

DZIECKO W HISTORII

SYTUACJA DZIECKA
W ODRODZONYM
PAŃSTWIE POLSKIM

DZIECKO W HISTORII

SYTUACJA DZIECKA
W ODRODZONYM
PAŃSTWIE POLSKIM

Redakcja naukowa:

Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka, Łukasz Kalisz



Białystok 2020

Recenzent:
Prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa

Opracowanie graficzne okładki:
Roman Sakowski

Na okładce wykorzystano ilustrację Gabrieli Guszczy

Ilustracje:
Weronika Piśmienna, Natalia Grądzka, Ewelina Wasilewska,
Julia Korzunowicz, Gabriela Bieląga

Redakcja i korekta:
Janina Demianowicz

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2020

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

ISBN 978-83-7431-599-9

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

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

W publikacji zastosowano czcionkę **Brygada 2018** rekomendowaną przez Prezydenta RP do edycji upamiętniających obchody 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości.

W publikacji wykorzystano prace prezentowane na wystawie „Twórca Niepodległej” przygotowanej przez uczestników warsztatów plastycznych Młodzieżowego Domu Kultury w Białymstoku pod kierunkiem dr Doroty Świdzińskiej oraz pracowników Katedry Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku.

SPIS TREŚCI

Wstęp	15
-------------	----

I

Prawa i wolności obywatelskie w odrodzonej Rzeczypospolitej

Elwira Kryńska Cud odzyskania niepodległości	23
Stanisław Bożyk Konstytucyjna ochrona praw dziecka (spojrzenie z perspektywy 100-lecia odrodzonej Polski)	33
Jerzy Nikitorowicz Kultura patriotyzmu w przeszłości i współcześnie w kontekście enklulturacji dzieci i młodzieży	45

II

Opieka i ratunek przed zagładą

Elwira Kryńska Polski Biały Krzyż i jego działalność dla dobra Polski niepodległej	59
ks. Edward Walewander Opieka nad dzieckiem na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym	75
Dariusz Szewczuk Instytucje opiekuńcze i ich działalność w Lublinie w pierwszych latach niepodległości	83
ks. Czesław Galek Zaangażowanie Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi w ratowanie dzieci Zamojszczyzny przed zagładą w czasie okupacji niemieckiej	99

III

Inspiracje do zmiany myślenia o szkole i wychowaniu

Radosław Dobrowolski

Działalność edukacyjna w klasztorze Bazylianów w Supraślu
w XIX wieku 125

Agnieszka Suplicka

Uczniowie Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego
w Białymstoku 147

Mariusz Ausz

Pozalekcyjne formy kształcenia i wychowania w Gimnazjum Pijarów
w Rakowicach w latach Drugiej Rzeczypospolitej 163

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

Dziecko w roli ucznia – refleksje o procesie kształcenia w dwóch
metaforach 179

IV

O podmiotowości dziecka – wizja pedagogiczno-literacka

Andrei Harbatski

Dziecko jako podmiot w myśli antropologicznej Lwa Tołstoja
i Piotra Lesgafta 195

Łukasz Kalisz

Pedagogika salezjańska w trosce o integralne wychowanie człowieka 205

Anna Józefowicz

Literatura dla dzieci o dzieciach – problematyka i wartości w najnowszej
polskiej prozie dla młodego odbiorcy 215

Alina Szwarc

Uczeń i treści kształcenia w myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego . 227

**Zamiast zakończenia.
Obrazy młodzieży u progu XXI wieku**

Danuta Kamilewicz-Rucińska	
Rozważania młodzieży na temat miłości	241
Julita Rząca	
Aktywność w Akademickim Kole Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku jako sposób poszukiwania prawdy o człowieku w duchu katolickiej nauki społecznej	257
Bibliografia	273
Spis fotografii	295
Spis tabel	296
Summary	297
Noty o autorach	301

CONTENTS

Introduction.....	15
-------------------	----

I

Rights and civil liberties of the reborn Republic

Elwira Kryńska The miracle of independence.....	23
Stanisław Bożyk Constitutional protection of children's rights (from the perspective of the 100th anniversary of reborn Poland).....	33
Jerzy Nikitorowicz Culture of patriotism in the past and nowadays in the context of the enculturation of children and youth.....	45

II

Care and saving against destruction

Elwira Kryńska Polish White Cross and its activities for the good of independent Poland.....	59
ks. Edward Walewander Child care in the Lublin region in the interwar period.....	75
Dariusz Szewczuk Guardianship institutions and their activity in Lublin in the first years of independence.....	83
ks. Czesław Galek Involvement of Franciscan Missionary Sisters of Mary in rescuing children of Zamość from extermination during the German occupation.....	99

III

Inspiration to change thinking about school and upbringing

Radosław Dobrowolski	
Educational activities in the Basilian monastery in Supraśl in the 19th c.	125
Agnieszka Suplicka	
Students of the State of Marshall Jozef Pilsudski Junior High School in Bialystok.	147
Mariusz Ausz	
Extracurricular forms of teaching and education at Piarist gymnasium in Rakowice during the period of the Second Polish Republic.	163
Katarzyna Borawska-Kalbarczyk	
A child as a student – reflections on the learning process in two metaphors.	179

IV

About children's subjects – pedagogical and literary vision

Andrei Harbatski	
The child as a subject in the anthropological thought of Leo Tolstoy and Piotr Lesgafta.	195
Łukasz Kalisz	
Salesian pedagogy for the concern of integral human education.	205
Anna Józefowicz	
Literature for children about children – issues and values in recent Polish prose for the young readers.	215
Alina Szwarc	
The student and the content of education in the humanistic thought of Bogdan Suchodolski.	227

**Instead of ending.
Youth paintings at the fight of the 21st century**

Danuta Kamilewicz-Rucińska	
Youth Reflections on Love	241
Julita Rząca	
Active in the Academic Circle of the Catholic Youth Association at the University of Białystok as a way to search for the truth about a man in the spirit of Catholic social teaching	257
Bibliography	273
List of photographs	295
List of tables	296
Summary	297
Notes about the authors	301

Wstęp

Do rąk Czytelników oddajemy kolejny tom poświęcony dziecku w historii, obejmujący losy dziecka w odrodzonym państwie polskim. O randze tego przedsięwzięcia świadczy udział znakomitego grona badaczy problemów historii edukacji i wychowania.

Pierwszy tom ukazał się pod tytułem *Dziecko w historii – wątek korczakowski*. Kolejny był związany z jubileuszem 1050. rocznicy Chrztu Polski i został zatytułowany – *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*. Tym razem jest to monografia upamiętniająca 100. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości, w której podjęto próbę refleksji nad sytuacją dziecka w odrodzonym państwie polskim.

