaj.

Janusz Korczak kładł duży nacisk na odpowiednie zachowanie wobec dzieci, pełne szacunku i troski. Dzieci obserwują zastany świat. Dostrzegają u dorosłych niekonsekwencję. Korczak doradza, aby nie robić z siebie nieskazitelnego ideału, stojącego na straży wszelkich przewinień (szczególnie dziecka). Ważny w pedagogice Janusza Korczaka jest odpowiedni przykład. Dobrym sposobem na naukę przepraszania, dziękowania jest stosowanie się do własnych zasad i korzystania z tych słów. Stary Doktor radził, aby nie opuszczać dziecka „w galopie” jego dorastania. Nie odtrącać, z uporem maniaka odpowiadać na wszystkie zadawane pytania. Cieszyć się z otrzymanego zaufania, z każdej chwili bliskości.

Janusz Korczak przestrzega, aby pamiętać o tym, że w kontakcie z dzieckiem mamy do czynienia z drugim człowiekiem, który czuje, ma swoją godność, pragnie być szczęśliwy i kochany. „Korczak nie daje pełnej odpowiedzi i nawet unika odpowiedzi. Jego uniwersalna i bardzo praktyczna wartość polega nie na rozwiązaniach, ale na poszukiwaniu drogi”³³. Konieczność dzielenia się przemyśleniami

³² A. Zgrzywa, op. cit., s. 12.

³³ B. Smolińska-Theiss, *Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012 – Nie ma dzieci są ludzie*, Warszawa 2013, s. 75.

i poddawanie refleksjom tematy wychowawcze potęguje fakt, że dotyczy to dzieci, osób które same nie mogą się obronić, wskazać odpowiedniej wychowawczo drogi, bądź też często są po prostu omijane i niesłuchane, a ich głos nie ma znaczenia – „(...) jego miłość do dzieci powinna stać się dla nas wzorem postępowania”³⁴. Wśród tych rad warto nie zgubić ostatniej, lecz nie mniej ważnej niż wszystkie poprzednie – aby nie bać się miłości. Nigdy.

Janusz Korczak i jego podopieczni w czasach wojennego dramatu

Wraz z wybuchem II wojny światowej i wkroczeniem wojsk niemieckich do Warszawy we wrześniu 1939 roku życie Janusza Korczaka oraz jego wychowanków zostało brutalnie przerwane. Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej, mimo trudności próbował kontynuować swoją działalność w warunkach wojny. Jednak już w 1940 roku, po utworzeniu warszawskiego getta, Korczak i jego dzieci zostali zmuszeni do przeniesienia się do znacznie skromniejszego budynku znajdującego się w obrębie getta.

W założonym przez niego Domu Sierot opiekował się dziećmi, które zostały same na świecie. Wiele musiał poświęcić, aby zapewnić podstawowe warunki materialne swoim podopiecznym. Liczebność dzieci powodowała, że były potrzebne bardzo duże zasoby żywności oraz podstawowych środków do życia. Jednak Janusz Korczak przekonany o słuszności swojej sprawy organizował i szukał pomocy wśród ludzi, aby zapewnić dzieciom byt, na jaki zasługują, chociaż w najmniejszym stopniu. Wybitny pedagog dbał nie tylko o materialny aspekt życia swoich podopiecznych. W placówce, którą prowadził ważnymi hasłami były prawa dziecka, autonomiczność, samorządność dzieci, podmiotowość.

Kulminacją tej tragicznej historii był dzień 5 sierpnia 1942 roku. Tego dnia Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska, kilku opiekunów i około 200 dzieci wyruszyli z Domu Sierot w ostatni, cichy marsz na Umschlagplatz – miejsca, z którego Niemcy wywozili Żydów do obozu zagłady w Treblince.

³⁴ A. Lewin, op. cit., s. 174.

5 sierpnia przypadkowo stałem się świadkiem wymarszu Janusza Korczaka i jego sierot z getta (...). Dzieci miały zostać wywiezione same, jemu zaś dawano szanse uratowania się i tylko z trudem udało mu się przekonać Niemców, by zezwolili mu towarzyszyć dzieciom. Spędził z nimi długie lata swojego życia i teraz, w ich ostatniej drodze, nie chciał ich zostawiać samych³⁵.

Są to słowa Władysława Szpilmana, naocznego świadka opisywanych wydarzeń. Wygląd ostatniej drogi Korczaka i dzieci obrazuje cytata:

Chciał im tę drogę ułatwić. Wy tłumaczył sierotom, że mają powód do radości, bo jadą na wieś. Nareszcie mogą zamienić wstrętne, duszne mury na łąki porośnięte kwiatami, na źródła, w których można się kąpać, na lasy, gdzie jest tak wiele jagód i grzybów. Zarządził, by ubrały się świątecznie i tak ładnie wystrojone, w radosnym nastroju ustawiły się parami na dziedzińcu³⁶.

Ostatnia droga Janusza Korczaka i dzieci zaprowadziła ich do Trebłinki, gdzie zginęli w komorze gazowej w obozie koncentracyjnym. Janusz Korczak wraz z dziećmi z Domu Sierot zginął 6 sierpnia 1942 roku.

Dziedzictwo Korczaka jako źródło otuchy

Śmierć Janusza Korczaka w sierpniu 1942 roku nie oznaczała kresu jego spuścizny. Choć jego życie zostało brutalnie przerwane, to wartości, które głosił i realizował przez całe życie, stały się fundamentem trwałego dziedzictwa. Jego myśl pedagogiczna, oparta na podmiotowości dziecka, dialogu, samorządności i współodpowiedzialności, stała się inspiracją nie tylko dla pedagogów, ale także dla wszystkich tych, którzy chcieli walczyć o godność człowieka w najciemniejszych momentach historii.

³⁵ S. Tekieli, *Śmierć Janusza Korczaka. Jak naprawdę wyglądały ostatnie godziny życia słynnego pedagoga?*, <https://wielkaihistoria.pl/smierc-janusza-korczaka-jak-naprawde-wygladaly-ostatnie-godziny-zycia-slynnego-pedagoga>, [dostęp: 10.04.2025].

³⁶ Ibidem.

Korczak pozostawił po sobie szczególny rodzaj otuchy – otuchy, która miała moc przełamywania strachu, zła i opresji. Jego idee nie były jedynie abstrakcyjnymi teoriami pedagogicznymi, ale realną metodą życia w świecie pełnym brutalności. Sam pisał o sobie: „Jestem człowiekiem samotnej drogi, indywidualnych decyzji i czynów”³⁷. W czasach, gdy dominowały systemy autorytarne, Korczak oferował alternatywę, której fundamentem była wiara w wartość każdego człowieka, niezależnie od wieku czy statusu społecznego. Jego pedagogika była przeciwwagą dla wszystkich form dehumanizacji, które stawały się codziennością w okresie wojny i okupacji.

Po wojnie, dziedzictwo Korczaka stało się inspiracją dla wielu nauczycieli, wychowawców. Jego filozofia była obecna w ruchu na rzecz praw dzieci, który zyskał na sile w drugiej połowie XX wieku. Korczak stał się symbolem pedagogiki serca, w której każda jednostka – dziecko, dorosły, wychowawca – była traktowana z szacunkiem i równocześnie odpowiedzialnością. Jego idee miały wpływ na powstawanie organizacji międzynarodowych, takich jak UNICEF, oraz na konwencje, które gwarantują dzieciom prawa i ochronę w różnych częściach świata. Konwencja o Prawach Dziecka jest międzynarodowym dokumentem, w którym spisane zostały prawa dziecka. Do dziś dokument ten ratyfikowało 196 państw (jedynym państwem świata, które jej nie ratyfikowało są Stany Zjednoczone³⁸). Współcześnie wśród praw dziecka, które chronione są przez Rzecznika Praw Dziecka znajdują się: prawa do życia i ochrony zdrowia, prawa do wychowania w rodzinie, prawa do godziwych warunków socjalnych, prawa do nauki, prawa do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiwaniem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem³⁹.

Współczesna pedagogika, z naciskiem na wychowanie oparte na szacunku, zrozumieniu i dialogu, jest naturalnym przedłużeniem myśli Korczaka. Jego wizja wychowania wciąż stanowi alternatywę dla autorytarnych i systemowych modeli, które traktują dziecko jako obiekt,

³⁷ J. Korczak, *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Warszawa 2008, s. 16–17.

³⁸ A. Krawczak-Chmielecka, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2017, nr 2, s. 16.

³⁹ J. Blicharz, L. Zacharko, *Ochrona praw dziecka w działalności Rzecznika Praw Dziecka*, Wrocław 2021, s. 71–89.

a nie podmiot wychowania. Choć świat się zmienia, a wyzwania stojące przed współczesnym wychowaniem są inne niż w czasach Korczaka, jego myśl pozostaje żywa, pełna mocy i ponadczasowa.

Podsumowanie

Janusz Korczak to postać, która na zawsze zapisała się w historii nie tylko polskiej, ale i światowej pedagogiki. Jego życie, pełne pasji do pracy z dziećmi oraz niezłomnej wiary w ich godność i prawa, stanowi wzór dla współczesnych wychowawców, nauczycieli i pedagogów. Korczak nie tylko stworzył nowoczesną metodę wychowawczą opartą na szacunku, dialogu i odpowiedzialności, ale także stał się symbolem moralnego oporu wobec wszelkich form wyniszczania ludzkości.

Jego działalność w getcie warszawskim oraz ostateczny marsz na Umschlagplatz pozostają świadectwem jego oddania idei, której służył przez całe życie. Do końca wierzył w to, że każde dziecko zasługuje na szacunek, wolność i prawo do samostanowienia. Korczak był nie tylko pedagogiem, ale także obrońcą dzieci. Jego wybór, by pozostać z podopiecznymi w obliczu zagłady, pokazuje, jak silne było jego przekonanie o moralnym obowiązku bycia z dziećmi do końca, niezależnie od okoliczności.

Korczak po wojnie stał się symbolem nie tylko dla pedagogów, ale także dla wszystkich tych, którzy walczyli o prawa dzieci na świecie. Jego postulaty znalazły kontynuację w międzynarodowych dokumentach prawnych, takich jak Deklaracja Praw Dziecka czy Konwencja o Prawach Dziecka, które mają na celu ochronę najmłodszych obywateli świata. Myśl Korczaka była również fundamentem wielu współczesnych inicjatyw, które stawiają na wychowanie oparte na szacunku i trosce o dziecko jako podmiot, a nie obiekt wychowania.

Korczak pozostaje nie tylko postacią historyczną, ale i współczesnym drogowskazem do działania. Słynne zdanie „Nie ma dzieci – są ludzie”⁴⁰ zapisało się na stałe w historii i jest symbolem jego

⁴⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.

pedagogiki. Dziedzictwo wybitnego pedagoga, niezależnie od zmieniających się czasów, nie traci na aktualności. To symbol moralnego oporu, empatii i odpowiedzialności, który przypomina nam, że najcenniejszą wartością, jaką możemy przekazać dzieciom jest szacunek do ich godności, ich głosu i ich praw. W obliczu współczesnych wyzwań – wciąż jest to wezwanie do działania, do walki o lepszy świat, w którym każdy człowiek, nawet ten najmniejszy, będzie miał szansę na życie w szacunku, miłości i wolności.

Magdalena Malik

ORCID: 0000-0002-1545-5708

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.23

Wrocławska fabryka „Pafawag” i oferta spędzania czasu wolnego dla dzieci pracowników (1956–1966)

The „Pafawag” Factory in Wrocław and the Offer of Leisure Activities for the Employees’ Children (1956–1966)

STRESZCZENIE: Po zakończeniu II wojny światowej ziemie Dolnego Śląska zostały włączone w granice Polski. Pod względem gospodarczym obszar posiadał słabe jakościowo ziemie rolne, ale rozbudowaną sieć miast i kilka ośrodków przemysłowych¹. Pierwsze dziesięć lat po zakończonych działaniach wojennych zostało przeznaczonych na odbudowę kraju, w tym udział społeczeństwa w planowanych i realizowanych inicjatywach ekonomicznych. Wrocławska fabryka „Pafawag” aktywnie wdrażała w życie trzyletni Narodowy Plan Gospodarczy i Plan 6-letni. W międzyczasie zakład przygotował dla pracowników interesującą ofertę oświatowo-kulturową. Na terenie przedsiębiorstwa zostały uruchomione szkoły, biblioteka i czytelnia oraz świetlica. Dodatkowo każdy pracownik miał możliwość rozwijania zainteresowań w orkiestrze czy zespole tanecznym, teatralnym lub muzycznym. Wszystkie inicjatywy były opisywane przez prasę zakładową pt. „Pafawag”.

¹ S. Smoliński, M. Przedpelski, B. Gruchman, *Struktura przemysłu Ziem Zachodnich w latach 1939–1959*, Poznań 1960, s. 40–42; M. Przedpelski, S. Smoliński, *Struktura społeczno-gospodarcza Ziem Zachodnich w latach 1933–1960*, Poznań 1964, s. 313; T. Derlatka, J. Lubojański, *Ziemie Zachodnie i Północne Polski. Fakty, liczby*, Warszawa 1964, s. 20–24.

W niniejszym artykule przedstawiłam formy opieki uruchomione przez przedsiębiorstwo „Pafawag” dla dzieci osób zatrudnionych. Wszystkie wiadomości zostały pozyskane z materiałów w Archiwum Państwowym we Wrocławiu.

SŁOWA KLUCZOWE: prasa zakładowa, „Pafawag”, dzieci, czas wolny, Wrocław, Dom Kultury, wypoczynek, biblioteka

ABSTRACT: After World War II, the territories of Lower Silesia were incorporated into Poland. Economically, the region had low-quality agricultural land but featured a well-developed urban network and several industrial centers. The first ten years after the war were dedicated to rebuilding the country, including public participation in the planned and implemented economic strategies. The Wrocław factory “Pafawag” actively implemented the Three-Year National Economic Plan and the Six-Year Plan. Meanwhile, the plant prepared an interesting educational and cultural offering for its employees. Schools, a library, a reading room, and a community center were established within the enterprise. Additionally, every employee had the opportunity to develop interests in the factory’s orchestra, dance group, theater, or music ensemble. All these initiatives were documented in the factory’s publication titled “Pafawag”. The tasks undertaken and implemented in the broadly perceived field of education were communicated to employees through that factory press.

In this article, I have presented the forms of childcare implemented by the “Pafawag” enterprise for the children of its employees. All the information was sourced from materials in the State Archive in Wrocław.

KEYWORDS: company press, “Pafawag”, children, free time, Wrocław, House of Culture, leisure, library

Wstęp

Po zakończeniu II wojny światowej ziemie Dolnego Śląska zostały włączone w granice Polski. Pod względem gospodarczym obszar posiadał słabe jakościowo ziemie rolne, ale występowała rozbudowana sieć miast i kilka ośrodków przemysłowych². Pierwsze lata po zakończeniu

² S. Smoliński, M. Przedpelski, B. Gruchman, op. cit., s. 40-42; M. Przedpelski, S. Smoliński, op. cit., s. 313; T. Derlatka, J. Lubojański, op. cit., s. 20-24.

działań wojennych zostały przeznaczone na odbudowę kraju, w tym udział społeczeństwa w zaprojektowanych i realizowanych planach ekonomicznych. Wrocławska fabryka „Pafawag” aktywnie wdrażała w życie trzyletni Narodowy Plan Gospodarczy i Plan 6-letni. W międzyczasie zakład przygotował dla pracowników interesującą ofertę w zakresie oświaty i kultury. Na terenie przedsiębiorstwa zostały uruchomione szkoła, biblioteka i czytelnia oraz świetlica. Dodatkowo każdy pracownik miał możliwość rozwijania zainteresowań w orkiestrze czy zespole tanecznym, teatralnym lub muzycznym. Podejmowane i realizowane zadania na niwie szeroko postrzeganej edukacji były przekazywane pracownikom na łamach prasy zakładowej.

W poniższej treści zostały przedstawione formy spędzania czasu wolnego uruchomione przez przedsiębiorstwo „Pafawag” dla dzieci pracowników. W narracji odeszłam od układu chronologicznego koncentrując się na ofercie zakładu i jej charakterystyce w wybranych latach funkcjonowania.

Słów kilka na temat prasy zakładowej

„Wydawnictwa periodyczne, ukazujące się staraniem kolektywów związanych z placówką pracy (...) z intencją poruszania przede wszystkim problemów aktualnych dla macierzystej placówki lub placówek”³, tak zdefiniował prasę w przedsiębiorstwach Adam Leszczyński.

W „Studiach Medioznawczych” można było przeczytać:

Czasopisma zakładowe, bardzo licznie powstające w Polsce od początku lat 50. XX wieku, miały między innymi promować osiągnięcia produkcyjne, pokazywać sukcesy, przekonywać o słuszności podejmowanych działań, zachęcać do zwiększania wydajności pracy. Czyniły to z ogromnym zaangażowaniem i – przypuszczać można – taką samą skutecznością⁴.

Prasa zakładowa zaczęła pojawiać się w Polsce po II wojnie światowej i obejmowała zasięgiem teren przedsiębiorstwa, w którym była rozpowszechniana. W literaturze przedmiotu przyjęła się nazwa prasa

³ P. Dubiel, *Gazeta zakładowa: po co i jaka?*, „Prasa Współczesna i Dawna” 1958, nr 4, s. 10.

⁴ J. Kępa-Mętrak, *Gazeta zakładowa – narodziny, rozwój...i co dalej? Studium przypadku*, „Studia Medioznawcze” 2012, nr 4, s. 51.

zakładowa, fabryczna czy gazeta zakładowa⁵. O umieszczaniu właściwych informacji i nad poprawnością polityczną publikowanych artykułów, pieczę sprawował Komitet Wojewódzki PZPR. Zatrudnieni redaktorzy otrzymywali „zaproszenia” na narady organizowane przez Komitet Centralny PZPR. Podczas spotkań planowano i rozdzielano zadania, które między innymi miały sprawdzać jak gazeta zakładowa wpływa na kontakty między robotnikami, kształtowanie relacji z dyrekcją zakładu czy stosunek pracownika do miejsca zatrudnienia. Warto podkreślić, że do pracy w kolegium prasowym były zatrudnione osoby posiadające przygotowanie do zawodu i dziennikarze-amatorzy. W 1967 roku było około 200 zawodowych redaktorów, którzy legitymowali się co najmniej sześcioletnim stażem w prasie zakładowej⁶. Praca redakcji była regulowana zgodnie z Projektem Regulaminu Pracy w Redakcjach, który był przygotowany przez Prezydium Klubu Redaktorów Prasy Zakładowej przy SDP. Zgodnie z zapisem na czele miało być kolegium redakcyjne (przedstawiciele organizacji społecznych, kierownictwo zakładu, korespondenci). Jego skład był zatwierdzany przez zakładową komórkę PZPR⁷. Formalnie, nadzór miały sprawować związki zawodowe, decydując o personalnym wyborze na stanowisko redaktora naczelnego. Związki zawodowe, organizacje partyjne, dyrekcja oraz organizacje młodzieżowe powinny decydować o linii redakcyjnej, w praktyce głos decydujący przypadał głównemu finansistcie gazety, czyli dyrekcji fabryki⁸. Jak pisał Adam Świda:

Gazety zakładowe systematycznie zmierzały do zaprzeczenia hasła widniejącego w większości winiet tytułowych – „pismo załogi”. Każdy artykuł, zdjęcie czy wspomnienia, a także regulaminy były drukowane za zgodą dyrekcji. Prasa zakładowa pełniła funkcję informacyjną, integracyjną czy kulturotwórczą, ale przede wszystkim miała wpływać ideologicznie na czytelnika⁹.

⁵ J. Kępa, *Twórcy prasy zakładowej Kielecczyny 1945–1989*, „Kieleckie Studia Bibliologiczne” 1998, t. 4, s. 151; W. Koński, „Petro-Echo” – *pismo załogi kombinatu i mieszkańców w latach 1963–1972*, „Notatki Płockie” 1990, nr 35, s. 25.

⁶ M. Jasiak, *Funkcjonowanie gazet zakładowych w PRL. Rola i funkcje gazety w zakładzie pracy*, „Media Kultura Społeczeństwo” 2017, nr 1-2, s. 87.

⁷ J. Kępa-Mętrak, op. cit., s. 53.

⁸ A. Świda, *Prasa zakładowa w okresie przemian*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1982, nr 1-2, s. 27.

⁹ B. Dobek-Ostrowska, *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1999, s. 8.

Gazeta była łatwo dostępna, ponieważ rozpowszechniano egzemplarze wśród robotników fabryki, która pokrywała koszty nakładu. Poruszana tematyka nie ograniczała się jedynie do relacjonowania wydarzeń w fabryce, ale opisywała na przykład życie lokalnej społeczności¹⁰.

Dwutygodnik „Pafawag” ukazujący się we wrocławskiej fabryce w publikowanych artykułach relacjonował wydarzenia z kraju i zagranicy oraz podawał informacje na temat życia w przedsiębiorstwie. Tematyka opisywanych zagadnień obejmowała także sprawy polityczno-gospodarcze, oświatowe i kulturalne, wydarzenia sportowe czy inicjatywy prozdrowotne. Analizując treść merytoryczną i językową publikowanych artykułów, wnikliwy czytelnik miał możliwość dostrzec różnice w przygotowaniu artykułu przez profesjonalnego dziennikarza, a autorstwem na przykład kolegi lub koleżanki z pracy.

Wrocławska gazeta fabryczna zawierała tzw. rubryki pochwały, w których umieszczano fotografię pracowników najbardziej zasłużonych dla zakładu, często z wiadomością o wykonaniu czynu ponad obowiązującą normę. Gazeta „Pafawag” w latach 1956–1966 miała stanowić „okno na świat” dla robotników, w którym publikowane były liczne artykuły o tematyce dla najmłodszych, procesie ich kształcenia i wychowania oraz zdrowia, a tym samym zachęcając rodziców do regularnego i sumiennego jej czytania.

Oferta oświatowa „Pafawag” dla dzieci

Wrocławska fabryka stworzyła wachlarz możliwości na niwie edukacji dla dzieci pracowników. Dla najmłodszych zostały uruchomione przedszkola, organizowano spotkania z Mikołajem, zabawy taneczne czy letni wypoczynek. Dzieci mogły rozwijać zainteresowania i aktywnie spędzać czas wolny w Domach Kultury, korzystać z biblioteki oraz czytelni.

W każdej z powyższych instytucji pracowały osoby posiadające kwalifikacje pedagogiczne i przygotowane ideologicznie. Przykładem

¹⁰ W. Chorążki, *Polskie media lokalne i sublokalne 1989–1999*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1999, nr 1-2(157-158), s. 69.

był list nauczycielki przedszkola, który otrzymała redakcja gazety zakładowej. W *Głos ma wychowawca*¹¹ czytano:

W okresie 10-letniej pracy w przedszkolu (...) na Nowym Dworze spotykałam się z różnymi dziećmi. Były dzieci trudne do prowadzenia, dzieci mniej trudne i dzieci bardzo zdolne, dobrze rozwinięte umysłowo.

Autorka listu, pani Emilia Tatko (kierowniczka placówki), w dalszej treści, akcentowała, że w rozwoju najmłodszych ważną rolę odgrywała atmosfera, dom i opieka rodzicielska. W liście wystosowała apel do matek dzieci pisząc:

(...) proszę wszystkie matki by więcej interesowały się życiem przedszkolnym swoich pociech, by więcej dopomagały nam w tej bardzo trudnej pracy pedagogicznej. (...) dzieci wyrosną na porządnym ludzi i na dobrych obywateli Polski Ludowej.

Pani Tatko powiązała zagadnienia wychowawczo-dydaktyczne z obowiązującym stylem kształcenia dzieci i młodzieży, którego celem było kształtowanie nowego, wzorowego obywatela na miarę ówczesnego ustroju. Kilka linijek publikacji stanowiło jasny sygnał, że placówki edukacyjne w przedsiębiorstwie zatrudniają osoby, których obowiązkiem było wyrażanie poparcia dla polityki oświatowej państwa. Pod koniec listu czytelnik otrzymywał następującą informację:

Podczas mojej pracy w przedszkolu zauważyłam, że w zabawie tworzą się i umacniają cechy osobowości dziecka. Uczy się ono stopniowo podporządkowywać swą wolę-woli kolektywu. W zabawie wczesnego dzieciństwa rozwijają się uczucie koleżeństwa, przyjaźni, solidarności i odpowiedzialności za zespół. Są to właśnie cechy moralności socjalistycznej.

Analizując treść zamieszczonych artykułów w dwutygodniku „Pafawag” zagadnienie moralności zostaje przedstawione w różnych kontekstach. Na Nowym Dworze we Wrocławiu istniejące bloki mieszkalne graniczyły z terenem przedszkola zakładowego. Dzieci nie mając do dyspozycji osiedlowego placu zabaw wchodziły na teren należący do fabryki i tam biegały, a w zimie zjeżdżały z pagórka na sankach.

¹¹ Archiwum Państwowe (AP) we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/536, nr 9, 1959, s. 3.

W artykule pt. *Pod patronatem działu socjalnego. Oburzające wyczyny dozorczy przedszkola*¹² czytamy, że pracownik przedszkola (dozorca) przeganiał dzieci, wykorzystując psy, które niektórym zadały bolesne rany. To spowodowało, że delegacja robotników fabryki zamieszkała na Nowym Dworze przybyła ze skargą do redakcji. Reakcji ze strony kierownictwa zakładu nie było, ponieważ Dział Socjalny uważał, że postępowanie dozorczy jest słuszne, a „(...) według jednej z pracowników to należałoby zakupić jeszcze dwa psy”. Zamieszczony artykuł pokazywał solidarność rodzica, robotnika wobec dzieci, które powinny mieć możliwość dostępu do miejsc, gdzie spędzają wolny czas, bez względu kto był jego właścicielem. Z drugiej strony, kierowano sygnał wobec pracowników, poza linią produkcyjną, że bezkarności nikt nie toleruje, a prasa zakładowa będzie służyła jako źródło informacji dla całego grona zatrudnionych. W artykule pt. *Prezent dla najmłodszych*¹³, czytelnik dowiadywał się, że w placówce na Muchoborze zagospodarowano plac, który został przystosowany do zabaw dla dzieci. Pojawiły się na nim piaskownice, zjazd saneczkowy oraz alejki do jazdy rowerem. Inicjatywa wyszła od Rady Zakładowej i Komitetu Zakładowego PZPR. W treści zasygnalizowano, że w przedszkolu pracuje zakładowy plastyk, obywatel Kruszyński. Fabryka „Pafawag” była otwarta i akceptowała różne inicjatywy skierowane pod adresem najmłodszych. I tak, poznając *Eksperyment nowodworskiej biblioteki*¹⁴, czytelnik dowiadywał się, jakie warunki stworzono dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Biblioteka miała w swych zbiorach około 1600 tytułów książek, wśród których były lektury. W treści została zawarta wiadomość, że powyższe miejsce było chętnie odwiedzane z innych powodów niż tylko wypożyczanie książek. Pisano: „Dzieciarnia chętnie tu przebywa. Magnesem jest telewizor, są wieczory bajek, dostosowane do ich poziomu pogadanki”. Powodzeniem cieszyły się zajęcia praktyczne, w trakcie których wycinano, rysowano czy lepieno z plasteliny. Uzyskane efekty pracy były

¹² AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/539, nr 2, 1963, s. 4.

¹³ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/538, nr 7, 1962, s. 1.

¹⁴ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, nr 2, 1964r s. 3. Eksperyment miał polegać na samoobsłudze czytelników w wypożyczaniu książek. Jednak nie zakończył się bardzo dobrze, gdyż z artykułu czytelnik dowiadywał się, że spora ilość egzemplarzy nie wróciła na półki.

umieszczane w odpowiednich gablotach. W planach było zorganizowanie dla dzieci warsztatów, podczas których miały poznać historię pisma.

Najwięcej atrakcji dostarczały Domy Kultury, większość podejmowanych inicjatyw była na bieżąco przedstawiana na łamach gazety zakładowej. W *Domu Kultury na Nowym Dworze*¹⁵ opisywano zajęcia, podczas których najmłodsi realizowali zainteresowania w wybranych kołach, wśród których wymienić można plastyków i stolarzy wyrabiających dekoracje. Każda grupa dzieci pracowała pod okiem opiekunów. W budynku mieściła się sala teatralna dla 470 osób, w której cztery razy w tygodniu wyświetlano filmy pełnometrażowe z Polskiej Kroniki Filmowej. Organizowano występy teatralne, na przykład *Panna Maliczewska* Gabrieli Zapolskiej. Dodatkowo była sala baletowa, sala dla zespołu tanecznego, a dwa razy w tygodniu kobiety mogły uczęszczać na kurs kroju i szycia. Utworzona przez fabrykę „Pafawag” placówka cieszyła się dużą popularnością, za czym przemawia artykuł *Pięć lat pracy Domu Kultury*¹⁶, który powstał z okazji jubileuszu Domu Kultury stanowiącego ośrodek życia kulturalnego. Z oferty korzystało około 200 osób – młodzieży, mającej możliwość ćwiczyć i występować w zespole tanecznym, teatralnym czy kukielkowym dworze plastyków. W większości były to dzieci w wieku od 9 lat aż do uzyskania pełnoletności. W 1955 roku powstał w Domu Kultury Zespół Pieśni i Tańca liczący 140 osób. Dowiadujemy się, że pod koniec roku jego działalność została zawieszona, ponieważ uczestnicy otrzymali wezwanie do służby wojskowej oraz zakład musiał ponosić wysokie koszty utrzymania. Na temat działalności Domu Kultury wypowiadali się pracownicy fabryki: Czesław Guzenda z W-1D, Władysław Jasiński z W-1M, którzy wspominali, że dla rodziców organizowano odczyty poświęcone tematyce wychowywania dzieci.

Na początku nowego roku 1959 w świetlicy zakładowej miała miejsce impreza choinkowa dla dzieci, o czym wspominał artykuł: *Dwugłos o imprezach dzieci*¹⁷. Wśród gości był Mikołaj, każdemu wręczył

¹⁵ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/534, nr 5, 1956, s. 4.

¹⁶ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/536, nr 15, 1958, s. 1.

¹⁷ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/536, nr 3, 1959, s. 2. Autor: Julian Cierpisz.

paczkę ze słodyczami, a dodatkowo najmłodszy uczestnicy zaprezentowali się podczas występu tanecznego. Dalej autor pisał, „(...) wszystko byłoby bardzo dobrze, gdyby nie pewne ale...”. Chodziło o porządek w dniu 5 stycznia (sobota), „warto i trzeba zastanowić się nad przyczynami zamieszania jakie trwało w czasie imprezy, tym bardziej, że w mniejszym, bądź większym stopniu zamieszanie takie występuje tradycyjnie na każdej imprezie choinkowej”. Czytelnik dowiadywał się, że główne przyczyny stanowi świetlica, która nie spełniała warunków na imprezy estradowe (podłoga pod złym kątem, pisano), gromadziła się zbyt duża liczba dzieci w jednym miejscu, a to powodowało tłok pod sceną, gdzie byli rodzice. W zamian proponowano zlikwidować występy sceniczne, a wyświetlić bajki dla dzieci. Autorem drugiej części artykułu był Marian Olszanowski, pracownik zakładu. Czytamy w nim, że córka dostała zaproszenie imienne na imprezę. Całość zaczynała się o godz. 15:00, przed wyznaczonym czasem wszystkie miejsca były już zajęte przez dzieci i rodziców. Palono papierosy, do sceny ciężko było się przedostać. Autor w tekście podaje wskazówki jak należałoby zorganizować imprezę w przyszłym roku. Mianowicie: „1. mniejsza ilość dzieci, impreza na raty, 2. na świetlicy tylko dzieci a rodzice na stołówce zakładowej, 3. dzieci płaszcze zostawiają w szatni, 4. Mikołaj na środku a dzieci siedzą w koło, 5. przystępniejsze konkursy i zróżnicowane, 6. w oczekiwaniu na występy zrobić gry ruchome”. Artykuł kończy się zapisem stwierdzeniem: „Autor z żoną jest gotów wciągnąć się w organizację dobrej zabawy dla dzieci”.

W gazecie zakładowej temat organizacji imprezy choinkowej był podejmowany kilka razy i tak w artykule pt. *Dom Kultury – Dzieciom*¹⁸, wiemy, że trwała dwa dni. Podczas uroczystości dzieci recytowały wiersze *Chcemy się uczyć, pracować, Chcemy zapomnieć o wojnie* deklamował syn pracownika zakładu W-3 Jaś Męczyński.

W pierwszym dniu członkowie zespołów dziecięcych zostali przywitani herbatą i ciastkami, a po poczęstunku obył się wielki bal. Były także zabawy, tzw. wędka szczęścia, każde dziecko mogło złowić upragnioną zabawkę lub torebkę słodczy. W drugim dniu imprezy

¹⁸ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/540, nr 1, 1964, s. 1.

bawiły się wszystkie dzieci razem obowiązywało hasło „dzieci-dzieciom”. Najmłodsi wówczas przedstawili balet pt. *Wieszczka lalek*.

Zakładowe Domy Kultury cieszyły się zainteresowaniem ze strony dziennikarzy gazety „Pafawag” nie tylko podczas organizacji uroczystości. Przykładem był artykuł pt. *Z wizytą w Domu Kultury na Grabiszynku – We władaniu dzieci*¹⁹. Autor opisywał jak wyglądał dzień poniedziałkowy. W trakcie wizyty spotkał kierownika, towarzysza Kołodzieja, kilku instruktorów oraz gromadkę dzieci i młodzieży. W budynku funkcjonowały koła zainteresowań, na przykład: modelarzy, do którego uczęszczały dzieci w wieku 10-13 lat. Tworzyły modele szybowców i samolotów, jednak brakowało im części do wykonania zadania, jak: patyczki, sklejk czy narzędzia, które przynoszą z domów. Starsi chłopcy (17 lat), budowali modele lokomotyw i wagonów, w tym przypadku, autor ubolewał: „cóż, kiedy typy modeli odbiegają od tych produkowanych w naszym zakładzie”. Z artykułu czytelnik otrzymywał informację, że w Cieplicach była zorganizowana wystawa wykonanych modeli, które bardzo się podobały zwiedzającym. Prosperowała pracownia fotograficzna, gdzie w większości korzystały dziewczęta. Pieczę nad całością sprawował pracownik „Pafawag” fotograf-amator Władysław Mandyk. Grupa zdobyła trzecie miejsce w eliminacjach wojewódzkich, a cztery prace zostały wyróżnione na Ogólnopolskim Festiwalu Fotografiki Amatorskiej. Dzieci mogły korzystać z sekcji kukielkowej pod okiem instruktora Wiesława Idnickiego. Na zajęciach grupa liczyła 18 osób, w wieku od 10 do 13 lat. Jej uczestnicy często występowali w przedszkolach, szkołach czy świetlicy oraz jednostkach radzieckich. W dalszej treści artykuł podawał, że „na głównej sali w takt rytmicznych komend instruktorki Teresy Pietury odbywa ćwiczenia grupa dziewcząt 5-letnich maluchów i 13-letnich panien”, poza tańcem funkcjonowała grupa wokalna. Była prowadzona pod okiem prof. Jerzy Fotygo, w której ćwiczyło sześć osób. W swoim dorobku grupa miała 32 występy jako koncerty społeczne. Dodatkowo pracowała grupa umuzykalniona, gdzie dzieci odbywały naukę gry na mandolinach i gitarze.

Czas wolny od zajęć szkolnych, w trakcie wakacji wypełniały zorganizowane przez zakład pracy kolonie. Jak przebiegały można było

¹⁹ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/490/0/12.4/542, nr 7, 1966, s. 5, 6. Autor: Julian Cierpisz.

przeczytać w gazecie zakładowej. Wszystkie informacje mieściły się pod tytułem: *Modrzewie, Jelenie i Krokusy. Reportaż z kolonii dziecięcych w Radkowie*²⁰. Na wakacyjny wyjazd zgłaszało się bardzo dużo chętnych, dlatego Rada Zakładowa z dyrekcją postanowiła, że maluchy będą mieszkały w budynku, a starsze dzieci w namiotach. Kolonie trwały dwa turnusy, każdy po jednym miesiącu. W lipcu jechały dziewczynki, w sierpniu chłopcy. Dziewczęta były podzielone na zastępy i posiadały własną nazwę, „Jesteśmy w zastępie ósmym, którego wychowawczynią jest p. Wanda Wojnar. Zastęp ten zwie się «Modrzewie». Pomysłodawcą nazwy była Grażyna Paradowska, zyskując akceptację wszystkich uczestników. Inne zastępy, swoje nazwy związały z przyrodą”. Artykuł opisywał dzień z życia poza domem. Na kolonii pobudka była o 7:00 rano, następnie 15 minut gimnastyki, toaleta, apel i „na śniadanie zupa mleczna z kaszką lub ryżem oraz bułka względnie chleb z masłem”. Później były wycieczki i zwiedzanie okolicy. O godzinie 11:00, drugie śniadanie, po którym udawano się na plażę, zażywano kąpiele lub spacerowano. „Z okazji święta 22 lipca została zorganizowana akademія, podczas której dzieci zaprezentowały bogatą część artystyczną”. W trakcie imprezy podczas zabawy „Echo kolonii”, jedna z dziewczynek odczytywała pytania, ktoś z sali odpowiadał, i tak: „Dlaczego śpimy w namiotach? Bo Pafawag jest w kłopotach. Dlaczego w namiotach światła brakuje? Bo kierownictwo Pafawag leniuchuje. Na koniec dzieci dostały książki i słodczyce i zagrała orkiestra”.

Treść artykułów zamieszczonych w prasie zakładowej „Pafawag” pozwala dostrzec pełny obraz zależności między partią, dyrekcją a pracownikiem zakładu. Organizowanie zadań dla dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych było szczegółowo planowane i miało podłoże polityczne. Czas wolny należało odpowiednio wykorzystać, co oznaczało, że dzieci spędzały godziny pod okiem przeszkolonego instruktora, czy opiekuna. Dobór wierszy, czy pieśni na imprezy okolicznościowe podlegał starannej selekcji. Kiedy rodzice dysponowali chwilą wolnego, dyrekcja zakładu organizowała pogadanki na temat wychowania. Prowadzona polityka fabryki na niwie kultury prowadziła do uzależnienia pracownika od miejsca zatrudnienia, jego inwigilacji przez pryzmat stworzonego „parasola opieki”. Uruchomienie miejsc,

²⁰ AP we Wrocławiu, „Gazeta Zakładowa”, sygn. 82/40/0/12.4/537, nr 14, 1957, s. 3. Autor: Leszek Milecki.

w których dzieci i młodzież mogły się rozwijać, otrzymywać nagrody za wykonane zadania czy zobaczyć wyróżnienie w prasie zakładowej powodowało, że rodzice ulegali woli dyrekcji. Warto zaznaczyć, że wśród pracowników były osoby, które zdobywały wykształcenie lub uzupełniały w momencie rozpoczęcia pracy w fabryce, dlatego popierali inicjatywy oświatowe tworzone dla ich dzieci. Należy podkreślić, że lata 1955–1966 dla wielu osób, były początkiem nowego życia we Wrocławiu. Możliwość zatrudnienia, opieki zdrowotnej, miejsca do mieszkania (fabryka miała własne bloki mieszalne) oraz możliwości kształcenia i rozwoju zainteresowań, powodowało, że przedsiębiorstwo „Pafawag” stanowiło centrum życia pracownika. Uruchomienie przez zakład instytucji przedszkola, świetlic i czytelni czy bibliotek gwarantowało odgórnie opiekę nad dzieckiem oraz nadzieję na stabilizację w życiu codziennym.

Podsumowanie

Życie codzienne we Wrocławiu po II wojnie światowej przebiegało w trudnych warunkach politycznych i ekonomicznych. Nowa władza realizowała wyznaczone cele, w tym społeczno-oświatowe, które miały służyć kształtowaniu poprawnego obywatela Polski Ludowej. Miejscem „tworzenia” obywatela socjalizmu były placówki edukacyjne oraz instytucje, w których każdy miał możliwość rozwijać własne zainteresowania. Lata 1959–1967 to dla szkoły ponowna ideologizacja, która przejawiała się rewizją programów szkolnych, zwiększoną ilością placówek zawodowych czy wycofaniem lekcji religii ze szkół (1961 r.). Pod kontrolą władzy były formy spędzania czasu wolnego przez dzieci, młodzież czy osoby dorosłe. Przykład stanowiły wybrane artykuły w gazecie zakładowej „Pafawag”, w których informowano czytelnika jaki rodzaj imprez ma miejsce w świetlicy, Domu Kultury, na jaki temat odbywała się akademie. Wprowadzone zmiany objęły również język skierowany do odbiorcy, w którym popularność zyskały sformułowania „kolektyw”, „aktyw”, a po 1956 roku „demokratyzacja”²¹.

Pojęcie czasu wolnego utożsamiano z osobą francuskiego badacza Joffre’go Dumazediera, który uważał, że czas wolny jednostki jest

²¹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 130-142.

wówczas, kiedy może się ona oddać zajęciom dobrowolnie poza obowiązkami zawodowymi rodzinnymi i społecznymi. Wtenczas może wypocząć, rozeznąć się i rozwijać²². Dla przedstawicieli władzy Polski Ludowej była to dziedzina, która podlegała nadzorowi. W ówczesnym systemie czas wolny władze starały się wydłużać i odpowiednio zagospodarować²³. Popularne były świetlice, Pałace Młodzieży, gdzie młodzież miała koncentrować się wokół idei socjalistycznych. Władze kontrolowały letni wypoczynek (kolonie, obozy) głównie dla młodzieży wiejskiej²⁴. Zakład pracy stawał się miejscem opiekuńczym, który tworzył odpowiednie warunki, aby dzieci pracowników miały zagospodarowane godziny popołudniowe lub dni wolne od nauki.

²² A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 16.

²³ B. Trzop, *Czas wolny Polaków z perspektywy zmian społeczno-ustrojowych. Od ogniska do barbecue*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, cz. 2, s. 133.

²⁴ E. Szpak, *Między osiedlem a zagrodą. Życie codzienne mieszkańców PGR-ów*, Warszawa 2005; B. Klich-Kluczevska, *Przez dziurkę od klucza. Życie prywatne w Krakowie (1945–1989)*, Warszawa 2005.

Danuta Apanel

ORCID: 0000-0003-1051-9757

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.24

Krajobrazy z dzieciństwa na Pomorzu Środkowym (1945–1975) w świetle wspomnień słuchaczy Uniwersytetów III Wieku

Childhood Landscapes in Central Pomerania (1945–1975) in the Light of the Memories of Students of the Universities of the Third Age

STRESZCZENIE: Opracowanie zawiera narracje na temat dzieciństwa na Pomorzu Środkowym w mieście i na wsi w okresie od zakończenia II wojny światowej do reformy administracyjnej kraju w 1975 roku w świetle istniejących źródeł archiwalnych, badań sondażowych i wywiadów przeprowadzonych wśród słuchaczy Uniwersytetów III Wieku w Koszalinie, Słupsku, Ustce, Białogardzie, Szczecinku. Są to: obrazy z dzieciństwa w warunkach wojennych powrotów na Ziemie Odzyskane; obrazy z dzieciństwa z czasów ponurej, nieugiętej indoktrynacji lat 50.; obrazy z dzieciństwa lat 60., czyli okresu tworzenia nowych podstaw teoretycznych i instytucjonalnych opieki i wychowania; obrazy z dzieciństwa przełomu lat 60. i 70., czyli porządkowania głównych kierunków wychowania i opieki nad dzieckiem.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieciństwo, Pomorze Środkowe, Uniwersytet III Wieku, wspomnienia

ABSTRACT: The study contains narratives on childhood in Central Pomerania in the city and in the countryside in the period from the end of World War II

to the administrative reform of the country in 1975, in the light of the existing archival sources, surveys and interviews conducted among students of the Universities of the Third Age in Koszalin, Słupsk, Ustka, Białogard, Szczecinek. These are: images of childhood in the conditions of wartime returns to the Recovered Territories; images of childhood from the times of gloomy, unyielding indoctrination in the 1950s; images of childhood in the 1960s, i.e. the period of creating new theoretical and institutional foundations of care and upbringing; images from childhood at the turn of the 1960s and 1970s, i.e. the arrangement of the main directions of child upbringing and care.

KEYWORDS: childhood, Central Pomerania, University of the Third Age, memories

Wprowadzenie

Powojenny okres układania sobie życia przez rodziny repatriantów na Pomorzu Środkowym był bardzo zróżnicowany i wiązał się z przemianami społeczno- politycznymi, administracyjnymi i gospodarczymi, jakie zachodziły w całej ówczesnej Polsce. Warunki życia na Ziemiach Odzyskanych były szczególnie trudne¹.

Podjęte zagadnienie dotyczy terytorialnie ziem, które po zakończeniu działań wojennych, powróciły do Polski. W okresie międzywojennym był to najbardziej zaniedbany wschód III Rzeszy, pozbawiony ośrodków przemysłowych, charakteryzujący się słabym zaludnieniem i nieustannym procesem stałego odpływu ludności, głównie z terenów wiejskich².

Celem prezentowanego opracowania jest ukazanie założeń teoretycznych i kontekstów praktycznych dotyczących okresu dzieciństwa w przestrzeni życia rodzinnego, środowiska lokalnego i rówieśniczego oraz środowiska szkolnego na Pomorzu Środkowym w latach

¹ Por. E. Kledzik, M. Michalski, M. Praczyk (red.), „Ziemie Odzyskane”. W poszukiwaniu nowych narracji, Poznań 2018, s. 509.

² Por. D. Apanel, *Instytucjonalna opieka całkowita nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975*, Słupsk 2006.

1945–1975, na tle przemian społecznych, gospodarczych i politycznych, które miały wpływ na życie dzieci na tym terenie, na podstawie opinii i doświadczeń słuchaczy wybranych Uniwersytetów III Wieku.

Zatem główny problem badawczy opracowania zawiera się w pytaniu: jakie opinie i doświadczenia dotyczące okresu dzieciństwa w środowiskach: rodzinnym, lokalnym, rówieśniczym i szkolnym na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975 prezentują słuchacze wybranych Uniwersytetów III Wieku?