Jako redaktorzy mamy świadomość, że dzień 11 listopada to symboliczna data odzyskania niepodległości i pamiętamy, że był to długi proces, w który zaangażowali się Polacy na ziemiach polskich i za granicą. Była to „generacja ludzi niezwykle utalentowanych, zdeterminowanych ideą odzyskania swojego państwa”, ludzi, którzy czynnie wyznawali wartość miłości Ojczyzny. „W listopadzie ich gorąca miłość do Polski przejawiała się w spontanicznych manifestacjach na cześć wolności i swobody...”¹. Polacy byli wzruszeni, rozradowani i podnieceni. Ze wspomnień ówczesnego polityka, który w tym czasie przebywał w Galicji – Jędrzeja Moraczewskiego (uznawanego za pierwszego premiera niepodległej Rzeczypospolitej) – wynika, że

Niepodobna oddać tego upojenia, tego szału radości, jaki ludność polską w tym momencie ogarnął. Po 120 latach prysły kordony! Nie ma «ich»! Wolność! Jedność! Zjednoczenie! Własne państwo! Na zawsze (...) kto nie szalał z radości w tym czasie (...) Od rana do wieczora gromadziły się tłumy na rynkach miast: robotnik porzucał pracę, chłop porzucał rolę

1 P. Skibiński, *Odzyskanie niepodległości w oczach Polaków*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 23.

i leciał do miasta, na rynek, dowiedzieć się, przekonać się, zobaczyć wojsko polskie, polskie napisy, orły na urzędach, rozczulano się na widok polskich kolejarzy, ba na widok polskich policjantów i żandarmów².

W listopadzie 2018 roku, doceniając i pielęgnując dzieło odzyskania niepodległości, odwołujemy się do polskich tradycji oświatowych, które stały się inspiracją do podjęcia dyskusji nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością dziecka w kontekście jego potrzeb i przemian społeczno-kulturowych, a także współczesnych wyzwań edukacyjnych i wychowawczych.

Merytoryczny zasób monografii wyznaczony został zgłoszonymi przez Autorów rozprawami, które ujęliśmy w układzie chronologiczno-problemowym. W publikacji zamieściliśmy rozdziały opracowane przez pedagogów, historyków oraz prawników. Dzięki temu nasz przekaz ma wymiar interdyscyplinarny, wieloaspektowy, wyrażony również artystycznie. Chcemy, zgodnie z tezą prof. Jana Żaryna, „osłaniać od niepamięci polską kulturę, dorobek ludzi, którzy żyli przed nami, chcemy wychować także uczniów, którzy nie zapomną z kolei o naszym dorobku”³.

Przygotowując publikację, kierowaliśmy się myślą Jana Pawła II, ponieważ wybór Karola Wojtyły na Stolicę Piotrową był przełomem w myśleniu o Ojczyźnie. Jan Paweł II o miłości do Ojczyzny napisał:

Ojczyzna – kiedy myślę – wówczas wyrażam siebie i zakorzeniam, mówi mi o tym moje serce, jakby ukryta granica, która ze mnie przebiega ku innym, aby wszystkich ogarnąć w przeszłość dawniejszą niż każdy z nas: a z niej się wyłaniam... gdy myślę Ojczyzna – by zamknąć ją w sobie jak skarb⁴.

W monografii artykuły naukowe podzielono na pięć rozdziałów. Pierwszy rozdział dotyczy praw i wolności obywatelskich w odrodzonej Rzeczypospolitej. Naukowe rozważania rozpoczyna artykuł Elwiry Kryńskiej CUD ODZYSKANIA NIEPODLEGŁOŚCI, w którym zostały przedstawione zasługi Ignacego Paderewskiego i prezydenta Stanów Zjednoczonych Thomasa Woodrowa Wilsona. Dzięki zaangażowaniu m.in. Stanów Zjednoczonych mogło odrodzić się niezawisłe państwo polskie,

² Tamże, s. 23.

³ R. Łatka, *W służbie niepodległej*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 82.

⁴ Kard. Karol Wojtyła, *„Ojczyzna”*, Kraków 1988.

obejmujące terytoria zamieszkałe przez ludność polską, któremu należało zapewnić swobodny i bezpieczny dostęp do morza. W kolejnym tekście, Stanisław Bożyk poddał analizie konstytucyjną ochronę praw dziecka w odniesieniu do Konstytucji Marcowej z 1921 roku oraz do kolejnych ustaw zasadniczych, włączając w naukowe rozważania także konstytucję z 1997 roku. Artykuł wieńczy podkreślenie konstytucyjnej rangi rzecznika praw dziecka; urząd ten stoi na straży praw i ochrony dziecka oraz uznaje, że naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka jest rodzina. Zagadnienie kultury patriotyzmu w przeszłości i współcześnie w kontekście enkulturacji dzieci i młodzieży przedstawił Jerzy Nikitorowicz, analizując zmiany zachodzące na przestrzeni 100 lat. Podkreślił on także znaczenie Uniwersytetu w Białymstoku jako miejsca kultywowania polskiego dziedzictwa przodków wśród Polaków mieszkających na Litwie i Białorusi.

Drugi rozdział zatytułowany OPIEKA I RATUNEK PRZED ZAGŁADĄ podejmuje konkretne przykłady pracy dla dobra najbardziej potrzebujących obywateli odrodzonej Rzeczypospolitej w okresie międzywojennym i w czasie okupacji niemieckiej. Jedną z organizacji, niosącą wiele form pomocy, był Polski Biały Krzyż, którego działalność dla dobra Polski niepodległej była przedmiotem analizy Elwiry Kryńskiej. Polski Biały Krzyż był organizacją założoną w 1918 roku przez Ignacego Jana Paderewskiego jako sanitarny oddział Armii Polskiej. Organizacja służyła nie tylko żołnierzom, ale także uchodźcom i osieroconym dzieciom z polskich rodzin, którym świadczyła pomoc opiekuńczą. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu „zdrowych” rodzin miał Kościół katolicki dzięki misji kapłanów i wiernych świeckich. Jego znaczenie przedstawia artykuł ks. Edwarda Walewandra OPIEKA NAD DZIECKIEM NA LUBELSZCZYŹNIE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM. Autor opisuje pracę i troskę pasterzy całego Kościoła w dziele wychowania młodego pokolenia. Troszczono się także o uświadomienie religijne rodziny oraz organizowano cykle wykładów o wychowaniu, co miało wspomagać rodziny w edukacji i odbudowie kraju. Obraz Lublina po odzyskaniu niepodległości dopełnia Dariusz Szewczuk, opisujący działalność istniejących w tym mieście instytucji opiekuńczych. Autor skupił swoją uwagę na opiece nad niemowlętami i małymi dziećmi, które doświadczały ubóstwa i bez pomocy organizacji społecznych miały małe szanse na utrzymanie zdrowia, a nawet życia. Rozdział kończy przejmujący, oparty na wspomnieniach, tekst ks. Czesława Galka ZAANGAŻOWANIE SIÓSTR FRANCISZKANEK MISJONAREK MARYI W RATOWANIE DZIECI