Weryfikacja założenia badawczego została zrealizowana głównie przy zastosowaniu badań sondażowych/ankietowych, analizy dokumentów archiwalnych oraz wspomnień nauczycieli, którzy pracowali w szkołach powszechnych/podstawowych na tym terenie w latach 1945–1975.

Opracowanie uzupełnia lukę w tym zakresie w literaturze regionalnej oraz stanowi podstawę do dalszych, pogłębionych badań.

Uwarunkowania życia społecznego na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975

Ramy czasowe opracowania spięte są klamrą lat 1945–1975. Pierwsza data to okres, kiedy ziemie Pomorza Środkowego, przyszłego województwa koszalińskiego³

(...) po załamaniu oporu wojsk hitlerowskich na linii Wału Pomorskiego zostały przejęte przez władze polskie, a tzw. grupa operacyjna, w skład której wchodził również działacze oświatowi, zaczęła tworzyć zręby polskiej administracji i – obok innych, ważnych przedsięwzięć – organizować naukę w polskich szkołach i opiekę nad dziećmi, ofiarami wojny⁴.

Druga data to rok 1975, kiedy nastąpił podział administracyjny kraju, w wyniku którego obszar Pomorza Środkowego został podzielony na dwa województwa: koszalińskie i słupskie, co miało istotny wpływ na funkcjonowanie poszczególnych powiatów, gmin, miejscowości, rodzin

³ Ustawa z dnia 28 czerwca 1950 r. o zmianach podziału administracyjnego Państwa (Dz.U. 1950 nr 28, poz. 255).

⁴ D. Apanel, *Instytucjonalna opieka całkowita...*, s. 7.

oraz wszelkich placówek i instytucji wspierających rodziny w ramach nowych obszarów administracyjnych⁵.

Zatem w opracowaniu zaprezentowane zostaną krajobrazy z dzieciństwa w mieście i na wsi od zakończenia II wojny światowej do reformy administracyjnej kraju w 1975 roku w świetle istniejących źródeł archiwalnych, lokalnego czasopiśmiennictwa, istniejących opracowań oraz badań sondażowych przeprowadzonych wśród słuchaczy Uniwersytetów III Wieku w Koszalinie, Słupsku, Ustce, Białogardzie, Szczecinku.

W literaturze znajduje się jedynie fragmentaryczne odzwierciedlenie podjętej problematyki (K. Trzebiatowski, 1959⁶; T. Szrubka, 1969⁷; M. Praczuk, 1963⁸; L. Turek-Kwiatkowska, 1964⁹; A. Kwilecki, 1969¹⁰; H. Polaskiewicz, 1970¹¹).

Wielu cennych, lecz zdawkowych informacji dostarczyły również materiały publikowane na łamach czasopism regionalnych i ogólnopolskich, między innymi: „Zapiski Koszalińskie”, „Pobrzeże”, „Ziemia Koszalińska”, „Wiadomości Koszalińskie”, „Głos Nauczycielski”, „Głos Koszaliński”, „Oświata i Wychowanie”, „Przegląd Zachodniopomorski”, „Nowa Szkoła”.

Zasadniczym materiałem źródłowym w kwestii dzieciństwa w analizowanych latach były źródła archiwalne zgromadzone w: Archiwum Państwowym w Szczecinie (AP w Szczecinie), Archiwum Państwowym w Koszalinie (AP w Koszalinie), Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN w Warszawie).

⁵ Dz.U 1950 nr 28, poz. 255.

⁶ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo i problemy oświatowo – kulturalne w województwie koszalińskim w latach 1945–1957*, nadbitka z „Przeglądu Zachodniego” 1959, nr 1.

⁷ T. Szrubka, *Koszalińskie szkolnictwo w pierwszym roku po wyzwoleniu*, „Rocznik Koszaliński” 1969.

⁸ M. Praczuk, *Początki szkolnictwa w 1945 roku*, „Zapiski Koszalińskie” 1963, nr 6.

⁹ L. Turek-Kwiatkowska, *Nauczycielstwo Pomorza Zachodniego w latach 1945–1948*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1964, nr 4.

¹⁰ A. Kwilecki, *Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Odzyskanych w okresie pionierskim*, „Nowa Szkoła” 1969, nr 8-9.

¹¹ H. Polaskiewicz, *Na miarę możliwości. Instytucje szkolne w województwie koszalińskim*, „Głos Nauczycielski” 1970, nr 2.

Wielu cennych informacji dostarczyli także mieszkańcy, którzy posiadają w zbiorach rodzinnych zapiski, pamiętniki przodków, którzy uczestniczyli w wędrówkach repatriantów z Kresów Wschodnich.

Warunki powrotu na Ziemie Odzyskane, kilkutygodniowa, trudna tułaczka opisana została w wielu opublikowanych pracach zbiorowych, zawierających fragmenty pamiętników/zapisków osób, które osiedliły się na tym terenie¹².

Cennymi opracowaniami są także wspomnienia byłych nauczycieli, w których można znaleźć wiele ciekawych informacji na temat przebiegu procesu repatriacji, organizowania życia na Ziemiach Odzyskanych, warunków pracy w tworzącej się oświacie oraz charakterystyki środowiska uczniów, wychowanków, podopiecznych i ich rodzin. Wiele z tych wspomnień zapisanych ręcznie lub w formie maszynopisów jest w posiadaniu rodzin. Jako egzemplifikację takich opracowań można przytoczyć wspomnienia Pani Michaliny Piesieckiej *Z Bojar do Drzewian droga daleka* (maszynopis), w których autorka – organizator (wraz z mężem Józefem Piesieckim) pierwszych po wojnie szkół w okolicach Koszalina i wieloletni nauczyciel napisała:

(...) Różnymi drogami i na różne sposoby jechało się na Zachód. Ja mieszkałam w rodzinnej wsi męża, w Bojarach (dziś Zachodnia Białoruś). Wkrótce po zakończeniu wojny w 1945 roku ukazały się ogłoszenia zachęcające Polaków do repatriacji. Mój mąż zgłosił się do wyjazdu jako jeden z pierwszych. Oczekiwaliśmy na zawiadomienie, kiedy wyjazd nastąpi. Wreszcie doczekaliśmy się. 2 maja podstawiono wagony towarowe, które zaczęliśmy zajmować. Ale jeszcze przed zajęciem pociągu odbyła się rewizja. Straż pograniczna przeglądała nasze rzeczy. Wieźliśmy sporo podręczników szkolnych. Do nich nie mieli zastrzeżeń. Zostawiono również dokumenty osobiste: metrykę urodzenia, dyplom ukończenia Seminarium Nauczycielskiego i pierwsze nominacje na stanowiska nauczycieli. Mąż miał przy sobie niewielką przedwojenną mapę Polski. Strażnik zniszczył ją. Na stacji staliśmy kilka dni. Wkrótce wyruszyliśmy w daleką drogę. Przed nami roztaczał się szeroki świat. Jechaliśmy wciąż dalej i dalej. (...) podróż przeciągała się. Byliśmy bardzo zmęczeni i już nie mogliśmy zachwycać

¹² Z. Dulczewski, A. Kwilecki (red.) *Z życia osadników na Ziemiach Zachodnich*, Warszawa 1961; Z. Dulczewski, A. Kwilecki (red.) *Pamiętniki osadników Ziemi Odzyskanych*, Poznań 1963; B. Halicka, *Polski Dzik Zachód. Przymusowe migracje i kulturowe oswajanie Nadodrza 1945–1948*, [w:] E. Kledzik, M. Michalski, M. Praczyk (red.), *Ziemie Odzyskane. W poszukiwaniu nowych narracji*, Poznań 2018.

się nowymi widokami. Na dodatek okazało się, że wszyscy mamy wszy. Marzyliśmy, aby jak najprędzej zrzucić brudne ubrania i wykąpać się. Po tej podróży trwającej do 13 maja wyglądaliśmy bardzo źle. (...) W Koszalinie udaliśmy się do Inspektoratu Oświaty. Pan Klaudiusz Górski przyjął nas z otwartymi rękoma i wskazał miejscowość Drzewiany. Powiedział, że bardzo mu potrzeba nauczycieli, którzy na razie potrafią wyżywić się sami nie czekając na pobory, gdyż wszystko jest jeszcze w stadium organizacji. Udaliśmy się do miejsca naszego nowego życia¹³.

Prezentowane opracowanie przedstawia podjętą problematykę w perspektywie historyczno-rozwojowej w oparciu o wyróżnione w literaturze przedmiotu etapy w kształtowaniu się życia społecznego oraz systemu oświaty i opieki nad dzieckiem w ówczesnej Polsce¹⁴.

Były to: okres ratowania 1945–1949; okres centralizacji działalności 1950–1955; tworzenia nowych podstaw teoretycznych i instytucjonalnych wychowania i opieki oraz nawiązywania do dorobku z przeszłości 1956–1961; okres porządkowania głównych kierunków wychowania i opieki nad dzieckiem 1962–1975¹⁵.

Na teren Pomorza Środkowego przybyła głównie ludność z za Buga, częściowo repatrianci z Zachodu oraz osiedleńcy z centrum Polski. Józef Kania – ówczesny kurator Szczecińskiego Okręgu Szkolnego w *Sprawozdaniu na temat funkcjonowania systemu szkolnego w pierwszych latach po II wojnie światowej* pisał:

(...) 60% tej ludności – jak oświadczone na zebraniu Wojewódzkiego Komitetu Pomocy Zimowej w Szczecinie jesienią 1945 roku – wymaga opieki ze strony państwa, 25% może się samodzielnie utrzymać, 15% mogłoby świadczyć na rzecz potrzebujących. (...) Wiosną zaczął napływać repatrianci. Ma ich przybyć pół miliona. Nietrudno odgadnąć, że będą wśród nich dzieci wynędzniałe, anemiczne, skłonne do różnych chorób, źle odżywione, źle ubrane, bose. Będą one potrzebowały wszechstronnej opieki i pomocy ze strony państwa¹⁶.

¹³ M. Piesiecka, *Z Bojar do Drzewian droga daleka* (maszynopis), s. 1–4.

¹⁴ Por. M. Kolankiewicz, *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy wychowania*, Warszawa 1998.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ AP Szczecin (Zespół Akt Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego), maszynopis, Szczecin 1947.

Podjęta w opracowaniu tematyka dotyczy dzieciństwa, szczególnie ważnego okresu w rozwoju każdego człowieka. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele cennych opracowań dotyczących różnych przestrzeni dzieciństwa, między innymi: W. Theiss, 1999¹⁷; B. Śliwerski, 2007¹⁸; B. Matyjas, 2008¹⁹; K. Marzec-Holka, 2011²⁰; E. Jarosz, 2013²¹; K. Segiet, 2013²²; B. Smolińska-Theiss, 2014²³.

Barbara Smolińska-Theiss podaje, iż:

(...) W polskiej pedagogice okresu PRL problemy dziecka i dzieciństwa długo skrywane były w obszarze tzw. pedagogiki opiekuńczej. Wyrastała ona z jednej strony z wielowiekowej tradycji opieki nad dzieckiem prowadzonej przez kościół i zgromadzenia zakonne. Później wspierały ją także ruchy robotnicze i społeczno-oświatowe. Był to zrazu bardzo ważny obszar działania, zwłaszcza w okresie powojennym związany z ratownictwem i pomocą sierotom wojennym i dzieciom w różny sposób poszkodowanym. Rychło jednak pedagogika opiekuńcza stała się narzędziem upolitycznienia, indoktrynacji i wychowania kolektywnego na wzór sowiecki. Sztandarową placówką pedagogiki opiekuńczej uczyniono państwowy dom dziecka, w którym wykuwał się charakter nowego człowieka oddanego sprawom socjalizmu i pracy produkcyjnej²⁴.

Na podstawie dostępnych, wymienionych wyżej źródeł, stwierdzić można, iż w Koszalińskim

(...) Sytuacja była szczególnie trudna, ponieważ wiązała się z długotrwałym procesem asymilacji do nowych warunków przybyłej z różnych stron ludności, z dużymi zniszczeniami wojennymi oraz brakiem poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa²⁵.

¹⁷ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1999.

¹⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

¹⁹ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.

²⁰ K. Marzec-Holka, *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, Kraków 2011.

²¹ E. Jarosz, *Społeczne wykluczanie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24.

²² K. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.

²³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

²⁴ Ibidem, s. 46.

²⁵ D. Apanel, *Instytucjonalna opieka całkowita...*, s. 40.

Znaczący wpływ na przebieg i jakość dzieciństwa spędzonego na Pomorzu Środkowym, jak i w całym kraju, miały czynniki polityczne, które narzucały zadania, obowiązki, wzorce życia, wytyczały kierunki rozwoju placówek oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych, instytucji upowszechniania kultury. Określały podstawy organizacyjne, ideologiczne, stanowiły prawa i obowiązki rodziców, nauczycieli, wychowawców, uczniów, podopiecznych, wychowanków. Określały wzorce do naśladowania i obligatoryjnej realizacji według norm radzieckich.

Niebagatelną rolę w procesie kształtowania się sytuacji dzieci stanowiło również ówczesne prawo. Wśród dokumentów legislacyjnych, które miały wpływ na funkcjonowanie rodzin i opiekę nad dzieckiem, w omawianym okresie można wymienić:

- Dekret z dnia 22 stycznia 1946 r. „Prawo rodzinne” (przepisy wprowadzające prawo rodzinne)²⁶;
- Dekret z dnia 10 listopada 1945 r. o zmianie i ustalaniu imion i nazwisk²⁷;
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1950 r. – przepisy wprowadzające kodeks rodzinny²⁸;
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 nr 9, poz. 59)²⁹;

W latach 1949–1956 nastąpiła próba narzucenia Polsce sowieckiego modelu politycznego, ekonomicznego, społecznego, kulturalnego. Władzę przejęła Polska Zjednoczona Partia Robotnicza (PZPR), która wzorując się na doświadczeniach radzieckich, zamierzała budować socjalizm poprzez wyparcie wszystkich elementów kapitalistycznych

(...) Nowa polityka oświatowa i wychowawcza sprowadzała się do urzeczywistniania stalinowskiej koncepcji wychowania dzieci przeciwstawnej modelowi wychowania tradycyjnego. Stąd też rola rodziny tradycyjnej była minimalizowana³⁰.

²⁶ Dz.U. 1946 nr 6, poz. 53.

²⁷ Dz.U. 1945 nr 56, poz. 310.

²⁸ Dz.U. 1950 nr 34, poz. 309.

²⁹ Dz.U. 1964 nr 9, poz. 59.

³⁰ M. Radziszewska, *Współdziałanie nauczycieli i szkoły ze środowiskiem rodzinnym w regionie Warmii i Mazur (1945–1956)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 2, s. 229–258.

Komuniści szczególną rolę poświęcili dzieciom i młodzieży oraz szkole. Tam rozgrywała się, używając ówczesnego języka, najważniejsza bitwa w kampanii propagandowej. Przejęcie pełnej kontroli nad wychowaniem dzieci i młodzieży umożliwiło państwu ukształtowanie młodego pokolenia w „duchu postępu”. W tej walce główną rolę mieli do odegrania nauczyciele. Ich zadaniem było wychowywanie uczniów „w duchu dyktatury proletariatu i socjalizmu”³¹.

Codziennosc szkolną, rodzinną, społeczną w kolejnych dziesięcioleciach po II wojnie światowej kształtowało wiele wytycznych podanych do obligatoryjnej realizacji przez ówczesne władze polityczne. System oświaty i wychowania, zgodnie z teorią marksizmu i leninizmu służył umacnianiu socjalistycznego ustroju politycznego, ekonomicznego i społecznego. Głównym celem prowadzonej przez PZPR polityki oświatowo-wychowawczej, jak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska, była:

- Uniformizacja działalności edukacyjnej – zapewnia to stałą kontrolę i sterowanie poszczególnymi agendami;
- Unifikacja skutków edukacyjnych – czyli uzyskiwanie „jedności przedstawień”, nazywanych w PRL światopoglądem naukowym, „jednością moralno-polityczną narodu”, jednolitym frontem wychowania, społeczeństwem wychowującym;
- Indoktrynacja – czyli narzucanie całemu społeczeństwu preferowanych przez centrum standardów życia, idei, wartości, interpretacji, strategii działania, aspiracji, ocen, itd.³²

Dzieciństwo na Pomorzu Środkowym w przestrzeniach środowiska rodzinnego, lokalnego, rówieśniczego i szkolnego w opiniach i doświadczeniach słuchaczy UTW

Przeprowadzone wśród słuchaczy Uniwersytetu III Wieku (UTW) badania sondażowe dotyczyły problematyki przebiegu dzieciństwa w środowiskach: rodzinnym, rówieśniczym, lokalnym oraz szkolnym. W wyniku analizy wypowiedzi respondentów, zarysowały się:

³¹ D. Apanel, *Rzeczywistość szkolna w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej w świetle czasopisma „Życie Szkoły”*, [w:] B. Walak (red.), *Założenia i realizacja ustroju szkolnego w Polsce w latach 1945–1989 (wybrane aspekty)*, Gorzów Wielkopolski 2019, s. 27.

³² T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Kielce 1996, s. 93–94.

- obrazy z dzieciństwa w warunkach wojennych powrotów na Ziemię Odzyskaną;
- obrazy z dzieciństwa z czasów ponurej, nieugiętej indoktrynacji lat 50. XX wieku;
- obrazy z dzieciństwa lat 60. i 70. XX stulecia, czyli okresu tworzenia nowych podstaw teoretycznych i instytucjonalnych opieki i wychowania oraz porządkowania głównych kierunków wychowania i opieki nad dzieckiem.

W ankietowych badaniach sondażowych brało udział 655 osób w wieku od 64 do 88 lat. Wśród nich zdecydowaną większość stanowiły kobiety, bo aż 495 osób. Wiek od 80 do 88 lat reprezentowały tylko 72 osoby. Są to osoby urodzone tuż przed wojną (23 respondentów) lub w trakcie trwania działań wojennych (49 osób).

Wśród respondentów przeważały kobiety – 493 osoby, mężczyźni stanowili grupę 162 osób. Z ankiety wynika, że 263 osoby dzieciństwo spędzały w mieście, 276 osób na wsi i 116 osób w małych miasteczkach.

Według relacji respondentów, 532 osoby wychowywały się w rodzinach pełnych i tylko 123 osoby w rodzinach niepełnych. W 505 rodzinach mieszkali również dziadkowie. Rodziny wielopokoleniowe w pierwszych dziesięcioleciach po zakończeniu działań wojennych były częstym zjawiskiem. Żadna z osób badanych nie wychowywała się w instytucjonalnej lub rodzinnej opiece zastępczej.

Do osób cieszących się autorytetem w rodzinie ankietowani zaliczali głównie mamę lub tatę (częściej), a 137 osób podało babcię i 81 dziadka, bo „posiadali doświadczenie życiowe, dużą wiedzę”³³.

Spośród 655 badanych osób, 387 dzieciństwo swe spędzało na Pomorzu Środkowym, 168 osób badanych wczesne lata dziecięce spędzało na Lubelszczyźnie, w Wielkopolsce, w Zielonogórskim. Spośród tych 387 osób, 18 respondentów urodziło się na Kresach Wschodnich. Na pytanie dotyczące podróży pociągiem do nowego miejsca zamieszkania, badani najczęściej odpowiadali, iż niewiele pamiętają. Najczęściej mówili, iż „(...) towarzyszył im lęk, nie wiedzieli, dokąd jadą i dlaczego”. Czasem doświadczali głodu. Bardzo dokuczliwy był brak wody i trudne warunki higieniczne. Zazwyczaj wszystkie dzieci miały wszy

³³ Słowa pochodzą z wypowiedzi jednej z badanych osób i odnoszą się do wskazań innych respondentów.

i różne choroby skórne. Jechali w nieznane, ale przy rodzicach i dziadkach czuli się bezpiecznie. W czasie ostatnich repatriacji zdarzały się sytuacje, takie, jak Pani Władysławie ze Szczecinka, która przybyła na Pomorze Środkowe jako chłopiec, gdyż tylko takie dokumenty można było „załatwić”. Ściąto jej włosy, ubrano, jak chłopca i wyruszyła w drogę. Przez cały okres podróży bardzo bała się, że fakt ten zostanie wykryty i wszyscy będą musieli wrócić.

Ankietowani pisali również o trudnych początkach w nowych miejscach zamieszkania, które przydzielił im Państwowy Urząd Repatriacyjny (PUR). Sześć osób ankietowanych pamiętało, iż w przydzielonych gospodarstwach mieszkały jeszcze rodziny niemieckie, które przygotowywały się do wyjazdu z Polski. Początki życia w nowych miejscach były trudne i osnute atmosferą niepewności. Cztery z osób badanych pamiętają, że rodziny musiały zmienić przydzielone początkowo przez PUR miejsce zamieszkania, gdyż w budynkach mieszkalnych miejscowe władze instalowały różne urzędy.

Spośród 655 osób, 598 ankietowanych zadeklarowało wyznanie rzymskokatolickie, pozostali prawosławne lub byli i są agnastykami. Wśród najczęściej realizowanych praktyk religijnych wymieniali uczestnictwo w niedzielnych Mszach Świętych i katechezie. Jednocześnie 363 osoby badane doświadczyły trudności w realizacji praktyk religijnych w okresie szkoły podstawowej spowodowane głównie zadaniami wyznaczanymi przez nauczycieli i obowiązkami szkolnymi.

Osoby mieszkające w miastach i miasteczkach deklarowały, że źródłem utrzymania rodziny była praca rodziców w zakładach państwowych. 482 osoby badane twierdziły, że dochody rodziców starczały na pokrycie kosztów życia, pozostałe 173 osoby podały, że czasami starczały lub rzadko starczały. 273 osoby ankietowane mieszkające na wsi, podały, iż pomagały rodzicom w „pracy na roli, przy zwierzętach, pracach domowych i opiece nad rodzeństwem”.

Na pytanie dotyczące pomieszczeń i udogodnień w domach rodzinnych badani wymieniali: najczęściej: żelazko i rower, (470 osób), 103 osoby wymieniły toaletę i łazienkę, a 82 pralkę i telewizor.

Czas wolny w dzieciństwie respondenci spędzali najczęściej w okolicy domów na zabawach z rówieśnikami.

Do ulubionych zabaw badanych należały: „gra w chowanego, w berka, w klasy, jazda na rowerze, zabawy w dom i w sklep”. 412 osób podało, że wakacje i ferie zimowe spędzały najczęściej u rodziny.

Ponad połowa respondentów, bo 362 osoby, podały, że zabawki najczęściej otrzymywały od kogoś lub robiły sobie same, a 293 osoby korzystały z zabawek zakupionych w sklepie.

Analiza środowiska szkolnego w opiniach badanych wypada bardzo pomyślnie. Prawie wszyscy ankietowani (618 osób) lubili swoją szkołę i klasę. Ponad połowa respondentów (386 osób) podała, że klasy były bardzo liczne „30–40 osób, a nawet powyżej 40 osób”. Aż 526 osób twierdziło, że w szkole nie było możliwości, ani swobody w wyrażaniu swoich poglądów. Uczniowie bali się nauczycieli (497 osób badanych). Byli przestrzegani przez rodziców i dziadków, by „nie ujawniali historii rodzinnych” (127 osób). Niektórzy ankietowani podali (61 osób), że w ich domach przy dzieciach nie rozmawiano o trudnej przeszłości.

Badani podkreślali (511 osób), że w szkole często stosowano kary fizyczne: „bicie linijką lub różgą po rękach, szarpanie za włosy, uderzanie wskaźnikiem w dłoń”. Spośród innych kar najczęściej wymieniali: „stanie w kącie, pozostanie po lekcjach, nakaz wielokrotnego przepisywania zdań; np. «nie będę rozmawiał na lekcjach»”.

Na pytanie: jakie święta i uroczystości państwowe obchodzono w szkole? Zgodnie podawali: „1 maja – pochody pierwszomajowe, rocznica rewolucji październikowej, rocznica «wyzwolenia»”.

We wspomnieniach respondentów pozytywnie wypadają: „zbiórki zuchowe i harcerskie, zabawy karnawałowe, wycieczki szkolne, jesienne akcje zbierania ziemniaków i buraków w Państwowych Gospodarstwach Rolnych”.

Posługując się słowami Pani Michaliny Piesieckiej, nauczycielki i założycielki pierwszych szkół w okolicach Koszalina, można poczuć atmosferę szkolną pierwszych lat po zakończeniu II wojny światowej:

Jednocześnie z zagospodarowywaniem się należało zorganizować również nauczanie. Inspektor Gorski polecił otworzyć szkołę jeszcze w maju, zaraz po przyjeździe do Drzewian. Ogłosiliśmy zapisy do szkoły. Zgłosiły się wszystkie dzieci w wieku szkolnym i również starsze, które z powodu wojny nie uczęszczały do szkoły. Pierwszym zajęciem było ułożenie przed szkołą dużego, pięknego orła białego z tłuczonej cegły na czerwonym tle (również z cegły). Pracę tę wykonaliśmy ze wzruszeniem i satysfakcją. To był nasz sztandar i nasze hasło. Teraz już mogliśmy rozpoczynać naukę. Trzeba było podzielić dzieci na klasy. Przeprowadziliśmy wstępny egzamin, sprawdzając wiedzę i umiejętności uczniów. Rozpoczęliśmy pracę z pięcioma klasami. Na początku pracy z uczniami mieliśmy trudności z zaopatrzeniem w materiały piśmienne. Otrzymaliśmy wprowadzić unrowskie ołówki i zeszyty, ale nie mieliśmy kredy oraz podręczników

szkolnych. Dzieci same zdobywały gdzieś kredę ze stłuczonych figurek gipsowych. My przywieźliśmy z sobą trochę podręczników. Stanowiły one jedyną pomoc jaką miał nauczyciel oraz program z kuratorium, według którego prowadziliśmy nauczanie. Dzieci uczyły się z notatek zrobionych na lekcji i zapisanych w zeszytach, a czasem nawet na skrawkach gazet. Chęci do nauki nie brakowało. Najmłodsze przynosiły ze sobą tabliczki i rysiki do pisania znalezione gdzieś w domu. Były bardzo czysto i schludnie ubrane. Wesoło wyglądały ich kolorowe fartuszki zawsze świeżo wyprane i wykrochmalone. Lekcje w szkole były dla wszystkich jakiegoś świątecznego i uroczystego. Te pierwsze lekcje w Drzewianach wspominam z rozrzewnieniem i prawdziwą przyjemnością. Wielu spośród uczniów wyróżniało się usposobieniem czy zdolnościami. Często wracając ze szkoły obserwowałam dzieci pasące krowy na pastwisku. Przy tym zajęciu z ciekawością czytały książki. Włodzimierz wyróżniał się zdolnościami do rysunku, Czesia interesująco opowiadała o obyczajach wielbłądów, które widziała w czasie wojny za granicą, inny znow młodzieńcy repatriant zachwycał nas znajomością języka francuskiego, bowiem przyjechał z rodzicami z Francji (...) ³⁴.

Na pytanie: czy uważa Pan/ Pani swoje dzieciństwo za szczęśliwe? ankietowani podawali odpowiedzi z dominacją zadowolenia nad niezadowoleniem: 532 osoby napisały, że ich dzieciństwo było „szczęśliwe, że miały kochających rodziców, spokojny dom, zaspokojone potrzeby miłości i szacunku”.

Jednak były również inne odpowiedzi: „Uważam, że miałem szczęśliwe dzieciństwo, mimo wielu niedogodności i doskwierającego ubóstwa”, „Miałam w domu huśtawkę nastrojów, nie było spokoju i harmonii, ojciec często przychodził pijany”; „Nie było szczęśliwe. Trudno być szczęśliwym w ubogiej rodzinie”; „Nie było szczęśliwe, byłam krzywdzona przez brata mojej mamy”.

Wydawane przez państwo ludowe kolejne akty prawne prowadziły do centralizacji i upolitycznienia pracy opiekuńczo-wychowawczej. Treści działań opiekuńczych ulegały wyraźnej zmianie. Odrzucono tradycję, doświadczenia międzywojenne, a realizowano idee tzw. wychowania kolektywnego ³⁵.

Lata 50. XX wieku były trudnym okresem w funkcjonowaniu domów rodzinnych, placówek oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych. Sytuacja ta miała związek nie tylko z podłożem ideologicznym, ale także z trudnościami ekonomicznymi, warunkami życia i pracy.

³⁴ M. Piesiecka, op. cit., s. 9.

³⁵ D. Apanel, *Instytucjonalna opieka całkowita...*, s. 61.

Niewielkie zmiany nastąpiły po 1956 roku, kiedy zaczęto krytykować wzorce radzieckie i postulować konieczność powrotu do rodzimych doświadczeń i tradycji, chociażby systemu wychowawczego Janusza Korczaka.

Istotne znaczenie dla działalności szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, a także życia rodzinnego miała ustawa o rozwoju systemu oświaty z dnia 15 lipca 1961 r.³⁶, która przyczyniła się do wielu korzystnych, jak na tamte czasy zmian, które kontynuowane były do czasu przełomu ustrojowego, chociażby współpraca z rodzicami, czy realizacja szeroko pojętej profilaktyki.

Osoby ankietowane (428 respondentów) wymieniają i pozytywnie oceniają przynależność do Szkolnej Kasy Oszczędności (SKO) i działalność w ramach Ligi Ochrony Przyrody (138 osób). Ponad połowa badanych (388 osób) potwierdza działalność „Klubów Wiewiórka” w szkołach, które prowadziły profilaktykę jamy ustnej w ramach przeciwdziałania szerzącej się wśród dzieci próchnicy.

Wspomnienia z przełomu lat 60. i 70. XX wieku dotyczące przemian w życiu rodzin respondentów, wpisują się w ogólne, panujące wówczas zjawisko migracji ze wsi do miast. 374 osoby badane doświadczyły przeprowadzki do miasta i zmiany środowiska życia. Miało ono związek z rozwojem przemysłu i pracą zawodową ich rodziców, a także z przemianami w oświacie i z przemianami administracyjnymi w kraju.

Obrazy dzieciństwa na łonie rodziny, wśród rówieśników, w rodzinnych miejscowościach, w pobliskich szkołach, które powstały na podstawie wypowiedzi osób ankietowanych, mimo wielu powojennych trudów dnia codziennego, dają wiarę, że dom rodzinny i pozostałe środowiska były dla nich najlepszym miejscem na ziemi.

³⁶ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961 nr 32, poz. 160.)

Podsumowanie

Województwo koszalińskie (1950–1975) zaludnione zostało różnorodną zbiorowością wywodzącą się ze wszystkich dzielnic Polski. Rozpoczęty w pierwszych miesiącach po wojnie proces adaptacji do nowych terenów, asymilacji i integracji społeczeństwa trwał przez wiele dziesięcioleci. W miarę upływu lat zanikać zaczęły uprzedzenia i regionalizmy. Młodsze pokolenie niepamiętające dobrze miejsca swego urodzenia, szybciej zżywało się z tutejszą ziemią.

Ogromną rolę w tym procesie odgrywała szkoła, która eliminowała konflikty i kształtowała patriotyzm lokalny. Integracja społeczeństwa mogła dokonać się dzięki polityce rządu w stosunku do Ziemi Zachodnich.

Dzięki poprawie sytuacji ekonomiczno-kulturalnej regionu, społeczeństwo powoli zaczęło uzyskiwać poczucie stabilizacji. Niemały wpływ odegrały w tym względzie bezpłatna opieka lekarska i szkolnictwo, zniesienie barier społecznych, rozwój zawodów pozarolniczych, zapotrzebowanie na kadry fachowców w różnych dziedzinach.

Analiza materiałów źródłowych i badań sondażowych pozwala na stwierdzenie, że przestrzenie dzieciństwa są uzależnione od różnorodnych kontekstów politycznych, kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Zarówno w minionych czasach, pozostających we wspomnieniach seniorów, jak i dziś, zachodziły i zachodzą zmiany, które warunkują miejsce dziecka w społeczeństwie.

Agnieszka Suplicka

ORCID: 0000-0002-7107-0327

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.25

W trosce o dobro wspólne. Wystawa poświęcona działalności Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet

For the Common Good. An Exhibition Dedicated to the Activities of the Women's Civic Work Union

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono działalność Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet (ZPOK) w kontekście wystawy *Kobietom, dzieciom, społeczeństwu. Inicjatywy Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w Polsce między wojnami*, zaprezentowanej na Uniwersytecie w Białymstoku podczas IX Ogólnopolskiej Konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem. Wychowanie od Bolesława Chrobrego do współczesności”.

Celem ekspozycji była popularyzacja wiedzy o historii kobiet i stowarzyszeń w II Rzeczypospolitej. Organizatorka omówiła zarówno założenia i cele wystawy, jak i obszary działalności ZPOK.

Wystawa autorstwa Agnieszki Suplickiej ukazuje działalność i znaczenie ZPOK. Organizatorka podkreśliła jej walory edukacyjne, regionalne i społeczne, zachęcając do refleksji nad historią kobiet, upamiętniania lokalnych działaczek, co przyczynia się do wzmacniania tożsamości regionalnej, kulturowej i patriotycznej.

W artykule podkreślono znaczenie organizowania tego rodzaju inicjatyw, ponieważ skutecznie uzupełniają tradycyjne metody przekazywania wiedzy historycznej. Zwrócono również uwagę na inspirującą wartość przedwojennych inicjatyw, które mogą dostarczać nie tylko inspiracji, lecz także konkretnych rozwiązań, stanowiących wzór dla współczesnych projektów i strategii.

SŁOWA KLUCZOWE: Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, II Rzeczypospolita, stowarzyszenia, wystawa, kobieta, pamięć historyczna, Białostoczczyzna, województwo białostockie

ABSTRACT: The article presents the activities of the Women's Civic Work Union (ZPOK) in the context of the exhibition Women, Children, Society. Initiatives of the Women's Civic Work Union in Poland between the wars, presented at the University of Białystok during the 9th National Conference "The Child in History – Between Dignity and Enslavement. Education from Bolesław the Brave to the Present Day".

The aim of the exhibition was to popularise knowledge about the history of women and associations in the Second Polish Republic. The organiser discussed both the assumptions and the goals of the exhibition, as well as the areas of activity of the ZPOK.

The exhibition by Agnieszka Suplicka shows the activities and significance of ZPOK. The organiser emphasised its educational, regional and social values, encouraging reflection on the history of women, commemorating the local activists, which contributes to strengthening the regional, cultural and patriotic identity.

The article emphasises the importance of organising such initiatives, because they effectively complement traditional methods of transmitting historical knowledge. It also draws attention to the inspiring value of pre-war initiatives, which can provide not only inspiration, but also specific solutions, constituting a model for contemporary projects and strategies.

KEYWORDS: Women's Civic Work Union, Second Republic of Poland, associations, exhibition, woman, historical memory, Białystok region, Białystok voivodeship

Tytułem wprowadzenia

W ramach IX Ogólnopolskiej Konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem – wychowanie od Bolesława Chrobrego do współczesności” zorganizowanej w dniach 21-22 października 2024 roku na Uniwersytecie w Białymstoku odbyła się prezentacja wystawy poświęconej działalności Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet (dalej: ZPOK). Ekspozycję autorstwa Agnieszki Suplickiej zatytułowaną

Kobietom, dzieciom, społeczeństwu. Inicjatywy ZPOK w Polsce między wojnami zaprezentowano w budynku Wydziału Nauk o Edukacji w Galerii Nowe Skrzydło¹. Wśród gości wystawy byli uczestnicy konferencji, a także studenci Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Organizując i przygotowując wystawę przyjąłem, że działalność międzywojennego ZPOK zasługuje na prezentację z kilku istotnych powodów. Po pierwsze historia tej organizacji ukazuje determinację i siłę kobiet dążących do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. Ponadto pokazuje również, jak ruchy kobiece przyczyniały się do rozwoju społeczeństwa, wspierały procesy demokratyzacji oraz kształtowały współczesne idee równości płci i praw obywatelskich. Po wtóre, stowarzyszenie odegrało również kluczową rolę w stopniowej zmianie postaw społecznych oraz przełamywaniu uprzedzeń wobec kobiet. Było przykładem organizacji, która mimo trudnych warunków historycznych potrafiła skutecznie działać nie tylko na rzecz kobiet, ale także ich rodzin, nie pomijając przy tym najmłodszych.

Wystawa to jedno z wielu przedsięwzięć naukowo-badawczych i organizacyjnych podejmowanych w ramach działalności Zakładu Historii Wychowania, i nie pierwsze tego typu wydarzenie, którego założeniem jest upowszechnienie historii w oryginalny i nieprzeciętny sposób².

¹ Wystawa została sfinansowana przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Białymstoku. Była to jej druga prezentacja. Otwarcie miało miejsce w Galerii Nowe Skrzydło na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku dnia 18 kwietnia 2024 r. Więcej: <https://noe.uwb.edu.pl/aktualnosci/wystawakobietom--dzieciom--spoleczenstwu-inicjatywy-zwiazku-pracy-obywatelskiej-kobiet-w-polsce-miedzy-wojnami-493.html>, [dostęp: 10.03.2025].

² Zakład Historii Wychowania ma na swoim koncie między innymi następujące wystawy: „Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956” – Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB (2003); „Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794” – Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB (2015); „Portrety i rzeźby więźniarek z obozu w Fordonie i Bojanowie z lat 1944–1956” – Instytut Biologii UwB (2016); „Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886–1939” – Wydział Fizyki UwB (2016); „Twórca Niepodległej” – Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB (2018).

Cele i założenia wystawy

Ekspozycja prezentowała część efektów prowadzonych przeze mnie badań dotyczących działalności stowarzyszeń w II Rzeczypospolitej³. Jej celem było popularyzowanie wiedzy o historii kobiet i historii stowarzyszeń w Polsce między wojnami. Założeniem było ponadto ukazanie nie tylko samej organizacji i kobiet zaangażowanych w jej powstanie, ale także licznych inicjatyw podejmowanych na rzecz społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem działań ukierunkowanych na działalność oświatową, opiekuńczo-wychowawczą i edukacyjną na rzecz najmłodszych członków społeczeństwa. Zakładałam, że wystawa ma w przystępny i wizualny sposób przybliżać przeszłość i przykuwać uwagę.

Dążeniem było także umożliwienie zwiedzającym odnalezienie osobistych odniesień oraz zachęcenie do namysłu nad historią, wzmacniając przy tym poczucie jej bliskości. Ponadto uwzględnienie perspektyw kobiet w budowaniu pełniejszego obrazu przeszłości pomaga zrozumieć historię w sposób bardziej całościowy i zróżnicowany. Dzięki temu możliwe jest poznanie, jak różnorodne wydarzenia i procesy kształtowały się z perspektywy nie tylko mężczyzn, ale również kobiet, co prowadzi do bardziej zrównoważonej narracji historycznej.

W historii często pomijano i nie doceniano udziału pań w sferach politycznych, społecznych, kulturalnych oraz oświatowych. Promowanie historycznego wkładu kobiet pozwala nie tylko odkryć ich zasługi, ale także należycie uhonorować ich osiągnięcia. Przedstawianie historii kobiet skłania również do refleksji nad ich miejscem w rozwoju oświaty i opieki nad dziećmi i młodzieżą. Poznanie jak choćby starań

³ A. Suplicka, *Organizacja i funkcjonowanie instytucji wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym na przykładzie prywatnych przedszkoli w Białymstoku*, [w:] P. Śpica (red.), *Dziedzictwo edukacyjne XIX i XX wieku w perspektywie badawczej*, Toruń 2023, s. 361-387; A. Suplicka, *Inicjatywy opiekuńcze, wychowawcze i oświatowe Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet na rzecz dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2023, nr 45(1), z. 460, s. 109-134; Eadem, *Aktywność społeczno-oświatowa Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet na rzecz dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie międzywojennego województwa białostockiego*, „Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobięcych” 2024, nr 1(16), s. 61-84.

o prawa do edukacji, równej i sprawiedliwej pracy ukazuje, jak wiele osiągnięto w tym obszarze.

Celem wystawy było jednocześnie wzmocnienie tożsamości kulturowej i patriotycznej poprzez upamiętnienie kobiet działających również na terenie międzywojennego województwa białostockiego, które swoją działalnością przyczyniły się do jego rozwoju. Jestem zdania, iż odkrywanie bogactwa wspólnej historii i dziedzictwa regionu sprzyja umacnianiu więzi społecznych i kulturowych, kształtując poczucie wspólnoty. Dzięki temu możliwe jest budowanie silnej tożsamości lokalnej oraz docenienie dorobku poprzednich pokoleń. Upamiętnianie historii poprzez historie lokalnych bohaterów sprawia, że zwiedzający mogli odnaleźć w niej osobiste odniesienia.

Wartość merytoryczną ekspozycji wzbogaciły materiały archiwalne ukazujące codzienność szkolną, fotografie ukazujące nauczycieli, warunki, w jakich odbywało się nauczanie, wyposażenie placówek oświatowych oraz ubiór dzieci. Prezentacja wyników badań, zdjęć źródeł pisanych i dokumentów archiwalnych pozwalała zwiedzającym poczuć namiastkę warsztatu pracy historyka i dostrzec trudności związane z odczytywaniem tego rodzaju materiałów⁴.

Wystawa ukazuje inspirujące historie kobiet, które odnosiły sukcesy mimo licznych przeciwności. Przykłady ich determinacji i kreatywności mogą motywować młode pokolenia do działania i wzmacniać w nich poczucie sprawczości. W założeniu miała dodatkowo pobudzać ciekawość poznawczą współczesnych młodych ludzi, inspirować i zachęcać ich do zgłębiania i eksploracji historii.

Działalność ZPOK zaprezentowałam na 15 planszach o wymiarach 70 cm x 100 cm. Ograniczone ramy tablic i ich ilość wymagały analizy, weryfikacji i wyboru nie tylko treści, jej syntezy, ale też doboru materiału ikonograficznego, który stanowił uzupełnienie i potwierdzenie prowadzonej przez związek działalności.

⁴ Materiały do przygotowania wystawy są efektem kwerend archiwalnych i bibliotecznych przeprowadzonych w Państwowym Archiwum Obwodu Grodzieńskiego w Grodnie, Państwowym Archiwum Obwodu Brzeskiego w Brześciu n. Bugiem, Litewskim Centralnym Archiwum Państwowym w Wilnie, Bibliotece Narodowej w Warszawie, Narodowym Archiwum Cyfrowym.

W poszukiwaniu „dobra wspólnego” – wystawa

Szacuje się, że w II Rzeczypospolitej działało kilkanaście tysięcy stowarzyszeń. Organizacje te obejmowały szeroki zakres działalności⁵. W zależności od ich charakteru, celów i działań, reprezentowały interesy członków, prowadziły działalność charytatywną i pomocową, edukacyjną, oświatowo-kulturalną, angażowały się w działalność społeczną i polityczną. Co więcej, budowały wspólnotowość, integrując przy tym ludzi o wspólnych zainteresowaniach, wartościach, celach, potrzebach, tworząc społeczności oparte na współpracy i wsparciu⁶.

II Rzeczpospolita była zatem świadkiem intensywnego rozwoju ruchu stowarzyszeniowego, co odzwierciedlało rosnące zaangażowanie obywateli w życie społeczne i kulturalne kraju. Stowarzyszenia pełniły ważne funkcje w kształtowaniu tożsamości narodowej, aktywności obywatelskiej i wspieraniu różnorodnych inicjatyw społecznych.

Jednym ze stowarzyszeń o zasięgu ogólnopolskim był w tym okresie ZPOK. Związek powstał w 1928 roku i działał do wybuchu wojny. Była

⁵ Stowarzyszenia kulturalne i oświatowe – wspierające edukację, kulturę, rozwój języka polskiego i sztuki, takie jak Towarzystwo Szkoły Ludowej czy Polskie Towarzystwo Krajoznawcze; Organizacje społeczne i dobroczynne – zajmujące się pomocą charytatywną, ochroną zdrowia i wsparciem osób potrzebujących, jak na przykład Polski Czerwony Krzyż czy Towarzystwo Opieki nad Dziećmi; Stowarzyszenia zawodowe i gospodarcze – zrzeszające przedstawicieli różnych zawodów i wspierające rozwój gospodarczy kraju, między innymi Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz Związek Rzemieślników; Organizacje młodzieżowe – wspierające rozwój młodzieży, takie jak harcerstwo, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży czy Związek Strzelecki; Stowarzyszenia polityczne i społeczne – odgrywające rolę w kształtowaniu życia politycznego, w tym organizacje związane z konkretnymi partiami politycznymi; Stowarzyszenia mniejszości narodowych – tworzone przez mniejszości, takie jak niemiecka, żydowska, ukraińska czy białoruska, które miały swoje organizacje wspierające ich kulturę, edukację i prawa.

⁶ W okresie międzywojennym swoją działalność kontynuowały fundacje i towarzystwa społeczne założone w czasach zaborów i powstawały nowe stowarzyszenia i związki, które funkcjonują do dziś, między innymi Polski Czerwony Krzyż i Caritas. Istniejące wówczas stowarzyszenia i fundacje miały zazwyczaj charakter naukowy, oświatowo-kulturalny, opiekuńczy, prozdrowotny i sportowy. W połowie lat 30. XX wieku w Polsce zarejestrowanych było ponad 10 tys. stowarzyszeń i 3 tys. fundacji, spośród których najwięcej znajdowało się w Małopolsce.

to jedna z największych sanacyjnych organizacji kobiecych w okresie międzywojennym zrzeszająca kobiety w prawie tysiącu oddziałach⁷.

Wśród materiałów prezentowanych na wystawie udostępniono informacje na temat stowarzyszeń w II Rzeczypospolitej, podstaw prawnych regulujących ich działalność oraz charakterystykę organizacji, w tym jej cele i zadania.

Zaprezentowano działalność związku, który angażował się w szereg inicjatyw i spraw społecznych. W swym założeniu ZPOK miał na celu szerzenie idei państwowości polskiej, rozpowszechnianie zasad demokratycznych i zapewnianie kobietom realnego wpływu na życie polityczne Polski. Czołowe miejsce wśród zadań zajmowało zagadnienie głębokiego poczucia odpowiedzialności za państwo i aktywne włączenie się do pracy nad podniesieniem jego poziomu kulturalnego, gospodarczego i społecznego⁸.

Członkinie ZPOK odegrały pionierską rolę w kształtowaniu nowego modelu służby społecznej, który opierał się na planowym i profesjonalnym niesieniu pomocy. Ich działania były odpowiedzią na realne problemy i potrzeby społeczne, a praca społeczna zyskała nowy wymiar – nie tylko wspierała osoby w trudnej sytuacji, ale także koncentrowała się na zapobieganiu negatywnym zjawiskom. Aktywność stowarzyszenia stanowiła reakcję na ogromne wyzwania, przed którymi stanęło społeczeństwo odrodzonej Polski.

Wśród zadań wyznaczonych przez ZPOK należały te, które dotyczyły najmłodszych takie jak: pogłębianie kultury i oświaty w społeczeństwie, równy dostęp do wykształcenia, przygotowanie młodzieży do przyszłej pracy, niesienie pomocy dzieciom z rodzin bezrobotnych, ubogich, dotkniętych chorobami, alkoholizmem.

Na wystawie zaprezentowano kobiety, które znalazły się w szeregach stowarzyszenia, działaczki niepodległościowe, polityczne, przedstawicielki elity władzy i inteligencji, żony prominentów, funkcjonariuszy państwowych, nauczycielki, urzędniczki, lekarki, poetki i pisarki, dziennikarki, ekonomistki, socjolożki, aktywistki na rzecz

⁷ W 1930 roku do ZPOK należało ponad 30 tys. kobiet, skupionych w 360 oddziałach rozlokowanych na terenie całej Polski, w 1932 ok. 50 tys., natomiast w 1935 roku już 90 tys. członkiń zrzeszonych w 900 oddziałach.

⁸ *Statut Związku Pracy Obywatelskiej*, Warszawa 1928.

praw kobiet, co zapewniało im możliwość aktywnego udziału w różnych aspektach życia politycznego, społecznego, oświatowego, kulturalnego, oraz towarzyskiego⁹.

Były to kobiety, które charakteryzowało głębokie poczucie odpowiedzialności za państwo. Kobiety, które dostrzegały potrzebę służby społecznej. Warto chociażby krótko wspomnieć o przewodniczących związku. Założycielką i pierwszą przewodniczącą była Zofia Moraczewska żona premiera Jędrzeja Moraczewskiego – polska działaczka społeczna i polityczka, posłanka na Sejm Ustawodawczy oraz na Sejm III kadencji, Minister Pracy i Opieki Społecznej. Kolejną przewodniczącą została Julia Kratowska, polska działaczka niepodległościowa, społeczna i oświatowa, polityk, senator, nauczycielka. Po niej stanowisko przejęła i sprawowała do wybuchu wojny Hanna Pohoska, specjalistka w zakresie historii oświaty i pedagogiki, działaczka polityczna, zastępca senatora.

Oprócz waloru poznawczego, edukacyjnego wystawa ma również walor regionalny. Prezentuję na niej informacje o działalności związku na terenie Białostocczyzny. Osobny plakat przedstawia działalność zrzeszenia wojewódzkiego z siedzibą w Białymstoku. Zaprezentowałam na nim zdjęcia z albumu, który podarowały członkinie Zofii Moraczewskiej. Album był bardzo okazały, oprawiony w płótno dwuosnowowe, takie które tkano na Podlasiu. Członkinie zrzeszenia wojewódzkiego zamieściły w nim fotografie dokumentujące działalność oddziałów w poszczególnych miastach województwa takich jak: Augustów, Grodno, Suwałki, Sejny, Wołkowysk¹⁰.

Nikt inny nie rozumiał tak dobrze kobiet i ich potrzeb, jak one same. Dlatego oferowana przez nie fachowa pomoc była oparta na rzeczywistych, zdiagnozowanych problemach i wyzwaniach. Wystawa ukazuje kluczowe obszary działalności stowarzyszenia, odzwierciedlając tę głęboką troskę o potrzeby kobiet i ich rodzin.

⁹ W szeregach stowarzyszenia znalazły się między innymi: Maria Bartel, Helena Ceysigner, Halina Chełmicka-Jaroszewiczowa, Zofia Daszyńska-Golińska, Bronisława Dłuska, Wanda Filipkowska-Pełczyńska, Katarzyna Grodecka, Hanna Hubicka, Maria Jaworska, Janina Komornicka, Wincenta Konarzewska, Wanda Krahelska-Filipowiczowa, Halina Nieniewska, Anna Paradowska-Szelągowska, Jadwiga Poczętowska, Janina Strzelecka, Leokadia Śliwińska, Wanda Twardowa, Eugenia Waśniewska, Helena Witkowska.

¹⁰ I. Rendel, J. Rotsztejn, *Album z fotografiami dotyczącymi Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet*, Biblioteka Narodowa, Magazyn Ikonografii, sygn. AFF.III-88.

Szczególny nacisk położyłam na zaprezentowanie działalności opiekuńczej, wychowawczej, oświatowej, kulturalnej, wydawniczej oraz wypoczynkowej. Wymienić należy tu inicjatywy obejmujące pomoc stałą i doraźną oraz pomoc materialną i ekonomiczną.

Dwa plakaty prezentują działalność przedszkoli, z czego jeden dotyczy przedszkoli działających na terenie województwa białostockiego. Zwiedzający mogli dowiedzieć się, w jakich miejscowościach na terenie województwa białostockiego funkcjonowały przedszkola ZPOK, jak też kto i na jakich warunkach do nich uczęszczał.

Związek wydawał książki, czasopisma, publikacje o charakterze instrukcyjnym w zakresie wszystkich działów pracy stowarzyszenia. Wobec tego wśród materiałów prezentowanych na wystawie przedstawiłam plakat poświęcony działalności publicystycznej i wydawniczej. Oprócz charakterystyki tego obszaru działalności zaprezentowałam zdjęcia publikacji wydawanych przez organizację, w tym dwutygodnik „Praca Obywatelska” (1928–1939) oraz tygodnik „Prosta Droga” (1930–1939).

Istotnym elementem działalności ZPOK było stwarzanie kobietom możliwości pracy zarobkowej. Ten obszar działalności ukazałam na plakacie zatytułowanym „Aktywizacja zawodowa kobiet”. Szczególną uwagę skupiłam tu na kursach i szkoleniach, działalności wytwórczej kobiet opartej na zasadzie spółdzielczości¹¹ oraz sezonowym zatrudnianiu kobiet. Warto tu dodać, że nauka oparta na przygotowaniu dziewcząt do życia była nowoczesną metodą resocjalizacji wprowadzoną przez ZPOK.

Wystawa ukazuje również szerokie spektrum działalności na rzecz kobiet i ich potomstwa. Zwiedzający mogli zapoznać się z informacjami dotyczącymi działalności: domu matki i dziecka, stacji opieki nad matką i dzieckiem, żłobków dziennych oraz dziecińców. Uzupełnieniem treści zamieszczonych na plakacie były źródła ikonograficzne.

Osobne miejsce na wystawie zajęła działalność poświęcona doraźnym akcjom pomocowym prowadzonych przez kobiety. Rozwój tego

¹¹ Wytwórnictwo przemysłowe między innymi: koszykarskie, jedwabnicze, hafciarskie, koronkarskie, sztucznych kwiatów, tkalnie płócien lnianych i bawełnianych, wytwórnictwo firanek i artystycznych dekoracji, guzikarnie, czapkarnie, owocarnie, piekarnie, wytwórnictwo konfitur, soków i dżemów owocowych, szwalnie, introligatornie, wytwórnictwo zabawek, ozdób choinkowych, sztandarów, hodowle drzew morwowych, drobiu, gołębi i królików.

typu działań był widoczny w latach 30. XX wieku w okresie wielkiego kryzysu. Wobec najmłodszych ZPOK realizował działania niosące pomoc materialną i higieniczno-lekarską, powoływał kuchnie i organizował akcje dożywiania, akcje opiekunek społecznych i higienistek odwiedzających rodziny, oraz pomoc rzeczową. Osieroconym, opuszczonym i potrzebującym pomocy otwierał schroniska i domy noclegowe. W skali potrzeb były to jednak działania ciągle niewystarczające, ograniczone często brakiem funduszy.

Przedstawicielki związku podkreślały potrzebę kształcenia młodych Polaków. Wśród materiałów prezentowanych na wystawie nie mogło zabraknąć informacji na temat prywatnych szkół zakładanych przez ZPOK. Tego typu placówki funkcjonowały w Brzeżanach, Hrubieszowie, Krzemieńcu, Kowlu, Kutnie, Lidzie, Stryju, Wilnie, Warszawie. Na terenie województwa białostockiego działały dwie tego typu szkoły: Prywatna Żeńska Szkoła Zawodowa Krawiecko-Bieliżniarska w Łomży przy ulicy Rybaki 3 oraz Prywatna Żeńska Szkoła Krawiecko-Bieliżniarska w Suwałkach przy ulicy Kościuszki 87. Na planszy poświęconej temu obszarowi działalności zamieściłam fotografie plakatów promujących powyższe placówki oraz ogłoszenia o naborze do szkół.

Związek dbał o organizowanie dzieciom opieki po wypełnieniu przez nie obowiązków szkolnych. Stąd też jedna z plansz poświęcona została tej aktywności. Do osiągnięć w tym obszarze należały kolonie lecznicze, wypoczynkowe letnie oraz półkolonie. Głównym zamierzeniem ZPOK było realizowanie w trakcie akcji kolonijnych zadań opiekuńczych, wychowawczych i leczniczych, czyli wyrównywanie braków wynikających z warunków higienicznych, ekonomicznych, materialnych i moralnych rodzin. Warto podkreślić, iż akcja kolonijna odniosła sukces, bowiem swoim zasięgiem objęła jedną czwartą ogółu dzieci, korzystających z akcji kolonialnej w całym kraju!

Ostatni plakat prezentuje działalność oświatowo-kulturalną. Możemy na nim przeczytać, że „stowarzyszenie aktywizowało społeczeństwo poprzez inicjowanie pogadanek, odczytów, kursów wychowania obywatelskiego, spotkań z okazji świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy”. Związek organizował również zabawy taneczne, bale, dancingi, festyny, przedstawienia, loterie, wystawy, wycieczki do ośrodków i zakładów pracy. W celu popularyzowania czytelnictwa zakładał biblioteki, czytelnie i świetlice. Opis powyższych działań przedstawionych na plakacie przeplatany jest zdjęciami z tych wydarzeń oraz afiszami, plakatami informującymi o tych wydarzeniach.

Przy ograniczonej przestrzeni wystawy szczegółowe przedstawienie wszystkich aspektów działalności ZPOK na zaledwie 15 plakatach było niemożliwe. Trudno było w pełni oddać ogrom pracy i determinacji, którą z poświęceniem wkładały kobiety. Każda inicjatywa była świadectwem empatii i troski o nie same, jak i przyszłe pokolenia. Kobiety ZPOK były przekonane, że nikt inny niż one – matki, żony, nauczycielki, urzędniczki, zajmujące wyższe i niższe miejsce w strukturze społecznej, nie zadba lepiej o kobiety, dzieci, rodziny, o przyszłość państwa i lepszy byt społeczeństwa.

Oczywiście, w przyszłości wystawę można rozbudować i poszerzyć wybrane wątki w zależności od potrzeb.

Wyrazy pamięci

W *Almanachu spraw kobiecych* Zofia Moraczewska pisała o szerokim spektrum działalności kobiet ZPOK, które „w polskim świecie kobiecym [rwą – A.S.] się do zbiorowego czynu w imię wielkiej idei”. Chęć służenia innym wyrażała się w przekonaniu, że „musi ona mówić nad interesami poszczególnych stronnictw, stref, stanów, grup i klas społecznych (...) na rzecz wspólnego dobra”¹².

Praca nad wystawą wyzwoliła we mnie refleksje. Co przyciągnęło do ZPOK tak dużą społeczność? Czy to ich poczucie własnej godności i wartości stanowiło źródło siły do działania w trudnych warunkach gospodarczych, społecznych, oświatowych? Czy potrzeba niesienia pomocy innym była postrzegana jako wartość wspólnego dobra?

Przy tak rozbudowanej i zaprezentowanej powyżej skali działań odpowiedź zdaje się oczywista. Wspólne dobro znajdowało wyraz w pionierskiej działalności na rzecz praw kobiet i równouprawnienia. Związek organizował różne inicjatywy edukacyjne, kursy zawodowe i warsztaty, które miały na celu podniesienie kompetencji kobiet oraz przygotowanie ich do aktywnego życia zawodowego. Działalność ta pomagała kobietom zdobywać wiedzę, która umożliwiała im uniezależnienie się finansowe i zawodowe. Organizacja wspierała rozwój jednostek, ale także przyczyniała się do budowy społeczeństwa

¹² H. Naglerowa (red.), *Almanach spraw kobiecych: informacje postulaty zagadnienia*, Warszawa 1933, s. 10.

obywatelskiego, angażując kobiety w działalność społeczną, dobroczynną i patriotyczną. ZPOK niósł pomoc dotkniętym ubóstwem, bezdomnością czy przemocą, organizując pomoc społeczną, schroniska i wsparcie materialne. Był również aktywny w zakresie ochrony zdrowia, organizując programy profilaktyczne i zdrowotne. Jednym słowem, otwierał drzwi do lepszej przyszłości.

Jestem głęboko przekonana, że kobiety ZPOK nie myślały wyłącznie o czasach, w których żyły. Wspólne dobro dostrzegały w efektach swojej pracy na rzecz przyszłych pokoleń. Wspólne dobro to bowiem wartości, zasoby i cele, które służą całej społeczności, a nie tylko jednostkom. Jest to dobro, które korzystnie wpływa na wszystkich członków społeczeństwa i może być wspólnie wykorzystywane, ponieważ jego korzyści są odczuwalne przez wszystkich. Obejmuje ono zarówno dobra materialne, jak i niematerialne, które są kluczowe dla jakości życia, harmonii społecznej i rozwoju wspólnoty.

Wystawa ma ponadto walor osobisty. Jest moim dowodem szacunku i uznania dla kobiet działających w ZPOK za ich niezwykłą pracę na rzecz drugiego człowieka. Mam również nadzieję, że stanie się źródłem inspiracji dla współczesnych kobiet, nie tylko w murach Uniwersytetu w Białymstoku, ale i poza uczelnią.

Niewątpliwym efektem wystawy jest promocja nauki i badań humanistycznych, popularyzacja historii i pogłębienie wiedzy o dziejach Polek w atrakcyjny, nowoczesny sposób w środowiskach naukowych i pozanaukowych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych¹³.

Czego (na)uczy(ła) nas historia?

Przerwanego wybuchem II wojny światowej bujnego rozwoju licznych towarzystw nie udało się przywrócić w dawnej formie po 1945 roku. Zmiany polityczne sprawiły, że dominujące stały się wzorce oparte na obcych ideałach i wartościach.

¹³ Wystawa była prezentowana podczas wizyty studyjnej w dniach 19-23 listopada 2024 roku na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku naukowcom Uniwersytetu Römera, a także dyrektorom i wicedyrektorom szkół i przedszkoli z rejonu wileńskiego na Litwie. Więcej: <https://noe.uwb.edu.pl/aktualnosci/wizyta-studyjna-naukowcow-z-universytetu-michalamermer-litwa-609.html>, [dostęp: 10.03.2025].

Dopiero po 1989 roku w Polsce rozpoczęła się odbudowa życia stowarzyszeniowego oraz rozwój niezależnych inicjatyw społecznych¹⁴. Mimo upływu ponad dwóch dekad potrzeba zakładania stowarzyszeń pozostaje niezmienna. Współczesne społeczeństwo demokratyczne trudno wyobrazić sobie bez sektora organizacji pozarządowych, które odgrywają kluczową rolę w życiu publicznym. Stanowią one największą grupę instytucji określanych w literaturze jako trzeci sektor¹⁵. Rosnąca liczba stowarzyszeń¹⁶ świadczy przede wszystkim o potrzebie budowania poczucia tożsamości – zarówno grupowej, lokalnej, regionalnej, jak i ogólnokrajowej. Ich działalność opiera się na wspólnej misji oraz dążeniu do realizacji określonych celów i potrzeb społecznych.

W przestrzeni publicznej zauważalna jest także coraz większa aktywizacja kobiet, czego dowodem jest dynamiczny rozwój licznych stowarzyszeń kobiecych. Organizacje te działają w różnych obszarach – od obrony praw kobiet po inicjatywy związane ze zdrowiem, edukacją, przedsiębiorczością czy przeciwdziałaniem przemocy. Choć różnią się zakresem działalności, celami i metodami działania, łączy je dążenie do poprawy jakości życia i wzmocnienia pozycji kobiet w społeczeństwie¹⁷.

¹⁴ A. Suplicka, *Troska o rodzinę w działalności międzywojennego Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa - z perspektywy XXI wieku*, [w:] M. Charkiewicz, P. Wojnicz (red.), *Nauki społeczne wobec współczesnych wyzwań i kryzysów. Aspekty prawne, socjologiczne i aksjologiczne*, Warszawa 2024, s. 102-106.

¹⁵ J. Blicharz, *Status prawny organizacji pozarządowych w świetle ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, „Fundacje” 2003, nr 3-4, s. 10; Eadem, *Administracja publiczna i społeczeństwo obywatelskie w państwie prawa*, Wrocław 2012, s. 67- 68; M. Halszka-Kurleto, *Organizacje pożytku publicznego. Rozwiązania prawne – funkcjonowanie – rozwój*, Kraków 2008, s. 45-47; M. Supera-Markowska, *Podstawy prawne tworzenia i funkcjonowania organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, s. 16-18; G. Makowski, *Rzecz o rozwoju sektora organizacji pozarządowych w Polsce po 1989 r.*, „Studia BAS” 2015, nr 4, s. 57-85.

¹⁶ W 2022 roku aktywną działalność prowadziło łącznie 115,5 tys. rejestrowych organizacji non-profit. Rejestrowe organizacje non-profit zrzeszały ponad 10,1 mln członków. Por. *Sektor non-profit w 2022 r. Analizy statystyczne GUS*, Warszawa, Kraków 2024, s. 20-21.

¹⁷ Między innymi: Stowarzyszenie Aktywne Kobiety, Stowarzyszenie Kongres Kobiet, Stowarzyszenie Pomoc, Forum Kobiet Podlasia, Stowarzyszenie 100-lecia Kobiet, Stowarzyszenie Eurydyki, Instytut Studiów Kobietych, Caritas Polska, Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce, Stowarzyszenie Wiosna. Wszystkie te organizacje działają na rzecz kobiet, dzieci i rodzin, oferując zintegrowane wsparcie materialne, emocjonalne i edukacyjne.

Przedwojenne inicjatywy mają wiele do zaoferowania współczesnemu światu, dostarczając nie tylko inspiracji, ale także konkretnych rozwiązań. Działania międzywojennych stowarzyszeń, choć prowadzone w (nie)odległej stuletniej przeszłości, mogą być wzorem dla dzisiejszych projektów i strategii, szczególnie w kontekście społecznym. Można odnieść się tu do wypowiedzi profesor Katarzyny Dormus, która w trakcie wywiadu telewizyjnego udzielonego podczas konferencji „Dziecko w historii między godnością a zniewoleniem” stwierdziła:

Historia nam tłumaczy, dlaczego jesteśmy w tym, a nie innym miejscu, dlaczego tak myślimy, a nie inaczej (...). Jeśli sobie tego nie uświadomimy, będziemy się kręcić w kółko. Będzie nam się wydawało, że odkrywamy coś nowego, a tak naprawdę wiele rzeczy było, tylko trzeba wyciągnąć wnioski¹⁸.

Żywię nadzieję, że wystawa utrwali w świadomości zwiedzających historyczne znaczenie aktywności kobiet, ukazując siłę ich zaangażowania, determinacji oraz pracy na rzecz innych, że stanie się inspiracją dla kolejnych pokoleń, zachęcając do podejmowania wyzwań i działań na rzecz społeczności lokalnych. Co więcej, że zainspiruje zwiedzających do refleksji nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Do namysłu, którego wspólnym mianownikiem będzie wspólne dobro. Wszak wspólne dobro jest fundamentem solidarności społecznej i współpracy, umożliwiającym wspólne dążenie do celów. To wartość, która pozwala nam budować sprawiedliwsze i bezpieczniejsze społeczeństwo – społeczeństwo, które wie i rozumie, że tradycję i pamięć o historii należy pielęgnować jako część wspólnego dobra. Chociaż przeszłość to czas miniony i „wydaje się zupełnie niewidoczna, jednak nie oznacza, że nie istnieje”¹⁹.

¹⁸ <https://bialystok.tvp.pl/83078395/konferencja-dziecko-w-historii-miedzy-godnoscia-a-zniewoleniem>, [dostęp: 10.03.2025].

¹⁹ G. Michalski, *O zachowaniu pamięci historycznej pierwszej połowy XX wieku. Wprowadzenie do rozważań o przeszłości oświaty*, „Nauki o Wychowaniu” 2020, nr 2/11, s. 10.



Fot. 1. Otwarcie wystawy „Kobietom, dzieciom, społeczeństwu. Inicjatywy Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w Polsce między wojnami”, 18 kwietnia 2024 roku. Na fotografii Agnieszka Suplicka – kuratorka wystawy.

Źródło: Zbiory autorki.



Fot. 2. Fragment wystawy „Kobietom, dzieciom, społeczeństwu. Inicjatywy Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w Polsce między wojnami”, prezentowana na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Źródło: Zbiory autorki.



Fragment panoramy Krakowa z Wawelem z rysunku „Cracovia Metropolis Regni Poloniae” (tł. „Kraków Metropolia Królestwa Polskiego”), zamieszczonego w dziele *Civitates orbis terrarum* Georga Brauna z ilustracjami Franza Hogenberga i Simona Novellanusa.

Dziecko może nauczyć dorosłych
trzech rzeczy: cieszyć się bez powodu,
być ciągle czymś zajęтым
i domagać się ze wszystkich sił –
tego, czego pragnie.

Paulo Coelho

4.

OBRONA GODNOŚCI PRAW DZIECKA Z PERSPEKTYWY MŁODYCH PASJONATÓW NAUKI

Karolina Sznurawa

ORCID: 0009-0000-6766-9401

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.26

Pedagogika emancypacyjna – zachodnie idee w rzeczywistości polskiej, ich szanse, zagrożenia i perspektywy

The Emancipatory Pedagogy – Western Concepts in the Reality of Poland, their Opportunities, Risks and Perspectives

STRESZCZENIE: Emancypacja jako proces społeczny, dotyczący osób i grup społecznych uważanych za zniewolone rozwija się już od czasów starożytnego Rzymu, z biegiem lat coraz intensywniej wpływając na różne sfery życia, w tym – na przestrzeń szkolno-edukacyjną. Jednym z głównych nurtów emancypacyjnych w edukacji stała się pedagogika wyzwolenia, reprezentowana przez takich myślicieli jak: Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Paulo Freire czy Gert Biesta. Pedagogika wyzwolenia, szczególnie w wydaniu Freire’a, była reakcją na sytuację społeczną i polityczną, skupiającą się na roli edukacji w uświadamianiu opresji oraz zmianie systemu. Freire postulował wyzwolenie zarówno dla opresjonowanych, jak i ich oprawców, przez zmiany w edukacji i społeczeństwie. Zjawisko to wykraczało poza tradycyjne pojmowanie edukacji, traktując ją jako narzędzie do osiągnięcia krytycznej świadomości i dążenia do autonomii. W tekście analizowana jest rola nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym, stanowiąc podstawy to twierdzenia, że współczesna edukacja, w tym polska, nie zawsze wspiera idee emancypacyjne, koncentrując się na utrzymaniu porządku, zamiast na rozwoju indywidualności i krytycznego myślenia.

SŁOWA KLUCZOWE: emancypacja, pedagogika wyzwolenia, Paulo Freire, autonomia, edukacja emancypacyjna, pedagogika społeczna

ABSTRACT: Emancipation as a social process, regarding individuals and groups considered to be oppressed, has been evolving since the time of the ancient Rome, and over the years has increasingly affected various spheres of life, including the school-education space. One of the main trends of emancipation in education was the pedagogy represented by such thinkers as Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Paulo Freire and Gert Biesta. Emancipation pedagogy, especially as represented by Freire, was a reaction to the social and political situation, focusing on the role of schooling in raising awareness of oppression and changing the system. Freire called for emancipation for both, the oppressed and their oppressors, through changes in education and society. The phenomenon went beyond the traditional understanding of education, treating it as a tool for achieving critical consciousness and striving for autonomy. The text analyses the role of the teacher and student in the process of education, providing a basis for the argument that contemporary education, including Polish education, does not always support emancipatory ideas, focusing on maintaining order instead of developing individuality and critical thinking.

KEYWORDS: emancipation, pedagogy of the oppressed, Paulo Freire, autonomy, emancipatory education, social pedagogy

Emancypacja jako zjawisko społeczne, chociaż kojarzone z przełomem XIX i XX wieku, wywodzi się już z czasów starożytnego Rzymu, kiedy to oznaczała usamodzielnienie się, wyjście spod władzy ojcowskiej. Już wtedy odnosiła się więc do dynamiki zmian w pewnej strukturze społecznej, bezpośrednio związanej z relacją o charakterze hierarchicznym i zależnym, jednak niejako zamkniętej w przestrzeni rodzinnej. Jako dyskurs filozoficzno-społeczny, emancypacja zajęła szczególne miejsce w szerokiej przestrzeni publicznej około XVIII wieku, dając początek obecnym ideom i tendencjom wyzwoleniowym. Pomimo pewnych niekonsekwencji cechujących oświeceniowe nurty wyzwolenie, miały one istotny wpływ na kształtowanie się sytuacji społecznej, kulturowej, gospodarczo-ekonomicznej i politycznej, na przestrzeni ostatnich kilkuset lat, w wielu państwach na całym świecie. Od połowy XIX wieku emancypacja jest kojarzona z różnymi formami działań skierowanych do grup lub podejmowanych przez grupy społeczne uważane za wykluczone, dyskryminowane, ograniczane w prawach i obowiązkach, lub zwyczajnie zależne od innych –

mowa głównie o kobietach, mniejszościach (narodowych, etnicznych, religijnych), biedniejszych warstwach społecznych, czy, co istotne dla poniższego wywodu, dzieciach. Ich problemy i ograniczenia stopniowo stawały się tematem coraz częściej dostrzeganym i poruszonym, a skutki wynikające z obecności ruchów emancypacyjnych na stałe zakorzeniły się w życiu codziennym. Obecnie, według definicji słownika języka polskiego przyjmuje się, że (dokonana) emancypacja oznacza uwolnienie od zależności i zdobycie lepszej pozycji społecznej¹.

U podstawy wszystkich przemian o charakterze wyzwoleniowym (zaczynając od tolerancji grup religijnych, przez wyzwolenie niewolników, aż po emancypację kobiet w XIX wieku) da się zauważyć jeden wspólny czynnik – świadome, lub mniej świadome przeniesienie filozoficznej koncepcji podmiotowości (samoświadomości, samostanowienia) do grup i sfer, które były tej podmiotowości, przynajmniej w pewnym stopniu, pozbawione. Przemiany te znalazły w końcu swoje miejsce również w przestrzeni pedagogicznej, których początku Katarzyna Szumlewicz, pedagożka i filozofka, doszukuje się w drugiej połowie XVII wieku, kiedy to Jean Jaques Rousseau w swoim traktacie pedagogicznym (*Emil, czyli o wychowaniu*, 1763) przedstawił refleksję dotyczącą wychowania w zgodzie z naturą, pozbawionego wpływów zewnętrznych i w pełni zdeterminowanego przez wychowanka. Koncepcja ta, zestawiona z wyznawaną przez Rousseau filozofią społeczną, stanowiła początek nowego spojrzenia na problem wyzwolenia przez wychowanie, prowokując wiele kontrowersji. Podobne postulaty emancypacyjne wybrzmiewały między innymi u Immanuela Kanta, który stawiał człowieka jako cel sam w sobie, a wychowanie traktował jako proces dążenia do autonomii, zarówno w ujęciu jednostkowym (ja), jak i społecznym (inni)². Z kantowskiego dorobku korzystał między innymi Sergiusz Hessen, szczególnie zainteresowany kwestią samostanowienia jako celu wychowania, autonomii pedagogiki i kształcenia, oraz dialektyki³. Wśród wielu pedagogów propagujących emancypacyjne

¹ PWN. Słownik Języka Polskiego, *Emancypacja*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/emancypacja.html>. [dostęp: 19.10.2024].

² K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu*, „Ars Educandi” 2012, nr 9, s. 81-84, <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.05>

³ A. Nowicka, *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 99; <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.26.7>

idee, istotną rolę w powstaniu nurtu, jakim jest pedagogika wyzwolenia miał brazylijski pedagog Paulo Freire, który w latach 60. i 70. XX wieku doprowadził do zapoczątkowania radykalnego kierunku pedagogiki emancypacyjnej. Odbiła ona istotne piętno nie tylko na brazylijskim systemie szkolnictwa i podejściu do edukacji, ale także wpłynęła na kraje takie jak: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania czy Austria, do dzisiaj stanowiąc jedną z najczęściej omawianych koncepcji filozofii edukacji⁴, szczególnie w krajach zachodnich.

Jak wspomniano wcześniej, wszystkie ruchy społeczne i reformy związane z emancypacją konkretnych grup, wynikały z poczucia opresji i potrzeby zmiany ich sytuacji społeczno-ekonomiczno-politycznej. Nie inaczej było w przypadku Freireowskiej pedagogiki emancypacyjnej, czy też pedagogiki wyzwolenia. Nurt ten został szczegółowo przedstawiony w książce *Pedagogy of the Oppressed* (*Pedagogika uciemiężonych*), która powstała jako forma buntu, w reakcji na sytuację polityczną kraju. W latach 30. i 40. XX wieku objęta kryzysem gospodarczym i rządzona przez faszystowskiego dyktatora Brazylii zmagająca się z pogłębiającymi się nierównościami społecznymi — najuboższe warstwy nie tylko miały ograniczony dostęp do podstawowych dóbr materialnych, ale również do edukacji. W społeczeństwie panował wysoki poziom analfabetyzmu, który odbierał obywatelom między innymi możliwość brania udziału w wyborach. Już wtedy Paulo Freire zauważył istotną rolę edukacji w zmianie porządku społecznego, nie tylko poprzez naukę piśmiennictwa i dostęp do najważniejszych praw obywatelskich, ale również poprzez zmianę sposobu postrzegania świata i uświadomienie grup opresjonowanych (głównie chłopów i rdzennych mieszkańców) o ich sytuacji i potrzebach, czy też możliwości zmiany. Wiele lat swojego życia poświęcił opracowując program alfabetyzacji dorosłych. Swoje najważniejsze dzieło napisał jednak w 1968 roku będąc na wygnaniu spowodowanym publicznym głoszeniem swoich poglądów, w czasie, gdy w rozwijającej się Brazylii przeprowadzono zamach stanu i wprowadzono reżim wojskowy, dyktaturę i politykę represji. Dostrzegając istotny wpływ edukacji, Freire postulował „wyzwolenie” uciemiężonych, jak i również ich oprawców, przez drastyczną zmianę systemu od podstaw. Taka koncepcja

⁴ D. Corey, *Paulo Freire's Oppressive Pedagogy*, <https://nationalaffairs.com/publications/detail/paulo-freires-oppressive-pedagogy>, [dostęp: 23.10.2024].

zakładała zmianę roli ucznia i nauczyciela, stawiając ich w pozycji krytycznych współbadaczy i kreatorów procesu edukacyjnego, odrzucając przy tym hierarchę społeczną, a dając przestrzeń aktywistom i osobom zagrożonym wykluczeniem, którym przypisał istotną rolę w „wyliminowaniu ucisku”⁵. Ze względu na postulaty dotyczące całkowitego zerwania z tradycyjnym podejściem do edukacji i wychowania, odrzucenie norm i oczekiwań społecznych, a także nawoływanie do wyrażania buntu i przeprowadzania gwałtownych reform, proponowana przez Freire pedagogika zyskała miano radykalnej.

W jego filozofii główne założenia koncentrują się wokół fałszywej świadomości, krytycznej świadomości i przyjęciu swojej opresji jako stanu faktycznego, niesprawiedliwego i możliwego do zmiany, ale tylko pod warunkiem dostrzeżenia i podjęcia działań „przeciw” (oprawcom, systemowi, uciemnieniu). Centrum jego zainteresowania stanowi człowiek zniewolony, tak samo jak człowiek wyzwolony — sam autor poświęcił pierwszy rozdział swojego największego dzieła problemowi dehumanizacji, która dotyczy zarówno uciemnionych, jak i ciemniących. Istotną rolę według brazylijskiego pedagoga pełnią również procesy, zjawiska i lęk towarzyszące przejściu do, jak uważał, „naturalnego stanu ludzkiego”⁶. Swoją pedagogikę kieruje więc zarówno represjonowanym, jak i opresorom — wszystkiemu, co nie daje żyć życiem w pełni ludzkim. Można zauważyć, że idea pierwotnie zaproponowanej pedagogiki wyzwolenia wykracza poza działania edukacyjne, a przyjmuje charakter bardziej społeczny. Sam proces kształcenia stanowi raczej narzędzie, przyjmuje formę katalizatora zmian o charakterze myśleniowo-ideowym, a celowo — zmian o charakterze systemowym. Można by doszukiwać się więc podobieństw i zależności, pomiędzy społecznością i funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej, ryzykując stwierdzenie, że wychowankowie w procesie kształcenia, w bezpiecznym środowisku dążą do zwiększenia samoświadomości i uzyskania autonomii, by później w takiej formie funkcjonować w przestrzeni publicznej.

⁵ O. Zabolotna, *Tropami Paolo Freire: w poszukiwaniu edukacyjnego dialogu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia–Psychologia” 2017, nr 29(2), s. 140–141.

⁶ H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogiki uciśnionych” Paula Freire’a*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2(45), s. 8–10.

Do innych przedstawicieli edukacji emancypacyjnej możemy zaliczyć Ivana Illicha oraz Noah Chomskiego, którzy w podobnym czasie jak Paulo Freire głosili swoje poglądy na temat wyzwolenia osiąganego przez edukację. Pomimo wielu różnic, ich koncepcje stawiały za edukacyjny cel zwiększenie poziomu świadomości i możliwości dążenia do autonomii, czyli wyjścia spod ucisku (społecznego, instytucjonalnego, ustrojowego). Podczas gdy Freire skupiał się na ucisku w społeczeństwie postkolonialnym, Chomsky, amerykański językoznawca, filozof i działacz polityczny, postulował wyzwolenie spod ograniczeń związanych z funkcjonowaniem w państwie postindustrialnym, a Illich, austriacki filozof i krytyk społeczny, odnosił się do iluzji globalizacji. Można więc potwierdzić wcześniej założony wniosek, że warunkiem do istnienia i rozwoju pedagogiki emancypacyjnej, podobnie jak innych ruchów społecznych o charakterze wyzwoleniowym, jest poczucie zniewolenia i opresji, związane z nimi poczucie niesprawiedliwości i niezgody, oraz pojawiająca się w efekcie potrzeba reorganizacji, często przyjmującej formę rewolucji, która odbywa się przez podnoszenie aktywnego buntu. Podejmowane działania, w zależności od kierunku i przedstawiciela, w tym przypadku związane są z odrzuceniem podziałów społecznych i hierarchii instytucjonalnej, odejściem od obowiązku szkolnego, lub pojawiającą się świadomością wykorzystania edukacji w kontroli społecznej – w skrócie, zmiana przejawia się w odrzuceniu (lub chęci odrzucenia) tego, co narzucone.

Wspomniane założenia dotyczą istotnych problemów obecnych w edukacji, obserwowanych nie tylko w obrębie państw będących przedmiotem zainteresowania wymienionych przedstawicieli – są to realne, uniwersalne dysfunkcje systemowe, obserwowane na całym świecie. Analogicznych przykładów państw w kryzysie, w których obywatele (jak w opisanej wcześniej Brazylii) mieli istotne znaczenie dla zmian ustrojowych, nie musimy szukać daleko – około 70 lat temu Polska Rzeczpospolita Ludowa była miejscem masowych protestów, kryzysu gospodarczego i braków podstawowych produktów, a przez pewien czas – stanu wojennego i autorytarnej władzy objawiającej się, między innymi, jawną cenzurą. Społeczeństwo było zmobilizowane, a ruchy opozycyjne nie porzucały form oporów i strajków, doprowadzając do odbudowy demokracji. Powstawały, między innymi, niezależne, młodzieżowe czasopisma, a ruch wydawniczy, obok strajków robotniczych, zajmował istotne miejsce walki politycznej. Marek Wierzbicki wskazuje

na kluczową rolę młodzieży i studentów, jako grup jawnie i zbiorowo sprzeciwiających się władzy i obowiązującemu systemowi⁷. Podążając za Freire można by założyć, że emancypacja przez edukację, wraz z jej potencjałem i możliwym wpływem na rozwój i myślenie człowieka, będą stanowiły jeden z ważniejszych tematów w okresie transformacji ustrojowej. Jednak należy zadać pytanie, czy organizacja ośmioletniej szkoły, w której odbywały się obowiązkowe prace społeczne, a obecność na obchodach pierwszomajowych była tak samo ważna jak przyszyta na mundurku tarcza, i w których nauczyciel przemawiał do uczniów znad pulpitu wskazując na kolejne strony elementarza – aż tak różni się od głównego mechanizmu funkcjonowania współczesnej szkoły państwowej? W pewnych aspektach nie ma co do tego wątpliwości – rewolucja edukacyjna, będąca częścią transformacji systemowej⁸, miała miejsce również na ziemiach polskich, a jej źródła dotyczą tradycji romantycznych, etyki solidarności Tischnera i wielu innych bliskich nam kulturowo i światopoglądowo ideałów; niełatwo jednak odnaleźć w niej elementu wyzwolenczo-buntowniczego, adresującego uciemiężonych i oprawców, zmieniającego drastycznie podejście do roli nauczyciela i zauważającego podmiotowość ucznia. W kontekście edukacyjnym, miejsce zmian wywołanych przez nacisk niezadowolonych obywateli zajęły zmiany ustrojowe i prawne podjęte przez władze (przesunięcie odpowiedzialności związanej z finansowaniem placówek, modyfikacje dotyczące podstawy programowej i kanonu lektur obowiązkowych, próba zwiększania aspiracji edukacyjnych uczniów⁹). Zastanawiający jest więc powód tak rozwiniętych myśli emancypacyjnych w krajach zachodnich i tak ograniczonych ruchów pedagogiki wyzwolenia na polskich ziemiach. Być może wynika to z różnic kulturowych, roli przypisywanej edukacji lub potencjale wyzwolenczym dostrzeganym w innych podmiotach, takich jak związki zawodowe, które w mentalności ludzi z państwa o silnym etosie pracy mogły zajmować bardziej wpływowe miejsce.

⁷ M. Wierzbicki, *Ostatni bunt. Młodzieżowa opozycja polityczna u schyłku PRL 1980–1990. Fakty, konteksty, interpretacje*, Lublin–Warszawa 2013.

⁸ M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, Kraków 2011, s. 25–26.

⁹ Ibidem, s. 26–27.

Najbardziej wyraźnymi i oczywistymi elementami szeroko rozumianego procesu edukacji, którym można się przyjrzeć w celu przeanalizowania tendencji wyzwoleniowych (lub ich braku), jest wspomniana już rola nauczyciela i ucznia w systemie szkolnictwa. Współczesne źródła wskazują, że obecnie polski nauczyciel pełni funkcję nie tylko edukatora przedmiotowego, ale również lidera, mentora, badacza, organizatora procesu nauczania, a w praktyce także opiekuna i wychowawcy¹⁰. Każda z tych ról pełni funkcję nadrzędną nad uczniem, zakładając „przekazanie”, „zadbanie”, „prowadzenie”. Przeciwnie postulaty wybrzmiewają z opisywanej pedagogiki emancypacyjnej, w której uczeń jest centrum, któremu nauczyciel towarzyszy, będąc jego partnerem, ale również kwestionując jego decyzję, poddając wątpliwości to, co wydaje się oczywiste i prowokując krytyczne myślenie. W tych kwestiach podejście polskiej oświaty, cierpiącej obecnie na kryzys autorytetu nauczyciela, co w swojej monografii zauważa Mirosław Szymański¹¹, różni się istotnie od wyzwolenicznych idei. Według wspomnianego autora, w dobie wszechobecnej wiedzy i sprzecznych informacji z różnych źródeł należałoby pochylić się nad podawczą i prowadzącą rolę nauczyciela i zastanowić, czy zmiana w obszarze podejścia do zadania nie owocowałaby lepszą relacją i efektami edukacyjnymi wychodzącymi poza sferę przedmiotową.

Z przyjmowaną przez nauczyciela rolą bezpośrednio związane jest podmiotowe postrzeganie ucznia. Z perspektywy prawnej sfera ta jest, przynajmniej zewnętrznie, odpowiednio zadbana. Gwarantuje równe traktowanie, inkluzywne podejście do uczniów z różnych środowisk, wykorzystywanie ich zasobów i kompensowanie słabszych stron (szczególnie widoczne w obszarze pedagogiki specjalnej). Z drugiej jednak strony, wśród coraz to nowych decyzji ministerialnych podejmowanych w celu nieograniczania wolności i gwarancji komfortu dzieci, zgubiła się przestrzeń na prowokowanie świadomości i refleksyjności, dajemy im gotowe rozwiązanie w postaci narzuconych ograniczeń i zadań

¹⁰ B. Kutrowska, *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008, s. 49-56.

¹¹ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008, s. 9-12.

(lub ich braku), oprawionych w rodzicielską narrację „szkoły jako jedyne miejsce do nauki”. Jako osoby odpowiedzialne za proces edukacji i kształcenia, coraz częściej kierujemy się chęcią zadbania o powierzchniowy dobrobyt wychowanków, nie czyniąc z instytucji szkolnych przestrzeni do jednostkowego rozwoju, a raczej stwarzając miejsce do „przebycia” lat szkolnych w taki sposób, by nie budziły intensywnych emocji. Wszystkie te decyzje przywołują na myśl jedno z założeń Paulo Freire’a mówiące o tym, że na drodze humanizacji, a więc wyzwolenia uciśnionych, stoi fałszywa hojność oprawców — próba stonowania władzy, prowokowana zauważonych słabością uciskanych¹². Chcąc zagwarantować im iluzję idealnej bezstresowej edukacji, narzucamy to, co wydaje nam się dla nich najlepsze i najwygodniejsze, odbierając tym samym przestrzeń do poczucia dyskomfortu, zdrowej niezgody i kwestionowania działań. Brakuje więc, wśród chęci zadbania o najmłodszych i ich dobrobyt, wspólnej dyskusji, wzajemnych pytań i zagwarantowania przestrzeni, zarówno na zgodę, jak i formy buntu.

Szczególną uwagę na rolę nauczyciela i znaczenie edukacji, a także problem podmiotowości w tym procesie zwrócił Gert Biesta, w swoich pozycjach często nawiązujący do Freire’a, jednak nadający jego radykalnym propozycjom nową, bardziej współczesną perspektywę. Uwzględnia on postać nauczyciela jako najważniejszy czynnik w procesie edukacji, podnosząc temat dotyczący nie ważności nauczania, lecz tego „w jaki sposób” i „po co” nauczanie ma znaczenie. Tym samym w swojej książce *Rediscovery of Teaching* (2017) jako istotne proponuje pojęcia związane z podmiotowością, oporem jako doświadczeniem edukacyjnym i pragnieniem jako przedmiotem zainteresowania edukacji – wszystkie mają ze sobą bezpośredni związek, a ich obecność warunkuje emancypacyjny charakter pedagogiki uprawianej w szkole. Jego propozycje stanowiły podstawę do przeprowadzenia przeze mnie badań własnych, w których postawione zostały pytania o obecność emancypacyjnych tendencji wśród współczesnych nauczycieli, podejmowanych przez nich działań i spostrzeżeń dotyczących możliwości budowania samostanowienia w przestrzeni szkolnej. Z wielu rozmów przeprowadzonych (w ramach wspomnianych badań) z edukatorami w różnym wieku, działającymi w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, wynika, że instytucja szkoły i narzucane

¹² H. Kostyło, op. cit., s. 10.

przez nie formy działań mają największy wpływ na kształtowanie nauczycielskiego podejścia do edukacji, ograniczając przy tym przestrzeń na indywidualne podejście do wychowanków i ich potrzeb. Co ciekawe, wśród badanych nauczycieli widoczne były tendencje opiekuńcze – większe znaczenie posiadały działania mające na celu zadbanie o bezpieczeństwo i potrzeby grupy jako całości, próba przygotowania do przeżywania różnych sytuacji, zapewnienie propozycji schematu działania, a niekoniecznie prowokowanie do refleksji, rozwijanie ciekawości do innych, chęć współtworzenia i współbycia i podejmowanie zachowań prowadzących do podmiotowości. Jako główną odpowiedź nauczyciela wskazywano bowiem fizyczne bezpieczeństwo uczniów, a także

przygotowanie (...) zgodnie z podstawą programową, przekazanie wiedzy i umiejętności z przedmiotu, przygotowanie do matury, rzetelne i zrozumiałe przekazanie informacji na odpowiednim poziomie merytorycznym¹³.

Jako istotny element edukacji, Biesta wskazuje również zjawisko oporu, które – mimo że dostrzegane przez nauczycieli jako istotne (świadczące o krytycznym myśleniu), jest akceptowane tylko w sytuacji komfortowej dla edukatora. Często do podjęcia elementów dyskusyjnych niezbędne są odpowiednie warunki, uzależnione między innymi od specyfiki zajęć (na przykład zajęć wychowawczych), tematu lekcji, oraz przestrzeni – klasa lekcyjna nie jest kojarzona z miejscem otwartym na protesty i próby negocjacji, a wskazują na to udzielane przez nauczycieli odpowiedzi dotyczące ograniczeń spowodowanych narzuconą podstawą programową. Często zdarza się, że nauczyciele nie postrzegają wychowanków jako kogoś gotowego na podjęcie wartej swego czasu dyskusji.