ZAMOJSZCZYNY PRZED ZAGŁADĄ W CZASIE OKUPACJI NIEMIECKIEJ. Artykuł ukazuje niezwykle okrutny los, jaki spotykał dzieci Zamojszczyzny w czasie drugiej wojny światowej opisany nie liczbami i statystykami, lecz konkretnymi relacjami świadków tamtych wydarzeń. Autor skoncentrował się na przedstawieniu wybranych działań opiekuńczych i form ratowania dzieci przez siostry zakonne, które narażając własne zdrowie i życie, przy wsparciu życzliwych osób świeckich, uratowały przed śmiercią setki dzieci polskich, żydowskich, ukraińskich, niemieckich i rosyjskich.

Trzeci rozdział INSPIRACJE DO ZMIANY MYŚLENIA O SZKOLE I WYCHOWANIU rozpoczyna artykuł Radosława Dobrowolskiego, który przedstawił działalność edukacyjną w klasztorze Bazylianów w Supraślu w XIX wieku. Bazylianie prowadzili powołane przez Piusa VII unickie seminarium duchowne w Supraślu. W tekście znajduje się również opis losów bazylińskiego klasztoru w okresie likwidacji Kościoła unitów i jego znaczenia dla edukacji i rozwoju religijnego tej chrześcijańskiej wspólnoty wyznaniowej. Kolejny artykuł autorstwa Agnieszki Suplickiej dotyczy uczniów Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku. Autorka przedstawiła w nim historię szkoły, warunki materialne oraz liczebność uczniów z uwzględnieniem ich wyznania. Tekst zawiera również informacje odnoszące się do działań wychowawczych zarówno tych oferowanych w szkole, jak i pozaszkolnych form spędzania czasu wolnego. Rozważania na temat wzorowo działającej szkoły Drugiej Rzeczypospolitej kontynuuje Mariusz Ausz. Opisał on pozalekcyjne formy kształcenia i wychowania w Gimnazjum Pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Istotną cechą artykułu jest skupienie uwagi na nadobowiązkowych zajęciach dla młodzieży, mających na celu rozwój kulturalny, sportowy i muzyczny, ale także organizowanie prac ręcznych, zabaw i wycieczek krajoznawczych. Wszystkie zajęcia pozalekcyjne, uzupełniane o kolonie letnie i zimowe, pomimo dobrowolnego charakteru były przemysłane przez nauczycieli i miały na celu doskonalenie moralne i fizyczne młodzieży. Rozdział trzeci kończą refleksje o procesie kształcenia w dwóch metaforach Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk. Autorka zwróciła uwagę na dziecko w roli ucznia, które może być nauczane według dwóch strategii: produktywnej (opisującej szkołę jako fabrykę) i konstruktywnej (w której nauczyciel jest architektem uczenia się). Metafora fabryki traktuje klasę jako miejsce produkcji, a zatem nauczyciel pełni rolę kierownika produkcji, który jest zmuszony do osiągnięcia

wysokiej wydajności. Przeciwna metafora widzi nauczyciela jako architekta wiedzy, gdzie uczeń jest aktywnie myślącym podmiotem, który sam konstruuje myśli i wiedzę.

Czwarty rozdział monografii zatytułowany O PODMIOTOWOŚCI DZIECKA – WIZJA PEDAGOGICZNO-LITERACKA zawiera teksty poświęcone wartościom w procesie wychowania i nauczania. Andrei Harbariski w artykule DZIECKO JAKO PODMIOT W MYŚLI ANTROPOLOGICZNEJ LWA TOŁSTOJA I PIOTRA LESGAFTA przedstawił aspekty humanizmu i podstawy wychowania rodzinnego dzieci. Autor podkreślił dokonania pedagogiczne dwóch rosyjskich pedagogów, którzy stworzyli własną wizję nauczania, dążącą do zdobycia pełnego wykształcenia i wychowania moralnego. Temat integralnego wychowania człowieka kontynuuje Łukasz Kalisz, który przywołał postać ks. Jana Bosko – twórcy salezjańskiego systemu wychowawczego. Według tej koncepcji pedagogicznej we wszelkich placówkach opiekuńczych i edukacyjnych należy troszczyć się o zaspokojenie podstawowych potrzeb fizycznych, jednocześnie rozwijając intelekt i duchowość podopiecznego. Jest to więc wychowanie uniwersalne całego człowieka, który potrafi się odnaleźć w realnym świecie, dzięki profesjonalnej edukacji. Analizy literatury dla dzieci i o dzieciach dokonała Anna Józefowicz. Przedstawiła ona wielu autorów i tytuły najnowszej prozy dla dzieci, w której podejmowane są współczesne zagadnienia interesujące młodego odbiorcę. Główną cechą dzisiejszych dziecięcych historii jest radość z bycia dzieckiem, brak trosk, zabawa i liczne przygody. W księgarniach można znaleźć literaturę o dzieciach zatroskanych, chorych, osamotnionych czy przeżywających trudności w rodzinach. Oddzielną kategorię stanowi literatura o dzieciach doświadczających wojen i kryzysów politycznych. Alina Szwarz zaprezentowała myśl humanistyczną Bogdana Suchodolskiego. Artykuł stanowi syntezę dokonań tego cenionego humanisty ze szczególnym zaakcentowaniem ucznia i treści kształcenia. To właśnie treści kształcenia determinują kształt edukacji i stanowią fundament nauczania, dlatego ważny jest ich aspekt humanistyczny rozumiany przez Profesora jako „wiera w wartość ludzkiej działalności twórczej”.

Ostatni rozdział publikacji stanowią OBRAZY MŁODZIEŻY U PROGU XXI WIEKU. Danuta Kamilewicz-Rucińska w tekście ROZWAŻANIA MŁODZIEŻY NA TEMAT MIŁOŚCI zaprezentowała wyniki swoich badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów olsztyńskich szkół ponadgimnazjalnych oraz wśród studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Wnioski z badań odzwierciedlają

współczesne przemiany w obyczajowości spowodowane kulturą globalną i odchodzeniem młodzieży od wzorców zachowań przekazywanych przez starsze pokolenie czy instytucje wychowujące, tj. szkołę czy Kościół. Ostatni artykuł autorstwa Julity Rzący dotyczy aktywności w Akademickim Kole Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku. Przedstawiono w nim wybrane zagadnienia katolickiej nauki społecznej, które są realizowane w tym prężnie działającym kole naukowym. Autorka przedstawiła także główne osiągnięcia naukowo-organizacyjne koła od momentu jego powstania.