Te fragmentaryczne wnioski pochodzą z przeprowadzonych w kwietniu zeszłego roku badań własnych. Praca ta miała na celu zbadanie relacji teorii pedagogicznych z praktykami obecnymi w polskiej rzeczywistości szkolnej, a bardziej szczegółowo – określenie, w jakim stopniu cel emancypacyjny zaproponowany przez Gerta Biestę, holenderskiego pedagoga, wpisuje się w założenia i idee edukacyjne obecne w świadomości nauczycieli polskich szkół, oraz jakie

¹³ Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

działania są przez nich podejmowane, by ten efekt osiągnąć. W tym celu wyszczególnione zostały cztery aspekty o istotnym znaczeniu dla emancypacji w edukacji: dojrzałość w sensie egzystencjalnym, istnienie jako podmiot, opór jako doświadczenie edukacyjne, oraz pragnienia jako przedmiot zainteresowania pedagogiki. Stanowiły one podstawę do analizy działań podejmowanych przez polskich nauczycieli pod kątem emancypacyjnego charakteru kształcenia.

Czy pedagogika emancypacyjna ma więc prawo istnienia w Polsce? Na pewno nie w swojej oryginalnej radykalnej postaci, zainicjowana buntem i chęcią rewolucji. Na początku rozmyślań na ten temat zadałam sobie pytanie, czy dla nas, jako społeczeństwa, byłoby korzystne, gdyby nurty wyzwoleniowe były żywe w edukacji polskiej – biorąc pod uwagę okoliczności ich powstawania, związane z obecnym, silnie odczuwalnym kryzysem świadczyłyby one o skrajnie nieinkluzywnym, wręcz zagrażającym jednostkom stanie systemu edukacji. Uważam jednak, że pewne elementy i założenia pedagogiki emancypacyjnej, takie jak: otwarta postawa nauczyciela, dążenie do społecznego istnienia wychowanków (na co w swojej monografii zwraca uwagę także Mirosław J. Szymański¹⁴), a także wykorzystanie oporu jako doświadczenia pozytywnego dla podmiotowości, mają szanse na zajęcie istotnego, stałego miejsca w przestrzeni polskiej, szczególnie w dobie globalizacji i cyfryzacji. Zagrożenie jednak leży w braku współpracy podmiotów okołopedagogicznych – rodziny, dyrekcji, nauczycieli, a również państwa. Obecna przestrzeń edukacyjna wydaje się być polem walki, w której mało jest miejsca na dyskusje, konsultacje i określenie wspólnego celu. Jako inne zagrożenie w przetrwaniu idei emancypacyjnych możemy wskazać niekonsekwencję w odgórnych działaniach i zmienność warunków edukacyjnych. Ciągłe przemiany systemowe, reorganizacje podręczników, cięcia programowe nie sugerują możliwości pozytywnych i stałych zmian w podejściu do edukacji. Rodzaje podejmowanych działań też pokazują pewną tendencję o charakterze zmian bardziej zewnętrznym, wizerunkowym, ozdobnym i nie da się ukryć, politycznym. Ważniejsze jest pokazanie, że coś się dzieje, niż głębsze zastanowienie się nad istotą edukacji, jej podstawami, założeniami, i rolami podmiotów biorących udział w tym procesie. Pozostaje jednak pytanie, czy współczesna pedagogika emancypacyjna musi być reakcją

¹⁴ M.J. Szymański, op. cit.

na represję, czy możemy traktować ją jako efekt pozytywnych zmian, związanych ze świadomym odrzuceniem hierarchicznych tendencji, zaakceptowania dysfunkcji systemowych i przyznania się do nich, tym samym pozwalając sobie, jako edukatorom i pedagogom na podmiotowość, decyzje, postęp. Z narzędzia walki z zewnętrzną opresją należy uczynić środek do pokonania swoich wewnętrznych ograniczeń, również tych wynikających z „dobrych chęci” i, wbrew temu, co pisał Freire, do znalezienia siły w sobie, jako nieświadomych oprawcach, do zerwania z nadrzędną rolą prowadzącego i wyzwolenia siebie z roli ciemniźcyela.

Magdalena Chojnowska
ORCID: 0009-0002-9906-1200
DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.27

Indywidualizacja w procesie wychowania na przełomie XIX i XX wieku

Individualisation of the Upbringing Process at the Turn of the XIX and XX Century

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie procesu wychowania w kontekście jego indywidualizacji na przełomie XIX i XX wieku oraz obecnie. Wspomniano w nim o ideach wychowania narodowego oraz państwowego. Poruszone zostało także zagadnienie współpracy szkoły i rodziny. W tekście zwrócono uwagę na rozdzźwięk między postulatami pedagogicznymi a rzeczywistością edukacyjną.

SŁOWA KLUCZOWE: indywidualizacja, wychowanie narodowe, wychowanie państwowe, współpraca szkoły i rodziny

ABSTRACT: The aim of this article is to show the upbringing process in the context of its individualisation at the turn of the XIX and XX century and nowadays. The concepts of national and state education are mentioned, too. Some attention is paid to the topic of school and family cooperation. The article points the difference between pedagogical postulates and educational reality out.

KEYWORDS: individualisation, national education, state education, school and family cooperation

Przełom XIX i XX wieku w Europie to czas ścierania się kilku nurtów światopoglądowych, mających także wpływ na systemy wychowania. Obok myśli chrześcijańskiej, opartej na miłości można odnaleźć liberalizm, który na piedestale stawiał wolność. Nie można pominąć zyskującej wówczas na popularności idei socjalizmu, umieszczającej na szczycie wartości szeroko pojętą walkę¹. Wpływy wymienionych nurtów dotknęły także polską myśl pedagogiczną, w której dominowała potrzeba wychowania dobrego obywatela. „Młode pokolenie miało wzrastać i kształcić się nie dla pożytku rodziny, nauczyciela, nawet nie dla siebie, ale dla dobra ogółu”². Podczas zaborów zastosowanie znajdował system wychowania narodowego. Jako że państwo polskie oficjalnie nie istniało, należało pielęgnować przywiązanie do narodu jako społeczności broniącej swojej odrębności i dążącej do odzyskania suwerenności³. Zaś w dwudziestoleciu międzywojennym, szczególnie od 1927 roku, rozwijało się i było promowane przez sanację wychowanie państwowe⁴.

Pedagogika narodowa to przystosowanie całego narodu do misji, jaką ma on wypełnić dla dobra ludzkości⁵. Wychowanie w tym duchu zakłada „przebudowanie polskiej psychiki, rozwijanie zalet i zwalczanie wad narodowych”⁶. Jego podstawą jest solidaryzm narodowy, według którego naród to zarówno twórca, jak i nosiciel kultury. Zdaniem Luciana Zarzeckiego, wychowanie narodowe ma następujące zadania: wzmocnienie jedności narodowej oraz przyczynianie się do rozwoju narodu, a także umożliwianie rozkwitu jego twórczego potencjału⁷. Ukazuje to, że wychowanie miało być zorientowane na przyszłość poprzez tworzenie dogodnych warunków do ciągłego doskonalenia

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 89-91.

² S. Karpowicz, *Szkice pedagogiczne*, Warszawa 1897, s. 6.

³ Ł. Kalisz, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021, s. 189.

⁴ J. Szablicka-Żak, *Spory o koncepcje wychowania w debatach parlamentarnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006, s. 14.

⁵ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 281.

⁶ B. Topij-Stempińska, P. Kaźmierczak, *Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 7 (14), s. 230.

⁷ Ibidem, s. 231.

rzeczywistości, w jakiej naród funkcjonuje⁸, jak i ulepszania jego samego. W związku z tym, promowano wzór Polaka pracowitego i służącego swemu narodowi.

Wraz z przejściem władzy przez obóz sanacji zmieniła się retoryka władz odnośnie do sposobu wychowywania młodych pokoleń. Promowane było wychowanie państwowe, które, jak nazwa wskazuje, traktowało państwo jako wartość najwyższą. Zmiana ta nie była bezzasadna – w kraju zróżnicowanym etnicznie i narodowościowo (a takim była Polska w międzywojniu; w 1918 roku około 32% ludności było przedstawicielami innych narodów⁹) traktowanie o narodzie jako najwyższej wartości nie będzie sprzyjało integracji ludności.

Zadaniem wychowania było więc takie pokierowanie każdym mieszkańcem Polski, by stał się dobrym obywatelem państwa. Wychowanie państwowe powinno uzdolnić młodzież do ponoszenia ofiar na rzecz własnego kraju oraz do jego obrony¹⁰.

Postulowano lojalność wobec państwa, jego symboli i władzy (Józefa Piłsudskiego)¹¹. Powstała tzw. ideologia czynu, która promowała zbiorowe samowychowanie oparte na pracy i odpowiedzialności¹². Rozwój jednostek miał zatem służyć dobru państwa, do którego należą i być podporządkowany jego interesom.

Mimo iż indywidualizm to szeroka i wielowymiarowa kategoria, czasami redukuje się ją do podkreślania znaczenia pojedynczych osób¹³. Sztompka określa te osoby jako wolne od wszelkich uzależnień, posiadające własną godność, samodzielnie decydujące o sobie, wybierające wzorce z wielu dostępnych stylów życia i prowadzenia kariery, wreszcie ponoszące „wyłącznie odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki”¹⁴. Istotnym zagadnieniem w kontekście procesu

⁸ I. Janke, *Cel ogólnoludzki i narodowy*, „Szkoła” 1930, nr 1, s. 1.

⁹ J. Rachwał, *Mniejszości narodowe w niepodległej Polsce w latach 1918–1939*, „Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie Zeszyty Naukowe” 2020, Seria trzecia, nr 8, s. 351.

¹⁰ B. Topij-Stempińska, P. Kaźmierczak, op. cit., s. 235.

¹¹ J. Szablicka-Żak, op. cit., s. 16.

¹² E.J. Kryńska, *Konserwatywne aspekty myśli społeczno-wychowawczej Adama Skwarczyńskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 221.

¹³ M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009, s. 13.

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 579.

wychowania jest więc indywidualizacja. W opinii Ulricha Becka to „pełen historycznych sprzeczności proces uspołecznienia”¹⁵. Mimo że niektórzy upatrują w tym procesie podstaw egoizmu czy zachowań aspołecznych, to dopiero w grupie indywidualizacja ma zastosowanie i rację bytu. Pozwala na modyfikowanie położenia jednostki w szerszej społeczności, umożliwia wyodrębnienie jej z ogółu, uwypukla jej potrzeby i możliwości, akcentuje potencjał, który wnosi do zbiorowości¹⁶. W warunkach szkolnych polega na rozpoznawaniu potrzeb, dostosowywaniu sposobów pracy do możliwości i wspieraniu rozwoju zainteresowań jednostek, a także włączaniu wychowanków do samopoznania oraz samorealizacji¹⁷. Anna Karpińska wskazuje, że to „podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego (...)”¹⁸. Nadal jest to zagadnienie istotne i obecne w codzienności nauczyciela. Jednak w odniesieniu do sytuacji mającej miejsce ponad 100 lat temu, indywidualizacja nie była czymś oczywistym i wszechobecnym. W tym czasie „wielu polityków i działaczy koncentrowało się na uspołecznieniu młodego pokolenia, narzucenia mu autorytetów, nie zawsze nawet wychowania, ale »wychodowania« młodego człowieka”¹⁹. Nie wszystkich przekonywały poglądy rozwijającego się nurtu Nowego Wychowania. Maria Czesława Przewóska, literatka, autorka wielu tekstów w publikowanych prasie o tematyce emencypcyjnej, kulturalnej, patriotycznej, a także oświatowej wprost krytykowała tę ideę i praktyki, uznające je za nadmiernie swobodne²⁰, a Cecylia Plater-Zyberkówna zarzucała im ograniczenie

¹⁵ U. Beck, *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 115.

¹⁶ K. Reinhard, *Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, Numer specjalny, s. 135-136.

¹⁷ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, s. 58.

¹⁸ A. Karpińska, *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 428.

¹⁹ A. Bołdyrew, *Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 156.

²⁰ M.C. Przewóska, *Z postępem. Nowe metody wychowania moralnego*, „Bluszcz” 1912, nr 47, s. 521.

do zera jakichkolwiek wymagań wobec dzieci i młodzieży²¹. Zainteresowaniem i przychylnością cieszyło się wychowanie *pro publico bono*, realizowane w ideach narodowościowego i państwowego kształtowania człowieka.

Z drugiej strony, można znaleźć głosy opowiadające się za dawaaniem odpowiedniej swobody wychowankom oraz wdrażaniem ich do poznawania własnego wnętrza. Izabela Moszczeńska wzbogacenie i spotęgowanie indywidualności uznawała za konieczne, jeśli moralność społeczeństwa miała być altruistyczna²². Podstawą myślenia nowego pokolenia miało być poznanie samego siebie, a rolą nauczycieli – rozwijanie samoświadomości uczniów. Istotnym zadaniem szkoły było też rozwijanie poczucia odpowiedzialności osobistej²³. Możliwe jest to jednak tylko wówczas, gdy wychowanek ma pewną swobodę swojego działania. Plater-Zyberkówna była zdania, iż jedynie dzięki swobodzie dzieci mogą w pełni ukształtować swoją indywidualność²⁴. „W sytuacji działania podmiotowego ucznia (...) występuje poczucie sprawczości i kontroli nad zdarzeniami, odpowiedzialności, przyczynowości osobistej”²⁵. Renata Bednarz-Grzybek pisała, że:

w wolnym czasie dziecko podejmuje szereg działań. Obserwujący je rodzice i wychowawcy są w stanie zauważyć, jakim czynnościom się oddaje, co zwraca szczególną jego uwagę. W ten sposób mogą określić, jakie posiada zdolności i zainteresowania, które w przyszłości można rozwinąć (...). Wychowanie kształtując charakter powoli, uczy także rozumnego używania swobody²⁶.

Należy zauważyć, że skupienie się na owych zdolnościach i zainteresowaniach pozwoli na doskonalenie się dziecka w wybranych

²¹ C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903, s. 173.

²² I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903, s. 73.

²³ A. Bołdyrew, J. Falkowska, *Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, nr 4, s. 13.

²⁴ C. Plater-Zyberkówna, op. cit., s. 195.

²⁵ M. Lejzerowicz, *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3(16), s. 169.

²⁶ R. Bednarz-Grzybek, *Kształtowanie charakteru dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 284.

przez nie kierunkach, a co za tym idzie, będzie mogło przyczynić się w jego przyszłości do zyskiwania kompetencji i stawiania się specjalistą w określonej dziedzinie.

W odniesieniu do zaprezentowanych stanowisk warto wspomnieć o wartościach humanistycznych. Mimo że „we współczesnym świecie odnajdujemy wiele przykładów wychowania humanistycznego, (...) w skali systemu edukacji, bez względu na kraj, jest ich stosunkowo mało”²⁷. A szkoda, gdyż odwoływanie się do niego ma duże znaczenie w pracy z dzieckiem, jako że jego celem jest ukazanie różnych perspektyw oraz uwrażliwienie na fakt, iż rzeczywistość można interpretować na wiele sposobów²⁸. Omawiana orientacja pomaga człowiekowi w odkrywaniu jego indywidualnych wartości, które pozwalają mu na kreatywne działania oraz zmienianie samego siebie. Humanistyczne podejście wspiera również rozwijanie świadomości własnego rozwoju, odpowiedzialności, sprawczości²⁹. Co więcej, uzupełnienie myśli humanistycznej tradycją narodową umożliwia kształtowanie postaw twórczych i obywatelskich³⁰, co sprowadza nas do głównego celu wychowania w II Rzeczypospolitej, o których była mowa na początku rozważań – przygotowania dobrego obywatela.

Istotnym elementem wychowania, zarówno dawniej, jak i współcześnie, jest wpływ rodziny. Chociaż, jak pisze Anna Błasiak,

w Polsce budowanie współpracy między szkołą i rodziną poprzez szerokie angażowanie rodziców w proces edukacji dziecka i życie szkoły zasadniczo rozpoczęło się od momentu wprowadzenia założeń reformy edukacji w 1999 roku³¹,

to nie można odmówić rodzinie jako pierwszemu i podstawowemu środowisku wychowawczemu udziału w tym procesie. Przeglądając teorie

²⁷ M. Joachimowska, *O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego*, „Edukacja” 2019, nr 2(149), s. 43.

²⁸ M. P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 79.

²⁹ E.J. Kryńska, *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1 (25), s. 18.

³⁰ B. Nawroczyński, *Odpowiedź na replikę p. W. Radwana*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 2, s. 41-42.

³¹ A. Błasiak, *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 38, s. 13.

i stanowiska zajmowane przez specjalistów wiek temu, można znaleźć postulaty odnoszące się do nawiązywania i dbania o relacje szkoły i rodziny. Przykładem może być wizja Józefa Joteyko, która widziała

harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę (...) ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem³².

Maria Grzegorzewska nazywała szkołę „światłym przyjacielem” domu rodzinnego, który wspierał, doradzał, służył fachową pomocą w zakresie wychowywania³³. Ten temat był także podejmowany przez pisma pedagogiczne i rodzinne, na przykład „Ognisko Domowe”, „Bluszcz”, „Przegląd Pedagogiczny”³⁴. Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” stawiało sobie za cel promowanie, a za tym wypracowanie jednolitych oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny dla edukowania „światłych Polaków”³⁵. Jednak nie zawsze nauki pedagogów są doceniane i wdrażane do praktyki. W tym przypadku obrazuje to fragment tygodnika „Prawda”, na którego łamach widniała informacja, że „udział rodziców w pedagogice jest przeważnie wstecznego charakteru”³⁶. „Głos Szkoły i Rodziny”, mimo wzniosłych założeń, w pierwszym numerze tylko jednokrotnie poruszył opisywane zagadnienie³⁷. Warto również wspomnieć, iż duża część dzieci po I wojnie światowej pomimo wprowadzenia obowiązku szkolnego w ogóle nie chodziła do szkoły lub pojawiała się w niej rzadko z powodu obowiązków domowych i gospodarskich, problemów materialnych czy dużej odległości do placówki³⁸ – wówczas to rodzina była głównym, jeśli nie jedynym, wychowawcą.

³² J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 34.

³³ M. Grzegorzewska, *Wstęp*, [w:] S. Lisowski (red.), *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, Warszawa 1935, s. 5-7.

³⁴ K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4 (34), s. 33.

³⁵ P. Gołdyn, *Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” (1925–1926) źródłem do rozważań nad współpracą domu ze szkołą w okresie II RP*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 50, s. 162.

³⁶ A. Świętochowski (red.), „Prawda”, Warszawa 1907, nr 6(1358), s. 67.

³⁷ P. Gołdyn, op. cit., s. 162.

³⁸ S. Adamkiewicz, *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej>, [dostęp: 19.11.2024].

Aby domknąć temat indywidualizacji i pozwolić na zestawienie oraz porównywanie rzeczywistości edukacyjnej po ponad stu latach, należy opisać, jak wygląda indywidualizacja wychowania we współczesnej szkole. Obecnie „szkoła jest postrzegana jako instytucja aktywnie wpływająca na drogi życiowe młodych ludzi, na stawiane przez nich cele i wartości, prezentowane postawy oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych”³⁹. Kluczowe jest tutaj słowo różnych – już nie ma jednego ideału, do którego należy dążyć, wręcz przeciwnie, różnorodność jest wartością samą w sobie. Edukacja jest miejscem dialogu, w którym każdy ma prawo głosu i wszystkie poglądy, potrzeby, zainteresowania są ważne i brane pod uwagę.

Jednym z aspektów dobrej pracy szkoły jest stosowanie kształcenia zróżnicowanego, które z założenia zakłada stosowanie indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dobrej pracy – to znaczy takiej, która wyzwala w uczniach twórczą aktywność, uwzględnia potrzeby, zainteresowania, możliwości rozwojowe wychowanków, umożliwia działanie w grupie, czyni naukę fascynującą, dostarcza pozytywnych przeżyć⁴⁰.

Wykorzystywany jest potencjał grupy rówieśniczej w celu wspierania rozwoju dzieci na różne sposoby, chociażby organizując wspólną pracę uczniom o podobnych zainteresowaniach, aby mogły zgłębiać swoją wiedzę i umiejętności, ucząc się od siebie nawzajem⁴¹. Mimo iż polski system oświaty stale się zmienia (wydawałoby się, że na lepsze), powyższe postulaty nie są jeszcze realizowane we wszystkich placówkach. W 2005 roku badanie opinii rodziców (którzy również są aktywnymi uczestnikami edukacyjnego dialogu) wykazało, że w szkole brakuje im indywidualizacji podejścia do ucznia, szanowania różnic między dziećmi oraz skupienia na procesie wychowywania, któremu poświęca się zdecydowanie za mało uwagi względem procesu dydaktycznego⁴². Wyniki badań 2012 roku dotyczące uczniów klas I-III

³⁹ I. Nadolnik, *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 2(36), s. 44.

⁴⁰ A. Kubik, *Indywidualizacja w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej – mit czy rzeczywistość*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34(2), s. 113.

⁴¹ G. Kelemen, *Gifted children and their special needs*, „Educatia Plus SI” 2015, s. 137.

⁴² K. Kuziel, Z. Szarota, *Współpraca rodziców ze szkołą w dziele wychowania dzieci*, „Państwo i Społeczeństwo” 2005, nr 3, s. 98-99.

również wskazują na zbyt wąski zakres indywidualizacji, a co za tym idzie, niepełne wykorzystanie dziecięcego potencjału⁴³. Natomiast kiedy już indywidualizacja się pojawi, występuje ryzyko nierównomiernego dzielenia czasu nauczyciela między uczniów oraz rozproszenia jego uwagi, skutkujące niższą jakością wychowawczych oddziaływań⁴⁴.

Rozwijając temat współpracy szkoły i rodziny, nie można nie zauważyć ogromnej zmiany, jaka zaszła w porównaniu do sytuacji z początku XX wieku. Obecnie wiemy, że znaczenie środowiska rodzinnego w edukacji dziecka jest ogromne i staramy się je efektywnie wykorzystywać dla prawidłowego rozwoju najmłodszych. Mimo że świadome tego są obie strony owej relacji, w praktyce pojawiają się pewne utrudnienia⁴⁵. W związku z tym przed szkołami stoi zadanie nawiązywania (jako strona inicjująca) współpracy z rodzinami w trosce o wychowywanie uczniów⁴⁶.

Szkoła powinna nie tylko uczyć, jak żyć, ale i jak zmieniać życie. To ambitne zadanie może realizować jedynie we współpracy z rodzicami (...) Wielu rodziców niestety nie zdaje sobie sprawy z konieczności współpracy ze szkołą. Jakże często zdarza się, że dom i szkoła nie nawiązują kontaktów, nie rozumieją potrzeby i konieczności zbliżenia się. Skutki izolacji tych dwóch środowisk prowadzą do zaniedbań wychowawczych⁴⁷.

W tym zagadnieniu można dostrzec także inne niepowodzenia. Relacje niekoniecznie opierają się na kooperacji, na wzajemnym instrumentalnym traktowaniu. Nauczyciele postrzegają rodziców jako laików, a nie w pełni kompetentnych partnerów⁴⁸. Różne

⁴³ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku*, „Colloquium” 2013, t. 5, nr 1, s. 33.

⁴⁴ A. Mierzwińska, *Miejsce dziecka i nauczyciela w placówkach montessoriańskich*, „Zeszyty Naukowe Collegium Witelona” 2023, nr 49(4), s. 43.

⁴⁵ A. Mikler-Chwastek, *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1/17, s. 124.

⁴⁶ U. Ordon, A. K. Gębora, *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, t. 5, nr 1 (9), s. 59.

⁴⁷ Ibidem, s. 60-61.

⁴⁸ M. Zalewska-Bujak, *Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 2 (256), s. 174.

niedociągnięcia sytuują poza sobą i oczekują wiele od rodziców, nie dokładając wystarczających starań do poprawy jakości kontaktów z rodzinami uczniów⁴⁹. Analizując pojedyncze przypadki można znaleźć jeszcze inne trudności i niewskazane praktyki. Natomiast sytuacja rozpatrywana w dużym stopniu ogólności napawa optymizmem. Wyniki badań (2013, 2018, 2020) wskazują, że rodzice angażują się we współpracę ze szkołą, ich zainteresowanie jest wysoko oceniane przez nauczycieli⁵⁰, a jakość tej kooperacji jest postrzegana jako dobra⁵¹. Przejawem tego może być między innymi chętnie wspieranie organizacji wydarzeń szkolnych przez rodziców⁵². Nie zmienia to jednak faktu, że wciąż są aspekty, nad którymi należy się refleksyjnie pochylić i je dopracować.

Mimo upływu 100 lat, porównując ówczesny i obecny stan polskiej edukacji, a szczególnie wychowania, napotykać pewne analogie. Można zauważyć, iż zarówno wiek temu, jak i współcześnie występuje rozdział między postulatami pedagogów, a rzeczywistością edukacyjną. Czy w kontekście indywidualizacji wychowania, czy współpracy na linii szkoła-rodzina, wiele elementów wymaga dopracowania. Być może wynika to z faktu, iż wizje myślicieli potrzebują czasu, aby zostały wprowadzone do praktyki, a także odpowiednich ku temu warunków. Dodatkowo, jest ich wiele i znacząco się od siebie różnią, niewykonalne zatem wydaje się przekonanie wszystkich pedagogów do jednej i obranie jej za jedyną słuszną drogę. Pozostaje pytanie, czy takie podejście nie byłoby niebezpieczne dla niezależności edukacji oraz nie ograniczałoby jej rozwoju.

⁴⁹ B. Dusza, *Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa nauczycieli (raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas gimnazjalnych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018, nr 16, s. 152.

⁵⁰ M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 180-182.

⁵¹ B. Dusza, op. cit., s. 152.

⁵² M. Dębicka, *Efektywność współpracy rodziców ze szkołą oczami rodziców i nauczycieli z Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Bełchatowie w świetle badań własnych*, „Pedagogika Rodziny” 2020, nr 10(2), s. 28.

Sylvia Romanowska-Jonio

ORCID: 0000-0002-3632-6147

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.28

Higiena cyfrowa jako ochrona przed zniewoleniem

Digital Hygiene as a Pedagogical Safeguard Against Enslavement

STRESZCZENIE: W artykule zaakcentowano ewolucję rozumienia higieny i jej roli w kontekście społecznym i pedagogicznym – od tradycyjnych aspektów zdrowia fizycznego po współczesne podejście do higieny cyfrowej. Obecnie, zagadnienia dotyczące higieny i zdrowia stanowią integralny element wychowania, a jej zakres rozszerza się o zagadnienia związane z odpowiednimi strategiami korzystania z nowych technologii.

Część teoretyczna prezentuje zagadnienia związane z higieną cyfrową, a także zniewoleniem technologicznym, ukazując rolę zachowania higieny cyfrowej jako czynnika wspierającego przed negatywnymi skutkami nieodpowiedzialnego korzystania z nowych technologii. W części empirycznej autorka opisała przeprowadzone na próbie 71 studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Uniwersytetu w Białymstoku badania pilotażowe. Celem badań było poznanie postaw studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna względem higieny cyfrowej, a także ocena wpływu przeprowadzonej w ramach 5-godzinnej bloku tematycznego interwencji dydaktycznej na rozwój wiedzy i gotowości studentów do wdrażania higieny cyfrowej i nowych technologii w szkole. Zastosowano eksperymentalny charakter badań z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego i analizy statystycznej (test t-Studenta dla prób zależnych oraz korelacja rang Spearmana).

Wyniki przeprowadzonej interwencji dydaktycznej wykazały istotne różnice pomiędzy wynikami pre-, a post-testu, potwierdzając jednocześnie skuteczność przeprowadzonych zajęć. Analiza literatury oraz analiza badawcza wskazują na konieczność systemowego włączania zagadnień dotyczących higieny cyfrowej

oraz promowania świadomego i zrównoważonego korzystania z technologii jako elementu profilaktyki do kształcenia nie tylko dzieci i młodzieży w szkole, ale także studentów kierunków pedagogicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: higiena cyfrowa, higiena, wychowanie, zniewolenie, nowe technologie

ABSTRACT: The article emphasises the evolution of the concept of hygiene and its role within the social and educational contexts – from traditional aspects of physical health to the contemporary approach encompassing digital hygiene. At present, issues related to hygiene and health constitute an integral part of education, with their scope extending to include appropriate strategies for the use of new technologies.

The theoretical part presents issues related to digital hygiene and technological dependence, highlighting the role of maintaining digital hygiene as a protective factor against the negative consequences of irresponsible use of new technologies. The empirical part describes a pilot study conducted on a sample of 71 female students enrolled in the early childhood and preschool education program at the University of Białystok. The aim of the study was to explore the attitudes of these students towards digital hygiene, as well as to assess the impact of a didactic intervention – implemented as a five-hour thematic module – on their knowledge development and readiness to integrate digital hygiene practices and new technologies in the school environment. The research employed an experimental design using diagnostic survey methods and statistical analysis, including the paired Student's t-test and the Spearman's rank correlation.

The results of the educational intervention revealed statistically significant differences between the pre-test and post-test scores, thereby confirming the effectiveness of the conducted training sessions. Both the literature review and research findings indicate the necessity of systematically incorporating digital hygiene issues and promoting conscious, balanced technology use as a preventive measure – not only in the education of children and adolescents in schools, but also in the training of future educators.

KEYWORDS: digital hygiene, hygiene, education, enslavement, new technologies

Wprowadzenie

Idea zachowania higieny w kontekście wychowania ma długą tradycję i od dawna stanowiła istotny element troski o zdrowie dzieci oraz młodzieży. Już w drugiej połowie XIX wieku zagadnienie to było przedmiotem refleksji społecznej i literackiej, co ukazuje Czesław Galek w artykule poświęconym analizie literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej tego okresu. Autor podkreśla, że na ziemiach polskich, znajdujących się pod zaborami, panowało znaczne zacofanie w zakresie higieny i opieki zdrowotnej. Zwraca uwagę między innymi na trudne warunki urbanistyczne, zanieczyszczenie środowiska, zatrutą wodę oraz brak dostępu do odpowiedniej infrastruktury sanitarnej. Te niekorzystne warunki przyczyniały się do powszechnego osłabienia organizmu i licznych chorób. W literaturze tego okresu pojawiły się postulaty dotyczące konieczności poprawy sytuacji zdrowotnej dzieci i młodzieży poprzez wdrażanie zasad higieny, zdrowe odżywianie czy uprawianie gimnastyki. Działania podejmowane przez ówczesnych społeczników i literatów w tym zakresie miały charakter nowatorski i odegrały znaczącą rolę w kształtowaniu prozdrowotnych postaw, co – jak wskazuje Galek mogło przyczynić się do wychowania pokolenia, które miało swój udział w odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku¹. W okresie międzywojennym, jak wskazują Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka i Urszula Wróblewska w pracy *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, zagadnienia związane z higieną stawały się integralną częścią polityki oświatowej. Kwestie takie jak dostęp do opieki lekarskiej, warunki sanitarne w placówkach, czy edukacja dotycząca zdrowia uznawano za istotny element wychowania i profilaktyki zdrowotnej². Jak wskazała A. Suplicka, to między innymi: warunki mieszkaniowe i higieniczne stanowiły podstawowy czynnik wpływający na rozwój zdrowotny dzieci. Zaniedbanie kwestii dotyczących zdrowia mogło prowadzić do zagrożenia, między innymi rozprzestrzeniania się chorób przewlekłych i zakaźnych. W związku

¹ Cz. Galek, *Troska o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022.

² E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2019.

z tym podejmowano różnorodne działania na rzecz poprawy warunków zdrowotnych oraz kształtowania świadomości higienicznej, co traktowano jako nieodłączny element procesu wychowania³. Współcześnie, mimo znacznej poprawy warunków sanitarno-mieszkaniowych w wielu częściach świata, higiena nadal odgrywa kluczową rolę w ochronie zdrowia. Jednak zakres jej znaczenia uległ optymalizacji. Obok tradycyjnego rozumienia higieny coraz większą uwagę poświęca się zagadnieniom związanym z higieną cyfrową. W dobie intensywnego rozwoju technologii i powszechnego dostępu do internetu współczesne wyzwania edukacyjne coraz częściej koncentrują się na promowaniu higieny cyfrowej jako narzędzia ochrony zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego użytkowników technologii. Higiena cyfrowa, choć osadzona w nowym kontekście społeczno-pedagogiczno-cywilizacyjnym, realizuje cele, których osiągnięcie pozwala dążyć do zapewnienia dobrostanu dzieci i młodzieży, dostosowanego do wyzwań współczesnego świata.

W celu poznania wiedzy na temat higieny cyfrowej i dotychczasowego przygotowania studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna do wdrażania nowych technologii do zajęć szkolnych w ramach zajęć z edukacji informatycznej w 2023 roku przeprowadziłam badania pilotażowe. Przeprowadziłam pomiar pre-testem, który sprawdził wiedzę początkową studentów, a po odbyciu bloku tematycznego poświęconego zagadnieniom higieny i edukacji cyfrowej dokonałam kolejnego pomiaru, post-testu. Dzięki tej procedurze przeanalizowałam wpływ przeprowadzonej interwencji dydaktycznej na rozwój wiedzy i gotowości studentów do wdrażania higieny cyfrowej i nowych technologii w szkole.

Higiena cyfrowa a zniewolenie technologiczne – podstawy teoretyczne

Współczesny świat cyfrowy, choć pełen możliwości, może prowadzić do sytuacji, w której człowiek traci nad nim kontrolę. Uzależnienie

³ A. Suplicka, *Główne kierunki pomocy dzieciom i młodzieży w Polsce międzywojennej na przykładzie działalności Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2, s. 363.

od mediów społecznościowych oraz nieświadomione poddawanie się mechanizmom algorytmicznym prowadzi do sytuacji, w której technologia kształtuje decyzje użytkowników, wpływa na ich zdrowie oraz ogranicza autonomię myślenia. Istotnym wydarzeniem w badaniu rozwoju higieny cyfrowej było opublikowanie w 2010 roku przez *digital hygiene* zasad zawierających wskazówki dotyczące zarządzania cyfrowymi urządzeniami i higieną cyfrową oraz zasad zachowania ochrony przed złośliwym oprogramowaniem⁴. W 2022 roku kluczowe dla polskiej edukacji w kontekście higieny cyfrowej było opublikowanie pierwszego ogólnopolskiego raportu dotyczącego higieny cyfrowej wśród dorosłych. Wyniki tego badania wskazały na rosnącą potrzebę systemowego podejścia i dzięki uzyskanym wynikom podjęto działania wspierające rozwój edukacji cyfrowej ze szczególnym zaangażowaniem organizacji pozarządowych, takich jak Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, czy fundacja Dbam o Zasięg. Opracowano programy edukacyjne, których celem jest wspieranie rozwoju kompetencji niezbędnych do odpowiedzialnego korzystania z urządzeń mobilnych z uwzględnieniem ochrony prywatności w środowisku cyfrowym.

Instytut Cyfrowego Obywatelstwa określił higienę cyfrową holistycznym podejściem do użytkowania urządzeń ekranowych, które ukierunkowane jest na minimalizowanie negatywnych skutków technologii dla zdrowia oraz optymalizację jakości ich codziennego eksploataowania⁵. Z kolei Ministerstwo Cyfryzacji przyjęło, że higiena cyfrowa to zespół praktyk obejmujących czynności i postawy, mające na celu zapewnianie bezpiecznego korzystania z urządzeń elektronicznych oraz nowoczesnych technologii, minimalizując zagrożenia dla zdrowia i życia. Obejmuje także aspekty ergonomii, w tym zachowania prawidłowej postawy ciała podczas korzystania z urządzeń ekranowych oraz interakcji z przestrzenią cyfrową⁶. Higiena cyfrowa według Eweliny Kurowickiej-Roman, to system działań regulujących czas spędzany przed urządzeniami mobilnymi, świadome stawianie granic oraz kontrola

⁴ E. Kurowicka-Roman, *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, Łódź 2021, s. 25.

⁵ *Cyfrowe obywatelstwo*, <https://cyfroweobywatelstwo.pl/higiena-cyfrowa-a-zdrowie>, [dostęp: 11.10.2024].

⁶ Gov, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/czym-jest-cyfrowa-higiena>, [dostęp: 11.10.2024].

nad eksploataowaniem internetu i nowych technologii⁷. Interesujące stanowisko opisują Kamila Adamowicz i Mateusz Jurczyk twierdząc, że higiena cyfrowa to przemyślane i zaplanowane, a jednocześnie kreatywne podejście do wykorzystywania zasobów i korzyści, jakie niesie ze sobą świat internetu⁸. Użytkowanie nowych technologii powinno integrować świadome zarządzanie czasem, przestrzenią i zasobami z twórczym podejściem do ich zastosowania. Oznacza to, że korzystanie z technologii należy planować w sposób kreatywny, który pozwoli na wykorzystanie potencjału „cyfrowej przestrzeni” w sposób sprzyjający zdrowiu i dobrostanowi użytkowników.

Jeżeli zasady higieny cyfrowej jako narzędzia prewencyjnego nie będą wystarczająco wdrażane, użytkownicy nowych mediów mogą doświadczać negatywnych skutków wynikających z nadmiernej ekspozycji na urządzenia elektroniczne, a nawet wyczerpanie cyfrowe. Do tych skutków należą także: zaburzenia snu, stres cyfrowy, trudności w koncentracji oraz zaniedbywanie codziennych obowiązków, co może prowadzić do utraty kontroli nad własnym czasem i decyzjami⁹. Psychosomatyczne symptomy wyczerpania cyfrowego to ból głowy, zmęczenie oczu, napięcie mięśniowe, zmiana nastroju, a nawet stany lękowe i depresyjne¹⁰. Innymi konsekwencjami nadużywania nowych technologii są: zaniedbywanie obowiązków, rozwój syndromu FOMO¹¹, cyberprzemoc, seksting, wycofanie z kontaktów, pogorszenie relacji z bliskimi, a wśród dorosłych wypalenie zawodowe¹². W skrajnych przypadkach nieumiarkowane korzystanie z internetu może doprowadzić do uzależnienia i przybierać formę technologicznego zniewolenia¹³.

⁷ E. Kurowicka-Roman, *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, Łódź 2021, s. 25.

⁸ K. Adamowicz, M. Jurczyk, *Higiena cyfrowa – wybrane sposoby i narzędzia do zarządzania czasem*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, nr 1, s. 109.

⁹ Gov, op. cit.

¹⁰ R. Matusiak, *Higiena cyfrowa jako profilaktyka zdrowia psychicznego uczniów*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1, s. 27-28.

¹¹ FOMO – Fear of Missing Out.

¹² M. Bigaj, *Czym jest higiena cyfrowa*, <https://dbamomojzasieg.pl/higiena-cyfrowa>, [dostęp: 09.02.2025].

¹³ H. Rotkiewicz, *O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei więzanej z wychowaniem*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1995, nr 11, s. 147-148.

Według Haliny Rotkiewicz zniewolenie technologiczne, to stan podporządkowania człowieka mechanizmom technologicznym i ekonomicznym, które ograniczają jego autonomię, zdolność do krytycznego myślenia oraz zdolność do autentycznego działania i wolności. W efekcie, zniewolenie technologiczne nie polega wyłącznie na uzależnieniu od urządzeń cyfrowych, ale obejmuje również utratę zdolności do samodzielnego myślenia i refleksji, co w duchu filozofii Ericha Fromma, prowadzi do kształtowania postawy „mieć” nad postawą „być”¹⁴. Teresa Zbyrad, analizując zjawisko technologicznego zniewolenia, wskazuje, że jest ono jednym z aspektów współczesnej globalizacji. Zwraca uwagę, że rozwój technologii, choć przyczynia się do postępu oraz zbliża ludzi na całym świecie, może nieść ze sobą ryzyko uzależnienia i utraty kontroli nad własnym życiem. W kontekście globalizacji technologie stają się narzędziem, które zwiększa dostęp do informacji i umożliwia lepszą komunikację, lecz równocześnie może warunkować utratę prywatności i ograniczenie poczucia wolności¹⁵. Wiesław Sztumski definiuje zniewolenie technologiczne jako proces, w którym człowiek przekazuje inteligentnym urządzeniom funkcje życiowe. Co skutkować może niemożliwością funkcjonowania bez tych narzędzi oraz przesadną wiarą w ich niezawodność. Zjawisko to polega na uzależnianiu jednostek od technologii, w wyniku czego tracą one zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i kontroli nad własnym życiem. W rezultacie, technologia, staje się narzędziem, które kształtuje życie, ograniczając jednocześnie swobodę i autonomię człowieka¹⁶.

Zniewolenie technologiczne w obszarze higieny cyfrowej może przejawiać się w czterech obszarach:

- 1) Brak kontroli i wyznaczania granic w korzystaniu z urządzeń ekranowych. Edukacja w tym zakresie obejmuje świadome zarządzanie czasem spędzonym przed ekranem oraz ograniczenie nadmiernej ekspozycji na technologie.

¹⁴ Ibidem, s. 147-161.

¹⁵ T. Zbyrad, *Nowy wymiar zniewolenia, czyli o syndromach globalizacji*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, nr 1, s. 70.

¹⁶ W. Sztumski, *Futurological considerations from eco-philosophical perspective*, „Transformacje” 2022, nr 1(112), s. 89-129.

- 2) Niebezpieczne użytkowanie internetu i urządzeń cyfrowych. Wiąże się z ochroną przed zagrożeniami takimi jak złośliwe oprogramowanie, kradzież danych czy cyberprzemoc.
- 3) Tworzenie i odbiór treści w sieci. Dotyczy odpowiednio publikowania materiałów, świadomego korzystania z informacji oraz unikania dezinformacji.
- 4) Szkodliwe zachowania dotyczące zdrowia związane z korzystaniem z technologii. Obejmuje dbanie o higienę cyfrową, profilaktykę zdrowotną oraz minimalizowanie negatywnego wpływu urządzeń elektronicznych na zdrowie fizyczne i psychiczne¹⁷.

W tych obszarach użytkownicy internetu mogą doświadczać technologicznego zniewolenia, przejawiającego się między innymi w nadmiernym korzystaniu z technologii, braku kontroli nad publikowanymi treściami, niskim poziomem zabezpieczeń w sieci oraz zaniedbywaniem zdrowia w wyniku nieograniczonego dostępu do świata cyfrowego.

Strategie ochrony przed zniewoleniem technologicznym

W dobie wszechobecnej technologii i powszechnego dostępu do internetu kluczowe staje się zarządzanie czasem spędzanym w świecie cyfrowym. Magdalena Bigaj opracowała dziesięć zasad higieny cyfrowej, które koncentrują się na minimalizacji korzystania z technologii w celu zachowania równowagi psychofizycznej. Wśród tych zasad wyróżnić można strategie umożliwiające kontrolę czasu spędzanego przed ekranem, ograniczenie korzystania ze smartfonu, stymulowanie aktywności poznawczej w sposób analogowy, rozwijanie zainteresowań niezwiązanych z przestrzenią cyfrową oraz planowanie czasu wolnego bez dostępu do internetu. Ponadto, zasady te obejmują eliminowanie zbędnych powiadomień, dbanie o jakość snu i relacji interpersonalnych, zapewnienie organizmowi odpowiedniego odpoczynku i relaksu, a także redukcję wielozadaniowości w celu zwiększenia efektywności poznawczej¹⁸. Autorka ustaliła sześć kwestii, które powinny być

¹⁷ *Cyfrowe obywatelstwo*, https://cyfroweobywatelstwo.pl/wp-content/uploads/2023/03/Ogolnopolskie-Badanie-Higieny-Cyfrowej-2022_Raport.pdf, [dostęp: 16.03.2025].

¹⁸ M. Bigaj, *Czym jest higiena cyfrowa*. <https://dbamomojzasieg.pl/higiena-cyfrowa>, [dostęp: 09.02.2025].

kontrolowane przed udostępnieniem dzieciom urządzeń ekranowych. Obejmują one kontrolę i regulację czasu spędzanego przed ekranem, zapewnienie odpowiedniej aktywności fizycznej, budowanie bliskich relacji z innymi, zagwarantowanie, że dorośli pozostają otwarci i gotowi do wsparcia dziecka w sytuacjach zagrożenia, a także wyłączenie telefonów w momentach przeznaczonych na odpoczynek, takich jak sen oraz w trakcie interakcji społecznych, na przykład spotkań towarzyskich¹⁹.

W obliczu rosnącego wpływu technologii na życie codzienne coraz większą rolę odgrywają inicjatywy edukacyjne promujące świadome i zrównoważone korzystanie z urządzeń cyfrowych. Programy te mają na celu nie tylko zwiększanie świadomości społecznej na temat higieny cyfrowej, ale także dostarczanie praktycznych narzędzi wspierających rozwój zdrowych nawyków technologicznych, zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. Obejmują one działania skierowane do rodziców, nauczycieli oraz samych użytkowników technologii, koncentrując się na aspektach, takich jak kontrola czasu przed ekranem, rozwój aktywności poza światem cyfrowym oraz kształtowanie odpowiedzialnych postaw w sieci. Wdrażanie tych programów stanowi istotny krok w kierunku budowania równowagi między życiem online a offline, przyczyniając się do lepszego funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym. Wśród takich programów wyróżnić można: „Mega Misja”, „Stacja Galaxy”, „Lekcje Higieny Cyfrowej” czy „Sieciaki”.

Kluczowe jest, aby każdorazowo przy wprowadzaniu technologii do życia dzieci i młodzieży, przekazywać im wiedzę o bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z urządzeń, takich jak telefony, tablety, komputery czy zegarki elektroniczne typu smartwatch. Warto także angażować nauczycieli i przyszłych nauczycieli w edukację na temat zniewolenia i zagrożeń wynikających z nadmiernego użytkowania technologii oraz promowanie zdrowych nawyków cyfrowych, które zapewnią równowagę między światem online a offline. Skuteczność w propagowaniu rozwiązań prewencyjnych związanych z nadmiernym użytkowaniem urządzeń cyfrowych zależy od systematycznego uświadamiania uczniów i ich rodziców, organizowania odpowiednich webinarów, warsztatów, szkoleń, a także tworzenia programów

¹⁹ M. Bigaj, *Wychowanie przy ekranie*, Warszawa 2023, s. 91.

studiów podyplomowych dla kadry pedagogicznej i dyrektorów placówek wychowawczych, opiekuńczych, edukacyjnych i terapeutycznych. Priorytetem jest kształcenie i dostarczanie niezbędnej wiedzy, a także rozpowszechnianie wartościowych narzędzi, metod i technik wśród studentów, przede wszystkim studiujących na kierunkach pedagogicznych, którzy rozpoczynają praktyki w placówkach edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Procedura badawcza i wyniki badań własnych – badania pilotażowe

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w 2024 roku wśród 71 studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Próbę badawczą stanowiły kobiety w wieku od 21 do 25 lat. Badanie miało charakter anonimowy i dobrowolny. Celem badań było poznanie postaw studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna względem higieny cyfrowej, a także ocena wpływu przeprowadzonej w ramach 5-godzinnego bloku tematycznego interwencji dydaktycznej na rozwój wiedzy i gotowości studentów do wdrażania higieny cyfrowej i nowych technologii w szkole. Badanie miało charakter ilościowy, zastosowano podejście o charakterze eksperymentalnym, dokonano dwa pomiary, pierwszy pre-test przed rozpoczęciem zajęć i drugi post-test po ich zakończeniu. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano technikę ankiety, a jako narzędzie zastosowano kwestionariusz ankiety. Respondentki dokonywały oceny swoich postaw względem higieny cyfrowej i przydatności higieny cyfrowej, korzystając ze skali Likerta.

Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem programu SPSS. W celu oceny wpływu przeprowadzonej procedury dydaktycznej, zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych. Pomimo że skala oceny umiejętności i przygotowania miała charakter porządkowy, przyjęto założenie, że przy skali pięciostopniowej różnice między kolejnymi wartościami są równe, co pozwala traktować ją jako skalę o charakterze przedziałowym. Dokonanie pomiaru umożliwiło mi porównanie średnich wyników dwóch pomiarów dokonanych w tej samej grupie badawczej. Dodatkowo dane zostały poddane ocenie przy użyciu korelacji rangowej Spearamana.

Przed rozpoczęciem bloku tematycznego 39 studentek, co stanowiło 55% grupy wskazało, że nie wie czym jest higiena cyfrowa. Po przeprowadzeniu interwencji dydaktycznej, wszystkie studentki ($n = 71$; 100% grupy), wskazały, że wiedzą czym jest higiena cyfrowa. W celu analizy związku między poziomem znajomości higieny cyfrowej (skala porządkowa) a poczuciem przygotowania do wdrażania technologii (skala porządkowa) zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana. Współczynnik korelacji Spearmana wyniósł $\rho = -0.111$, a wartość istotności $p = 0.356$, co wskazuje na brak istotnej korelacji. Oznacza to, że przed interwencją dydaktyczną poziom znajomości higieny cyfrowej nie był istotnie powiązany z poczuciem przygotowania do wdrażania technologii. Studentki, które twierdzą, że wiedzą czym jest higiena cyfrowa, niekoniecznie czują się przygotowane do jej egzekwowania. Natomiast, po ingerencji dydaktycznej współczynnik korelacji Spearmana wyniósł $\rho = 0.291$, a wartość istotności $p = 0.014$. Oznacza to, że zaobserwowano istotny, pozytywny związek pomiędzy znajomością higieny cyfrowej a gotowością do wdrożenia nowych technologii w edukacji. Wyniki sugerują, że interwencja dydaktyczna na temat higieny cyfrowej mogła wpłynąć pozytywnie na poczucie przygotowania studentek do wprowadzania technologii w szkole.

W celu sprawdzenia czy przeprowadzona interwencja dydaktyczna miała wpływ na poprawę wiedzy studentek na temat higieny cyfrowej (para pierwsza) oraz ich gotowości do wdrażania nowych technologii do zajęć szkolnych (para druga) przeprowadziłam pomiary dla dwóch par (pre-test i post-test). W obu parach nastąpił wzrost średnich ocen umiejętności po interwencji, co było istotne statystycznie. W parze 1, dotyczącej przygotowania studentek do wdrażania nowych technologii na zajęcia szkolne, wartość była równa $d \text{ Cohena} = 1,21$, co wskazuje na bardzo duży efekt. Natomiast w parze 2, dotyczącej oceny roli higieny cyfrowej, $d \text{ Cohena} = 0.69$, co wskazuje na umiarkowany, ale nadal znaczący efekt wprowadzonej interwencji dydaktycznej.

Podsumowanie

Uważam, że higiena cyfrowa jest skutecznym środkiem ochronnym w walce z technologicznym zniewoleniem, które może prowadzić do utraty kontroli nad własnym życiem. W obliczu tych wyzwań istotne jest wdrożenie holistycznego podejścia w placówkach edukacyjnych, które obejmuje zarówno odpowiednie szkolenie kadry pedagogicznej, a także studentów kształcących się na kierunkach pedagogicznych. Edukacja w zakresie higieny cyfrowej powinna być integralnym elementem programów kształcenia, aby przyszli pedagodzy byli odpowiednio przygotowani do pracy w coraz bardziej „zdigitalizowanym” środowisku. Przeprowadzone badania pilotażowe wskazały, że interwencja dydaktyczna miała pozytywny wpływ na wzrost wiedzy studentek na temat higieny cyfrowej oraz ich wzmożoną gotowość do wdrażania nowych technologii do zajęć szkolnych. Wyniki sugerują, że edukacja w tym zakresie jest skutecznym narzędziem. Nie tylko zwiększa świadomość na temat odpowiedzialnego korzystania z technologii, ale także przygotowuje przyszłych nauczycieli do pielęgnowania godności swoich uczniów, chroniąc ich przed technologicznym zniewoleniem. Historyczna troska o higienę, niezależnie od epoki – służyła ochronie dobrostanu człowieka. Współczesna higiena cyfrowa, choć zakorzeniona w innych realiach, kontynuuje ten sam cel: ochronę godności, autonomii i zdrowia jednostki w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Marta Kaliszewska

ORCID: 0009-0007-1027-5840

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.29

Od tablicy do tabletu – ewolucja narzędzi edukacyjnych

From the Blackboard to the Tablet – The Evolution of Educational Tools

STRESZCZENIE: Edukacja na przestrzeni wieków przeszła przez wiele istotnych przemian, a narzędzia wykorzystywane w procesie nauczania odgrywały kluczową rolę w kształtowaniu metod dydaktycznych i interakcji między nauczycielami a uczniami. Artykuł ukazuje rozwój narzędzi edukacyjnych od tradycyjnych tablic kredowych, poprzez podręczniki i pierwsze komputery, aż po współczesne technologie cyfrowe, takie jak: tablety, oprogramowanie edukacyjne i rzeczywistość wirtualna. Wprowadzenie skupia się na wczesnych narzędziach edukacyjnych, takich jak tablice kredowe i podręczniki, które były fundamentem tradycyjnej edukacji. Następnie omawiane są innowacje XX wieku, w tym projektory, komputery osobiste i początki internetu, które wprowadziły nowe możliwości wizualizacji i dostępu do wiedzy. Część główna artykułu koncentruje się na rewolucji cyfrowej, która przyniosła narzędzia, takie jak tablice interaktywne, smartfony, tablety oraz nowoczesne aplikacje edukacyjne. Analizujemy wpływ tych technologii na współczesne metody nauczania, personalizację edukacji oraz interaktywność procesów dydaktycznych. Dodatkowo, w tekście poruszono temat wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, a także sztucznej inteligencji, które kształtują przyszłość edukacji. Zakończenie podejmuje wyzwania związane z równością dostępu do technologii, bezpieczeństwem danych uczniów oraz koniecznością ciągłego szkolenia nauczycieli. Przedstawione zostały również potencjalne kierunki rozwoju technologii edukacyjnych i ich rola w tworzeniu bardziej efektywnego i dostępnego systemu edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: ewolucja nauczania, tablice kredowe, historia narzędzi edukacyjnych, rozwój multimediów w szkole

ABSTRACT: Education has undergone many significant transformations over the centuries, and the tools used in the teaching process have played a key role in shaping teaching methods and interactions between teachers and students. This paper, titled “From Blackboard to the Tablet: The Evolution of Educational Tools”, examines the development of educational tools from traditional blackboards, through textbooks and early computers, to modern digital technologies such as tablets, educational software, and virtual reality.

The introduction focuses on the early educational tools, such as blackboards and textbooks, which were the foundation of traditional education. Then, the innovations of the 20th century are discussed, including projectors, personal computers, and the early Internet, which introduced new possibilities for visualisation and access to knowledge.

The main part of the paper concentrates on the digital revolution, which brought tools such as interactive whiteboards, smartphones, tablets, and modern educational applications. It analyses the impact of these technologies on contemporary teaching methods, the personalisation of education, and the interactivity of teaching processes.

Additionally, the paper addresses the topic of virtual and augmented reality, as well as artificial intelligence, which are shaping the future of education. The conclusion tackles challenges related to equal access to technology, student data security, and the need for continuous teacher training. It also outlines potential directions for the development of educational technologies and their role in creating a more effective and accessible education system.

KEYWORDS: evolution of teaching, blackboards, history of educational tools, development of multimedia in schools

W ciągu ostatnich kilku dekad technologie edukacyjne przeszły ogromną metamorfozę. Tradycyjna tablica, będąca przez wieki centralnym elementem każdej klasy, ustępuje miejsca nowoczesnym rozwiązaniom, takim jak tablice interaktywne czy tablety. Współczesna edukacja, korzystająca z technologii cyfrowych, wprowadza nowe metody nauczania, które jeszcze niedawno wydawały się nieosiągalne. Warto zastanowić się, jak proces przejścia „od tablicy do tabletu” wpłynął na sposób, w jaki zdobywamy i przekazujemy wiedzę.

Tablica, jaką znamy ze szkół jest efektem kilkuset lat stosowania innych przedmiotów. Pierwszy raz można przeczytać o tablicy w X-XI wieku u Al-Biruniego, gdzie napisano, że „Używają czarnych tabliczek dla dzieci w szkołach i piszą na nich wzdłuż dłuższego boku, a nie burty, pisząc białym materiałem od lewej do prawej”¹. Moment, w którym zastosowano duże tablice w klasie jest bardzo trudno ustalić, ale były one używane głównie do edukacji muzycznej w Europie już w XVI wieku. W języku angielskim termin „tablica” pojawił się w połowie XVII stulecia. Na pewnym etapie rozwoju popularności tablic w czarnej wersji pojawiła się kolorowa kreda, która pomagała nauczać geografii i takie zastosowanie zawdzięczamy Jamesowi Pillansowi (nauczycielowi geografii z Edynburga). Odkrywcę zawdzięczamy też duże tablice, ponieważ to właśnie on połączył małe tabliczki w jedną tablicę i powiesił je na ścianie. James Pillans połączył tablicę, aby zaoszczędzić czas i ułatwić zrozumienie jednocześnie większej grupie uczniów. Szybko się przyjął ten pomysł i przetrwał w prawie niezmienionej formie do dziś².

Ogromny wpływ na rozwój edukacji miało wynalezienie druku przez Johannes Gutenberga w 1450 roku. Książki przed odkryciem druku były dostępne, ale pisano je ręcznie, więc było ich niedużo i były bardzo mało dostępne oraz bardzo drogie. W konsekwencji tego wynalazku podręczniki stały się bardziej dostępne dla uczniów, a ich koszty dużo mniejsze. „Podręcznik szkolny to książka przeznaczona dla ucznia, w której przedstawiony jest materiał przedmiotu nauczania za pomocą tekstów, ilustracji i schematów”³. Warto napomnieć, że podręczniki odgrywały ogromną rolę. Kompendium wiedzy, które się w nim zawierało było nieocenione w edukacji przed erą ogólnodostępnego internetu. Jednak tak jak w przypadku ewolucji tablic, tak samo w przypadku podręczników zostały one zastąpione przez wiedzę, którą znajdziemy w internecie.

¹ <https://archive.org/details/alberunisindiaac01biru/page/128/mode/2up?view=theater>, [dostęp: 16.11.2024].

² M.M. Sysło, *Rozwój technologii informacyjnej a edukacja – stan, kierunek, wyzwania*, s. 35, https://www.ptde.org/pluginfile.php/11/mod_page/content/19/2.pdf, [dostęp: 18.10.2014].

³ <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/standardy-dostepnosci-podrecznikow-szkolnych-dla-uczniow-ze-spe.pdf>, [dostęp: 19.11.2023].

Następcami tablic kredowych są tablice sucho ścieralne. Porównując te dwie tablice możemy porównać koszty: kreda jest dużo tańsza niż mazaki do tablic sucho ścieralnych; możemy porównać zapach: kreda jest prawie bezwonna, a mazaki mają intensywny zapach, co może przeszkadzać niektórym uczniom; możemy porównać zmywalność: kreda zmywa się gąbką i wodą, a mazaki bardzo często trzeba zmywać specjalnymi rozpuszczalnikami; możemy porównywać zdrowotność: kreda się pyli i może powodować wiele chorób, mazaki są bezpieczniejsze w tym aspekcie.

W edukacji pojawiały się też technologie XX wieku, takie jak: projektory, maszyny do pisania, kalkulatory i komputery osobiste. Każda z tych rzeczy była bardzo ważna dla rozwoju nauki. Projektory pozwoliły nauczycielom przygotować materiał raz, a później wiele razy wykorzystywać go na zajęciach dla uczniów, tym samym pozwalając zaoszczędzić dużo czasu. Maszyny do pisania pozwalały lepiej przygotowywać uczniów do przyszłej pracy, która bardzo często wiązała się z wykorzystaniem tej maszyny. Pierwsze kalkulatory miały za zadanie sprawdzać obliczenia, a nie tak jak dzisiejsze do wyręczania nas w nich. Komputery osobiste miały swój początek w edukacji w latach 80. XX wieku i na początku były ogromne i niedostępne dla ludzi niezwiązanych bezpośrednio z ich tworzeniem. Wraz z rozwojem stawały się one coraz mniejsze i coraz bardziej dostępne.

Nawiązując do historii tablicy i kwestii jej powiększania, widzimy tendencje ponownego zmniejszania się. Coraz częściej tablicę zastępują: komputer, tablet i telefon, czyli ogromne tablice ewaluowały do małych telefonów. Tutaj też należy wspomnieć o używaniu urządzeń indywidualnych podczas zajęć. Nazywa się to BYOD (Bring Your Own Device) i jest to bardzo powszechne w dzisiejszych szkołach. Takie rozwiązanie częściowo usuwa problemy braku wyposażenia szkół w nowoczesne środki dydaktyczne⁴. Jednak decydując się na takie rozwiązanie nauczyciel musi pamiętać o statucie placówki, gdyż część placówek w swoich statutach zabrania przynoszenia urządzeń mobilnych do szkoły.

⁴ I. Pulak, *Nowe trendy w edukacji szkolnej w kontekście rozwoju technologii i mediów cyfrowych*, s. 64, <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/edukacja-elementarna-w-teorii-i-praktyce-kwartalnik-dla-nauczycieli/2015-numer-2/edukacja-elementarna-w-teorii-i-praktyce-kwartalnik-dla-nauczycieli-r2015-t-n2-s57-68.pdf>, [dostęp: 18.10.2014].

Chronologicznie dochodzimy do ery internetu, gdzie jest on już powszechny i wykorzystywany w wielu płaszczyznach w tym w edukacji. Internet w edukacji jest bardzo ważny i podkreślają to różni badacze poprzez dostęp do materiałów edukacyjnych, dostęp do e-learningu oraz platform edukacyjnych. Widzimy, że internet spełnia bardzo wiele zadań, które zrewolucjonizowały edukację, a teraz już są codziennością. Możemy zaobserwować, że źródło wiedzy jest też w internecie, a nie tylko w szkole jak było to jeszcze kilkanaście lat temu. Po pojawieniu się internetu pojawiły się tablice interaktywne, które częściowo zastąpiły tradycyjne tablice. Tablice interaktywne pojawiły się na początku lat 90. XX wieku. W 1991 roku firma SMART Technologies wprowadziła na rynek pierwszą tablicę interaktywną, znaną jako SMART Board. Urządzenie to łączyło zalety projektora i tradycyjnej tablicy, umożliwiając interaktywną pracę z wyświetlanym obrazem. Początkowo tablice interaktywne były przeznaczone do zastosowań biznesowych, jednak na początku XXI wieku znalazły szerokie zastosowanie w edukacji. Umożliwiały one nauczycielom i uczniom interakcję z materiałami dydaktycznymi w sposób bardziej angażujący i dynamiczny, co przyczyniło się do zwiększenia efektywności nauczania⁵.

Współczesne oprogramowanie edukacyjne obejmuje szeroki wachlarz narzędzi wspierających proces nauczania i uczenia się. Przykładem jest Google Classroom, platforma umożliwiająca nauczycielom tworzenie, dystrybucję i ocenianie zadań w środowisku online. Innym narzędziem jest ProProfs, które pozwala na tworzenie kursów online, quizów i materiałów szkoleniowych, wspierając interaktywne nauczanie. TalentLMS to system zarządzania nauczaniem (LMS), oferujący funkcje dostosowane do potrzeb edukacji online, w tym tworzenie kursów i śledzenie postępów uczniów. Popularnym rozwiązaniem jest również Schoology, platforma LMS łącząca zarządzanie kursami z funkcjami mediów społecznościowych, co ułatwia komunikację między uczniami a nauczycielami. Ciekawym narzędziem jest także Kahoot!, aplikacja umożliwiająca tworzenie interaktywnych quizów i gier edukacyjnych, angażujących uczniów w proces nauki poprzez

⁵ *The History of Interactive Whiteboards*, <https://www.sutori.com/en/story/the-history-of-interactive-whiteboards--5C5exCjBau8nH2en6pFXd5Ho>, [dostęp: 22.03.2025]; *25 Years of Educational (or ELT) Technology – A Timeline*, <https://emcdesign.org.uk/25-years-of-educational-or-elt-technology-a-timeline>, [dostęp: 22.03.2025].

zabawę⁶. Tablice interaktywne mają ogromne możliwości zarówno edukacyjne, jak i rozrywkowe. Tablice umożliwiają jednocześnie wykonywanie zadań przez uczniów i obserwację przez całą klasę. Później pojawiły się smartfony i tablety, co sprawiło, że każdy człowiek ma wiedzę w kieszeni. Jednocześnie powstało bardzo wiele aplikacji mobilnych, które mają na celu edukację dzieci i takich aplikacji i gier jest więcej niż podręczników szkolnych⁷.

Współczesne technologie edukacyjne opierają się na trzech filarach. Pierwszy to oprogramowania edukacyjne i one pozwalają na personalizację nauczania, która będzie dopasowana do indywidualnych potrzeb ucznia. Drugi filar to Wirtualna Rzeczywistość, która daje uczniom eksplorować przestrzenie, które nie są łatwo dostępne dla uczniów. Trzeci filar to sztuczna inteligencja, która jest jeszcze mało zbadana, ale może wspierać nauczycieli w pracy.

Jednak nie możemy popadać w hurraoptymizm⁸ ciesząc się tylko superlatywami tych rozwiązań, ponieważ trzeba pamiętać o wadach tych zmian. Najważniejsze z nich to nierówność dostępu do technologii, w dalszym ciągu, niestety, bardzo często obecne są różnice w dostępie do internetu czy jakości sprzętu. Następne to bezpieczeństwo, które bardzo ściśle łączy się z przygotowaniem nauczycieli, ponieważ decydując się na korzystanie z technologii trzeba zapewnić uczniom bezpieczeństwo, a to bezpośrednio łączy się z wiedzą i przygotowaniem nauczycieli.

⁶ 15 *Education Software Examples 2025*, <https://rigorousthemes.com/blog/educational-software-examples>, [dostęp: 22.03.2025]; 17 *Best Education Software in 2024*, <https://www.geeksforgeeks.org/best-education-software>, [dostęp: 22.03.2025].

⁷ M. Siekański, *Minirecenzje blogów i gier edukacyjnych*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2017, nr 3(46), s. 81.

⁸ W. Glac, J. Mytnik, *Co i jak gamifikować?*, „TIK w Edukacji” 2017, nr 2, s. 11.

Analiza wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji na podstawie badań nauczycieli

Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój technologii w ostatnich latach znacząco wpłynął na system edukacji. Nowoczesne narzędzia cyfrowe umożliwiają efektywniejsze nauczanie, jednak ich wdrażanie wiąże się z różnymi wyzwaniami. Celem niniejszej analizy jest przedstawienie wyników badań dotyczących wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji przez nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem ich doświadczenia zawodowego, stosowanych narzędzi, częstotliwości ich użycia, korzyści oraz barier związanych z cyfryzacją nauczania.

Doświadczenie zawodowe nauczycieli a wykorzystanie technologii

Analiza odpowiedzi nauczycieli wykazała, że ich doświadczenie zawodowe ma istotny wpływ na częstotliwość oraz sposób wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej. Nauczyciele z krótszym stażem, do pięciu lat, chętniej sięgają po nowoczesne narzędzia edukacyjne, ponieważ są lepiej zaznajomieni z technologią i często kończyli studia w okresie jej intensywnego rozwoju. Pedagodzy ze średnim stażem, od sześciu do piętnastu lat, stosują technologie w umiarkowanym stopniu, wskazując jednak na konieczność dodatkowych szkoleń w celu pełnego wykorzystania ich potencjału. Nauczyciele z najdłuższym stażem, powyżej piętnastu lat, częściej bazują na tradycyjnych metodach nauczania, choć część z nich deklaruje otwartość na innowacje, pod warunkiem zapewnienia odpowiedniego przygotowania i wsparcia technicznego. Różnice te wynikają zarówno z indywidualnych preferencji nauczycieli, jak i poziomu wsparcia instytucjonalnego w zakresie wdrażania nowych rozwiązań technologicznych.

Ewolucja narzędzi edukacyjnych

Badania wykazały, że w ostatnich latach w szkołach dynamicznie rozwija się zastosowanie technologii. Nauczyciele najczęściej wykorzystują komputery i laptopy, które pozwalają na prowadzenie lekcji online, tworzenie materiałów dydaktycznych i zarządzanie procesem

nauczania. Istotnym narzędziem dydaktycznym stały się również tablice interaktywne, które angażują uczniów poprzez dynamiczne prezentacje i interaktywne zadania. Coraz większą rolę odgrywają także aplikacje edukacyjne oraz platformy internetowe, wspierające testowanie wiedzy, personalizację nauczania i ułatwiające komunikację między nauczycielem a uczniami. Projektory multimedialne z kolei ułatwiają wizualizację treści dydaktycznych. Pomimo rosnącej popularności narzędzi cyfrowych, tradycyjne metody, takie jak tablice kredowe i podręczniki drukowane, wciąż pozostają istotnym elementem procesu dydaktycznego, zwłaszcza w szkołach, które nie dysponują odpowiednim zapleczem technologicznym.

Częstotliwość stosowania nowoczesnych technologii

Większość nauczycieli korzysta z nowoczesnych technologii codziennie lub kilka razy w tygodniu. Niewielka grupa respondentów przyznaje, że używa ich sporadycznie, głównie ze względu na brak dostępu do odpowiedniego sprzętu lub preferowanie tradycyjnych metod nauczania.

Korzyści wynikające z cyfryzacji edukacji

Nauczyciele dostrzegają liczne zalety wynikające z wykorzystania technologii w procesie dydaktycznym. Podkreślają, że narzędzia cyfrowe zwiększają atrakcyjność zajęć i zaangażowanie uczniów. Ponadto umożliwiają personalizację nauki, dostosowując materiał do indywidualnych potrzeb ucznia, co sprzyja efektywniejszemu przyswajaniu wiedzy. Nowoczesne technologie ułatwiają również dostęp do zasobów edukacyjnych, a ich wykorzystanie poprawia wizualizację i prezentację treści dzięki zastosowaniu multimedii oraz interaktywnych materiałów dydaktycznych.

Wyzwania i bariery wdrażania technologii

Pomimo licznych korzyści nauczyciele wskazują także na istotne trudności związane z cyfryzacją edukacji. Jednym z kluczowych problemów jest brak równego dostępu do narzędzi cyfrowych, co może prowadzić do nierówności edukacyjnych. Nauczyciele zwracają uwagę

na rozpraszający wpływ mediów społecznościowych i gier komputerowych, które mogą negatywnie oddziaływać na koncentrację uczniów. Wskazują również na ryzyko uzależnienia od technologii, które może osłabiać zdolności manualne oraz umiejętność logicznego myślenia. Istotnym problemem pozostaje także niedostateczne przygotowanie nauczycieli do wykorzystywania nowoczesnych narzędzi, co podkreśla konieczność organizowania systematycznych szkoleń.

Potrzeby szkoleniowe nauczycieli

Badania wykazały, że poziom kompetencji nauczycieli w zakresie obsługi narzędzi cyfrowych jest zróżnicowany. Około połowa respondentów deklaruje dobrą znajomość technologii, jednak wielu nauczycieli, zwłaszcza z dłuższym stażem, zgłasza trudności w adaptacji do nowoczesnych narzędzi. Większość badanych nauczycieli podkreśla konieczność regularnych szkoleń dotyczących obsługi tablic interaktywnych, platform edukacyjnych, tworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych, zarządzania klasą w środowisku cyfrowym oraz cyberbezpieczeństwa i ochrony danych uczniów.

Zagrożenia związane z cyfryzacją edukacji

Mimo wielu korzyści nauczyciele dostrzegają także potencjalne zagrożenia wynikające z nadmiernego wykorzystywania technologii w edukacji. Wskazują na ryzyko uzależnienia uczniów od urządzeń cyfrowych, co może prowadzić do problemów z koncentracją, zmniejszonej aktywności fizycznej oraz trudności w nawiązywaniu relacji społecznych. Nadmierna dostępność gotowych materiałów edukacyjnych może również ograniczać rozwój umiejętności krytycznego myślenia. Kolejnym wyzwaniem są zagrożenia cybernetyczne, związane z ochroną prywatności oraz cyberprzemocą. Nauczyciele podkreślają również, że nierówności w dostępie do technologii mogą pogłębiać różnice edukacyjne, zwłaszcza wśród uczniów z mniej zamożnych rodzin.

Podsumowanie

Cyfryzacja edukacji jest nieuniknionym procesem, który przynosi liczne korzyści, ale wymaga odpowiedniego przygotowania. Kluczowe aspekty skutecznego wdrażania nowoczesnych technologii to zapewnienie równego dostępu do narzędzi, organizacja szkoleń dla nauczycieli oraz świadome zarządzanie technologią w procesie dydaktycznym. Wspieranie nauczycieli w rozwoju kompetencji cyfrowych oraz modernizacja infrastruktury szkolnej powinny stanowić priorytet dla decydentów edukacyjnych, aby technologia mogła w pełni wspierać proces nauczania i rozwój uczniów.

Ewolucja narzędzi edukacyjnych, od tradycyjnych tablic kredowych po współczesne technologie cyfrowe, stanowi świadectwo dynamicznego rozwoju edukacji w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby uczniów i nauczycieli. Od czasów, gdy tablica była jedynym narzędziem do przekazywania wiedzy, po pojawienie się nowoczesnych tabletów, interaktywnych tablic, a także aplikacji edukacyjnych, technologie edukacyjne umożliwiły większą interaktywność, personalizację nauki oraz dostęp do zasobów edukacyjnych z całego świata.

Choć cyfryzacja edukacji przynosi niewątpliwe korzyści, takie jak wzrost atrakcyjności zajęć, efektywność nauczania czy możliwość dostosowania materiału do indywidualnych potrzeb uczniów, to nie jest wolna od wyzwań. Nierówności w dostępie do technologii, zagrożenia związane z bezpieczeństwem danych, a także konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z nowoczesnymi narzędziami stanowią istotne kwestie wymagające uwagi. Warto jednak podkreślić, że technologie te otwierają nowe możliwości dla przyszłości edukacji, w której nauczyciele będą pełnić rolę nie tylko przekazicieli wiedzy, ale także mentorów wspierających uczniów w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i kreatywności.

W obliczu tych wyzwań i szans, przyszłość edukacji będzie zależała od umiejętności adaptacji do nowoczesnych rozwiązań oraz zapewnienia równego dostępu do technologii dla wszystkich uczniów. Zrównoważony rozwój technologii edukacyjnych, uwzględniający aspekty edukacyjne, społeczne i etyczne, stanowi klucz do stworzenia systemu edukacji, który będzie skuteczny, dostępny i bezpieczny dla wszystkich.

Anna Piekutowska

ORCID: 0009-0005-5410-8206

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.30

Edukacja alternatywna – powrót do korzeni

Alternative Education – Comeback to the Roots

STRESZCZENIE: Edukacja alternatywna w Polsce to nie tylko przelotna moda, ale nurt obecny w naszym kraju od wielu lat. Artykuł prezentuje cztery popularne formy edukacji alternatywnej: Pedagogikę Marii Montessori, Szkołę Leśną, Szkołę Waldorfską i Szkołę Demokratyczną.

Każda z tych koncepcji stawia na swobodny rozwój, zaspokajanie wrodzonej ciekawości, wolność i możliwość decydowania o sobie. Pedagogika Montessori kładzie nacisk na samodzielne uczenie się i rozwój dziecka w jego własnym tempie. Szkoła Leśna łączy naukę z bezpośrednim kontaktem z naturą. Szkoła Waldorfska skupia się na rozwoju artystycznym i duchowym dziecka. Szkoła Demokratyczna stawia na samodzielność i współdecydowanie w procesie edukacyjnym.

Artykuł podkreśla, że te formy edukacji mogą być odpowiedzią na potrzeby współczesnego świata, w którym kluczowe znaczenie ma rozwój samodzielnego i odpowiedzialnego człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja alternatywna, wolność, dziecko

ABSTRACT: Alternative education in Poland is not just a passing fad, but a trend that has been present in our country for many years. The article presents four popular forms of alternative education: Maria Montessori Pedagogy, Forest School, Waldorf School and Democratic School.

Each of these concepts emphasises free development, satisfying innate curiosity, freedom and the ability to make decisions about oneself. Montessori pedagogy

emphasises independent learning and child development at their own pace. Forest School combines learning with the direct contact with nature. Waldorf School focuses on the artistic and spiritual development of the child. Democratic School emphasises independence and co-decision-making in the educational process. The article emphasises that these forms of education can be a response to the needs of the modern world, where the development of an independent and responsible person is crucially important.

KEYWORDS: Alternative education, freedom, child

Wiele alternatywnych praktyk, dawniej szokujących i uznawanych za dziwactwa, po prostu się upowszechniło. Wiele problemów dostrzeganych przez niezliczonych stało się oczywistością dla ogółu¹.

Edukacja to najważniejszy element życia każdego człowieka. Cały czas uczymy się czegoś nowego. Najważniejszą rolę edukacja odgrywa szczególnie na początku, gdy jesteśmy dziećmi.

Art. 35. [Obowiązek szkolny]

1. Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia.
2. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia².

W placówkach edukacyjnych spędzamy znaczącą część swojej młodości. Nasza edukacja zwykle trwa dużo dłużej niż wymaga to od nas prawo. Wiele osób swoją „przygodę” ze szkołą zaczyna od przedszkola lub żłobka i kontynuuje ją, pomimo braku prawnej konieczności. Dlatego też uważam, że stwierdzenie „Szkoła to taki drugi dom” za całkiem trafne. Szczególnie, że w placówkach edukacyjnych spędzamy

1 A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1991, s. 75.

2 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 35, pkt 1, 2).

od kilkunastu do kilkudziesięciu godzin tygodniowo. Te początkowe 11 lat obowiązkowej edukacji ma na nas duży wpływ, z tego powodu środowisko, w którym je spędzamy gra tak kluczową rolę.

We wrześniu 2022 (rok szkolny 2022/2023) w szkołach niepublicznych (szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące) uczyło się 254 604 dzieci i młodzieży, co stanowiło 6,2% wszystkich uczniów tych szkół, których było ponad 4 miliony (4 099 060).

Z kolei we wrześniu 2013 (rok szkolny 2013/2014) w szkołach niepublicznych (szkoły podstawowe, gimnazja i licea ogólnokształcące) uczyło się 133 225 dzieci i młodzieży, co stanowiło 3,5% wszystkich uczniów, których było ponad 3,8 miliona (3 823 776).

W roku szkolnym 2022/2023 w szkołach niepublicznych uczyło się prawie dwa razy więcej uczniów (wzrost o 91%) niż w roku szkolnym 2013/2014. Szkoły niepubliczne stanowiły 13,4% wszystkich szkół we wrześniu 2022, a we wrześniu 2013 – 9,3%³.

Jak pokazują statystyki obliczone na podstawie danych MEN coraz więcej opiekunów decyduje się na wysłanie swoich pociech do szkół prywatnych. Rodzice, którzy decydują się na rezygnację z tradycyjnej ścieżki edukacji, stają przed ważnym pytaniem „Jeśli nie szkoła tradycyjna, to co?” Temat ten poruszany jest w różnych artykułach⁴. W swojej pracy skupię się właśnie na jednej z opcji, czyli na edukacji alternatywnej.

Rozważania na ten temat należy rozpocząć od wyjaśnienia podstawowego pojęcia. W słowniku pedagogicznym możemy znaleźć taką definicję:

Szkoła alternatywna to placówka ukierunkowana na realizację innych niż w szkołach publicznych założeń teleologicznych, programowych, organizacyjnych i metodycznych, nawiązujących dość często do koncepcji głoszonych na początku XX wieku przez reprezentantów różnych odmian nowego wychowania⁵.

³ A. Defratyka, *Ile uczniów uczy się w szkołach publicznych, a ile w niepublicznych?*, https://ciekaweliczby.pl/szkoly_publiczne_niepubliczne_2022, [dostęp: 05.12.2024].

⁴ Pisała o tym między innymi K. Pukowska, „Jeśli nie szkoła publiczna, to co? Wybór szkół alternatywnych w Polsce”, <https://dziecisawazne.pl/jesli-szkola-publiczna-wybor-szkol-alternatywnych-polsce>, [dostęp: 05.12.2024].

⁵ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 174.

Ciekawa perspektywa została przedstawiona również w książce *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*.

(...) edukacja alternatywna to edukacja co najmniej dwuwariantowa, sprowadzona do jednoznacznych antynomii edukacyjnych i stwarzająca odmienność typu „albo - albo”, „to lub tamto” lub też edukacja wyborów pomiędzy różnymi, ale wzajemnie wykluczającymi się ofertami. Sądzę, że w odniesieniu do edukacji zasadne są obie kategorie jej rozumienia. Można mówić o takich alternatywach w edukacji, jak:

- kształcenie publiczne i niepubliczne;
- kształcenie tradycyjne i innowacyjne;
- kształcenie adaptacyjne i emancypacyjne;
- wychowanie autorytarne i antyautorytarne;
- wychowanie dyrektywne i niedyrektywne;
- pedagogika i antypedagogika itd.⁶

Bogusław Śliwerski zwrócił uwagę na to, że edukacja alternatywna daje nam pewne opcje, dzięki niej mamy wybór i możemy zdecydować, czego chcemy. Możliwość wyboru i decydowania o sobie, o swojej edukacji jest niezwykle istotna.

Tadeusz Lewowicki zauważył ciekawy aspekt edukacji alternatywnej, pisząc o momencie historycznym, w którym można szukać jej początków.

Tradycji edukacji alternatywnej wypada upatrywać niemal we wszelkich propozycjach umożliwiających wybór spośród dwóch (przeciwnych) możliwości. W takim rozumieniu alternatywność poglądów i praktyk edukacyjnych występuje, poczynając od starożytności poprzez kolejne epoki, w których kształtowały się pomysły na to, czego i w jaki sposób nauczać/uczyć⁷.

Jako ciekawostkę chciałabym zacytować także dalszą część tego artykułu.

W tropieniu wątków alternatywności można dojść również do przykładów paradoksalnych. Oto uważany za głównego „winowajcę” skostniałego

⁶ B. Śliwerski, *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, [w:] idem, (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Kraków 2009, s. 7.

⁷ T. Lewowicki, *Edukacja alternatywna – tradycje, inspiracje, przemiany, relacje z reformami*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji...*, s. 27.

modelu pracy w szkole – J.H. Herbart – był twórcą teorii dydaktycznej „alternatywnej” wobec koncepcji J.H. Pestalozziego, który liczbę, kształt i słowo uczynił podstawą wszelkiego nauczania. Tzw. stopnie formalne herbartystów stanowiły alternatywę wobec propozycji pestalocystów⁸.

Autor zwraca uwagę na to, że to, co kiedyś było innowacją, teraz nazywamy szkołą tradycyjną. A jak jest z edukacją alternatywną? W Polsce dostępnych obecnie jest wiele opcji edukacyjnych. Jednymi z najpopularniejszych i najczęściej wspominanymi w różnych artykułach są Pedagogika Marii Montessori, Edukacja leśna, Szkoły Waldorfskie oraz Szkoły Demokratyczne.

Zanim jednak przejdę do opisu tych idei, chciałabym nawiązać do tytułu mojej pracy. Wielokrotnie rozmawiając z różnymi osobami, natknęłam się na podobną opinię, że edukacja alternatywna to coś nowego, czasem może nawet niesprawdzonego. Na ten temat znalazłam tylko kilka artykułów, dlatego też uznałam, że jest to obszar wart głębszego zbadania⁹. W dalszej części pracy chciałabym zwrócić uwagę na to, że obecnie dostępne i najpopularniejsze edukacje alternatywne są tak naprawdę powrotem do korzeni, do tego, co już kiedyś było. Idee tych szkół oparte są na poglądach bardzo dobrze znanych w pedagogice badaczy i myślicieli. Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na rok rozpoczynający istnienie tych idei, czas pojawienia się ich w Polsce, a także liczbę obecnie działających takich placówek w naszym kraju.

Pedagogika Marii Montessorii

Jej początków upatrywać można w roku 1907 wraz z otwarciem pierwszego Casa dei Bambini w San Lorenzo w Rzymie¹⁰. W Polsce pierwsza placówka pracująca tą metodą powstała w 2009 roku i była

⁸ Ibidem s. 28.

⁹ J. Aksman, K. Grzesiak, *Wprowadzenie, „Państwo i Społeczeństwo”* 2016, nr 2; *Innowacyjne podejścia w pedagogice alternatywnej – przyszłość edukacji czy chwilowa moda?*, <https://pm-13.pl/innowacyjne-podejscia-w-pedagogice-alternatywnej-przyszlosc-edukacji-czy-chwilowa-moda>, [dostęp: 05.12.2024].

¹⁰ L. Chmaj, *Prądy w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 158.

to Villa Montessori w Poznaniu¹¹. Aktualnie dostępnych jest: 150 przedszkoli, 47 szkół, a także 29 instytucji działających w duchu tej pedagogiki¹². Oprócz wyżej wspomnianych, dostępne są również żłobki, a także licea pracujące tą metodą. W placówkach Montessori dzieci mają możliwość wyboru i decydowania o sobie. Mają dowolność w czasie, miejscu czy też temacie, który chcą poznać. W podejściu tym stawia się na wrodzoną ciekawość. Uczniom pozwala się dokonywać wyborów. Bardzo dużą rolę odgrywa aktywność dziecka¹³.

Pedagogika Montessori daje dziecku prawo do dokonywania własnych wyborów, uczy planowania własnej aktywności, uczy szacunku do powierzonych pomocy oraz funkcjonowania w sytuacji ograniczonego zasobów. Nie hamuje wrodzonej aktywności dziecka, przez co pozwala rozwijać się wewnętrzną ciekawość, związana z tym motywacja wewnętrzna jest natomiast pochodną ciekawości poznawczej tak istotnej we współczesnym szybko rozwijającym, a przez to zmieniającym się świecie¹⁴.

Według włoskiej lekarki ławka szkolna „to symbol odebrania dziecku należnej mu wolności”¹⁵. Wydaje się być to cenne spostrzeżenie, zwłaszcza że w tradycyjnych szkołach większość edukacji odbywa się w wyznaczonym przez nauczyciela miejscu i czasie – co znacząco utrudnia możliwość decydowania o sobie. Maria Montessori pisała także o swobodzie w kontekście drogi i celu. Cieślík podkreślała, że jest to istotny element tej pedagogiki. „Celem jest rozwijanie zdolności do odpowiedzialnego obchodzenia się z daną człowiekowi swobodą, drogą zaś ćwiczenie się w takim podejściu do wolności.

¹¹ Villa Montessori, <http://villamontessori.pl/o-montessori.html>, [dostęp: 05.12.2024].

¹² Mapa Montessori, <https://montessorimap.eu>, [dostęp: 05.12.2024].

¹³ A. Wójcik, *Pedagogika Montessori – ciągle aktualne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1(23), s. 269.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ A. Cieślík, *Wolność dziecka w ujęciu pedagogiki Marii Montessori*, [w:] O.B. Лісовець, С.О. Борисюк (red.), *Науковий Вимір Соціально-Педагогічних Проблем Сьогодення. Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції, 25 травня 2023 року, Ніжин 2023*, s. 270-272 (*Naukowy wymiar współczesnych problemów pedagogiczno-społecznych. Zbiór materiałów VII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 25 maja 2023 roku, Nieżyn 2023*, s. 270-272), http://www.ndu.edu.ua/storage/2023/Zбірник_матеріалів_конференції_2023.pdf#page=271, [dostęp: 05.12.2024].

Swobodę trzeba budować”¹⁶. Co prawda, mogłoby się wydawać, że wolność, jaką dzieci dostają w takich placówkach oznacza brak zasad, w praktyce jest wręcz przeciwnie. Uczniowie działają według jasnych reguł. Nie bez znaczenia jest tutaj również współpraca wychowawców i wychowanków. „Prawdziwa wolność nie może istnieć bowiem bez samodyscypliny i rozwoju umiejętności samodzielnego myślenia oraz działania”¹⁷. Kiedy możemy wybrać co chcemy robić znacznie łatwiej jest nam się skoncentrować. Takie środowisko pozwala także na rozwój indywidualności, a także bardzo istotnej w obecnym świecie umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych.

Edukacja leśna

W Polsce coraz większą popularność zyskuje także edukacja leśna. Pierwszym leśnym przedszkolem można nazwać inicjatywę duńskiej pedagog Ellie Flatau, która w 1952 roku rozpoczęła codzienne spacer z własnymi dziećmi do lasu. Jej „chodzące przedszkole” spodobało się sąsiadom Dunki, którzy postanowili się nią zainspirować¹⁸. Do Polski idea ta zawitała stosunkowo niedawno. Pierwsze polskie leśne przedszkole powstało w 2015 roku w Osowiczach¹⁹. Według Polskiego Instytutu Przedszkoli Leśnych na terenie naszego kraju dostępnych jest 28 przedszkoli ze wsparciem PIPL²⁰, w tym 5 posiada certyfikat²¹. Dostępnych jest także

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ *Leśne przedszkole – duńska koncepcja pedagogiczna*, <https://www.unityline.pl/blog/lesne-przedszkole>, [dostęp: 05.12.2024].

¹⁹ *Leśna Szkoła Puszczyk*, <https://inspirujaceszkoly.pl/landingpage/puszczyk>, [dostęp: 05.12.2024].

²⁰ *Mapa leśnych przedszkoli w Polsce*, https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?fbclid=IwAR093fPIrLT7X6cg0J9Q1RMM5PPH31_IGWQZo-VPjQP2LU7a_pspZAOlwP6g&mid=1GaTUTITuUrLSIBz-rDkRFV1juB_gXX1I&ll=52.87970950123569%2C20.839027821874993&z=6, [dostęp: 05.12.2024].

²¹ Certyfikat Polskiego Instytutu Przedszkoli Leśnych (PIPL) to gwarancja, że przedszkole działa zgodnie z wytycznymi dotyczącymi programu, kadry, organizacji, realizuje koncepcję przedszkoli leśnych oraz wprowadziło standardy bezpieczeństwa PIPL, <https://lesneprzedszkola.pl/edukacja-naturalnie>, [dostęp: 05.12.2024].

19 innych przedszkoli, które wprowadzają elementy edukacji leśnej do swojego programu. Osoby, który chcą kontynuować naukę w tego typu placówce, mogą wybrać się do szkół leśnych, których też można znaleźć kilka na terenie całej Polski. Najważniejszą zasadą w Edukacji leśnej jest to, aby dzieci spędzały jak najwięcej czasu na wolnym powietrzu. Stawia się tam na rozwijanie umiejętności miękkich, a nie na zapamiętywanie treści niepotrzebnych (podkreślają to autorzy Puszczyka na stronie internetowej placówki). Ważne jest poszukiwanie wiedzy i, co bardzo istotne w obecnym świecie, weryfikowanie jej wiarygodności²².

Dziecko, któremu ograniczy się możliwość badania, formułowania pytań, zaspokajania naturalnej dla niego ciekawości poznawczej, czy też budowania własnych koncepcji, zdaniem wielu badaczy posiada jedynie zdolność do zapamiętywania cudzej wiedzy bez możliwości tworzenia własnej. Edukacja outdoorowa ze swoimi założeniami powinna być postrzegana i „stosowana” jako ta, która wiąże się z absolutnym, wielowymiarowym rozwojem sfery poznawczej, a także wpływa na umiejętności samodzielnego konstruowania wiedzy przez młodego człowieka²³.

Poza tym uczniowie takich szkół mają możliwość nauki i rozwijania innych przydatnych umiejętności, takich jak „przygotowania posiłku, mycia i ubierania się, sprzątania, opieki nad zwierzętami, rozpalania ogniska, rozstawiania namiotu, budowania szałasów czy rozróżniania owoców i grzybów trujących od jadalnych”²⁴. Najważniejszym założeniem tych placówek jest obcowanie dzieci z przyrodą. Autorzy podkreślają istotę życia w i zgodnie z naturą. Nie należy także zapominać o jednej z najważniejszych potrzeb dzieci, czyli o potrzebie „swobodnego, nieskrępowanego ruchu. Ruchu na zróżnicowanym, wspaniałym placu zabaw z całym bogactwem roślinności, żywych stworzeń, różnorodności faktur, zapachów i odgłosów”²⁵. Takie środowisko umożliwia dzieciom poznanie świata dosłownie całym ciałem.

²² *Leśna Szkoła Puszczyk*, <https://inspirujaceszkoly.pl/landingpage/puszczyk>, [dostęp: 05.12.2024].

²³ J. Stawarz, *Edukacja outdoorowa w przedszkolu na przykładzie wybranych krajów europejskich*, „Zagadnienia Społeczne” 2023, nr 1(18), s. 198.