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

Dziękujemy Pani Profesor Krystynie Wróbel-Lipowej za recenzję pracy i zgłoszone w niej sugestie, które w istotny sposób 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, ponieważ w polskiej historiografii wciąż odczuwa się niedosyt prac badawczych związanych z dzieckiem i jego dziejami na przestrzeni wieków.

I

PRAWA I WOLNOŚCI OBYWATELSKIE W ODRODZONEJ RZECZPOSPOLITEJ

Całe życie walczyłem o znaczenie tego,
co zowią imponderabilia,
jak honor, cnota, męstwo i w ogóle
siły wewnętrzne człowieka,
a nie starania o korzyści własne, czy swego
najbliższego otoczenia.

Józef Piłsudski



Weronika Piśmienna, lat 14

Elwira Kryńska

Cud odzyskania niepodległości



Fotografia 1. „Twórcy Niepodległej” na 100-lecie odzyskania niepodległości

Źródło: Portal Twórcy Niepodległej powstał z okazji 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości /Archiwum Akt Nowych.

Cud odzyskania niepodległości przez Polskę – po 123 latach zaborów, przez piąte pokolenie – bez zaangażowania Ignacego Jana Paderewskiego, woli Stanów Zjednoczonych nie byłby możliwy. „Francja i Anglia – dwa pozostałe mocarstwa – nie zdobyły się na decyzję utworzenia nowego porządku w Europie i nowego wytyczania granic dla wolnej i odrodzonej Polski /.../. Jak oświadczył Paderewskiemu minister spraw zagranicznych Anglii lord Artur Balfour: «Minęło 100 lat i świat o Polsce zapomniał»¹.

W tym kontekście niebagatelne znaczenie miała postawa Prezydenta Thomasa Woodrowa Wilsona, wizjonera nowego „porządku” po

¹ W. Orzechowski, *Kim był pułkownik House?*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 21.

Wielkiej Wojnie. Woodrow Wilson pozostający pod ogromnym wrażeniem patriotycznego Ignacego Jana Paderewskiego podzielił jego opinię o niesprawiedliwości historycznej, jaka dosięgła Polskę i stał się wielkim orędownikiem niepodległości Rzeczypospolitej².

Gdy Ameryka przystąpiła do wojny, która paradoksalnie dała szansę na restytucję państwa polskiego, gdy starły się mocarstwa, które dokonały rozbioru Polski, wówczas Ignacy Jan Paderewski, zawieszając swoje występy i prace muzyczne na 5 lat, stał się dyplomatą i politykiem, delegatem w USA Komitetu Narodowego Polskiego³, którym w Paryżu kierował Roman Dmowski.

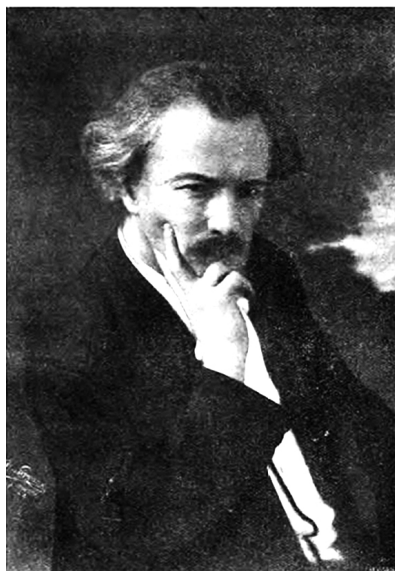
Ignacy Jan Paderewski⁴ przybył do Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork) wraz z żoną Heleną⁵ – 15 kwietnia 1915 roku, gdzie był gorącym rzecznikiem sprawy niepodległości Polski.

² R.M. Watt, *Gorzka chwała. Polska i jej los 1918–1939*, Warszawa 2005, s. 50.

³ *Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego w Ameryce. Zbiór dokumentów i materiałów historycznych*, Wydanie I krajowe. Poprawione i zmienione, oprac. Z.B. Kumoś, J. Praga, Warszawa 2000, s. 269-274.

⁴ Ignacy Jan Paderewski (1860–1941), pianista, kompozytor, polityk. „Ignacy przyszedł na świat we wtorek 6 listopada 1860 roku w Kurylówce, w powiecie lityńskim na Podolu, nad rzeką Bohem, gdzie ojciec jego zarządzał wówczas majątkami rodziny Iwanowskich. W kilka miesięcy później matka Ignacego zmarła” (A. Piber, *Droga do sławy, Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa 1982, s. 28). Wychowaniem zajął się ojciec, który przejawiał zainteresowania artystyczne (również muzyczne), toteż w domu rodzinnym rychło zauważono uzdolnienia muzyczne I.J. Paderewskiego i zadbano o ich kształcenie (por. *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXIV, Kraków 1979, s. 795). W 1878 roku uzyskał dyplom Instytutu Muzycznego w Warszawie, gdzie podjął pracę jako profesor fortepianu i zaczął tworzyć pierwsze kompozycje. Był to początek kariery artystycznej (por. A. Piber, *Droga do sławy...*, s. 30). W maju 1899 roku poślubił Helenę Marię Górską, z którą 15 kwietnia 1915 roku przybył do Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork), gdzie był gorącym rzecznikiem sprawy niepodległości Polski. (por. M. M. Drozdowski, *Ignacy Jan Paderewski. Zarys biografii politycznej*, Warszawa 1986, s. 121 i nast.).

⁵ Helena Maria Paderewska, „z domu Rosen. Ojciec Heleny Paderewskiej Władysław von Rosen był zawodowym oficerem (...), rzucił służbę i ożenił się z baronówną Zofią Taube (...). Wcześniej, bo już jako osiemnastoletnia dziewczyna (...) 5 września 1874 r. (...) wyszła za mąż za Władysława Górskiego”. Władysław Górski był muzykiem i profesorem w Instytucie Muzycznym w Warszawie. W 1898 roku Helena Paderewska wniosła sprawę o unieważnienie małżeństwa,



Fotografia 2. Ignacy Jan Paderewski

Źródło: J. Sierociński, *Armia Polska we Francji...*, s. 23.

Ignacy Jan Paderewski wykorzystał swoje znaczenie i sławę. Jego poglądy znajdowały słuchaczy, a jego przyjaźń z Edwardem House'em miała kluczowe znaczenie. Od niego House dowiedział się o historii Polski. Opowieść o wielkiej i znaczącej Rzeczypospolitej, z nowoczesnym systemem parlamentarnym i demokratycznym znajdowała uznanie w oczach Amerykanów.

W 1915 roku, gdy wojna trwała w Europie płk Edward House, nieformalny minister spraw zagranicznych pozostając pod wpływem żarliwego polskiego patrioty, zauroczony jego sztuką, stał się naszym największym sojusznikiem w Ameryce, i to on właśnie zorganizował dyplomatyczne spotkanie Ignacego Jana Paderewskiego z Woodrow Wilsonem. Jak twierdzi Witold Orzechowski do spotkania doszło na polu golfowym w Waszyngtonie. Prezydent zachwycony poznaniem

po uzyskaniu rozwodu, w maju 1899 roku odbył się ślub w Warszawie z Paderewskim". Odtąd troszczyła się o zdrowie i sukcesy artystyczne męża. Zmarła w 1934 r. (por. A. Piber, *Droga do sławy...*, s. 357-358, 361; *Polski Słownik Biograficzny...*, s. 792-795).

słynnego artysty zaprosił go do występu w Białym Domu. Paderewski według Witolda Orzechowskiego, zagrał utwory Chopina dla najbliższego grona rodziny Prezydenta, a potem barwnie opowiadał o zwycięstwie pod Wiedniem Jana III Sobieskiego i jego husarii, która zatrzymała inwazję Turków na chrześcijańską Europę. Wilson był pod ogromnym wrażeniem Paderewskiego. Podzielił jego opinię o niesprawiedliwości historycznej, jaka dosięgła Polskę i stał się wielkim orędownikiem niepodległości Rzeczypospolitej⁶.

Żona Ignacego Jana Paderewskiego, również postrzegала męża jako człowieka „o kryształowym charakterze i niezrównanym patriotyzmie, twórcy Odrodzenia Polski i wielkiego jej budowniczego”⁷. Dzięki jego wielkiemu autorytetowi udało się przekonać rodaków w USA, nie tylko do zorganizowania pomocy finansowej i rzeczowej dla ludności w Polsce. Jako gorący zwolennik utworzenia w Ameryce polskiego wojska będącego odrębną formacją walczącą u boku aliantów, zjednał przychylność Polaków dla tego przedsięwzięcia i zjednoczył większość Polonii dla idei wspólnej walki:

(...) proszę, abyście w obliczu tej niezmierzonej klęski, co na nasz kraj spadła, zaniechali waśni, bo są jałowe, zaprzestali sporów, bo wam mącą myśl i odrywają od ofiarnych czynów. Podajcie sobie dłonie... Gdy nieszczęście minie, wróćcie do swoich rozpraw, a tymczasem zapomnijcie uraz, połączcie się, podajcie sobie dłonie, jeżeli nie do trwałej zgody, to do wspólnej pracy, za którą Polska będzie wam wdzięczna”⁸.

Pierwszą znaczącą inicjatywą Paderewskiego w Stanach Zjednoczonych było założenie komitetu pomocy, którego przewodniczącym został William Howard Taft, były prezydent, zaś jednym z ofiarodawców komitetu była fundacja Rockefellera. Poza tym pod wpływem Paderewskiego Prezydent Thomas Woodrow Wilson ogłosił dzień 1 stycznia 1916 roku dniem zbiórki na rzecz Polski⁹.

⁶ W. Orzechowski, *Kim był pułkownik...*, s. 21.

⁷ J. Orłowski, *Helena Paderewska. Na 15 lecie Jej pracy narodowej i społecznej*, Chicago, ILL, 1929, s.13.

⁸ Cyt. za: A. Maksymowicz, *Agnieszka Wiśla i działalność Polek w Ameryce na rzecz ochotników i weteranów Błękitnej Armii*, Fundacja Stowarzyszenia Weteranów Armii Polskiej w Ameryce, Nowy Jork – Opole 2015, s. 37.

⁹ J. Szczepański, *Polonia amerykańska w walce o niepodległość Polski*, „Niepodległość i Pamięć” 2011, nr 3-4 (35-36), s. 56.

Ignacy Paderewski 1 stycznia 1916 roku z okazji Dnia Polskiego ogłoszonego przez Prezydenta Wilsona „mistrz I.J. Paderewski zmienia swój pierwszy plan i daje pierwszy koncert w «Orchestra Hall», w Chicago”¹⁰. W dwa dni później w Związku Polek wygłosił przemówienie, zwracając się do „Rodaków i Rodaczek”:

(...) Chłopie polski.

Bracie ukochany, Ty wierzysz i ja wierzę...

Dziś to nie uczta, ale pielgrzymów polskich uroczyste zebranie, co wskazaniami Mickiewicza wierni, nie naśladują bałwochwalców – przeciwnie – wskazówek słuchają świętych i pieniądze ciężko oszczędzone na ratunek braci w Ojczyźnie oddają.

Pielgrzymi polscy! Siostry moje i Bracia! Powstańcie i kto z was jeszcze modlić się może i chce, niechaj powtarza słowa modlitwy:

Boże Ojcze,

Boże Chrobrych, Jagiellonów i Zygmunatów, Sobieskich i Kościuszki!

Boże Kopernika, Piotra Skargi i Zygmunta Krasińskiego!

Boże Adama Mickiewicza, Jana Matejki i Szopena!

Boże od dusz naszych utęsknionych i serc bólem przejętych przyjm prosbę i do Ojczyzny daj wrócić ukochanej!

Zbawicielu świata, w ubóstwie urodzony i ukrzyżowany, spójrz miłosierdnym okiem, na katusze nasze, zbaw nas i wolność daj, Panie!

Matko najświętsza, którą wiara przodków naszych ogłosiła Królową Korony Polskiej, nad dziećmi Syna Twego, nad Polską, nad ludem naszym miej litość i wyjednaj nam niepodległość i własne nasze życie!¹¹.

Jednakże przełomowe znaczenie dla sprawy polskiej, miał program pokojowy przedstawiony przez Prezydenta Wilsona w orędziu do Kongresu 8 stycznia 1918 roku. Prezydent postulował w czternastu punktach podjęcie działań mających zapewnić sprawiedliwszy świat po I wojnie światowej i zapobiec kolejnej hekatombie. W trzynastym punkcie, poświęconym Polsce, żądał stworzenia „niepodległego państwa polskiego na terytoriach zamieszkałych przez ludność bezsprzecznie polską, z wolnym dostępem do morza, niepodległością polityczną, gospodarczą...”. Deklaracja ta podyktowała aliantom zachodnim nowy program w stosunku do Polski, sformułowany

¹⁰ „Dziennik Chicagowski”, Chicago, nr 1, s. 1. „Koncert Paderewskiego”, „Dziennik Związkowy”, Chicago nr 1, s. 8. „Święto Tonów”.