²⁴ *Leśne przedszkola – na czym polegają i jak wygląda nauka?*, <https://policealna.gowork.pl/blog/lesne-przedszkola-na-czym-polegaja-zalozenia-nauka>, [dostęp: 05.12.2024].

²⁵ A. Nitecka-Walerych, *Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. 28, s. 235.

Szkoły Waldorfskie

Pierwsza Szkoła Waldorfska została stworzona przez Rudolfa Steinera w 1919 roku. Otworzył on placówkę dla dzieci pracowników fabryki w Stuttgartzie²⁶. W Polsce pierwsza taka szkoła powstała w Warszawie w 1992 roku²⁷. Niektórzy autorzy upatrują się początków Szkół Waldorfskich w Polsce już znacznie wcześniej, bo w 1930 roku, gdy powstała placówka w Breslau, dawnym niemieckim mieście, które obecnie znamy jako Wrocław. Aktualnie według danych z 2020 roku dostępnych było na terenie całej Polski 8 przedszkoli, 7 szkół podstawowych a także 3 licea²⁸. Szkoły Waldorfskie pracują w duchu między innymi pedagogiki humanistycznej, w której istotną rolę odgrywa rozwój indywidualny i odkrywanie własnej tożsamości. Bardzo istotne znaczenie w tych placówkach ma także harmonijny rozwój. Nie znajdziemy tam nacisku na osiągnięcia, a metody nauczania są dostosowywane do wieku ucznia²⁹. Dzięki zajęciom artystycznym dzieci mają możliwość rozwoju duchowego, uczuciowego, a także wzmacniają wolę. Jak pisze autorka

Szkoły steinerowskie identyfikowane są często ze szkołami o profilu artystycznym. Jest to słuszne spostrzeżenie, jednak zdobywane w wyniku takiej edukacji umiejętności nie są celem działań pedagogicznych, a tylko ich dodatkową gratyfikacją³⁰.

Na stronie internetowej Szkoły Waldorfskiej im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie możemy przeczytać, że w centrum jej zainteresowania jest dziecko, a nie program nauczania. Choć brzmi to jak coś, co powinno być standardem we wszystkich placówkach, nierzadko okazuje się, że jest to coś wyjątkowego, na co warto zwrócić uwagę na przykład na stronie internetowej szkoły. „Jedną z głównych zasad całej pedagogiki waldorfskiej jest przekonanie, że w proces uczenia powinny

²⁶ M. Stach-Hejusz, *Wolna szkoła waldorfska. Wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14, s. 168.

²⁷ CH. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenie szkół waldorfskich*, Kraków 2011, s. 154.

²⁸ M. Ostolska, *Szkoły waldorfskie w Polsce konteksty, źródła, współczesność*, Warszawa 2020, s. 182-183.

²⁹ Ibidem s. 131-132.

³⁰ Ibidem s. 148.

być zaangażowane wszystkie siły wewnętrzne – a więc nie tylko intelekt, ale także uczucia i wola”³¹. Jest to bardzo istotne szczególnie w kontekście omawianego tematu godności, wolności i chęci uczniów do nauki, zaspokajania wrodzonej ciekawości.

Niemal wszystkie postulaty podnoszone w pedagogice waldorfskiej służą ideałowi wychowania zgodnego z antropozoficzną wizją świata, wedle której wolność jest najważniejszą cechą i zarazem niezbywalnym prawem jednostek ludzkich. Autorzy zajmujący się problematyką wychowania steinerowskiego akcentują wolność jako jedną z naczelných idei tego systemu³².

W waldorfskim środowisku uczenia się nauczyciel i uczeń są partnerami i mają wspólny cel, a aktywność dzieci „nie polega na odtwarzaniu przyswojonej wiedzy, ale na zadawaniu pytań i szukaniu odpowiedzi, formułowaniu własnych sądów, docieraniu do istoty problemów, poszukiwaniu sensu zjawisk”³³.

Szkoły Demokratyczne

Najstarsza Szkoła Demokratyczna została założona w 1921 roku w Summerhill³⁴. W Polsce pierwsza taka szkoła powstała w 2013 roku w Poznaniu i była to „Trampolina”³⁵. Według strony EUDEC (European Democratic Education Community) w Polsce działa 35 Szkół Demokratycznych. Główną ideą tych placówek, jak wskazuje sama nazwa, jest

³¹ Czym wyróżnia się pedagogika Waldorfska?, <https://szkolawaldorfska.edu.pl/czym-wyroznia-sie-pedagogika-waldorfska>, [dostęp: 05.12.2024].

³² M. Choczyński, *Elementy społecznego charakteru wychowania w pedagogice Waldorfskiej*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2013, t. 33, s. 168.

³³ A. Witkowska-Tomaszewska, *Sposób organizacji środowiska uczenia się w szkołach waldorfskich – inspiracje pedagogiczne dla edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 9, s. 33.

³⁴ A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 2000, s. 11.

³⁵ K. Kaczmarek, Ł. Tanaś, M. Trzewik, *Szkoły demokratyczne: założenia edukacyjne oraz charakterystyka uczniów klas I–III na tle szkoły powszechnej*, „Psychologia Wychowawcza” 2017, nr 53(11), s. 114.

równość. Każdy głos się liczy, każda opinia jest ważna. Nie znajdziemy tu typowej w szkołach tradycyjnych hierarchii. „Wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej, bez względu na płeć, wiek czy rodzaj wykonywanej pracy, mają brać udział w tworzeniu prawa, które ustanawia zgromadzenie szkolne”³⁶. Znaczącą rolę odgrywa także wrodzona ciekawość dzieci, która dzięki odpowiedniemu środowisku może pomóc uczniom w rozwoju zdrowej samooceny i poczuciu odpowiedzialności. Dzieci mogą decydować między innymi o tym, czego się uczą, a także kiedy i z kim³⁷. Każdy może zdecydować, w jakich zajęciach chce wziąć udział, w zależności od własnych zainteresowań i potrzeb. „Dzieci uczestniczą w lekcjach tylko wówczas gdy chcą”³⁸.

Celem edukacji demokratycznej w wolnych szkołach jest wyposażenie ucznia w kompetencje poznawcze pozwalające uczyć się samodzielnie. (...) W wolnych szkołach samodzielność edukacyjna realizuje się poprzez zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i preferencjami³⁹.

W szkołach demokratycznych relacje między uczniami i nauczycielami także się znacząco różnią w porównaniu do placówek tradycyjnych. Zamiast nauczającego nauczyciela i uczącego się ucznia jest relacja

między równoważnymi podmiotami, które spotykają się przede wszystkim jako osoby razem doświadczające świata. Częścią tego doświadczenia jest uczenie się, wspólnie i od siebie nawzajem, w procesie, za który dziecko czy młody człowiek bierze znaczną odpowiedzialność, a w którym dorosły jest inspirującym i wspierającym towarzyszem⁴⁰.

³⁶ Ibidem s. 116.

³⁷ J. Rybińska, *Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 580(5), s. 7.

³⁸ *Edukacja demokratyczna*, <https://edukacjademokratyczna.pl/szkola>, [dostęp: 05.12.2024].

³⁹ J. Rybińska, op. cit., s. 8.

⁴⁰ K. Gawlicz, *Na obrzeżach „systemu”. Polskie szkoły demokratyczne w perspektywie teorii architektury praktyk*, „Studia Socjologiczne” 2023, nr 4(251), s. 118.

Profesor Anna Józefowicz pisała, że „Nie bez przyczyny terminy – godność i zniewolenie, rozpatrywać można łącznie. Zniewalając kogoś, odbierając mu możliwość decydowania o sobie, pozbawiając go woli, wolności, często odbiera się mu godność”⁴¹.

Myślę, że ten fragment idealnie podsumowuje idee opisanych przeze mnie edukacji alternatywnych. Dopiero możliwość decydowania o sobie i swojej edukacji pozwala na czerpanie przyjemności z uczenia się.

Arkadiusz Trzuskowski w artykule *Zainteresowania jako centralny fenomen edukacji alternatywnej* także pisał o zniewoleniu. Zauważył on, że w rozprawach na ten temat pojawia się kwestia zainteresowań. „Możliwość realizowania osobistych zainteresowań świadczących o indywidualności każdego człowieka daje mu poczucie wolności, a to przecież wartość szczególnie ceniona stanowiąca o sensie życia”⁴².

Gdy patrzymy na ucznia w sposób holistyczny, jesteśmy w stanie dostrzec nie tylko jego potencjał edukacyjny, ale także jego osobowość i zainteresowania. Człowiek jest z natury istotą aktywną, co wiąże się z motywacją wewnętrzną⁴³. Od urodzenia poszukujemy wyzwań, okazji do nauki, ćwiczymy i rozwijamy różnego rodzaju umiejętności i wiedzę⁴⁴. Gdy dajemy dziecku wolność w decydowaniu o swojej edukacji, okazuje się, że uczenie się nie jest trudne, a może być przyjemne i efektywne. Placówki edukacyjne, w których spędzamy tak dużo czasu powinny być odpowiedzią na wymagania stawiane nam przez

⁴¹ A. Józefowicz, *Godność i zniewolenie dziecka. Zróżnicowane oblicza zjawiska w literaturze pięknej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022, s. 317.

⁴² A. Trzuskowski, *Zainteresowania jako centralny fenomen edukacji alternatywnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 214.

⁴³ R.M. Ryan, *Self-determination Theory and Wellbeing*, “WeD Research Review 1. Social Psychology” 2009, t. 84(822), s. 848-850.

⁴⁴ S.I. di Domenico, R.M. Ryan, *The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research*, “Frontiers Human Neuroscience” 2017, DOI: 10.3389/fnhum.2017.00145.

współczesny świat. Widać pewien trend zwiększania się ilości placówek niepublicznych proponujących alternatywy edukacyjne, może być to odpowiedzią na fakt, że bardzo często współczesne szkoły nie przygotowują wystarczająco swoich wychowanków do wyzwań, na jakie mogą napotkać.

Być może szkoła, jaką znamy, rzeczywiście stanowi najlepszą (choć daleką od doskonałości) odpowiedź na zderzające się ze sobą interesy państwa, gospodarki i jednostki w społeczeństwie, jakie znamy. Jednak w obliczu zmian społecznych związanych z obecnymi wielorakimi kryzysami (od, przykładowo, konfliktów zbrojnych, przez masowe migracje, po katastrofę klimatyczną) jawi się jako odpowiedź coraz mniej adekwatna⁴⁵.

⁴⁵ K. Gawlicz, op. cit., s. 119.

**Martyna Dowgiert
Amelia Suchocka**

ORCID: 0009-0008-6040-0504

ORCID: 0009-0008-2130-1693

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.31

Drama jako metoda edukacji inkluzyjnej

Drama as a Method of the Inclusive Education

STRESZCZENIE: Tematyka artykułu dotyczy dramy jako metody wykorzystywanej w pedagogice i jej korzyści dla edukacji włączającej. W pierwszej części tekstu przedstawiono i scharakteryzowano pojęcia dramy oraz edukacji inkluzyjnej jako podejścia umożliwiającego wspólne uczenie się i współdziałanie każdego ucznia. W kolejnych częściach opisane zostały możliwości, jakie posługiwanie się dramą otwiera przed nauczycielem i ich pozytywny wpływ na proces dydaktyczno-wychowawczy. Omówiono techniki stosowane w ramach dramy, które wspierają poszczególne aspekty rozwoju dziecka. Artykuł podejmuje również temat wykorzystania dramy w celu kształtowania kompetencji kluczowych i emocjonalno-społecznych, które są niezbędnym czynnikiem pełnego funkcjonowania w społeczeństwie, zarówno na tle zawodowym, jak i społecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: drama, inkluzja, edukacja, rozwój osobowości, kompetencje kluczowe

ABSTRACT: The article is about drama method and its benefits for the inclusive education. The aim of the first part is to present terms of drama and inclusive education in which every person is allowed to participate in the learning process

with others. The next part of the paper shows the potentiality of this method, the positive effects of using drama techniques for students' personality and mental development. It is also an opportunity to support crucial abilities, emotional and social skills which are necessary to function in the society.

KEYWORDS: drama, inclusion, education, personality development, crucial skills

Wprowadzenie

Współcześnie edukacja mierzy się z wieloma wyzwaniami wynikającymi z ciągłych zmian w stale rozwijającym się świecie. Jednym z nich jest dostosowywanie procesów kształcenia i wychowania do każdego dziecka, które trafia do placówki oświatowo-wychowawczej z indywidualnymi, często specjalnymi potrzebami. Edukacja inkluzyjna, która opiera się na prawie wszystkich uczniów do nauki, jest podejściem dążącym do zaspokajania potrzeb dzieci z zachowaniem otwartości społecznej. Jednym z narzędzi, które może być pomocne w realizacji celów owego modelu edukacji jest drama. Metoda dramy ze względu na swój twórczy charakter umożliwia uczestnikom pełne angażowanie się w proces wychowawczo-dydaktyczny. Nauczyciel, wykorzystując wybrane techniki dramowe, daje dzieciom przestrzeń do rozwijania kompetencji społecznych, emocjonalnych, stwarza okazję do poznania swoich mocnych stron i skłania do refleksji. W niniejszym tekście omówiono, w jaki sposób drama może wspierać inkluzyjny proces edukacji, a także jakie korzyści niesie ze sobą, z uwzględnieniem rozwijania kompetencji kluczowych i emocjonalno-społecznych.

Drama – wyjaśnienie pojęcia

Drama w kontekście pedagogicznym to „metoda nauczania polegająca na odgrywaniu przez uczniów przypisanych im ról”¹. Termin ten został zapożyczony z języka angielskiego, w którym „drama” oznacza sztukę teatralną. Pierwotnie pojęcie wywodzi się z języka greckiego.

¹ W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1996.

Pochodzi od wyrazu „drao”, który tłumaczy się jako „działam, usiłuję”. Greckie słowo „dráma” po przełożeniu na język polski to po prostu „czynność”, „akcja”². Etymologia dramy odzwierciedla jej specyfikę jako metody dydaktyczno-wychowawczej. Opiera się ona na aktywizacji umysłu i emocji, wyrażaniu własnych przeżyć wewnętrznych³. Prowokuje do działania i stwarza przestrzeń dla aktywności własnej uczniów, która obok zadatków anatomiczno-fizjologicznych, sposobu i środowiska wychowania, jest jednym z głównych czynników rozwoju. Przez niektórych psychologów uznawana jest za najważniejszy z nich. Odpowiednie posługiwanie się dramą w pracy z uczniami prowadzi do wypełniania wszystkich zasad pełnej aktywności dziecka: zasady aktywności zewnętrznej i wewnętrznej, aktywności rzeczywistej, aktywności różnorodnej i aktywności korzystającej ze wszystkich zasobów⁴. Udział w dramie wymaga zarówno fizycznego, jak i emocjonalnego zaangażowania, może stanowić formę przekazu, jakim mamy potrzebę lub pragnienie się podzielić, służy poznawaniu samego siebie, własnych zasobów. Wyzwała twórczość, ale może przyjąć też charakter odtwórczy. Ograniczenia, jakie występują w dramie, wiążą się z zakresem wyobraźni dziecka, poziomem jego wrażliwości i samooceną. Za prekursora wykorzystywania technik teatralnych w edukacji uważa się Petera Slade’a, który w latach 40. XX wieku wprowadził dramę do angielskich szkół. Metoda ta wówczas miała na celu rozwinięcie kreatywności uczniów, umiejętności improwizacji ruchowej i sprawności intelektualnej⁵. Za twórcę metodyki dramy w początkowym okresie jej kształtowania uznaje się Briana Waya. Wskazywał on cechy łączące dramę z teatrem, jednocześnie zaznaczając, że nie są to pojęcia tożsame. Zasadniczą różnicę stanowi główny obiekt zainteresowania obu aktywności. W teatrze najważniejsza jest interakcja z adresatami przedstawienia, w dramie nacisk kładzie się na doświadczenia osoby podejmującej działanie⁶. Na korzyści dla rozwoju osobowości

² J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 159.

³ A. Gałązka, *Drama – metodą twórczej edukacji*, „Chowanna” 1999, t. 1-2, s. 54-68.

⁴ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć się inaczej*, Poznań 1994.

⁵ P. Slade, *Child Drama*, London 1954.

⁶ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tłum. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1995, s. 10.

wynikające z owych przeżyć zwracała uwagę Dorothy Heathcote. Utożsamiała tę metodę z korzystaniem z elementów teatru w celu uświadomienia uczniom ich potencjału i zasobów, których nie dostrzegają⁷. W pracy z dziećmi podkreślała znaczenie autentyczności. Twierdziła, że jeśli działanie w ramach dramy nie wychodzi z wnętrza człowieka, jest narzucone lub realizowane na pokaz, mija się z celem. Była przeciwna ograniczaniu tej aktywności tylko do przygotowywania przedstawień z okazji szkolnych uroczystości. Wierzyła, że wartość dramy tkwi w jej potencjale do holistycznego kształtowania osobowości uczniów. Może być ona również narzędziem stymulowania procesu poznawczego dziecka poprzez stawianie go w sytuacjach problemowych, w których uczy się wykorzystywać wiedzę w praktyce i podejmować samodzielnie decyzje⁸. Odpowiednie posługiwanie się dramą pomaga uczniom w zauważeniu relacji pomiędzy przyswajanymi informacjami z różnych dziedzin edukacji, co usprawnia proces internalizacji wiedzy. W związku z dobroczynnym oddziaływaniem tej metody na różne sfery życia człowieka wyróżnia się między innymi dramę edukacyjną, psychodramę czy też glottodramę⁹.

Charakterystyka edukacji inkluzyjnej

Od okresu przedszkolnego, szkolnego, następnie przez etap dojrzewania, dorosłości i starości, człowiek uczestniczy w procesie edukacji. Edukacja definiowana jest jako „ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności”¹⁰. Celem tych działań jest wzbogacanie jednostki w potrzebną do funkcjonowania wiedzę, postawy i umiejętności, umożliwiające zrównoważone życie w społeczeństwie. Termin „edukacja” pochodzi od łacińskiego słowa „educatio”, które oznacza wychowanie, wykształcenie, za które odpowiedzialność bierze zarówno sama

⁷ B.J. Wagner, *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington 1976, s. 13.

⁸ A. Gałązka, op. cit.

⁹ B. Kucharska, *Drama*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa 2014, s. 61.

¹⁰ W. Doroszewski (red.), op. cit.

jednostka, jak i nauczyciel. Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja polega na oddziaływaniu na jednostki i grupy ludzkie w taki sposób, aby osiągały jak najwyższy poziom rozwoju¹¹. Mając tę wiedzę, można zatem przejść do definiowania jednego z modeli nauczania, jakim jest edukacja włączająca, inaczej zwana edukacją inkluzyjną. Zagadnienie to zaczęło pojawiać się w literaturze naukowej mniej więcej od lat 90. XX wieku, kiedy wydany został międzynarodowy dokument, dokładniej znany jako Deklaracja Salamanki. Według zawartych w niej postulatów model inkluzyjny powinien bazować na dostępności edukacji blisko miejsca zamieszkania jednostek oraz na zaspokajaniu potrzeb uczniów w danym środowisku szkolnym. W polskiej wersji tego dokumentu możemy przeczytać:

(...) zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich¹².

Podobne założenia występowały w pedagogice już za czasów Jana Amosa Komeńskiego, w którego poglądach można doszukiwać się źródeł koncepcji edukacji inkluzyjnej. Świadczy o tym uznanie edukacji za

sztukę nauczania wszystkiego wszystkich, czyli niezawodny i wyborny sposób do zakładania we wszystkich gminach, miastach i wsiach każdego państwa chrześcijańskiego, takich szkół, iżby cała młodzież obojga płci bez żadnego wyjątku, mogła się wykształcić w naukach (...) ¹³.

Współcześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej definiuje to pojęcie jako podejście w procesie wychowania i kształcenia, które ma na celu zwiększanie szans edukacyjnych, dzięki zapewnieniu warunków do indywidualnego rozwoju dla każdego ucznia, niezależnie od jego możliwości, czy sprawności. Podejście inkluzyjne skupia się na całej klasie, w przeciwieństwie do podejścia integracyjnego, które

¹¹ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „NAUKA” 2004, nr 2, s. 93.

¹² UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994.

¹³ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przeł. H. Wernic, Warszawa 1883, s. 4.

koncentruje się na jednostce. Edukacja ta ma umożliwić uczniom pełne włączenie w daną grupę społeczną i w jej funkcjonowanie¹⁴. Oznacza to udzielenie pomocy w odpowiedniej formie, która zapewni uczniom uczestnictwo w edukacji, w życiu szkolnym. Inkluzja służy niwelowaniu barier, ograniczających obecność jednostek w procesie kształcenia i wychowania, a także wspieraniu ich w dążeniu do realizacji zamierzonych celów¹⁵. Edukacja inkluzyjna zakłada, że każdy ma prawo do wspólnego przebywania z innymi, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Koncepcja ta uwzględnia potrzeby wszystkich uczniów, dbając o to, by nikt nie był pomijany, wykluczany¹⁶. W przeciwieństwie do edukacji specjalnej i integracyjnej, dzieci objęte modelem edukacji włączającej nie mają poczucia odmienności, gdyż system dotyczy całej zbiorowości szkolnej. W każdej z trzech wymienionych koncepcji znajdziemy odpowiednie warunki do rozwoju, kształcenia, wychowania dzieci, lecz najskuteczniejszym pod względem przeciwdziałania izolacji i dyskryminacji, wydaje się być model edukacji inkluzyjnej. Efektywna inkluzja edukacyjna to szereg działań na wielu płaszczyznach. Danuta Al-Khamisy zaznacza, że działania te wymagają zaangażowania specjalistów, nauczycieli i rodziców. Szczególnie istotna jest praca pedagogów w sferze własnej osobowości, postaw wobec pracy z uczniami, w tym z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dlatego niezwykle ważną rolę przypisuje się samokształceniu nauczycieli i podnoszeniu ich kompetencji, będących jednym z warunków inkluzji w środowisku szkolnym¹⁷.

Korzyści stosowania dramy w edukacji włączającej

Brian Way, porównując teatr i dramę, zaznacza, że pierwsze z nich wymaga odpowiedniego przygotowania, wyćwiczenia pewnych umiejętności, aktorskiego talentu. Drama zaś jest praktyką dostępną

¹⁴ www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca, [dostęp: 15.11.2024].

¹⁵ UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017.

¹⁶ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1(20), s. 3-4.

¹⁷ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013, s. 28.

dla każdego, niezależnie od indywidualnych zdolności¹⁸. Wszyscy są w stanie uczestniczyć w dramie, dzięki czemu tworzy ona przestrzeń na spotkanie się różnych punktów widzenia, odmiennych sposobów przeżywania rzeczywistości. Nauczyciel, zgodnie z poglądami takich pedagogów jak Lew S. Wygotski czy Jerome S. Bruner, organizuje sytuacje umożliwiające uczniom czerpanie doświadczeń, pozwalając na samodzielne działanie dziecka. Dodatkowo, jak podkreślała Dorothy Heathcote, aktywność ta powinna być naturalna – to znaczy wynikać z wnętrza, z prawdziwych przekonań i emocji¹⁹. Taki stan rzeczy nadaje sens dydaktyczno-wychowawczemu wymiarowi dramy w kontekście edukacji włączającej. Tylko poprzez uważne słuchanie siebie nawzajem uczestnicy dramy mają szansę zrozumieć położenie innych osób, budować obustronny szacunek oraz poczucie bezpieczeństwa w swoim gronie – niezbędne dla osiągnięcia pozytywnych efektów wychowawczych. Atmosfera pracy metodą dramy jest bardzo ważna, szczególnie w grupach, w których funkcjonują osoby zagrożone wykluczeniem. Nieuważność prowadzącego w tym względzie może przyczynić się do pogłębienia izolacji danej jednostki, czyli odwrotnego efektu. Techniki dramowe wspomagają doskonalenie umiejętności komunikacji, autoekspresji, a także współpracy. Pozwalają na wyrażanie siebie w sposób słowny, jak i niewerbalny, co czyni je dostosowanymi do osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami czy zaburzeniami rozwojowymi²⁰. Jednocześnie skutkuje wieloma korzyściami u dzieci funkcjonujących w zakresie normy. Może być źródłem poczucia sprawczości, wiary we własne możliwości, dzięki czemu wspiera uczniów narażonych na marginalizację, a także tych, którzy z różnych powodów porzucili edukację i po latach dołączają do szkół drugiej szansy²¹. Świadomy nauczyciel będzie potrafił posłużyć się dramą w celu łagodzenia konfliktów i trudności w kontaktach rówieśniczych, inspirując się ideą Teatru Forum brazylijskiego reżysera teatralnego Augusto Boala. Zakłada ona włączenie zarówno aktorów, jak i odbiorców w tworzenie sztuki, która

¹⁸ B. Way, op. cit., s. 10.

¹⁹ B.J. Wagner, op. cit., s. 13.

²⁰ H. Ren, *The Comprehensive Influence of Drama Education on Students and Autistic Children*, Tianjin 2023, s. 3.

²¹ L. Pasternáková i in., *Determinants of the realization of Second Chance Education*, „Emerging Science Journal” 2023, t. 7, s. 190.

staje się „osobistą wypowiedzią uczestników, nie zaś głosem reżysera czy prowadzącego”²². Umożliwia to analizę sytuacji występujących codziennie w społeczności szkolnej na neutralnym gruncie, jakim są zajęcia prowadzone metodą dramy. Stwarza okazję do poznania zdania uczniów na dany temat i sposobu postrzegania określonego zjawiska przez różne osoby, pogłębienie rozumienia perspektywy innych. Techniki dramowe dzielą się na cztery kategorie: techniki kontekstu, które koncentrują się wokół tworzenia postaci i otoczenia rozgrywających się wydarzeń; techniki narracji, służące rozwijaniu fabuły; techniki symboliczne, dotyczące metaforycznego znaczenia elementów dramy; techniki refleksyjne związane z psychologicznym podłożem postaci²³. Można je swobodnie łączyć, dostosowując do bieżących potrzeb grupy. Wykorzystanie dramy nie musi opierać się jedynie na klasycznym odgrywaniu wyuczonych ról i przedstawianiu scenek. Jest to także układanie z ciał żywych obrazów, ćwiczenia typu „stop-klatka”, zabawy w „lustro”, czynności plastyczno-manualne, głosowe, pisemne i wiele innych²⁴. Jonothan Neelands w swojej książce *Structuring Drama Work* wymienia propozycje ćwiczeń, które opierają się na improwizacji²⁵. Zabawy tego typu kształtują sprawność w podejmowaniu szybkich decyzji, wywołują spontaniczność, ukazując autentyczne reakcje. Pozwalają symulować różne sytuacje w warunkach kontrolowanych, co tworzy przestrzeń na czerpanie doświadczeń, samopoznanie, analizę pojawiających się odczuć i zjawisk zachodzących w relacjach społecznych. Wiele z nich kształtuje empatię, pomaga w rozumieniu stanów emocjonalnych innych ludzi, uczy patrzenia na otaczającą rzeczywistość mniej powierzchownie oraz sprzyja refleksji. W dramie nie ma poprawnych i błędnych rozwiązań, pod warunkiem, że mają one swe źródło we wnętrzu człowieka. Wszyscy są zdolni do praktykowania dramy, niezależnie od wieku, stopnia rozwoju, sytuacji życiowej, pochodzenia. Metoda dramy niesie wiele korzyści wspierających model edukacji włączającej.

²² A. Suchocka, *Więcej niż teatr – teatr forum jako przykład edukacji teatralnej*, „Colloquium” 2021, t. 13, s. 113.

²³ K. Witerska, *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa 2011 s. 31-32.

²⁴ B. Kucharska, op. cit., s. 61.

²⁵ J. Neelands, T. Goode, *Structuring Drama Work*, Cambridge 2015.

Drama w rozwijaniu kompetencji kluczowych i emocjonalno-społecznych

Rzeczywistość XXI wieku to świat dynamicznych zmian. W obliczu takowych realiów wyraźna staje się potrzeba ciągłego rozwoju kompetencji kluczowych i emocjonalno-społecznych młodych ludzi, które umożliwiają skuteczne realizowanie stawianych przed nimi zadań. Pomocna w tym może okazać się metoda wychowawczo-dydaktyczna, jaką jest drama. Kompetencje to zdolności do wykonywania czegoś, zależne od takich komponentów jak wiedza, umiejętności i postawy²⁶. Wiedza to inaczej znajomość faktów i teorii danej dziedziny, umiejętności są możliwościami realizacji różnych czynności, a postawy rozumiane mogą być jako gotowość i skłonność do działania, reagowanie na idee, sytuacje, czy osoby. Charakterystyczną cechą kompetencji jest to, że dają się rozwijać. Kwestia ta odróżnia je od umiejętności, których człowiek się uczy. Uczniowie nabywają kompetencje w procesie edukacji, a także poprzez doświadczenia życiowe. Wykorzystanie dramy przyczynia się do aktywizacji umysłu i emocji dzieci, czyli znaczących aspektów skutecznego zapamiętywania nowych informacji oraz zyskiwania różnorodnych doświadczeń. W literaturze funkcjonuje pojęcie kompetencji kluczowych, czyli szczególnego rodzaju kompetencji. Wszyscy ludzie potrzebują ich do samorealizacji, rozwoju osobistego, włączenia społecznego czy podejmowania aktywności zawodowej. Rozwijane są od wczesnego dzieciństwa, w perspektywie uczenia się przez całe życie. Zostały one sprecyzowane w „Zaleceniu Rady z dn. 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”. W dokumencie wymieniono osiem kompetencji kluczowych, potrzebnych do pełnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie:

- 1) kompetencje w zakresie tworzenia i rozumienia informacji, wyjaśniane między innymi jako zdolność do tworzenia i interpretowania faktów, pojęć, zdolność do komunikowania się z innymi;
- 2) kompetencje w zakresie wielojęzyczności, rozumiane między innymi jako zdolność posługiwania się różnymi językami w celu porozumiewania się;

²⁶ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 205.

- 3) kompetencje matematyczne i w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, szeroko interpretowane między innymi jako umiejętność rozumowania matematycznego, logicznego, dostrzeganie ciągów przyczynowo-skutkowych, zmian w środowisku powiązanych z działalnością człowieka, pomysłowość, wiedza z zakresu technologii;
- 4) kompetencje cyfrowe obejmujące na przykład odpowiedzialne i krytyczne korzystanie z technologii cyfrowych, umiejętność korzystania z informacji i danych;
- 5) kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, czyli zdolność do autorefleksji, planowania i organizowania swojej pracy, umiejętność współpracy itp.;
- 6) kompetencje obywatelskie, czyli zdolność do działania jako obywatele poprzez pełne uczestnictwo w życiu obywatelskim oraz zdolność do działania według zasad zrównoważonego rozwoju;
- 7) kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, przejawiające się między innymi w zdolności do wykorzystywania nadarzających się okazji, szans, umiejętne zarządzanie finansami;
- 8) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej, związane ze świadomością roli pełnionej w społeczeństwie, postawą otwartości i ciekawości świata²⁷.

Młodzi ludzie powinni być angażowani w różnorodne sytuacje problemowe, które pozwolą im kształtować swoją wiedzę, uczyć się nowych umiejętności, modelować społecznie pożądane postawy. Będąc lepiej przygotowanymi do radzenia sobie z trudnościami, osiągną większą samodzielność. Stwarzanie warunków do rozwoju kompetencji kluczowych jest fundamentalnym obowiązkiem szkoły wobec każdego ucznia. W toku jego realizacji dzieci mają szansę dostrzec obszary, w których dobrze sobie radzą, zwiększyć świadomość własnej wartości i podjąć wysiłek pracy nad rozwojem osobistym²⁸. Duże wsparcie w obszarze kompetencji kluczowych stanowi metoda dramy. Jest ona narzędziem stwarzającym przestrzeń na swobodną realizację uczniowskich pomysłów. Pozwala na identyfikowanie się z różnymi rolami,

²⁷ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2018/C 189/01, s. 7-11.

²⁸ J. Uszyńska-Jarmoc i in., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2014, s. 23.

w wyobrażonych sytuacjach. Umożliwia mierzenie się z rzeczywistymi problemami, które umiejscowione są w mistyfikowanym kontekście. Dzięki wykorzystaniu dramy wywołujemy procesy angażujące uczestników do współdziałania, co wchodzi w zakres wielu kompetencji kluczowych. Drama jest więc „grą w tworzenie”, jak podkreślała Dorothy Heathcote²⁹. Metoda ta wywołuje całą gamę wrażeń oraz determinuje interakcje międzyludzkie. Stosowana może być w celu rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych. W ich zakres wchodzi empatyczna postawa, umiejętność wzbudzania u innych pożądanych reakcji, zdolność radzenia sobie z problemami o charakterze emocjonalnym, osobiście angażujących jednostkę³⁰. Drama tworzy sposobność do wyrażania przeżyć wewnętrznych. Wymaga to wcześniejszego podjęcia trudu zaobserwowania własnego stanu, refleksji nad doświadczanymi uczuciami. Wzmacnianie emocjonalnej sfery rozwoju wiąże się także ze zdobywaniem wiedzy społeczno-emocjonalnej, na którą składają się reguły rządzące relacjami społecznymi i rozpoznawanie poszczególnych emocji. Dzieci czerpią ją od nauczycieli, rodziców i rówieśników. Odpowiednie oddziaływanie przygotowanych do pełnienia swej roli nauczycieli i kontakty z kolegami, koleżankami są zatem warunkami prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka, których wypełnianie ma miejsce w szkole. Posługiwanie się dramą ułatwia nauczycielom wychowywanie osób kompetentnych emocjonalnie, które są w stanie przystosować się do środowiska i aktywnie w nim działać³¹.

Podsumowanie

Drama jest metodą o charakterze włączającym, ponieważ nie wymaga specjalnego wykształcenia, jest dostępna dla wszystkich osób, bez względu na indywidualne uwarunkowania. Każdy człowiek jest zdolny do jej praktykowania. Jednocześnie uznać ją można za aktywność wspierającą model edukacji inkluzyjnej, gdyż przyczynia się

²⁹ D. Heathcote, *Drama i wychowanie. Elementy metodyki pracy z grupą*. Cz. 2, „Drama” 2000, nr 33, s. 9.

³⁰ J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Białystok, 2015, s. 14-15.

³¹ A. Gałązka, *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Chowanna” 2019, Tom jubileuszowy, s. 154.

do zawiązywania relacji międzyludzkich, pogłębiania zrozumienia i wrażliwości względem innych. Stosowanie jej przynosi wiele korzyści z zakresu kompetencji kluczowych, społecznych i emocjonalnych. Przy tym stanowi rodzaj działania holistycznie angażujący ucznia, zarówno w sferze fizycznej, poznawczej jak i psychicznej. Do jej technik zalicza się wiele atrakcyjnych z perspektywy dzieci ćwiczeń, które oprócz dobrej zabawy, dostarczają wartościowych dla rozwoju osobowości doświadczeń.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Zespół Akt Ministerstwa Oświaty i Wychowania 1945–1975.

Archiwum Państwowe w Koszalinie. Zespół Akt Kuratorium Okręgu Szkolnego Koszalińskiego, 1950–1975.

Archiwum Państwowe w Lublinie, Akta Zarządu Miejskiego w Lublinie, Wydział Oświaty i Kultury, sygn. 3895, „Statut Publicznej Szkoły Dokształcenia Zawodowego im. Prezydenta G. Narutowicza w Lublinie” i inne sprawy tej szkoły na rok szkolny 1933/34.

Archiwum Państwowe w Szczecinie, Zespół Akt Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, 1945–1950.

Archiwum Państwowe we Wrocławiu, Gazeta zakładowa, sygn. 82/490/0/12.4/535–540.

Biblioteka Narodowa, Magazyn Ikonografii, sygn. AFF.III-88.

Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie:

- Zespół: 214, op. 1-2 Prywatne Żeńskie Liceum Gospodarcze Zrzeszenia Wojewódzkiego Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w Wilnie,
- Zespół: 334, op. 1 Zrzeszenie Wojewódzkiego Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w Wilnie,
- Zespół: 257, op. 1-3 Cywilny Związek Zawodowy Województwa Wileńskiego.

Państwowe Archiwum Obwodu Brzeskiego w Brześciu n. Bugiem, Zespół 59: Inspektorat Brzeskiego Okręgu Szkolnego M.W.R. i O.P.

Państwowe Archiwum Obwodu Grodzieńskiego w Grodnie

- Zespół 87: Inspektor Szkolny powiatu grodzieńskiego M.W.R. i O.P.,
- Zespół 219: Księgi protokołów.

II. Źródła drukowane

„Rozrywki dla Dzieci” wydawane przez Autorkę Pamiątki po dobrej Matce, Warszawa 1824–1828.

Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, z dodaniem życiorysu i objaśnień, red. N. Żmichowska, Warszawa 1875–1877, t. 1–12.

Hoffmanowa K., *Do dzieci*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1.

Hoffmanowa K., *Kłosa czerwona. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 2, nr IX.

Hoffmanowa K., *Listy Elżbiety Rzeczyckiej do przyjaciółki swojej Urszuli za panowania Augusta III. pisane, List piętnasty, z Warszawy 12 sierpnia 1754 r.*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 2, nr 11.

Hoffmanowa K., *Niepogoda. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 11.

Hoffmanowa K., *Pamiątka po dobrej matce czyli ostatnie jej rady dla córki*, nakładem G. Sennewalda, Księgarza, przy ulicy Miodowej nr 481, Warszawa 1883.

Hoffmanowa K., *Praca odkładana. Przypowieść*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 3.

Hoffmanowa K., *Spis na prędcę dzieł w języku polskim do czytania i nauki dla młodzieży płci żeńskiej*, „Rozrywki dla Dzieci” 1828, R. 5, t. 9, nr 53.

Hoffmanowa K., *Wspomnienia narodowe*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 1.

Hoffmanowa K., *Wyjątki służące do ukształcenia serca i stylu*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 3.

Hoffmanowa K., *Wyjątki służące do ukształcenia serca i stylu*, „Rozrywki dla Dzieci” 1824, R. 1, t. 1, nr 6.

Naglerowa H. (red.), *Almanach spraw kobiecych: informacje postulaty zagadnienia*, Warszawa 1933.

Rendel I., Rotsztein J., *Album z fotografiami dotyczącymi Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet*, Biblioteka Narodowa, Magazyn Ikonografii, sygn. AFF.III-88.

Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich: załącznik do rozporządzenia MWR i OP z dnia 21 listopada 1933 r., Łódź 1935.

Statut publicznych szkół powszechnych, oprac. S. Łotowska, Lwów 1939.

Statut Związku Pracy Obywatelskiej, Warszawa 1928.

III. Akty prawne i dokumenty opublikowane

Dekret z dnia 10 listopada 1945 r. o zmianie i ustalaniu imion i nazwisk, Dz.U. 1945 nr 56, poz. 310.

Dekret z dnia 22 stycznia 1946 r. „Prawo rodzinne” (przepisy wprowadzające prawo rodzinne, Dz.U. 1946 nr 6, poz. 53.

Dz.U. 1929.49.43.

Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389.

Dz.U. 1961.32.160.

Dz.U. 1964 nr 16, art 23.

Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.

Dz.U. 1991 nr 120, Konwencja o Prawach Dziecka.

Dz.U. 2017, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

Dz.U. 2021, poz. 1182, zmiany dotyczące edukacji domowej.

Dz.U. 2023, poz. 1058.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego [dalej: Dz. Urz. M.W.R. i O.P.] 1933, nr 14.

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2018/C 189/01.

Dziennik Ustaw 1932.

Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 30.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 r. (Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267).

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526).

Okólnik M.W.R. i O.P. do Kuratorów Okręgów Szkolnych, wizytatora Liceum Krzemienieckiego i Wydziału Oświecenia Publicznego w Województwie Śląskim w sprawie stroju ćwiczebnego młodzieży szkolnej (Dz.Urz. M.W.R. i O.P., 1928, nr 1).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r., art. 1.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki dla dzieci i młodzieży poza szkołą (Dz.U. 1999 nr 14, poz. 120).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie organizowania nauczania indywidualnego dla dzieci i młodzieży (Dz.U. 2001 nr 61, poz. 624).
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 września 2013 r.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425).
- Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. (Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389).
- Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 27 czerwca 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 137, poz. 1304).
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U 1961 nr 32, poz. 160).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 35).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59, t.j. Dz.U. 2024 poz. 737, 854).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 nr 9, poz. 59).
- Ustawa z dnia 28 czerwca 1950 r. o zmianach podziału administracyjnego Państwa (Dz.U. 1950, nr 28, poz. 255).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425, t.j. Dz.U 2024, poz. 750, 854, 1473).
- Sektor non-profit w 2022 r. Analizy statystyczne GUS*, Warszawa, Kraków 2024.

IV. Opracowania i artykuły

- „...a małe dzieci do ognia wrzucali”: *antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*, oprac. M. Wróblewski, Toruń 2021.
- „Biuletyny Zarządu Związku Zawodowego Ochroniarek” 1922.
- „Dziecko i Matka” 1938.
- „Moje Dziecko” 1935, 1937.
- „Nie było kiedy płakać”. *Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, t. 1-2., oprac. B. Kozaczyńska, Siedlce 2014.

„Opieka nad Dzieckiem” 1925–1926.

„Plan Prac w Przedszkolu” 1935–1936.

„Przedszkole” 1929, 1931, 1933–1935.

„Sprawy Przedszkolne” 1922.

„Tygodnik Ilustrowany” 1929, nr 35, z dnia 31 sierpnia.

„Wychowanie Przedszkolne” 1933.

„Zagadnienia Przedszkolne” 1930.

„Życie Dziecka” 1932.

Adamek I., *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku – 1918 roku)*, Kraków 1999.

Adamowicz K., Jurczyk M., *Higiena cyfrowa – wybrane sposoby i narzędzia do zarządzania czasem*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, nr 1.

Adamowicz M.M. *Przemiany edukacji przedszkolnej w Polsce i Czechach okresu transformacji ustrojowej*, Toruń 2017.

Adamowicz M.M., *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7–9-letnich w perspektywie rodzinnej i lokalnej*, Zielona Góra 2018.

Akerson V.L., Buck G.A. (red.), *Critical Questions in STEM Education. Contemporary Trends and Issues in Science Education*, Springer Nature Switzerland AG 2020, DOI:10.1007/978-3-030-57646-2.

Aksman J., Grzesiak K., *Wprowadzenie*, „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 2, s. 5–9.

Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013.

Andelmann J., Guardini R., *Grundlegung einer Bildungs- und Erziehungslehre*, „Pädagogische Welt” 1955, nr 9, s. 643–646.

Apanel D., *Instytucjonalna opieka całkowita nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975*, Słupsk 2006.

Apanel D., *Rzeczywistość szkolna w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej w świetle czasopisma „Życie Szkoły”*, [w:] B. Walak (red.), *Założenia i realizacja ustroju szkolnego w Polsce w latach 1945–1989 (wybrane aspekty)*, Gorzów Wielkopolski 2019.

- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przeł. M. Ochab, Warszawa 2010.
- Ariès P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris 1960.
- Arystoteles, *Retoryka – Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988.
- Aviram A., *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010.
- Baluch A., *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003.
- Balachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione” 2017, nr 1, s. 21-38.
- Balachowicz J., *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, Siedlce 2016.
- Balachowicz J., *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa 2015.
- Balachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] L. Tużczyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 2016.
- Banasiak M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013.
- Bandach M., *Godność dziecka a ideał autentyczności w wychowaniu*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1; *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021.
- Baranowska M., *Wracam na Ochotę*, Warszawa 2011.
- Bartkowiak E., *Wychowanie w rodzinie według Janusza Korczaka*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1, s. 83-105.
- Bartnicka K., *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972.
- Bartnik Cz.S., *Antropologiczna interpretacja prehistorii biblijnych*, [w:] idem, *Dogmatyka katolicka*, t. 1, Lublin 2000, s. 295-327.
- Bartuś A. (red.), *Dzieci wojny*, Oświęcim 2016.

- Bauman Z., *Sztuka życia*, przeł. T. Kunz, Kraków 2009.
- Beauvoir S. de, *Druga płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa 2003.
- Beck U., 2004, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Bednarz-Grzybek R., *Kształtowanie charakteru dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 267-288.
- Bełza W., *Katechizm polskiego dziecka*, wyd. reprintowe, Wrocław 1990, s. 43.
- Beręsewicz P., *Noskwy*, Łódź 2016.
- Berger P.L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Bigaj M., *Wychowanie przy ekranie*, Warszawa 2023.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin 2014.
- Bińczycka J., *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009.
- Birnbach B., Mrówka E., *Praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych*, [w:] B. Dudel i in. (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 42-53.
- Bitner-Szewczykowej H., *Dziecko wiejskie*, „Rocznik Muzeum Etnograficznego w Krakowie” t. 9, 1984.
- Blicharz J., *Administracja publiczna i społeczeństwo obywatelskie w państwie prawa*, Wrocław 2012, s. 67-68.
- Blicharz J., *Status prawny organizacji pozarządowych w świetle ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, „Fundacje” 2003, nr 3-4, s. 10.
- Blicharz J., Zacharko L., *Ochrona praw dziecka w działalności Rzecznika Praw Dziecka*, Wrocław 2021.
- Bloom B.S., *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher” 1984, t. 13(6), s. 4-16, <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>
- Błasiak A., *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 38, s. 11-26.
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.