¹¹ *Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego...*, s. 112-113.

3 czerwca 1918 roku, we wspólnym oświadczeniu premierów Francji, Wielkiej Brytanii i Włoch, głoszącym, że utworzenie Polski „zjednoczonej i niepodległej z dostępem do morza stanowi jeden z warunków pokoju trwałego i sprawiedliwego oraz przywrócenia panowania w Europie”¹².

13 punkt orędzia Wilsona

13. Należy stworzyć niezależne państwo polskie, które winno obejmować terytoria zamieszkane przez ludność niezaprzeczalnie polską, któremu należy zapewnić swobodny i bezpieczny dostęp do morza i którego niezależność polityczną i gospodarczą oraz integralność terytorialną należy zagwarantować paktem międzynarodowym.



Woodrow Wilson

Fotografia 3. Orędzie W. Wilsona

Źródło: <https://www.salon24.pl/u/zawodaktor/821477,13-punkt-oredzia-wilsona> [dostęp: 10.03.2018].

Należy podkreślić, że Deklaracja Prezydenta Wilsona była „magnum opus” polskiej dyplomacji. W Waszyngtonie bowiem kwestię polską postrzegano inaczej niż nasze społeczeństwo w kraju i za granicą.

¹² H. Zieliński, *Historia Polski 1914–1939*, Wrocław 1983, s. 31.

W Ameryce mówiono o państwie polskim, jego ludności „bezsparnie polskiej” i jego „wolnym, bezpiecznym” dostępie do morza, ale „myślano nie o wcieleniu do Polski ziem dających jej bezpośrednie oparcie o morze, lecz o neutralizacji Wisły”¹³. Roman Dmowski, wiedząc, jak Prezydent i rząd Sanów Zjednoczonych rozumie „wolny dostęp do morza, położył w rozmowie cały nacisk na aspiracje narodu polskiego do wybrzeża morskiego; tłumaczył, że tylko w ten sposób można Polsce zapewnić istotnie byt niepodległy”¹⁴. Wilson słuchał z zainteresowaniem, ale ze swej strony wysunął koncepcję neutralizacji biegu Wisły i wolnego portu w Gdańsku. Jednak Roman Dmowski przekonywał Wilsona, że nie jest to dobre rozwiązanie. Ostatecznie Prezydent poprosił Romana Dmowskiego o „dostarczenie mu mapy państwa polskiego według rewindykacji Komitetu Narodowego Polskiego wraz z memoriałem objaśniającym”¹⁵. Zgodnie ze wskazaniem Prezydenta Wilsona, Roman Dmowski opracował stosowne mapy i memoriał w myśl programowych dyskusji i postanowień Komitetu Narodowego. Zwrócił się też do Wydziału Narodowego z prośbą o wzmożenie akcji wiecowej i postawienie jak najsilniej postulatu morza i

w ogóle aspiracji do polskich ziem Zachodnich. Zarazem Dmowski zabrał się do przeprowadzenia w tej kwestii kampanii prasowej. O ile bowiem pisma amerykańskie szły oczywiście za ogólnymi w sprawie polskiej tezami Wilsona, o tyle niedostatecznie uświadamiały czytelnikom konkrety, realny program polski, nie mówiąc już o wielkim odłamie prasy tamtejszej, który stał pod wpływami germanofilskimi i pracował systematycznie przeciwko Polsce¹⁶.

W tym samym czasie Roman Dmowski przeprowadził też rozmowy z Lansingiem i Housem, starając się pozyskać ich dla sprawy polskiej. Dzięki temu ofensywa polityczna Dmowskiego w Waszyngtonie była skuteczna, wspierana militarną ofensywą wojsk sprzymierzonych. Dość, że w październiku eksperci amerykańscy (komisja pułkownika House’a, a od niej podkomisja prof. Lorda) otrzymali polecenie opracowania dla delegacji na konferencję pokojową – ziem polskich zaboru

¹³ Programowe przemówienie I. J. Paderewskiego, wygłoszone w Detroit 26 sierpnia 1918 roku, *Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego...*, s. 351.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

pruskiego. Prezydent Wilson ostatecznie uznał, że „ziemia polska będzie oddana narodowi polskiemu”¹⁷.

Równocześnie Sejm w Detroit zmobilizował Wychodźstwo Polskie do aktywniejszej i szerszej pracy – pomocy wyzwolonej Ojczyźnie.

Uchwalenie funduszu dziesięciomilionowego, było wstępnym krokiem ogromnej akcji, jakiej podjęło się Wychodźstwo na rzez Ojczyzny¹⁸. Prezydent Wilson wyraził też zgodę na rekrutację ochotników do wojska polskiego i ich szkolenie w pobliżu granicy ze Stanami Zjednoczonymi i w Forcie Niagara, leżącym naprzeciw obozu kanadyjskiego. Zezwolenie to wydano po usilnych zabiegach i rozmowach Ignacego Jana Paderewskiego oraz ambasadora francuskiego Jeana-Andre Jusserand. Po wielu konferencjach z Prezydentem Wilsonem, pułkownikiem Eduardem M. House'em¹⁹ i sekretarzem wojny Newtonem D. Bakerem, Departament Wojny 6 października 1917 roku wydał zezwolenie na rekrutację do wojska polskiego pod warunkiem, że nie będzie ona obejmowała mężczyzn podlegających poborowi do Armii Stanów Zjednoczonych. W praktyce wyłączono więc ochotników między 20 a 30 rokiem życia. Do wojsk polskich we Francji można było werbować ochotników kilkunastoletnich lub ponadtrzydziestoletnich²⁰. Już następnego dnia, 7 października, rozpoczęto czynną kampanię rekrutacyjną do Armii Polskiej we Francji. Ochotników kierowano do Kanady, do obozu w Niagara on the Lake, położonego w pobliżu granicy ze Stanami Zjednoczonymi. W obozie tym prowadzono szkolenie wojskowe. Zajmowali się tym głównie oficerowie kanadyjscy oraz polscy, wyszkoleni wcześniej w kanadyjskiej szkole oficerskiej

¹⁷ Tamże, s. 352.

¹⁸ Tamże, s. 353. Niestety tymczasem fundusz ten do końca jego istnienia, tj. do 31 grudnia 1920 roku, wyniósł zaledwie około połowy deklarowanej sumy (4 954 419 dolarów). Archiwum polityczne I. Paderewskiego..., s. 465.