- Boksański Z., *Indywidualizm w późnej ponowoczesności*, „Civitas Hominibus Rocznik Filozoficzno-Społeczny” 2008, nr 3, s. 53-68.
- Bołdyrew A., Falkowska J., *Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, nr 4, s. 7-21.
- Bołdyrew A., *Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 154-168.
- Borowski A., *Renesans*, Warszawa 1992.
- Bostrom N., *Superinteligencja. Scenariusze, strategie, zagrożenia*, Gliwice 2023.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Maliła M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982.
- Bratkowski S., *Konstancja z Hrabiów Potulickich Hrabina Zygmuntowa Skórzewska. Wspomnienie pośmiertne*, Poznań 1910/1911.
- Brzezińska A. I., Czub T., *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1 (107), s. 11-33, DOI: 10.15804/kie.2015.01.01.
- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć się inaczej*, Poznań 1994.
- Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2 (127), s. 37-52.
- Budajczak M., *Edukacja domowa: Teoria i praktyka*, Poznań 2013.
- Bunio-Mroczek P., *Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2021, t. 17, nr 4, s. 6-26.
- Burckhardt J., *Kultura odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1961.
- Cali D., Bloch S., *Wróg*, Poznań 2014.
- Carlyle Th., *Cześć dla bohaterów i pierwiastek bohaterstwa w historii*, Warszawa 1892.
- Chmaj L., *Prądy w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.
- Chmielowski P., *Klementyna z Tańskich Hofmanowa*, [w:] *Wybór dzieł Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Kraków 1898.
- Chmielowski P., *Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Ustęp z dziejów wychowania w Polsce*, „Biblioteka Warszawska. Pismo poświęcone naukom, sztukom i przemysłowi” 1877, t. 4.

- Chmielowski P., *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny*, Petersburg 1899.
- Chociszewski J., *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa*, [w:] idem, *Piśmiennictwo polskie w życiorysach naszych znakomitszych pisarzy, przedstawione dla ludu polskiego i młodzieży*, Poznań 1882.
- Choczyński M., *Elementy społecznego charakteru wychowania w pedagogice Waldorfskiej*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2013, t. 33, s. 165-178.
- Chorążki W., *Polskie media lokalne i sublokalne 1989–1999*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1999, nr 1-2, s. 59-82.
- Christ M., *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku*, „Colloquium” 2013, t. 5, nr 1, s. 19-36.
- Chudzikowska-Wołoszyn M., *Klasyczna proveniencja zwierzęcych metafor w De civilitate morum puerilium Erazma z Rotterdamu*, „Echa Przeszłości” 2017, nr 18, s. 129-146.
- Chwastyk-Kowalczyk J., „Bluszcz” w latach 1918–1939, Kielce 2003.
- Chyrowicz B., *Spór o poprawianie ludzkiej natury*, [w:] B. Chyrowicz (red.), *Etyka i technika w poszukiwaniu ludzkiej doskonałości*, Lublin 2004, s. 47-61.
- Ciechanowska Z., *Hoffmanowa z Tańskich Klementyna (1798–1845)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 9, Wrocław 1961.
- Cieśla-Korytowska M., „Hic mulier?” O mężnych kobietach romantyzmu, [w:] M. Korytowska, M. Sokalska (red.), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*, Kraków 2010.
- Cieślik A., *Wolność dziecka w ujęciu pedagogiki Marii Montessori*, [w:] O.B. Лісовец, С.О. Борисюк (ред.), *Науковий Вимір Соціально-Педагогічних Проблем Сьогодення. Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції, 25 травня 2023 року, Ніжин 2023*, s. 270-272, (*Naukowy wymiar współczesnych problemów pedagogiczno-społecznych. Zbiór materiałów VII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 25 maja 2023 roku, Nieżyn 2023*, s. 270-272), http://www.ndu.edu.ua/storage/2023/Zbirnik_kmaterialivkonferencii_2023.pdf#page=271, [dostęp: 05.12.2024].
- Clark A., Chalmers D., *Umysł rozszerzony*, [w:] M. Miłkowski, R. Poczubot (red.), *Analityczna metafizyka umysłu*, Warszawa 2008, s. 342-357.
- Constitution of the Republic of Macedonia, „Official Gazette of the Republic of Macedonia” 1991, nr 52/91.
- Czerepaniak-Walczak M., *Edukacja alternatywna. Idee i doświadczenia*, Sopot 2016.

- Dauzenroth E., *Janusz Korczak Życie dla dzieci*, Kraków 2005.
- Dąbrowska J.E., *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008.
- Dąbrowska J.E., *Korczakowskie postrzeganie dziecka z trudnościami*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013.
- Dąbrowska J.E., *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Łódź 2010.
- Dąbrowska-Pieczczyńska Z., *Kraina bez dzieci*, „Do Rzeczy” 2024, nr 41(599).
- Dąbrowska-Pieczczyńska Z., *To nie jest kraj dla dzieci*, „Do Rzeczy” 2024, nr 43(601), s. 12-16.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York 1985.
- Deklaracja praw człowieka i obywatela (Déclaration des droits de l’homme et du citoyen)*, Paryż, 26 sierpnia 1789.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Delsol C., *Nienawiść do świata. Totalitaryzm i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017.
- DePino C., *Śmierdzący ser*, Gdańsk 2007.
- Derlatka T., Lubojański J., *Ziemie Zachodnie i Północne Polski. Fakty, liczby*, Warszawa 1964.
- Dębicka M., *Efektywność współpracy rodziców ze szkołą oczami rodziców i nauczycieli z Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Bełchatowie w świetle badań własnych*, „Pedagogika Rodziny” 2020, nr 10(2), s. 15-30.
- Di Domenico S.I., Ryan, R.M., *The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research*. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11:145, 2017, DOI:10.3389/fnhum.2017.00145.
- Długosz J., *Bitwa Grunwaldzka: (z historii Polski)*, Kraków 1925.
- Długosz J., *Griunvalskaya bitva*, Moscow and Leningrad: 1962.
- Dobek-Ostrowska B., *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1999.
- Dokumenty, Służba życiu podstawowym zadaniem rodziny*, „Vox Patrum” 1985, nr 8-9, s. 7-27.
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2.
- Dormus K., *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2004, t. 43, s. 53-92.

- Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1996.
- Dreikurs R., Soltz V., *Kinder fordern uns heraus*, Stuttgart 1976.
- Drtina F., *Rozwój umysłowy ludów Europy*, Warszawa 1904.
- Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001.
- Dryll E., *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Warszawa 2013.
- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] A. Meissner, Cz. Majorek (red.), *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, Rzeszów 2000.
- Dubiel P., *Gazeta zakładowa: po co i jaka?*, „Prasa Współczesna i Dawna” 1958, nr 4.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Dulczewski Z., Kwilecki A. (red.), *Pamiętniki osadników Ziemi Odzyskanych*, Poznań 1963.
- Dulczewski Z., Kwilecki A. (red.), *Z życia osadników na Ziemiach Zachodnich*, Warszawa 1961.
- Dusza B., *Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa nauczycieli (raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas gimnazjalnych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018, nr 16, s. 147-155.
- Dybiec-Gajer J., *Złota różdżka – od książeczki dla dzieci po dreszczowiec dla dorosłych*, Kraków 2017, s. 8.
- Dybowska E., *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin 1996.
- Eckmann A., *Starożytna rodzina grecka i rzymska*, „Vox Patrum” 1985, nr 8-9, s. 29-50.
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Warszawa 1999.
- Elias M., *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, s. 65.
- Engels Fr., *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*, Lipsk 1845.
- Engels Fr., *Położenie klasy robotniczej w Anglii*, Warszawa 1952.
- Falkowska M., *Korczakowska wizja wychowania*, Warszawa 2000.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1978.

- Fuller A., *Psychologia geniuszu*, Warszawa 2017.
- Galek Cz., *Troska o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022.
- Gałązka A., *Drama – metodą twórczej edukacji*, „Chowanna” 1999, t. 1-2, s. 54-68.
- Gałązka A., *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Chowanna” 2019, Tom Jubileuszowy, s. 145-158.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Gawin M., *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 12.
- Gawlicz K., *Na obrzeżach „systemu”. Polskie szkoły demokratyczne w perspektywie teorii architektury praktyk*, „Studia Socjologiczne” 2023, t. 4(251), s. 97-122.
- Gawlicz K., Rohrborn B., *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Warszawa 2014.
- Gawlicz K., *Szkoły demokratyczne w Polsce: Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław 2021.
- Gawryluk B., *Dżok. Legenda o psiej wierności*, Łódź 2007.
- Gawryluk B., *Wanda Chotomska. Nie mam nic do ukrycia*, Warszawa 2016.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano 2007.
- Gierak-Onoszko J., *27 śmierci Toby’ego Obeda*, Warszawa 2019.
- Glac W., Mytnik J., *Co i jak gamifikować? „TIK w Edukacji”* 2017, nr 2, s. 10-11.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Poznań 2002.
- Gołdyn P., *Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” (1925–1926) źródłem do rozważań nad współpracą domu ze szkołą w okresie II RP*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 50, s. 159-168.
- Gołek B., *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków 2010.
- Gondek P., *Cel*, [w:] M.A. Krapiec (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Lublin 2001, s. 68-69.
- Górnikowska-Zwolak E., *Hoffmanowa Klementyna z Tańskich (1798–1845)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2010.

- Grabowski A., *Biuro dzieci znalezionych*, Łódź 2011.
- Grochowalska M., Sajdera J., *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, t., 12, nr (1(43), s. 13-29, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/817/916>
- Gromadziński S., *Los polskich dzieci pod okupacją niemiecką i sowiecką w II wojnie światowej (1939–1945)*, Poznań 2015.
- Gros F., *Nieposłuszeństwo*, przeł. E. Kaniowska, Warszawa 2019.
- Grossman M., *Zagubieni w krainie trans*, „Do Rzeczy” 2004, nr 44(602) s. 52-54.
- Grove T.G., *Porządkowanie rozmowy: relacje społeczne*, [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, przeł. J. Kowalczevska, Warszawa 2002.
- Gruszkowski W., Markiewicz-Brzozowska E., Rydel-Piskorska E. (red.), *Kalejdoskop Konstancina-Jeziorny*, Konstancin-Jeziorna 2019.
- Grzegorzewska M., *Wstęp*, [w:] Lisowski S. (red.), *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, Warszawa 1935.
- Gudavičius E., *Lietuvos istorija. Nuo seniausią laikų iki 1569 metų*, Vilnius 1999.
- Gut E., Jankowska J., *Edukacja alternatywna w Polsce: Modele i perspektywy*, Warszawa 2017.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Halicka B., *Polski Dziki Zachód. Przymusowe migracje i kulturowe osvajanie Nadodrza 1945–1948*, [w:] E. Kledzik, M. Michalski, M. Praczyk (red.), *Ziemie Odzyskane. W poszukiwaniu nowych narracji*, Poznań 2018.
- Halszka-Kurleto M., *Organizacje pożytku publicznego. Rozwiązania prawne – funkcjonowanie – rozwój*, Kraków 2008, s. 45-47.
- Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna. Podstawy antropologii pedagogicznej*, Białystok 2022.
- Havel V., *Dziecięca rewolucja*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000.
- Heathocote D., *Drama i wychowanie. Elementy metodyki pracy z grupą*. Cz. 2, „Drama” 2000, nr 33.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Kielce 1996.
- Hellwig J., „Przedszkole” – czasopismo ruchu wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1990, nr 1, s. 96-104.
- Heniszowa K., *Wspomnienia. Maszynopis niepublikowany pozostający w zbiorze autorki*, [w:] T.W. Świątek, *Konstancin. Śladami ludzi i zabytków*, Warszawa 2007.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Hobmair H. (red.), *Pädagogik*, Köln–München 1989.
- Honoré C., *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przeł. K. Umiński, Warszawa 2011.
- Horst M. ter, *Palmy na biegunie północnym. Wielka opowieść o zmianie klimatu*, przeł. A. Oczko, Warszawa 2020.
- Ingarden R., *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 27-38.
- Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji w Polsce 2020: Szkoły alternatywne i ich miejsce w systemie oświaty*, Warszawa 2020.
- Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenie szkół waldorfskich*, Kraków 2011.
- Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*, Warszawa 2008.
- Jakubiak K., *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4 (34), s. 27-51.
- Jakubiak K., *Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna” 2015, 4, s. 109-118.
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- Jakubowski M., *Janusz Korczak i jego dokonania*, Częstochowa 1996.
- James A., Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood (Konstruowanie i rekonstrukcja dzieciństwa: współczesne problemy w socjologicznym badaniu dzieciństwa)*, London 1997.
- Jamrożek W., *Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stu-letnią rocznicę odzyskania niepodległości*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, nr 2020/2 (11), s. 96-105.

- Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin*, [w:] Jan Paweł II, *Dzieła zebrane. Listy*, t. 3, Kraków 2007, s. 358-399.
- Janiak A., *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*, Lublin 2015.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978.
- Janke I., *Cel ogólnoludzki i narodowy*, „Szkoła” 1930, nr 1, s. 1-32.
- Jankowski W., Heurich, Jan, [w:] *Polski słownik biograficzny konserwatorów zabytków*, z. 1, Poznań 2000.
- Jarosik-Michalak A., *Cechy kariery tradycyjnej i nowych koncepcji kariery*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2018, nr 52/3.
- Jarosz E., *Spółeczne wykluczanie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24.
- Jarowiecki J., *Czasopisma pedagogiczne w Polsce (Zarys problematyki)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Bibliotekoznawcze VIII” 1996, z. 178, s. 73-98.
- Jasiak M., *Funkcjonowanie gazet zakładowych w PRL. Rola i funkcje gazety w zakładzie pracy*, „Media Kultura Społeczeństwo” 2017, nr 1-2, s. 87-97.
- Jaskólska S., *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009.
- Jaskuła S., *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 42, nr 3, s. 13-26.
- Jasudowicz T., *Człowiek, jego prawa i obowiązki w nauczaniu Pawła Włodkowica*, „Toruński Rocznik Praw Człowieka i Pokoju 1992”, z. 1.
- Jaworek M., *Mit dziecka Korczak – Nietzsche – Zaratustra*, Warszawa 2016.
- Jedynak S., *Wstęp*, [w:] S. Jedynak (red.), *Wartości, etyka i estetyka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 5-16.
- Jeżowski A.J., *Statut konstytucją szkoły*, Sopot–Wrocław 2017.
- Jędraszewski M., *Konieczność przestrzegania „normy personalistycznej” w społeczeństwie informacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, t. 23, 2009, s. 310-322.
- Joachimowska M., *O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego*, „Edukacja” 2019, nr 2 (149), s. 42-53.

- Johnson P., *Narodziny nowoczesności*, Gdańsk 1995.
- Joteyko J., *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927.
- Józefowicz A., *Godność i zniewolenie dziecka. Zróżnicowane oblicza zjawiska w literaturze pięknej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022, s. 313-334.
- Jureczko J., *Rola kalkulatora graficznego w uczeniu się matematyki*, [w:] H. Kąkol, (red.), *Prace monograficzne z dydaktyki matematyki. Współczesne problemy nauczania matematyki*, Fundacja „Matematyka dla wszystkich”, Bielsko-Biała 2015, s. 211.
- Kaczmarek K., Tanaś Ł., Trzewik M., *Szkoły demokratyczne: założenia edukacyjne oraz charakterystyka uczniów klas I–III na tle szkoły powszechnej*, „Psychologia Wychowawcza” 2017, nr 53 (11), s. 113-131.
- Kaczyńska E., Piesowicz K., *Wykłady z powszechnej historii gospodarczej*, Warszawa 1997.
- Kalisz Ł., *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021.
- Kamza A., *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Kaniowska-Lewańska I., *Pierwsi twórcy oryginalnej polskiej literatury dla dzieci*, [w:] eadem, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973.
- Kaplan J., *Sztuczna inteligencja. Co każdy powinien wiedzieć*, Warszawa 2019.
- Karbowia M., *Trudne początki teorii przywiązania – przyczynek do biografii Johna Bowlby’ego*, [w:] T. Rzepa, C.W. Domański (red.): *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*, t. 5, Lublin 2016, s. 164-175.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011.
- Karpińska A., *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 428-434.
- Karpińska-Morek E., Soszka. *Wojna się dzieciom nie przewidywała*, Kraków 2020.
- Karpińska-Musiał B., *Od tablicy do sztucznej inteligencji i robotyki roju: różnorodność narracji o personalizowaniu dydaktyki po 2000 roku*, „Horyzonty Edukacji Akademickiej”, (1), 2023, s. 31-48.

- Karpowicz S., *Szkice pedagogiczne*, Warszawa 1897.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012.
- Kasprzycki J., *Korzenie miasta. Warszawskie pożegnania*, t. 4: *Mokotów i Ochota*, Warszawa 1999.
- Kelemen G., *Gifted children and their special needs*, „*Educatia Plus SI*” 2015, s. 128-138.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928.
- Key Ellen 1849–1926, *Encyklopedia katolicka*, Lublin 2000, t. 8, s. 1370-1371.
- Kępa J., *Twórcy prasy zakładowej Kielecczyny 1945–1989*, „*Kieleckie Studia Bibliologiczne*” 1998, t. 4, s. 151-167.
- Kledzik E., Michalski M., Praczyk M. (red.), „*Ziemie Odzyskane*”. *W poszukiwaniu nowych narracji*, Poznań 2018.
- Klich-Kluczevska B., *Przez dziurkę od klucza. Życie prywatne w Krakowie (1945–1989)*, Warszawa 2005.
- Kłosińska T., *Dziecko-uczeń, droga do edukacji skutecznej: twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Opole 2013.
- Kłoskowska A. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1991.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- Kochanowski J., *Treny*, oprac. J. Pelc, Wrocław 1986, tren VII.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka: koncepcja systemowa*, Wrocław 1982.
- Kohlberg L., *Moral development*, [w:] J.M. Broughton, D.J. Freeman-Moir (red.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*, Norwood 1982.
- Kolankiewicz M., *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy wychowania*, Warszawa 1998.
- Kolasa W.M., Woźniakowski K., Rogoż M., *Prasa dla dzieci i młodzieży 1824–1918*, Kraków 2018.
- Koło Wychowanek Gimnazjum i Liceum im. Leonii Rudzkiej: *Leonia Rudzka i jej szkoła w Warszawie przy ul. Zielnej 13 (1887–1944)*, Warszawa 1998.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, przeł. H. Wernic, Warszawa 1883.
- Konarski S., *Irena Posseltówna* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 27, Wrocław 1982.

- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Koński W., „Petro-Echo” – pismo załogi akombinatu i mieszkańców w latach 1963–1972, „Notatki Płockie” 1990, nr 35.
- Korczak J., *Dziecko salonu*, Warszawa 1992.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa–Kraków 1919.
- Korczak J., *Kajtuś czarodziej*, Warszawa 1934.
- Korczak J., *Król Maciuś Pierwszy*, Warszawa–Kraków 1923.
- Korczak J., *Momenty wychowawcze*, Warszawa 1919.
- Korczak J. *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Warszawa 2008.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawidł a życia*, Warszawa 1929.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, , Warszawa 1929.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.
- Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.
- Kostyło H., *Przesłanie „Pedagogiki uciśnionych” Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2(45).
- Kot S., *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI do XVIII w.*, Lwów 1912.
- Kowalik-Olubińska M., *Prawa dziecka – od teraźniejszości ku przyszłości*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34, z. 2.
- Koziej S., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2023, nr 23(16), s. 11-20.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Kozłowska M., *Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, nr 12 (2015), s. 121-138.
- Kożyczkowska A., *Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza*, „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 3(26), s. 17-28.
- Krawczak-Chmielecka A., *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2017, nr 2, s. 11-23.
- Kretek H.A., Dworak J., *Zmiany społeczne ku społeczeństwu popandemicznemu*, „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development” 2021, nr 1(100).

- Krok E., *Rola i znaczenie technologii informacyjnej w edukacji*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica” 2014, nr 35, s. 53-64.
- Kryńska E.J., *Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka*, [w:] E. J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.) *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 71-79.
- Kryńska E.J., *Konserwatywne aspekty myśli społeczno-wychowawczej Adama Skwarczyńskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 209-231.
- Kryńska E.J., *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1 (25), s. 17-26.
- Kryńska E.J., Suplicka A., *Dziecko w historii – jako główna idea podjętych rozważań*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok 2022.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U., *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2019.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U., (red.), *Dziecko w historii. Wątek Korczakowski*, Białystok 2013.
- Krzysztofek K., *Wrażliwość zapisana w algorytmach? Między technomorfizacją człowieka a antropomorfizacją maszyny*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4(103), s. 24-40.
- Krzywobłocka B., *Konspiracyjna oświata i szkolnictwo na Ochocie w latach II wojny światowej* [w:] J. Kazimierski i in. (red.), *Dzieje Ochoty*, Warszawa 1973.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Zanikanie dzieciństwa w ponowoczesności i jego konsekwencje edukacyjne. Rozważania wokół koncepcji A. Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4(83), s. 209-218.
- Krzyżanowski A., *Teoria Malthusa ze szczególnym uwzględnieniem jej stosunku do prawa zmniejszającego się przychodu z ziemi*, Kraków 1918.
- Księżeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991.
- Księgi sądowe Uszwi dla wsi Zawady 1619–1788*, oprac. i wydał A. Vetulani, Wrocław 1957.
- Księgi sądowe wiejskie klucza jazowskiego 1663–1808*, oprac. i wydał S. Grodzinski, Wrocław 1967.
- Księgi sądowe wiejskie klucza łąckiego I–II 1528–1811*, oprac. i wydał A. Vetulani, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.

Księgi sądowe wiejskie z Chorzowa i Dębu z lat 1534–1804.

Księgi sądowe wiejskie, t. 1-2, wydał B. Ulanowski, Kraków 1921.

Kubik A., *Indywidualizacja w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej – mit czy rzeczywistość*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34(2), s. 112-122.

Kucharska B., *Drama*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa 2014.

Kuczkowski S., *Psychologia religii*, Kraków 1993.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2011.

Kupiec M., *W stronę nostalgicznej lektury literatury dziecięcej w dydaktyce akademickiej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 1.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

Kurowicka-Roman E., *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, Łódź 2021.

Kuruliszwili S., *Sztuczna inteligencja – nowe wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, t. 605, nr 10, s. 28-40.

Kuryłowicz M., *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawniczych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005.

Kutrowska B., *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008, s. 49-56.

Kuziel K., Szarota Z., *Współpraca rodziców ze szkołą w dziele wychowania dzieci*, „Państwo i Społeczeństwo” 2005, nr 3, s. 89-101.

Kuźma J., *Wprowadzenie*, [w:] J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, Kraków 2014, s. 9-15.

Kuźnik M., *Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie współczesnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 4(62).

Kwiatek F., *Feliks Dzierżyński jako wychowawca*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1953/54 nr 1.

Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, t. 3, Warszawa 2018.

Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2.

- Kwilecki A., *Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Odzyskanych w okresie pionierskim*, „Nowa Szkoła” 1969.
- Lachowicz M., *Znaczenie kwartalnika „Zrąb” w tworzeniu koncepcji wychowania państwowego*, „Kwartalnik Historii Prasy Polskiej” 1992, nr 2.
- Latour B., *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, Toruń 2012.
- Lechowski T., *Konstancin*, Konstancin-Jeziorna 2008.
- Lejzerowicz M., *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3(16), s. 157-176.
- Lekka-Kowalik A., *Godność podmiotów edukacji*, [w:] K. Chałas, A. Maja (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016.
- Leszczyński G., *Magiczna biblioteka. Zbójckie książki młodego wieku*, Warszawa 2007.
- Lewin A., *Korczak znany i nieznany*, Warszawa 1999.
- Lewowicki T., *Edukacja alternatywna – tradycje, inspiracje, przemiany, relacje z reformami*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Kraków 2009, s. 9-28.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce 2021.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Leżańska W., *Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2020, nr 1-2, s. 41-60.
- Leżańska W., *Wychowanie przedszkolne w reformie jędrzejewiczowskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 154-160.
- Likiernik S., *Diabelne szczęście czy palec Boży?*, Lublin 2004.
- Lillard A.S., *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford 2017.
- Limont W., „Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, Gdańsk, s. 109-127.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010.
- Lisowski A., *Badanie potrzeb społecznych*, Warszawa 1996.
- Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, 2 ed., Warszawa 1973.

- Litt Th., *Führen oder Wachsenlassen?*, Stuttgart 1947.
- Lubomirska K., *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Warszawa 1997.
- Lucas R.C., *Dziecięcy płacz. Holokaust dzieci żydowskich i polskich w latach 1939–1945*, Poznań 2018.
- Łempicki E., *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936.
- Łempicki Z., *Renesans – Oświecenie – Romantyzm*, Warszawa–Lwów 1923.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2013.
- Łosiewicz D., *Dbaj o planetę, nie miej dzieci*, „Sieci” 2024, nr 28 (606), s. 52–53.
- Łoza S., *Architekci i budowniczowie w Polsce*, „Budownictwo i Architektura”, Warszawa 1954.
- Łuczak Z., *Pedagogika Janusza Korczaka*, Toruń 2006.
- Łukaszewicz R.M., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994.
- Łukaszewicz R.M., *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.
- Machlejd K., *Saga ulrichowsko-machlejdowska*, Warszawa 2006.
- Majewski J., *Pensjonarki z koniczynekami*, „Gazeta Wyborcza” (Warszawa), z dnia 14 listopada 2014.
- Makowski G., *Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Polsce po 1989 r.*, „Studia BAS” 2015, nr 4, s. 57–85.
- Malthus T., *Prawo ludności*, wydał, objaśnił i przedmową opatrzył A. Krzyżanowski, przeł. K. Stein, Warszawa–Kraków 1925.
- Machnacz J. (red.), *Edyta Stein. Godność człowieka*, Wrocław 2016.
- Marek Z. (SJ), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017.
- Mariański J., *Godność ludzka jako nowy paradygmat w socjologii moralności*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2017, nr 21(4), s. 9–20.
- Mariański J., *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2019 (62), nr 4 (248).
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Martens E., *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, [w:] B. Elwich, A. Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci, Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński, Warszawa 1996.

- Martin X., *Wolter niepoznany. Ukryte strony oświeceniowego humanizmu (1750–1800)*, Andegawenum 2023.
- Marzec-Holka K. *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, Kraków 2011.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009.
- Matthews G.B., *A Philosophy of Childhood*, Bloomington 2006.
- Matusiak R., *Higiena cyfrowa jako profilaktyka zdrowia psychicznego uczniów*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1, s. 21-33.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Matyjas B., *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, nr 27(2), s. 17-30.
- Matyjas B., *Korczak Janusz (Henryk Goldszmit 1878–1942)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.
- Mayor F., Binde J., *Przyszłość świata*, Warszawa 2004.
- Mączyński Z., *Dziekoński Józef Pius*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 6, Kraków 1948.
- McGrath A., *Nauka i religia*, Kraków 2009.
- Mentel W., *65 lat działalności Sekcji Wychowania Przedszkolnego na rzecz nauczyciela i dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 3, s. 146-152.
- Merżan I., *Analiza uwag wstępnych do programu tymczasowego zajęć dla przedszkoli*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1950/51, nr 2.
- Metzger W., *Psychologie in der Erziehung*, Bochum 1971.
- Miąso J., *Rozwój oświaty w dzielnicy Ochota do 1945 r.*, [w:] J. Kazimierski i in., *Dzieje Ochoty*, Warszawa 1973.
- Miąso J., *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907 (w stulecie strajku szkolnego)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2005.
- Michalak M., *Korczak. Pedagogika i prawa dziecka*, Warszawa 2012.
- Michalak M., *Wielcy przyjaciele dzieci*, Kielce 2023.
- Michalski G., *O zachowaniu pamięci historycznej pierwszej połowy XX wieku. Wprowadzenie do rozważań o przeszłości oświaty*, „Nauki o Wychowaniu” 2020, nr 2/11, s. 10.
- Miço H., Mulleti N., *Social Inclusion in Education for Asylum-Seekers and Refugees: A Human Right or a Hope?*, “EUWEB Legal Essays Global & International Perspectives Issue” 2023, t. 1, s. 32-47, DOI: 10.1400/290935.

- Mierzwińska A., *Miejsce dziecka i nauczyciela w placówkach montessoriańskich*, „Zeszyty Naukowe Collegium Witelona” 2023, nr 49(4), s. 25-47.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.
- Miklaszewska J., *Godność człowieka w koncepcji Immanuela Kanta a doświadczenie Auschwitz*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. 72, nr 4.
- Mikler-Chwastek A., *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1/17, s. 117-125.
- Miksza M., Łatacz E., *Metoda Montessori*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2012, s. 173-178.
- Mikulski K., Królikowski T., *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, Bydgoszcz 2023.
- Milczewska D., *Przedsiębiorstwa rynkowe – geneza i rozwój*, „Handel Wewnętrzny” 2011 nr 5.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Biblioteczki Reformy*, Warszawa 2000.
- Moneyman K., *Child Workers in England 1780–1820*, Leeds 2007.
- Moraczewska B., *Prekursorka instytucjonalnego wychowania małych dzieci w Polsce – Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858–1944)*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2015, t. 12, s. 215-231.
- Moszczeńska I., *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903.
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7.
- Mórawski K., *Krystyna z Machlejdów Heniszowa (1918–2006)*, „Zeszyty Wolskie” 2005, nr 7.
- Murphy G., *Personality a biosocial approach to originis and structure*, New York 1947.
- Nadolna-Thuczykont M., *Tabu w literaturze dla młodego czytelnika*, [w:] K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5., Katowice 2017.
- Nadolnik I., *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 2015”, nr 2 (36), s. 43-56.
- Nalaskowski A., *Edukacja alternatywna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 906.
- Nan-ning Zheng, Zi-yi Liu, Peng-ju Ren, Yong-qiang Ma, Shi-tao Chen, Si-yu YU, Jian-ru XUE, Ba-dong Chen, Fei-yue Wang, *Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition*, „Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering” 2017, t. 18(2), s. 153-179.

- Nawroczyński B., *Odpowiedź na replikę p. W. Radwana*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 2, s. 41-43.
- Neelands J., Goode T., *Structuring Drama Work*, Cambridge 2015.
- Neill A.S., *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994.
- Neill A.S., *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 2000.
- Niezgoda M., *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, Kraków 2011, s. 25-26.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
- Niklewska J., *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, Warszawa 1987.
- Niklewska J., Wanda Szachtmajerowa [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 46, Kraków–Warszawa 2009–2010.
- Niklewska J. (red.), *Zielone berety z „konieczynką”. Dzieje szkół Fundacji im. Wandy z Posseltów Szachtmajerowej 1905–1948*, Warszawa 2012.
- Nitecka-Walerych A., *Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. 28, s. 229-239.
- Novak F., Blomeyer G., Michel Ch., Vörg R., *Pädagogik 1: Grundwissen. Probleme – Theorien – Anwendung*, München 1976.
- Nowak J., *O pojęciu godności narodowej w polskiej myśli romantycznej*, „Sprawy Narodowościowe” 2012, nr 40.
- Nowak K., *Dzieci rewolucji przemysłowej*, Kraków 2019.
- Nowak M., *Father Jacek Woroniecki (1878–1949) – Master and mentor of catholic and christian pedagogical thought*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 13(49), nr 1, s. 95-117.
- Nowak M., *Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 83-102.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: 2012.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: 2012.
- Nowak-Kluczyński K., i in., *Literatura dla dzieci*, [w:] H.M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Poznań 2020.

- Nowicka A., *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 99, <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.267>
- Nowicka M., *W dialogu z Korczakiem*, Olsztyn 2014.
- Nowicki R. *Semper recte. Z dziejów rodu Skórzewskich*, Lubostroń 2007.
- Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Nussbaum M., *Zagrożenie dla ludzkiej godności: powrót wstrętu i wstydu do prawa*, „Znak” 2016, nr 2.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- OECD, *The Future of Education: Digital Learning and its Role*, Paryż 2022.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009.
- Oleś P.K., *Godność – zapoznana czy zapoznawana?*, [w:] H. Grzmil-Tylutki, Z. Marek (red.), *Godność w perspektywie nauk*, Kraków 2012, s. 93-102.
- Olson L., *Dziwne zwierzęta*, Poznań 2012.
- Olszewski B., *Uniwersalna definicja dziecka?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2011, t. 75, nr 3322.
- Opatowicz K., *Bożcie. Czyli jak wygląda Bóg?*, Warszawa 2016.
- Ordon U., Gębora A.K., *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, t. 5, nr 1 (9), s. 57-64.
- Ornacka K., *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Kraków 2013.
- Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz – piłsudczyk i reformator edukacji (1885–1951)*, Lublin 2007.
- Ostolska M., *Szkoły waldorfskie w Polsce konteksty, źródła, współczesność*, Warszawa 2020.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja alternatywna w Polsce*, Warszawa 2019.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Edukacja w naturze*, Warszawa 2019.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Szkolenie nauczycieli edukacji alternatywnej*, Warszawa 2019.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport: Technologie cyfrowe w edukacji alternatywnej*, Warszawa 2021.

- Owczarska B., Korczak. *Próba biografii*, Warszawa 2010.
- Ozorowski E., *Dziecko w aspekcie celu*, [w:] E. Ozorowski, R. Horodeński (red.), *Dziecko, etyka, ekonomia*, Białystok 2008, s. 9-16.
- Pamiętniki Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, [w:] *Pisma pośmiertne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 1, Berlin 1849.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1988.
- Pasternáková L., Barnová S., Zelina M., Hlásna-Krásna S., Gabrhelová G., *Determinants of the realization of Second Chance Education*, „Emerging Science Journal” 2023, t. 7, s. 189-203.
- Pawłowicz J.J., *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, „Ukraińska Polonistyka” 2012, nr 9, s. 65-76.
- Petelewicz M., *Jakość życia dzieci, a status społeczno-ekonomiczny rodziny. Teoria i badania*, Łódź 2016.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, przeł. J. Kołodzka, Warszawa 2013.
- Piechowiak M., *Godność jako właściwość osoby. Typy godności – propozycja systematyzacji (część 1)*, „Przegląd Konstytucyjny” 2022, nr 2.
- Pierzak D., *Mit grecki w „Mowach” Cyserona*, Katowice 2015.
- Piesiecka M., *Z Bojar do Drzewian droga daleka (maszynopis)*.
- Piesowicz K., *Wielki przewrót. Opowieść o rewolucji przemysłowej*, Warszawa 1962.
- Pietrzak H., *Godność i równość dziecka w rodzinie*, „Prawo Kanoniczne” 2019, nr 4 (62).
- Pięta K., *ChatGPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2024, t. 16(52), nr 2, s. 151-166.
- Piłsudska A., *Wspomnienia*, Londyn 1960.
- Plater-Zyberkówna C., *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903.
- Plato, *The republic of Plato*, New York: 1991.
- Plebańska M., *STEAM – edukacja przyszłości. Teorie i badania*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2018, nr 4 (51), s. 2-7.
- Plebańska M., Trojańska K., *STEAM-owe Lekcje (EPUB)*, Warszawa 2018.
- Poczobut R., *Ulepszanie procesów poznawczych za pomocą artefaktów*, [w:] P. Duchliński, G. Hołub (red.), *Ulepszanie poznawcze człowieka. Perspektywa filozoficzna*, Kraków 2021, s. 145-164.
- Polaskiewicz H., *Na miarę możliwości. Instytucje szkolne w województwie koszańskim*, „Głos Nauczycielski” 1970.

- Popiołek B., *Z kraju i ze świata. Krakowskie nowiny rękopiśmienne z 1729 r. jako źródło do historii mentalności społeczeństwa czasów saskich*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2012, t. 15, z. 1 (29).
- Posseltówna I., *Kara a dyscyplina wewnętrzna*, „Zrąb” 1930, t. 1, nr 4.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Warszawa 2001.
- Praczuk M., *Początki szkolnictwa w 1945 roku*, „Zapiski Koszalińskie” 1963.
- Prats L., *Hachiko, pies który czekał*, Warszawa 2017.
- Pruszkowa S., „Rozrywki dla Młodocianego Wieku” 1856, t. 1.
- Przedpelski M., Smoliński S., *Struktura społeczno-gospodarcza Ziem Zachodnich w latach 1933–1960*, Poznań 1964.
- Przetacznikowa M., *Rozwój dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Warszawa 1971.
- Przewóska M. C., *Z postępem. Nowe metody wychowania moralnego*, „Bluszcz” 1912, nr 47, s. 521–522.
- Rachwał J., *Mniejszości narodowe w niepodległej Polsce w latach 1918–1939*, „Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie Zeszyty Naukowe” 2020, Seria trzecia, nr 8, s. 349–362.
- Radziszewska M., *Współdziałanie nauczycieli i szkoły ze środowiskiem rodzinnym w regionie Warmii i Mazur (1945–1956)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 2.
- Raport Federico Mayora i Jerome Binde, *Przyszłość świata*, Warszawa 2004.
- Raport Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1999.
- Ratajczak M., Woźniak-Jęchorek B., *Rewolucje przemysłowe i ich wpływ na rozwój ekonomii*, „Studia BAS” 2020 nr 3(63).
- Reinhard K., *Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, numer specjalny, s. 133–143.
- Remiszewska Z., *Prawa dziecka w aktach prawnych a realia życia w kontekstach edukacji*, [w:] M.M. Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń 2014.
- Ren H., *The Comprehensive Influence of Drama Education on Students and Autistic Children*, Tianjin 2023.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Rogers C., *Pedagogika Freineta: Teoria i praktyka*, Łódź 2015.
- Rollnick S., Miller W.R., Butler Ch.C., *Motivational Interviewing in Health Care. Helping Patients change behaviour*, New York–London 2008.

- Romanowska-Jonio S., *Zniewolenia XXI wieku a potrzeby dziecka*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Białystok 2021, s. 399-412.
- Rostafiński J., *Wykład publiczny o prawie Malthusa w przyrodzie*, Kraków 1879.
- Rotkiewicz H., *O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei wiązanej z wychowaniem*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1995, nr 11, s. 147-160.
- Russell B., *O wychowaniu ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*, przeł. J. Hosiassonówna, Warszawa 1932.
- Ryan R., *Self-determination Theory and Wellbeing*, “Social Psychology” 2009, t. 84(822), s. 848-850.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, t. 51, s. 141-166.
- Ryan R.M., *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*, „Journal of Personality” 1995, t. 63, s. 397-427.
- Rybińska J., *Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 580(5), s. 3-16.
- Sadowska J., *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933*, maszynopis pracy doktorskiej obronionej w Instytucie Historii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1999.
- Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001.
- Sandberg A., Bostrom N., *Converging Cognitive Enhancements*, „Annals of The New York Academy of Sciences” 2006, t. 1093, s. 201-227.
- Schmitt E.E., *Dziecko Noego*, Kraków 2004.
- Schoenbrenner J., *Ksawery Prauss i tak zwany program oświatowy Praussa*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 1, s. 36-58.
- Segiet K., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
- Seligman M., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2005.
- Seligman M., Reivich K., Jaycox L., Gillham J., *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Poznań 1997.
- Sheffer E., *Dzieci Aspergera: medycyna na usługach III Rzeszy*, Poznań 2019.
- Shkurtaaj G., *Kultura e gjuhës sot. Përmbledhje studimesh dhe pjesë tekstesh universitare*, Tiranë 2022.

- Siek S., *Rozwój osobowości*, Warszawa 1976.
- Siekański M., *Minirecenzje blogów i gier edukacyjnych*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2017, nr 3(46), s. 81-86.
- Sikora S., *Jedno życie*, Warszawa 2000.
- Skarga B., *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009.
- Skrok Z., *Konstancin – zapomniana arkadia*, Warszawa 2003.
- Skrzetuska E., *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] Skrzetuska E. (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, s. 37-60.
- Slade P., *Child Drama*, London 1954.
- Sławiński S., *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*, Warszawa 1994.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczone*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 5(9), s. 151-168.
- Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1(34), s. 13-26.
- Smolińska-Theiss B., *Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012 – Nie ma dzieci są ludzie*, Warszawa 2013.
- Smoliński S., Przedpelski M., Gruchman B., *Struktura przemysłu Ziem Zachodnich w latach 1939–1959*, Poznań 1960.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, Poznań 2002, s. 511-606.
- Sosnowska J., *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, Łódź 2016, s. 31-55.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Stach-Hejusz M., *Wolna szkoła waldorfska. Wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14, s. 167-181.
- Stankiewicz-Kopeć M., *Rola matki według Klementyny z Tańskich Hoffmancewicz – znaczenie wychowania religijnego: konteksty historyczno-kulturowe*, „Perspektywy Kultury” 2023, nr 3(42).

- Stańczyk J., *Bezpieczeństwo jako jedna z podstawowych potrzeb człowieka i grup społecznych*, „Studia Bezpieczeństwa Narodowego” 2011, nr 2, s. 159-178.
- Stark U., *Czy umiesz gwizdać Joanno?*, Poznań 2008.
- Starr B.D., Goldstein H.S., *Human Development and Behavior. Psychology in Nursing*, New York 1975.
- Stawarz J., *Edukacja outdoorowa w przedszkolu na przykładzie wybranych krajów europejskich*, „Zagadnienia Społeczne” 2023, nr 1(18), s. 196-221.
- Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 1988.
- Stelmasiak I., Janusz Jędrzejewicz. *Pedagog, wojskowy, ideolog i polityk. (Zarys biografii 1885–1951)*, Toruń 2012.
- Sternberg R.J., *Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 44, s. 375-403.
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L., Jarvin L., *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces*, Łódź 2018.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *The concepts of creativity: prospects and paradigms*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity*, Cambridge 1999.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Warszawa 2008.
- Suchocka A., *Więcej niż teatr – teatr forum jako przykład edukacji teatralnej*, „Colloquium” 2021, t. 13, s. 105-121.
- Suchowierska A., *Mat i Świat*, Warszawa, 2015.
- Supera-Markowska M., *Podstawy prawne tworzenia i funkcjonowania organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, s. 16-18.
- Suplicka A., *Aktywność społeczno-oświatowa Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet na rzecz dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie międzywojennego województwa białostockiego*, „Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobiety” 2024, nr 1 (16), s. 61-84.
- Suplicka A., *Główne kierunki pomocy dzieciom i młodzieży w Polsce międzywojennej na przykładzie działalności Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2, Białystok 2022.
- Suplicka A., *Inicjatywy opiekuńcze, wychowawcze i oświatowe Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet na rzecz dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2023, nr 45(1), z. 460, s. 109-134.

- Suplicka A., *Organizacja i funkcjonowanie instytucji wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym na przykładzie prywatnych przedszkoli w Białymstoku*, [w:] P. Śpica (red.), *Dziedzictwo edukacyjne XIX i XX wieku w perspektywie badawczej*, Toruń 2023, s. 361-387.
- Suplicka A., *Troska o rodzinę w działalności międzywojennego Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa – z perspektywy XXI wieku*, [w:] M. Charkiewicz, P. Wojnicz (red.), *Nauki społeczne wobec współczesnych wyzwań i kryzysów. Aspekty prawne, socjologiczne i aksjologiczne*, Warszawa 2024, s. 102-106.
- Surma B., *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry-Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 5(63), s. 11-24. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01.
- Szablicka-Żak J., *Spory o koncepcje wychowania w debatach parlamentarnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006, s. 13-21.
- Szczepanowski S., *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 79-122.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
- Szkice z dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego*, Warszawa 1939.
- Szkudlarek K., *Spoleczna akceptacja alternatywnych form edukacji w Polsce*, Kraków 2019.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1992.
- Szmidt K.J., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź 2017.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.
- Szpak E., *Miedzy osiedlem a zagrodą. Życie codzienne mieszkańców PGR-ów*, Warszawa 2005.
- Szpak J., *Historia gospodarcza powszechna*, Warszawa 1997.
- Szpunar M., *Pomiędzy antropomorfizacją maszyn a technomorfizacją człowieka*, „Journal of Modern Science” 2023, t. 52, nr 3, s. 24-38.

- Szrubka T., *Koszalińskie szkolnictwo w pierwszym roku po wyzwoleniu*, „Rocznik Koszaliński” 1969.
- Sztompka P., *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztumski W., *Futurological considerations from eco-philosophical perspective*, „Transformacje” 2022, nr 112, s. 89-129.
- Szulakiewicz W., *Program i propagatorki wychowania religijnego w przedszkolu w świetle czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2019, t. 14, nr 3 (53), s. 47-62.
- Szumlewicz K., *Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu*. „Ars Educandi” 2012, nr 9, s. 81–84, <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.05>
- Szyjkowski M., *Z obozu klasyków*, „Biblioteka Warszawska” 1911, t. 1, z. 2, s. 353-357
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008, s. 9-12.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1978.
- Śliwerski B., *Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian w edukacji*, [w:] M.M. Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń 2014.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Kraków 2009, s. 7-8.
- Świątek T.W., *Konstancin*, Warszawa 1995.
- Świątek T.W., *Konstancin. Śladami ludzi i zabytków*, Warszawa 2007.
- Świda A., *Prasa zakładowa w okresie przemian*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1982, nr 1-2, s. 27-40.
- Świętochowski A. (red.), „Prawda”, Warszawa 1907, nr 6 (1358).
- Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G., *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review” 2021, t. 33, s. 863-882.
- The holy Bible*, Large print edition, Thomas Nelson, 2017.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1999.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980.

- Tomkiewicz A., *Proces kształtowania się pojęcia „ja” u dziecka*, [w:] W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.), *Dziecko*, Warszawa–Poznań 1984, s. 119-130.
- Topij-Stempińska B., Kaźmierczak P., *Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 7 (14), s. 227-241.
- Trybulec B., *Extended Cognitive System and Epistemic Subject*, „Studies in Logic, Grammar and Rhetoric” 2015, t. 40, nr 1, s. 111-128.
- Trzebiatowski K., *Szkolnictwo i problemy oświatowo – kulturalne w województwie koszalińskim w latach 1945–1957*, nadbitka z „Przeglądu Zachodniego” 1959.
- Trzop B., *Czas wolny Polaków z perspektywy zmian społeczno-ustrojowych. Od ogniska do barbecue*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, cz. 2, s. 131-144.
- Trzuskowski A., *Zainteresowania jako centralny fenomen edukacji alternatywnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 295-301.
- Turek-Kwiatkowska L., *Nauczycielstwo Pomorza Zachodniego w latach 1945–1948*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1964.
- Tylewska-Nowak B., *Dziecko i dzieciństwo – wybrane kategorie znaczeniowe*, [w:] G. Całek, E. Sielicka (red.), *Dziecko w organizacji pozarządowej*, Warszawa 2021.
- UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Jaki naprawdę chciałby być człowiek...? – o wartościach utworu Asiunia autorstwa Joanny Papużyńskiej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2002, nr 4.
- Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.
- Uszyńska-Jarmoc J. (red.), *Potrzeba autonomii, kompetencji i relacji społecznych dziecka w kontekście teorii oraz praktyki wczesnej edukacji*, Białystok 2020.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2014.
- Uszyńska-Jarmoc J., Nadachewicz K., *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Białystok, 2015.
- Uziębło A., *Zielone berety z koniczynką*, „Stolica” 1960, nr 19.
- van den Berg J.H., *Dziecko stało się dzieckiem*, przekł. M. Ochab, [w:] M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci*, t. 2, Gdańsk 1988.
- Wagner B.J., *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington 1976.

- Walesa Cz., *Dziecko*, [w:] L. Bienkowski (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1983, s. 502-507.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Wasikowska K., *Już, Już*, Łódź 2021.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tłum. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1995.
- Wielka Encyklopedia PWN*, t. 10, Warszawa 2002.
- Wierzbicki M., *Ostatni Bunt. Młodzieżowa opozycja polityczna u schyłku PRL 1980–1990. Fakty, konteksty, interpretacje*, Lublin–Warszawa 2013.
- Wilk J., *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.), *Dziecko*, Warszawa–Poznań 1984, s. 131-142.
- Winnicott D.W., *The Capacity to be Alone*, „International Journal of Psychoanalysis” 1958, nr 39, s. 416-420
- Winnicott D.W., *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, New York 1958.
- Wira-Świątkowska K., *Powstanie polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego przeznaczonego dla wychowawców przedszkoli*, [w:] G. Michalski, I. Michalska (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, Łódź 2010, s. 253-261.
- Wiśniewski J.J., *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Łódź 1990.
- Witerska K., *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa 2011.
- Witkowska-Tomaszewska A., *Sposób organizacji środowiska uczenia się w szkołach waldorskich – inspiracje pedagogiczne dla edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 9, s. 27-37.
- Witwicka K., *Opowiadania konstancińskie*, Warszawa 1980.
- Wnęk-Joniec K., *Nie przydeptuj małych skrzydeł*, Warszawa 2007.
- Wojciechowski K., *O t. zw. „powieściach tradycyjnych” Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 1914/1915, nr 13/14.
- Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] eadem, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Kultura i edukacja – nowe współzależności*, [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008.
- Wojnar I., *Wychowanie dla wartości humanistycznych – problemy globalne*, Jabłonna 1984.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.
- Wolter, *Kandyd czyli optymizm*, Warszawa 2018.

- Wołoszyn S., *Janusz Korczak w dziejach wychowania*, [w:] H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak, życie i dzieło*, Warszawa 1978.
- Woźnicka Z., *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972.
- Wójcik A., *Pedagogika Montessori – ciągle aktualne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 9.1, s. 264-270.
- Wroceński J. (SCJ), *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3, s. 3-18.
- Wroceński J., *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, nr 59(3), s. 3-18.
- Wroniszewski J.K., *Ochota 1939–1945*, Warszawa 1976.
- Wróblewska M. (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, Białystok 2008.
- Wróblewska M. (red.), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia*, Białystok 2009.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.
- Wróblewska M., *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005.
- Wróblewska M., Pogorzelska A., Nowel S. (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, Suwałki 2018.
- Wróblewska U., *Wychowanie przedszkolne w Drugiej Rzeczypospolitej. Między teorią, praktyką i niedocenionym dziedzictwem pedagogicznym*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2021, t. 41(1), s. 13-38.
- Zabolotna O., *Tropami Paolo Freire: w poszukiwaniu edukacyjnego dialogu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia–Psychologia” 2017, nr 29(2).
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1(20), s. 2-7.
- Zalewska-Bujak M., *Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 2(256), s. 154-176.
- Zbróg Z., *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011.
- Zbyrad T., *Nowy wymiar zniewolenia, czyli o syndromach globalizacji*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, nr 1, s. 55-80.
- Zdrenka M.T., *Problem uniwersalizacji etosu mieszczańskiego*, Toruń 2003.

- Zgrzywa A., *Recepty Starego Doktora*, Warszawa 2022.
- Ziegler A., Heller K.A., *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*, [w:] K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*, Oxford 2000, s. 3-23.
- Ziegler A., *The actiotope model of giftedness*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge 2005, s. 411-437.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.
- Zubrzycka E., *Słup soli*, Gdańsk 2007.
- Zweig F., *Stulecie Malthusa*, Kraków 1935.
- Zygmunt A., *Godność osoby ludzkiej w nauczaniu Jana Pawła II*, „Facta Simoni-dis” 2009, nr 2 (1), s. 35-49.
- Zych A., *Key Ellen Karolina Sofia (1849–1926)*, [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 576.
- Żebrowski J., *O godności dziecka i jego prawach*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2009, t. 6, s. 22-37.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.
- Życie i pisma Benjamina Franklina przełożone z języka angielskiego podług Edycyi Londyńskiego z r. 1820, Warszawa 1827.

V Netografia

- 15 *Education Software Examples 2025*, <https://rigorousthemes.com/blog/educational-software-examples>, [dostęp: 22.03.2025].
- 17 *Best Education Software in 2024*, <https://www.geeksforgeeks.org/best-education-software>, [dostęp: 22.03.2025].
- 25 *Years of Educational (or ELT) Technology – A Timeline*, <https://emcdesign.org.uk/25-years-of-educational-or-elt-technology-a-timeline>, [dostęp: 22.03.2025].
- „Statut nieumarły”, <https://statut.umarlestatuty.pl>, [dostęp: 20.10.2024].
- About us, <https://www.davidgamecollege.com/about-us/about-us-1>, [dostęp: 19.11.2024].
- Adamkiewicz S., *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej>, [dostęp: 19.11.2024].
- Albania Population and Housing Census 2023. Main Results, <https://www.instat.gov.al/media/14303/cens-2023.pdf>

- Albanian Council of Ministers (2019, December 24). "On the approval of the national strategy for culture, 2019–2025". Decision no. 903, dated 24.12.2019, of the Council of Ministers, <http://qbz.gov.al/eli/vendim/2019/12/24/903>
- Albanian Council of Ministers. (2021, November 18). "On the approval of the National Action Plan for Equality, Inclusion and Participation of Roma and Egyptians, 2021–2025". Decision no. 701, dated 18.11.2021, of the Council of Ministers, <https://qbz.gov.al/eli/vendim/2021/11/18/701/a92f26f9-3da7-4e78-af10-5ad130f085e3>
- Albanian Council of Ministers. (2021, October 22). "On the Approval of the National Education Strategy 2021–2026 and the Action Plan for Its Implementation". Decision no. 621, dated 22.10.2021, of the Council of Minister, <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf>
- Albanian Ministry of Education and Sports, (2022, July 19). "On the determination of subjects taught in both Albanian and the mother tongue of national minority students in basic education in Albania", Ministry of Education and Sports, Instruction no. 20, dated 19.07.2022. Official Gazette no. 111, year 2022, https://arsimiparauniversitar.gov.al/wp-content/uploads/2022/08/Udhezim-Nr.20.date_19.7.2022.pdf
- Arpacik D., *Language Education of Linguistically Minoritized Students: First Steps for Teachers*, "Theory, Research, and Action in Urban Education" 2015, t. 4, issue 1, <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/language-education-of-linguistically-minoritized-students-first-steps-for-teachers>
- Avery H., Hoxhallari I., *From Policy to Practice: Roma Education in Albania and Sweden*, "Urban Review" 2017, nr 49, s. 463–477, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-016-0394-5>
- Barten U., *Article 27 ICCPR: A First Point of Reference. The United Nations Declaration on Minorities*, "Publisher Brill | Nijhoff" 2015, s. 46–65, https://doi.org/10.1163/9789004251564_004
- Bigaj M., *Czym jest higiena cyfrowa*, <https://dbamomojzasieg.pl/higiena-cyfrowa>, [dostęp: 09.02.2025].
- Bon Ha Gu, *The Self and (M)other: An Overview of Winnicottian Object Relations*, W: <https://www.researchgate.net/publication>, [dostęp: 10.10.2024].
- Brown C., Chu H., *Discrimination, Ethnic Identity, and Academic Outcomes of Mexican Immigrant Children: The Importance of School Context*, "Child Development" 2012, t. 83, nr 5, s. 1477–1485, <https://www.jstor.org/stable/23321175>

- Celeste L., Baysu G., Phalet K., Meeussen L., Kende J., *Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness and assimilationism assessed*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2019, t. 45(11), s. 1603–1618, <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Cerutti F., *Come sviluppare le autonomie dei bambini Genitori come funamboli tra i bisogni di dipendenza e di autonomia dei propri figli*, <https://www.studiopsycerutti.it>, [dostęp: 10.10.2024].
- Clausi S., *Il bisogno di dipendenza e autonomia del bambino*, https://articolipsicologia.anapp.it/2016/06/il-bisogno-di-dipendenza-e-autonomia_82.html, [dostęp: 10.10.2024].
- Constitution of the Republic of Serbia. (2006). *Official Gazette of the Republic of Serbia*, No. 98/06, https://www.paragraf.rs/propisi/ustav_republike_srbije.html
- Convention on the Rights of the Child*, November, 20. 1989, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Corey D., *Paulo Freire's Oppressive Pedagogy*, „National Affairs” 2025, nr 64, <https://nationalaffairs.com/publications/detail/paulo-freires-oppressive-pedagogy>, [dostęp: 23.10.2024].
- Council of Europe, Cultural diversity and minorities. *Mosaic The training kit for Euro-Mediterranean youth work*. F-67075 Strasbourg Cedex, <http://book.coe.int>
- Council of Europe, *The European Charter for Regional or Minority Languages*, „European Treaty Series” 1992, nr 148, <https://rm.coe.int/1680695175>
- Council of Europe, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, „European Treaty Series” 1995, nr 157, <https://rm.coe.int/168007cdac>
- Council of Europe, *Fifth Report submitted by Albania ACFC/SR/V(2021)002 Pursuant to Article 25, paragraph 2 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*, <https://rm.coe.int/5th-sr-albania-al/1680a2614d>
- Cyfrowe obywatelstwo*, <https://cyfroweobywatelstwo.pl/higiena-cyfrowa-a-zdrowie>, [dostęp: 11.10.2024].
- Cyfrowe obywatelstwo*, https://cyfroweobywatelstwo.pl/wp-content/uploads/2023/03/Ogolnopolskie-Badanie-Higieny-Cyfrowej-2022_Raport.pdf, [dostęp: 16.03.2025].
- Czyżewska A., <https://publicystyka.ngo.pl/odczepcie-sie-od-wygladu-uczniow-i-przestancie-lamac-pra>, [dostęp: 16.09.2024].

- Ćatibušić B., *Minority language development in early childhood: a study of siblings acquiring Bosnian and English in Ireland*. TEANGA, „The Journal of Irish Association of Applied Linguistics” 2019, t. 10. Special edition 10, <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.75>
- Defratyka A., *Ile uczniów uczy się w szkołach publicznych, a ile w niepublicznych?*, https://ciekaweliczby.pl/szkoly_publiczne_niepubliczne_2022/, [dostęp: 5.12.2024].
- Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r., <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=e7d2311ef7d6870dad96905404a0ad600b001d2230f80ee2c2ab3ebc6ebe1b10JmltdHM9MTczMjIzMzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=22202443-f2da-6fbc-0522-281af3c36ef5&psq=deklaracja+praw+dziecka+-1924&u=a1aHR0cHM6Ly91bmljZWYucGwvY29udGVudC9kb3dubG9hZC8xOTcvZmlsZS9EZWtsYXJhY2phX0dlbmV3c2thLnBkZg&ntb=1>, [dostęp: 16.09.2024].
- Deklaracja Praw Dziecka, <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>, [dostęp: 13.11.2024].
- Dęboń A., Strzała R., *Monitoring praw uczniowskich w odniesieniu do zapisów statutów szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży. Raport 2022*, https://szkolajestnasza.pl/wp-content/uploads/2022/09/monitoring-praw-uczniowskich_-raport-2022_wersja-ost.pdf, [dostęp: 12.11.2024].
- Djordjević L., Zaimi Z., *Commentary: The Law on Protection of National Minorities in the Republic of Albania*, “Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe” 2019, Vol 18, No 1, s. 53-69. <https://www.ecmi.de/file-admin/downloads/publications/JEMIE/2019/Djordjevic.pdf>
- Edukacja demokratyczna, <https://edukacjademokratyczna.pl/szkola>, [dostęp: 05.12.2024].
- Edukacja włączająca, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca>, [dostęp: 15.11.2024].
- European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A Credible Enlargement Perspective for and Enhanced EU Engagement with the Western Balkans*, 2018, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-01/communication-credible-enlargement-perspective-western-balkans_en.pdf
- European Commission, *European School Education Platform. Survey on cultural identities in education – Results*, 2021, <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/viewpoints/survey-cultural-identities-education-results>

- Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Warszawa 2008, <http://nauczyciele.mos.gov.pl/index>, [dostęp: 15.10.2024].
- Fang T., *How to Maintain a Minority Language through Education*, „Chinese Studies” 2017, t. 6, nr 1, 1-11, DOI: 10.4236/chnstd.2017.61001.
- Feta B., *The Protection of Minority Rights in Albania through EU's Enlargement Conditionality*, <https://www.eupolicyhub.eu/wp-content/uploads/2020/02/Policy-Briefs-Publication-Bledi-en-final.pdf>
- Fuqi B., *Political Rights of Minorities in Albania, Bosnia and Herzegovina and Kosovo. A Comparative Analysis with EU Law. Master theses Central European University*, Vienna 2023, https://www.etd.ceu.edu/2023/fuqi_borana.pdf
- Future Work Skills 2020 Report, http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- GCSEs, <https://www.nidirect.gov.uk/articles/gcse>s, [dostęp: 19.11.2024].
- Gharaei, N., Fleischmann, F., Phalet, K., *National Identity Development Among Minority Youth: Longitudinal Relations with National Fit Perceptions and School Belonging*, „Journal Youth Adolescence” 2024, t. 53, s. 2746-2761, <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02036-0>
- Giakoumis K., *The policy of non-discrimination and the protection of minority cultural heritage in Albania*, „International Journal Of Cultural Policy” 2019, <https://doi.org/10.1080/10286632.2019.1567722>
- Goethe J.W., *Najpotężniejsze cytaty Goethego*, <https://pieknoumyslu.com/najpotezniejsze-cytaty-goethego>, [dostęp: 10.10.2024].
- Gong L., *Ethnic identity and identification with the majority group: Relations with national identity and self-esteem*, „International Journal of Intercultural Relations” 2007, t. 31, Issue 4, pp 503-523, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176707000235>
- Gov, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/czym-jest-cyfrowa-higiena>, [dostęp: 11.10.2024].
- <http://idziemy.pl/spoleczenstwo/wlodkowic-prekursor-praw-czlowieka/74553/2>, [dostęp: 28.07.2024].
- <http://www.budzacasieszkola.pl> [dostęp: 12.11.2024].
- <https://bialystok.tvp.pl/83078395/konferencja-dziecko-w-historii-miedzygodnoscia-a-zniewoleniem>, [dostęp: 10.03.2025].
- <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-uczniowie-prawa-szkoly-statuty-kuratorowie-wideo>, [dostęp: 03.11.2024].

- <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rzecznik-i-biuro>, [dostęp: 16.10.2024].
- <https://brpd.gov.pl>, [dostęp: 16.10.2024].
- <https://centrumprasowe.merito.pl/157602-czy-wirtualna-rzeczywistosc-to-przyszlosc-edukacji>, [dostęp: 17.10.2024].
- <https://fdds.pl>, [dostęp: 03.10.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04125136/The-KidsRights-Index-2019-Scoretable.pdf>, [dostęp: 20.11.2025].
- https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04125437/The-KidsRights-Index-2018_Scoretable.pdf, [dostęp: 20.11.2025].
- https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04130203/The-KidsRights-Index-2017_Scoretable.pdf, [dostęp: 20.11.2024].
- https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04130948/The-KidsRights-Index-2016_Scoretable.pdf, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04131702/TheKidsRightsIndex-1.pdf>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04132334/The-KidsRights-Index-ove>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/04132429/Overall-Index-October-20>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/26071035/The-KidsRights-Index-2020-Scoretable-DEF>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2022/10/18212511/KidsRights-Index-Scoretable-2022.pdf>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16233907/KidsRights-Index-2024-Report.pdf>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16235058/KidsRights-Index-2024-Overall-Score.pdf>, [dostęp: 21.11.2024].
- <https://goszko.org.pl>, [dostęp: 12.11.2024].
- <https://hdwr.pl/pl/blog/Projektory-multimedialne-w-edukacji-jak-technologie-zmienia-sposob-nauczania-w-szkolach-2023/149>, [dostęp: 17.10.2024].
- <http://kitchenlab4kids.eu/wp-content/uploads/2020/03/Research--Report-Final-25.02.2020.pdf>
- <https://kogutorium.org>, [dostęp: 12.11.2024].
- <https://muzhp.pl/kalendarium/koronacja-boleslawy-chrobrego>, [dostęp: 05.05.2025].
- <https://noe.uwb.edu.pl/aktualnosci/wizyta-studyjna-naukowcow-z-universytetu-michala-rmiera-litwa-609.html>, [dostęp: 10.03.2025].

- <https://noe.uwb.edu.pl/aktualnosci/wystawakobietom--dzieciom--spolecznstwuinicjatywy-zwiazku-pracy-obywatelskiej-kobiet-w-polsce-miedzy-wojnami-493.html>, [dostęp: 10.03.2025].
- <https://okolicekonstancina.pl>, [dostęp: 02.11.2024].
- <https://opoka.org.pl/News/Swiat/2025/przerazajace-statystyki-wojny-na-ukrainie-tysiace-dzieci>, [dostęp: 25.05.2025].
- <https://samelane.com/pl/blog/5-korzysci-uczenie-sie-z-ar>, [dostęp: 17.10.2024].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/dziecko;2455634.html>, [dostęp: 17.12.2024].
- <https://szkolajestnasza.pl/2022/02/12/mlodzi-o-szkole-raport-z-badan>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://umarlestatuty.pl>, [dostęp: 12.11.2024].
- <https://umarlestatuty.pl/statutowy-absurd-roku-2022>, [dostęp: 01.09.2024].
- <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/wiadomosci/70-lat-unicef-historia-z-polska-w-tle>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://www.kidsrights.org/about-kidsrights/organization>, [dostęp: 13.11.2024].
- <https://www.kidsrights.org/research/kidsrights-index>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://www.kidsrights.org/research/kidsrights-index/methodology>, [dostęp: 20.11.2024].
- <https://www.morele.net/wiadomosc/rzutnik-a-projektor-czym-sie-roznia/14184>, [dostęp: 17.10.2024].
- https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2021/8/5/bd777de470b8659c3bdfaff7ce7f8dce/dot_ratyfikacji_iii_protokolu_fakultatywnego_an.pdf, [dostęp: 30.11.2024].
- <https://www.tuszmart.pl/blog/pierwsza-na-swiecie-drukarnia-jak-powstala-i-co-zmienila>, [dostęp: 17.10.2024].
- <https://www.unesco.pl/unesco/kalendarium>, [dostęp: 03.11.2025].
- <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/serie-wydawnicze/wojny-doroslych-historie-dzieci>, [dostęp: 25.11.2024].
- Innowacyjne podejścia w pedagogice alternatywnej – przyszłość edukacji czy chwilowa moda?*, <https://pm-13.pl/innowacyjne-podejscia-w-pedagogice-alternatywnej-przyszlosc-edukacji-czy-chwilowa-moda>, [dostęp: 05.12.2024].
- Inspirujące szkoły, Leśna Szkoła Puszczyk*, <https://inspirujaceszkoły.pl/landing-page/puszczyk>, [dostęp: 5.12.2024].
- International Convention on Economic, Social and Cultural Rights, adopted on 16 December 1966, by General Assembly Resolution 2200A (XXI)*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

- Jaklewicz H., *Ewolucja modelu dzieciństwa – od okrutnego średniowiecza po bankierską współczesność*, „Psychiatria po Dyplomie” 2014, nr 6, <https://podyplomie.pl/psychiatria/17593,ewolucja-modelu-dziecinstwa-od-okrutnego-sredniowiecza-po-bankierska-wspolczesnosc?>, [dostęp: 04.09.2024]
- Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli władz państwowych wygłoszone na Zamku Królewskim*, Warszawa 08.06.1987, <https://jp2online.pl/obiekt/przemowienie-do-przedstawicieli-wladz-panstwowych-wygloszone-na-zamku-krolewskim>, [dostęp: 15.03.2025].
- Joshi P., Eslami Z., *Barriers to language maintenance and multilingual schooling: examining the language policy provisions in Nepal's constitutions*, „Cogent Education” 2024, t. 11, z. 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362013>
- Kołatek R., *Godność ludzka*, „Laboratorium Wolności Religijnej”, <https://laboratoriumwolnosci.pl/slownik/godnosc-ludzka>, [dostęp: 09.09.2024].
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, Komisja Europejska, Belgia 2007, <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>
- Leśne przedszkole – duńska koncepcja pedagogiczna, <https://www.unityline.pl/blog/lesne-przedszkole>, [dostęp: 05.12.2024].
- Leśne przedszkola – na czym polegają i jak wygląda nauka?, <https://policealna.gowork.pl/blog/lesne-przedszkola-na-czym-polegaja-zalozenia-nauka>, [dostęp: 05.12.2024].
- Ludwikowski R., *Fundamental Constitutional Rights in the New Constitutions of Eastern and Central Europe*, „Cardozo. of Int'l & Comp. Law” 1995, t. 3, s. 73, <https://scholarship.law.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1347&context=scholar>
- Mapa leśnych przedszkoli w Polsce, https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?fbclid=IwAR093fPIrLT7X6cg0J9Q1RMM5PPH31_IGWQZoVPjQP2LU7a_pspZAOLwP6g&mid=1GaTUTITuUrLSIBz-rDkRFV1juB_gXX1I&ll=52.87970950123569%2C20.839027821874993&z=6, [dostęp: 5.12.2024].
- Mapa Montesori, <https://montessorimap.eu>, [dostęp: 05.12.2024].
- Meca A., Allison K., Cruz B., Wright A., Gonzales-Backen M., Scurry M., *Cultural identity development among ethnic-racial minorities: An examination of ethnic-racial identity, national identity, and biculturalism*, „Encyclopedia of Child and Adolescent Health” 2023, t. 2, s. 79-92, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00178-3>

- Miço H., *Legal issues of Roma inclusion in education in Western Balkan countries*, ATEE Annual Conference 2023 „Teacher Education on the Move” Book of Proceedings, Budapest 2024, s. 136-152, <http://dx.doi.org/10.21862/atee.2023>
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>, [dostęp: 15.11.2024].
- Kompetencje cyfrowe, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>, [dostęp: 04.05.2025].
- Ombudsman of Albania, *Special Report. On Minority Rights in Albania*, 2014, <https://www.avokatipopullit.gov.al/media/manager/website/reports/SPECIAL%20REPORT%20ON%20MINORITY%20RIGHTS.pdf>
- On Pre-University Education System in the Republic of Albania, Pub. L. No. 69/2012, 21.06.2012, <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/02/Permbledhje-parauniversitari-8-Tetor-2020.pdf>
- On the Protection of National Minorities in the Republic of Albania, Pub. L. No. 96/2017, 31.10.2017, <https://www.kmd.al/wp-content/uploads/2018/05/1524738824-Ligji-Per-Mbrojtjen-e-Pakicave-Kombetare-ne-R-Sh-2017.pdf>
- Opinia prawna Ł. Gasińskiego i A. Aranowskiej z 19 listopada 2019 r., <https://nic-doukrycia.mystrikingly.com/blog/opinia-prawna-ingerencja-szkolyw-wyglad-uczniow-to-lamanie-prawa-pobierz>, [dostęp: 12.09.2024].
- Pacewicz, A., Ambroziak, A., <https://oko.press/szkola-jest-jak-xix-wieczna-fabryka-a-tu-trzeba-skoczyc-w-xxi-wiek>, [dostęp: 15.10.2024].
- Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, *Edukacja Naturalnie!*, <https://lesne-przedszkola.pl/edukacja-naturalnie>, [dostęp: 05.12.2024].
- Pismo Małopolskiego Kuratora Oświaty (Barbary Nowak) z 27 lipca 2023 r., https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/202307/Odpowiedz_uczniowie_prawa_kuratorzy_malopolska_24.07.2023.pdf, [dostęp: 04.09.2024].
- Pismo z dnia 28 czerwca 2023 r., https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2023-06/Do_MEiN_uczniowie_prawa_kuratorzy_28.06.2023.pdf, [dostęp: 10.09.2024].
- Postman N., *Disappearance of Childhood*, New York 1982, 1994, <https://interesi.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/disappearance.pdf>, [dostęp: 02.05.2025].

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 roku, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 05.09.2024].
- Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, zbiór i oprac. P.J. Jaros, Warszawa 2012, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_dziecka_dokumenty_rady_europy.pdf, [dostęp: 13.09.2024].
- Psychologia humanistyczna według Carla Rogersa – Piękno umysłu*, <https://pieknoumyslu.com>, [dostęp: 08.10.2024].
- Pukowska K. *Jeśli nie szkoła publiczna, to co? Wybór szkół alternatywnych w Polsce*, <https://dziecisawazne.pl/jesli-szkola-publiczna-wybor-szkol-alternatywnych-polsce>, [dostęp: 05.12.2024].
- Pulak I., *Nowe trendy w edukacji szkolnej w kontekście rozwoju technologii i mediów cyfrowych*, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/edukacja-elementarna-w-teorii-i-praktyce-kwartalnik-dla-nauczycieli/2015-numer-2/edukacja_elementarna_w_teorii_i_praktyce_kwartalnik_dla_nauczycieli_r2015-t-n2-s57-68.pdf, [dostęp: 18.10.2014].
- PWN. Słownik Języka Polskiego, *Emancypacja*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/emancypacja.html>. [dostęp: 19.10.2024].
- Raport roczny UNICEF Polska 2024*, 8 kwietnia 2025, <https://raportunicef.pl/2024>, [dostęp 25.05.2025].
- Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/samodzielno%C5%9B%C4%87.html>, [dostęp: 24.04.2025].
- Sysło M.M., *Rozwój technologii informacyjnej a edukacja – stan, kierunek, wyzwania*, https://www.ptde.org/pluginfile.php/11/mod_page/content/19/2.pdf, [dostęp: 18.10.2014].
- Szyborska K., *Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 2016, nr 1, s. 189-205, <https://journals.openedition.org/td/6855>, [dostęp: 18.12.2024].
- Tekieli S., *Śmierć Janusza Korczaka. Jak naprawdę wyglądały ostatnie godziny życia słynnego pedagoga?*, <https://wielkahistoria.pl/smierc-janusza-korczaka-jak-naprawde-wygladaly-ostatnie-godziny-zycia-slynnego-pedagoga>, [dostęp: 10.04.2025].
- The History of Interactive Whiteboards*. <https://www.sutori.com/en/story/the-history-of-interactive-whiteboards--5C5exCjBau8nH2en6pFXd5Ho>, [dostęp: 22.03.2025].
- The Sabrewing Programme*, <https://www.davidgamecollege.com/courses/courses-overview/item/102/gcse-ai-adaptive-learning-programme>,

[dostęp: 19.11.2024].

United Nations Special Rapporteur on minority issues. (2017). *Language rights of linguistic minorities. A practical guide for implementation*. United Nations of Geneva. Switzerland, [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/Language RightsLinguisticMinorities_EN.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/Language%20RightsLinguisticMinorities_EN.pdf)

Van der Tol M., *Ethnic identity as a challenge to antidiscrimination law: protection, positionality and liminality*, „Ethnic and Racial Studies” 2024, t. 47(9), <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2328322>

Vedder P., Horenczyk G., Liebkind K., Nickmans G., *Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions*, „Educational Research Review” 2006, t. 1(2), s. 157-168, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edu-rev.2006.08.007>

Villa Montessori, <http://villamontessori.pl/o-montessori.html>, [dostęp: 05.12.2024].

Waldorfska Szkoła Podstawowa im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie, *Czym wyróżnia się pedagogika Waldorfska?*, <https://szkolawaldorfska.edu.pl/czym-wyroznia-sie-pedagogika-waldorfska/>, [dostęp: 5.12.2024].

Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/12025/uczen/5086171/mistrza>, [dostęp: 15.11.2024].

Wirtualne Muzeum Konstancina, <http://www.muzeumkonstancina.pl/>, [dostęp: 02.11.2024].

W obronie praw uczniów – Marcin Wićcek do kuratorów oświaty, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-uczniowie-prawa-szkoly-statuty-kuratorowie-wideo>, [dostęp: 10.09.2024].

Zyszczyk A., *Gimnazjum Marii i Jadwigi Domańskich*, <https://okolicekonstancina.pl/2019/10/14/gimnazjum-marii-i-jadwigi-domanskich-w-konstancinie/>, [dostęp: 03.11.2024].

Майсейчик М.Г., *Детская журналистика: история и современность*, [w:] *Журналистика в современном медианпространстве глобализация, конвергенция, мультимедийность*, Москва 2014, https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/29_10_2014_zhurnalistsiya_v_sovremennom_mediaprostranstve_globalizatsiya_konvergentsiya_multimedijnos/sektsiya_2_funktsionirovanie_massovykh_kommunikatsiy_v_sovremennom_sotsiokulturnom_politicheskome_i_ia/detskaya-zhurnalistsika-istoriya-i-sovremennost, [dostęp: 06.09.2024].

Summary

The child has always been a crucial element of society, and its place and role have changed with the passage of time and the evolution of society. Despite this, this issue remains insufficiently explored in the literature. Hence, we present another book devoted to “The Child in History.”

The primary goal of this publication is to present the heritage and history as the foundation for future transformations and to draw attention to the crucial role values play in the development of individuals (children) and communities. In this understanding, values are not treated as abstract entities, but as active and constitutive factors shaping both individual (child) and social (community) identity.

This is another work in the “The Child in History” series. The first volume, describing the history of the child, was titled “The Child in History – A Korczak Thread.” The next volume, titled “The Child in History – in the Circle of Christian Culture,” was associated with the 1050th anniversary of the Baptism of Poland. The third volume commemorated the 100th anniversary of Poland regaining independence. Its title is “The Child in History – The Situation of the Child in the Reborn Polish State.” The three subsequent volumes of The Child in History are devoted to human dignity and human enslavement. The first one is titled “Dignity as the Foundation of Children’s Rights,” the second, “Dignity as the Source of Our Humanity,” and the third, “Values in the Service of the Child and the Community,” published on the occasion of the millennium of the first royal coronation in Poland, is a symbolic tribute to Bolesław the Brave.

This volume addresses the issue of children’s rights and their socio-legal situation throughout history in the context of dignity and enslavement. The analyses contained within also provide in-depth knowledge of the educational methods used in different eras, the pursued educational goals, the preferred ideals, and the prevailing social norms. This publication attempts to answer the fundamental questions in the contemporary humanist and legal discourse: what values are crucial to the contemporary society? What were and are the sources of human

rights? Was the individual dignity a paramount value and does it remain so? What were and are the historical and current causes of individual enslavement? What are the reasons for restricting human freedom and violating human dignity? The answers to the questions were presented in the following dimensions: individual (the evolution of education over 1,000 years of the Polish history, individual needs and capabilities of children, psychosocial development of children, the impact of the natural environment, the influence of cultural and social values, children's rights); institutional (the activities of schools and educational institutions, including institutions for children with individual developmental and educational needs, methods and forms of education and upbringing, educational challenges and the face of social change, health education, forms of childcare); and social (the role of the child in society, pedagogical concepts, the development of educational and training theories, educational traditions, the child as a subject in philosophical, anthropological, sociological, philological, and psychological thought; the Polish perspective in a global context – considering the Polish educational experience in the context of global trends and comparing it with the practices of other cultures and nations).

We hope that confronting the difficult aspects of the past of the child enslavement can help to identify today's challenges related to protecting children's rights and ensuring their safety. For this reason, the subject matter of this publication transcends historical boundaries and is interdisciplinary in nature. Its preparation engaged scientists and experts from the social sciences, humanities, and medicine, which allowed for a multifaceted and comprehensive approach to the analysed issues.

In accordance with the indicated thematic areas, the book is organised chronologically and thematically. The authors of the individual chapters of the monograph are experts in various academic disciplines: philosophy and theology, pedagogy, history, law, and sociology they come from Poland and from foreign centers: Albania and Lithuania. Due to the length and number of the submitted papers, we are presenting them in four chapters. Chapter One, "For the Sake of the Common Good," comprises five articles. The scholarly reflections begin with an article by Rev. Marian Nowak, titled "Educational Accompaniment of the Child in Contemporary Spaces Between Dignity, Autonomy, and Dependence". In addition to presenting and defining dignity in personalist pedagogy, the author analyses the educational relationship between educators and students as stretched across the space between dependence and enslavement, and the child's autonomy and freedom. In the next text, "Axiocentrism and Paedocentrism in the

Context of the Dynamics of Identity Changes in Multicultural Conditions,” Jerzy Nikitorowicz assumes that in a multicultural world, which is not an episode but a constant, we experience constant identity changes. Therefore, he treats identity as a phenomenon open to constant creation and becoming, emphasising the value of the cultural heritage of native culture as the foundation and core of identity. In the next article, “Towards the Teleology of the Child,” Father Andrzej Proniewski argues that the subjectivity of the child suggests the need to view the child in terms of purpose. The teleological direction refers to the purposefulness of the beginnings of existence and the ultimate goals of actions. As the author states, in the case of the child, teleology concerns the child’s individual dignity, their development and upbringing, processes in which every action is aimed at achieving a specific result. Julian Dybiec presented the enslavement and empowerment of the child in the evolution of agrarianism and industrialism. The author drew attention to Philippe Ariès’s great work, *The History of Childhood*, which deals primarily with the child of the upper social classes, ignoring the child of the common people. Hence, the article emphasises the peasant child’s smooth transition into society and the responsibilities of adults during the phases of agrarianism and incapacitation in the era of industrialism. This chapter concludes with a text by Elwira Kryńska, who presents the philosophy of childhood as a new paradigm for childhood research in the context of the Polish educational traditions and human dignity. The author believes that, in an era of transformation in Europe’s social structures and developing neoliberalism, drawing on the Polish educational traditions is extremely desirable, especially since the Polish educational traditions encompass not only what the past has produced in the field of national education, but also ideas that have been recognised as vital and particularly valuable, becoming the seed of the future and a constructive element of her work.

The authors of the second chapter explored the topic of “Dignity in Educational Practice.” Halina Monika Wróblewska began this chapter by presenting the assumptions of education for sustainable development in the context of the challenges of the Education of Tomorrow, with particular emphasis on the development of creative abilities and competencies and the need to stimulate them. The author noted that education for sustainable development is closely linked to the efforts to promote a sustainable quality of life. Anna Józefowicz presented the issues (absent) from early childhood reading lists in the context of tomorrow’s education. The author noted and emphasises the value and need for school reading lists as an important tool for building social awareness among the world’s youngest citizens. She also presented a thematic and problem-based organisation of reading lists proposed in accordance with the early childhood

education core curriculum and proposed her own typology of available reading lists. Elżbieta Jaszczyszyn is interested in the contemporary connotations of “being a child.” According to the author, the global research discourse identifies five main meanings of the term “childhood studies,” which is partly related to “children’s activity in the social space, but also their increasingly frequent experience of non-childlike roles.” Anna Łukaszewska reflected on the child in preschool education in the context of educational changes in the years 1945–1990. According to the author, the analysis shows that the change in preschool education was achieved, among other things, by improving the conditions for child development, from socialist to democratic upbringing. In the article “A Gifted Student – A Little Man with Great Needs,” Agnieszka Gronostajska addressed the issue of the specific developmental and educational needs of gifted students at the early stage of school education. Joanna Bugajska-Więclawska opposed the state’s tacit consent to the violation of children’s and youth rights as a result of articles 99–100 of the Education Law Act of 2016. In her considerations, she took into account the interventions of the Ombudsman for Children, the Ombudsman for Human Rights, and of other entities. Klaudia Wierzbowska reflected on the topic of “The Economic Circumstances of Child Labor in History: Between Exploitation and Necessity.” In the article “Polish Alternative Education: From Tradition to Contemporary Innovation,” Danuta Kądziołka analyses the development of alternative education in Poland from the late 19th century to the present day. Her analysis considered the impact of political changes after 1989 and legal reforms – particularly the 1991 Education System Act – on the dissemination of alternative forms of education, such as Montessori pedagogy, the Waldorf approach, democratic schools, homeschooling, and forest education. Jarosław Maciej Janowski reflected on the role of cognitive artifacts based on artificial intelligence technology in education – a philosophical perspective. In the article “Dignity and Inclusion: Ensuring the Rights of Minority Children in the Contemporary Educational Systems,” the authors Heliona Bellani Miço and Jonida Cungu explored The authors discussed the current status of minority children’s rights in education, with particular emphasis on Albania. They also emphasised the importance of dignity, equality, and respect for cultural diversity as the fundamental pillars of the inclusive education systems.

The third chapter, “Education in a Historical Context,” begins with the article “Jan Długosz as the Teacher of St. Casimir as a Young Prince: The Metaphysical Meaning of the Jagiellonian Dynasty for the Polish-Lithuanian Legacy,” in which Augustinas Dainys discusses the development of Christianity in Lithuania and how it was described by historian Jan Długosz, the teacher of Prince Casimir

Jagiellon, who became a Catholic saint, and of his brothers. The next article, by Agnieszka Baczevska-Murdek and Joanna E. Dąbrowska, concerns journalism for children in the Kingdom of Poland. The first Polish magazine addressed to the youngest readers in the light of considerations on the dignity and independence of the human person. The history of the schools of the St. Casimir Foundation, on the other hand, is a fascinating exploration of the history of the Jagiellonian Dynasty. The history of Wanda née Posselt-Szachtmajerowa, spanning over forty years, encompassing the period of partitions, both World Wars, the Second Polish Republic, and finally, several postwar years, is the subject of Katarzyna Dormus's article, "Implementation of the Idea of State Education in the Second Polish Republic as Exemplified by the Schools of the Wanda née Posselt Szachtmajerowa Foundation in Warsaw." Educational issues of the Second Polish Republic are also the subject of Zbigniew Girzyński's article, "Integrating Preschool Education into the Educational System of the Independent Poland in the Light of Pedagogical Periodicals of the Second Polish Republic." The idea of an elite, coeducational school, based on the pedagogical work of Maria and Jadwiga Domański, intrigued Elżbieta Sochaj, who undertook the task of presenting the specifics of the school run by the Domański sisters. She also described the history of the spa town and the school itself, as well as the profiles of the students and the teaching staff. She prepared the article based on the few surviving memoirs of the school's graduates. In her article "Korczak's Heritage – in the Fight for Respect and Rights of Children during World War II," Natalia Hendo presented how Janusz Korczak's thought, pedagogy, and attitude to life became a source of strength and survival for those he cared for during the tragic realities of the war, and how they inspire action and serve as a valuable guide for teachers, educators, and all those working with children today. Magdalena Malik's article, "The Wrocław "Pafawag" Factory and Its Leisure Activities for the Employees' Children (1956–1966)," presents the forms of care provided by the "Pafawag" company for the children of its employees. According to the author, all information was obtained from materials deposited in the State Archives in Wrocław. Danuta Apanel explored Childhood Landscapes in Central Pomerania (1945–1975) in the light of the memories of students at Universities of the Third Age. The author points out that the study presents narratives about childhood in Central Pomerania, both urban and rural, from the end of World War II to the country's administrative reform in 1975, in the light of the existing archival sources, surveys, and interviews conducted among students of the Universities of the Third Age in Koszalin, Słupsk, Ustka, Białogard, and Szczecinek. The third chapter concludes with an article by Agnieszka Suplicka, entitled "In Care of the Common Good. An Exhibition on the Activities of the Women's Civic

Work Union,” which she authored. The article emphasises the importance of organizing such initiatives, as they effectively complement traditional methods of conveying historical knowledge. It also highlights the inspiring value of pre-war initiatives, which can provide not only inspiration but also concrete solutions that serve as models for contemporary projects and strategies. The fourth chapter of the monograph presents articles devoted to “Defending the Dignity of Children’s Rights from the Perspective of Young Science Enthusiasts.” The first of these, Karolina Sznurawa, presented “Emancipatory Pedagogy” – Western Ideas in the Polish Reality, Their Opportunities, Threats, and Perspectives. Magdalena Chojnowska, on the other hand, reflected on Individualisation in the Educational Process at the Turn of the 19th and 20th Centuries and Today. Sylwia Romanowska-Jonio presented issues of digital hygiene in the context of the technological enslavement. Marta Kaliszewska wrote about the evolution of educational tools, from traditional chalkboards to the contemporary digital technologies such as tablets, educational software, and virtual reality. Anna Piekutowska’s article, “Alternative Education – Returning to the Roots,” presents four popular forms of alternative education: Maria Montessori Pedagogy, the Forest School, the Waldorf School, and the Democratic School. The chapter concludes with a co-authored article by Martyna Dowgiert and Amelia Suchocka, entitled Drama as a Method of Inclusive Education.

We hope that the book will be widely appreciated by experts of the social sciences and humanities, as well as by educational authorities, teachers, and parents, as the Polish historiography still lacks research related to children and their history throughout the centuries

Noty o autorach

dr Danuta Apanel, Uniwersytet Pomorski w Słupsku

dr Agnieszka Baczewska-Murdek, Uniwersytet w Białymstoku

dr Joanna Bugajska-Więclawska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Magdalena Chojnowska, Uniwersytet w Białymstoku

dr Jonida Cungu, University of Elbasan „Aleksander Xhuvani” (Albania)

prof. Augustinas Dainys, Vytautas Magnus University (Litwa)

dr Joanna Dąbrowska, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN, Uniwersytet Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie

Martyna Dowgiert, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Julian Dybiec, Uniwersytet Jagielloński

dr hab. Zbigniew Girzyński, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

mgr Agnieszka Gronostajska, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

dr Jarosław Maciej Janowski, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab. Anna Józefowicz, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Natalia Ilendo, Uniwersytet w Białymstoku

Marta Kaliszewska, Akademia Handlowa Nauk Stosowanych w Radomiu

dr Danuta Kądziołka, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

prof. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska, Uniwersytet w Białymstoku

dr Anna Łukaszewska, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

dr Magdalena Malik, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu

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

Anna Piekutowska, Uniwersytet w Białymstoku

ks. dr hab. Andrzej Proniewski, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Sylwia Romanowska-Jonio, Uniwersytet w Białymstoku

Amelia Suchocka, Uniwersytet w Białymstoku

dr Agnieszka Suplicka, Uniwersytet w Białymstoku

Karolina Sznurawa, Uniwersytet Śląski w Katowicach

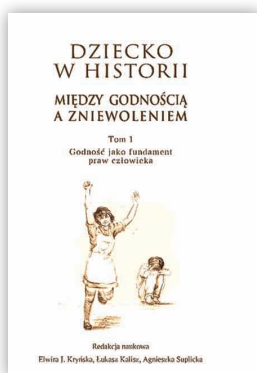
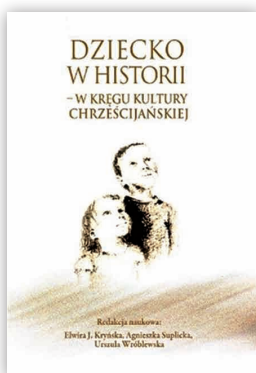
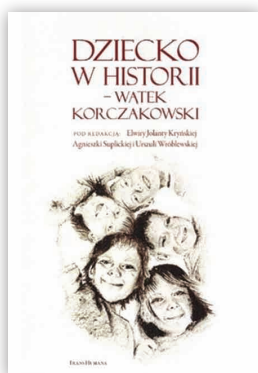
mgr Elżbieta Sochaj, Uniwersytet Warszawski

mgr Klaudia Wierzbowska, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Halina Monika Wróblewska, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

Z serii *Dziecko w historii...* dotychczas ukazały się:

- E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii: wątek korczakowski*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii: w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz. (red.), *Dziecko w historii: sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2022.



Zagadnienie historii dziecka i dzieciństwa jest tematem, który od wielu lat zajmuje zarówno pedagogów i historyków oświaty, jak również historyków i badaczy innych dyscyplin, m.in.: filozofów, psychologów, socjologów, lekarzy. W tym zakresie prężnie działającym ośrodkiem jest zespół historyków wychowania Katedry Historii i Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, kierowany przez Profesor dr hab. Elwirę Jolantę Kryńską. Od wielu bowiem lat organizuje seminaria i konferencje o dziejach dzieciństwa. Pani Profesor wyznacza coraz to nowe perspektywy narracyjne, które skłaniają do namysłu i pomnażania naszej wiedzy.

Praca *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 3, pod redakcją naukową Elwiry J. Kryńskiej i Łukasza Kalisza, jest rzetelnym i wartościowym studium interdyscyplinarnym, podbudowanym bogatym materiałem źródłowym (...). Poza źródłami autorzy wykorzystali bogatą literaturę przedmiotu. Przedstawione sądy, stanowiska i interpretacje są wyważone i refleksyjne. Walorem książki jest szerokie spojrzenie na wiodący wątek zawarty w tytule – zarówno pedagogiczny, jak również historyczno-oświatowy, filozoficzny, teologiczny i kulturowy.

Publikacja powinna trafić do szerokiego kręgu odbiorców, nie tylko środowiska naukowego, ale także do nauczycieli i rodziców. Sądzę, że powinna ona uwrażliwić na dzisiejsze zagrożenia świata i możliwości spędzania wolnego czasu przez dzieci, zatopionych często w smartfonach i Internecie, zniewolonych przez AI.

Prof. dr hab. Janina Kamińska (UW)

Rozumiem intencje redaktorów 3. tomu, aby tą publikacją uczcić tysięczną rocznicę koronacji Bolesława Chrobrego. Była ona obchodzona w Polsce zbyt skromnie oraz niewykorzystana przez polskie władze na arenie międzynarodowej – pomimo polskiej prezydencji Unii Europejskiej. Dlatego dobrze się stało, że 3. tom serii *Dziecko w historii...* dedykowany jest temu wydarzeniu (...).

Monografia składa się z 30 bardzo różnorodnych tekstów (...), jest zbiorem wielu cennych przemyśleń, informacji i rekomendacji (...).

Prof. dr hab. Rafał Piwowski (APS)



ISBN 978-83-7431-845-7