¹⁹ Edward House był najbliższym doradcą Thomasa Woodrowa Wilsona ds. polityki międzynarodowej; syn milionera z Teksasu i doskonale wykształcony znawca europejskich problemów; zauroczony sztuką Ignacego Jana Paderewskiego, stał się naszym największym sojusznikiem w Ameryce.

²⁰ M. Zgórniak, *Rola Polonii w walce zbrojnej o niepodległość Polski w latach 1914–1918*, [w:] *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, (red.) H. Florkowska-Francić, M. Francić, H. Kubiak, Wrocław 1979, s. 42.

i w Szkole Podchorążych w Cambridge Springs. Napływ ochotników był tak duży, że w obozie Niagara on the Lake zabrakło miejsc. Wówczas rząd Stanów Zjednoczonych zgodził się oddać Polakom do dyspozycji Fort Niagara, leżący naprzeciw obozu kanadyjskiego na amerykańskim brzegu rzeki. Pierwszy transport, złożony z 1000 ochotników polskich, odpłynął do Europy 16 grudnia 1917 roku. W ślad za nim do Francji popłynęły transporty następne. Do dnia 23 maja 1918 roku przybyło do Francji 15 statków, które przewiozły około 15 000 polskich ochotników²¹.



Fotografia 4. Ignacy Jan Paderewski wizytuje obóz w Niagara on the Lake

Źródło: J. Sierociński, *Armia Polska we Francji. Dzieje wojsk gen. Hallera na obczyźnie*, Warszawa 1929, s. 98.

²¹ Tamże, s. 43.

Powstanie polskich formacji wojskowych²² spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem całej Polonii²³.

W tych też okolicznościach – w 1917 roku – Ignacy Jan Paderewski skomponował do własnych słów hymn bojowy poświęcony Armii Polskiej²⁴ i przyczynił się do powstania Polskiego Białego Krzyża.

*
* *

Polski Biały Krzyż (PBK) w czasie swej misji na ziemi amerykańskiej angażował się w sprawę niepodległości Polski i aktywizował Polonię amerykańską, która – jak wiadomo – była rozbita i zróżnicowana. Tym niemniej warto pamiętać, że szczytowym osiągnięciem politycznym i organizacyjnym Polonii amerykańskiej był Sejm Wychodźstwa Polskiego w Ameryce, przygotowany przez Wydział Narodowy Polski, a obradujący w dniach 26-30 sierpnia 1918 roku.

Po translokacji Polskiego Białego Krzyża do Polski, na jego miejsce Wydział Narodowy Polski (WNP) powołał Sekcję Ratunkową Polek jako swoją integralną agendę. Jej kierownictwo z polecenia Rady Zarządzającej WNP objęła Anna Neuman – aktywnie pracująca w PBK.

²² Ponieważ w latach I wojny światowej można – jak twierdzi znany badacz tych zagadnień, Andrzej Brożek – mówić o nastrojach neutralnych, o obojętności oraz antywojennej aktywności lewicy socjalistycznej, stąd też inicjatywa powstania polskich formacji wojskowych nie od razu stała się udziałem całej Polonii, to jednak znaczna jej część włączyła się aktywnie w nurt pomocy na rzecz walczącej o niepodległość Polski. A. Brożek, *Polonia amerykańska 1854–1939*, Warszawa 1977, s. 179.

²³ Terminu „Polonia” używano w różnym znaczeniu (por. *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, (red.) H. Kubiak, A. Pilch, Wrocław 1976, s. 96–97). W końcu ubiegłego stulecia rozpowszechniło się określenie Polonia na znaczenie polskiej emigracji w Ameryce. Jednym z pierwszych, który użył go w takim kontekście, był W. Dyniewicz podczas próby powołania nowej organizacji polskiej w Ameryce; pisał wtedy o Polonii znajdującej się na wolnej ziemi amerykańskiej. („Gazeta Polska w Chicago” z 13 maja 1875). Tenże Dyniewicz, zmieniając w lipcu 1877 roku format swojej „Gazety”, rozszerzył jej dotychczasowy podtytuł „Pismo Ludowe” o określenie: „dla Polonii w Ameryce”. Odtąd termin „Polonia” coraz częściej pojawia się na łamach prasy (por. A. Brożek, *Polonia amerykańska...*, s. 175).

²⁴ *Paderewski*, Kraków 1992, s. 72.

Stanisław Bożyk

Konstytucyjna ochrona praw dziecka (spojrzenie z perspektywy 100-lecia odrodzonej Polski)

Gdy 100 lat temu, późną jesienią 1918 roku, po długiej nieobecności na mapie Europy pojawiła się Odrodzona Rzeczpospolita, niezwykle pilną koniecznością była odbudowa oraz umocnienie suwerennego państwa. W tym celu niezbędne było jak najszybsze przygotowanie i uchwalenie nowej konstytucji, która określałaby ustrój polityczny i społeczno-gospodarczy Rzeczpospolitej Polskiej. Mimo poważnych trudności wewnętrznych i bardzo niestabilnej sytuacji na granicach z sąsiadami, pełna ustawa zasadnicza uchwalona została przez Sejm Ustawodawczy już 17 marca 1921 roku¹. Uregulowała ona w swej treści wszystkie istotne materie konstytucyjne, tworząc od tej pory fundamenty ustroju państwowego oraz podstawy praw i wolności jednostki.

Prawom i wolnościom obywatelskim poświęcony został w całości rozdział V tego aktu ustrojowego, określanego mianem Konstytucji Marcowej. Zawierał on bardzo szeroki katalog praw i wolności, gwarantując obywatelom m. in. prawo do ochrony życia, równość wobec prawa, prawo do ochrony pracy, prawo do ubezpieczenia społecznego, wolność słowa i prasy, wolność sumienia i wyznania². W tej sferze regulacji konstytucyjnej znalazły się również rozwiązania nowatorskie, do których należało bez wątpienia przyznanie powszechnych praw wyborczych wszystkim obywatelom „bez różnicy płci”. Tym samym

¹ Dz. U. RP nr 44, poz. 267.

² Por. W. Komarnicki, *Polskie prawo polityczne (geneza i system)*, Warszawa 1922, s. 515 i nast.

Konstytucja Marcowa z 1921 roku była jedną z pierwszych ustaw zasadniczych w świecie przyznającym kobietom czynne i bierne prawo wyborcze³.

Z nowatorskich rozwiązań konstytucji z 1921 roku w zakresie regulacji praw i wolności jednostki, na szczególną uwagę zasługuje przepis art. 103, który poświęcony został ochronie praw dziecka. To była w zasadzie pierwsza w historii próba konstytucyjnej ochrony statusu i praw dziecka, bowiem wszystkie ówczesne konstytucje nie zawierały w swej treści żadnych unormowań odnoszących się wprost do praw dziecka i ich ochrony. Przyjęte w Konstytucji Marcowej rozwiązania wyprzedziły też o kilkadziesiąt lat regulacje fundamentalnych praw dziecka w prawie międzynarodowym.

Warto tu wspomnieć, że dopiero w 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło Deklarację Praw Dziecka, w której podkreślono, że każdemu dziecku przysługuje opieka oraz ochrona przynależnych mu praw. Jeszcze później, w dniu 20 listopada 1989 roku, przyjęty został przez Zgromadzenie Ogólne ONZ podstawowy dokument w zakresie międzynarodowej ochrony praw dziecka – Konwencja Praw Dziecka. W Konwencji tej wskazano na potrzebę traktowania dzieci⁴ jako samodzielnych podmiotów oraz konieczność szczególnej opieki i ochrony prawnej. Państwa, które ratyfikowały Konwencję Praw Dziecka⁵, zobowiązywały się do zagwarantowania oraz przestrzegania praw i wolności dziecka, bez względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, poglądy polityczne, status majątkowy, niepełnosprawność, cenzus urodzenia lub jakąkolwiek inną sytuację⁶.

Ze względu na szczególne znaczenie przepisu art. 103 Konstytucji Marcowej dla ochrony praw dziecka i nowatorskie regulacje w nim zawarte, wskazane jest zacytowanie go w całości.

³ Zob. szerzej A. Żukowski, *Partycypacja wyborcza kobiet – wyzwania i dylematy*, [w:] *Wokół wyborów i prawa wyborczego*, (red.) Z. Witkowski, Toruń 2017, s. 91 i nast.

⁴ W art. 1 Konwencji zdefiniowano dziecko jako „każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość”.

⁵ Rzeczpospolita Polska ratyfikowała Konwencję w 1991 roku. Zob. *Konwencja Praw Dziecka*, Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

⁶ Zob. szerzej E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 13 i nast.; B. Kowalska-Ehrlich, *Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim*, [w:] *Prawa i wolności osobiste*, (red.) A. Rzepliński, Warszawa 1992, s. 86 i nast.

Artykuł 103.

Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą.

Odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego.

Osobne ustawy normują opiekę macierzyństwa.

Praca zarobkowa dzieci poniżej lat 15, praca nocna kobiet oraz robotników młodocianych w gałęziach przemysłu, szkodliwych dla ich zdrowia, jest zakazane.

Stałe zatrudnianie pracą zarobkową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest zakazane.

Nawet pobieżna lektura tego przepisu ustawy zasadniczej, przyjętego zaledwie dwa lata po ukształtowaniu się suwerennej Odrodzonej Polski, pozwala na stwierdzenie, jak niezwykle szeroko ujęto w nim gwarancje podstawowych praw dziecka. Przede wszystkim podkreślono w tym przepisie, że wszystkie dzieci, które nie będą miały zagwarantowanej wystarczającej opieki rodzicielskiej (bądź też będą jej pozbawione całkowicie) lub zostaną zaniedbane pod względem wychowawczym, mogą liczyć na opiekę i pomoc ze strony państwa. Jednocześnie wskazany przepis konstytucji odesłał określenie zakresu tej pomocy (jak też unormowanie problematyki opieki macierzyńskiej) w drodze ustaw zwykłych. Nie sposób też nie zauważyć, że w art. 103 Konstytucji Marcowej ustanowiona została jeszcze jedna bardzo istotna zasada odnosząca się do sfery władzy rodzicielskiej. Mam na myśli postanowienie, zgodnie z którym pozbawienie władzy rodzicielskiej nad dzieckiem było dopuszczalne wyłącznie w drodze prawomocnego orzeczenia sądowego.

Osobną uwagę w art. 103 konstytucji z 1921 roku zwrócono na problem dopuszczalności zatrudniania dzieci i młodzieży. Przyjęto tu zasadę, że jakakolwiek praca zarobkowa dzieci do lat 15, jak też praca robotników młodocianych w tych gałęziach przemysłu, które mogą być szkodliwe dla ich zdrowia, jest bezwzględnie zakazana. Poza tym przepis ten postanawia, że zakazane jest też zatrudnianie pracą zarobkową na stałe dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Z treści tego przepisu wynika, że zakaz ten obejmował dzieci oraz młodzież podlegającą ustawowemu obowiązkowi uczęszczania do szkoły powszechnej⁷.

⁷ Por. W. Komarnicki, *Polskie prawo polityczne...*, s. 560.

Tak precyzyjna regulacja ochrony praw dziecka w treści konstytucji była ewenementem w całym okresie międzywojennym⁸. Nie została ona jednak powtórzona w kolejnej ustawie zasadniczej Drugiej Rzeczypospolitej, a mianowicie w konstytucji z 23 kwietnia 1935 roku⁹. Ten akt konstytucyjny pomijał bowiem całkowicie w swej treści regulację podstawowych praw i wolności jednostki. Z kolei Konstytucja PRL z 22 lipca 1952 roku¹⁰ odniosła się do statusu dziecka bardzo ogólnie w art. 67. Najpierw znalazła się w nim deklaracja, że małżeństwo oraz rodzina znajdują się pod opieką i ochroną państwa, przy czym szczególną troską otacza ono rodziny o licznych potomstwie. Dalej ten przepis konstytucji postanawiał, że: „Urodzenie poza małżeństwem nie uszczupla praw dziecka”. Zaledwie tyle znalazło się w jej treści o ochronie praw dziecka, mimo że Konstytucja PRL stosunkowo szeroko regulowała zakres praw i obowiązków obywatelskich¹¹.

Wyjątkowo szeroki zakres regulacji praw dziecka i ich ochrony wprowadzono dopiero do obowiązującej Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku¹². Tej problematyki dotyczą w sumie cztery artykuły ustawy zasadniczej, w tym jeden umieszczony w rozdziale pierwszym, który określa podstawowe zasady ustroju Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to dziś rzadko spotykane rozwiązanie, gdyż problemy ochrony rodziny regulowane są zwykle tylko w tych rozdziałach konstytucji, które normują całokształt problematyki praw i wolności obywatelskich¹³.

W Konstytucji RP z 1997 roku do szczególnej rangi podniesiony został przepis art. 18, w konsekwencji umieszczenia go w rozdziale pierwszym ustawy zasadniczej (zatytułowanym *Rzeczpospolitą*), deklarujący opiekę państwa nad małżeństwem i rodziną. Jego treść jest następująca:

⁸ Wyjątkiem była wtedy jeszcze konstytucja Irlandii z 1937 roku, ale ograniczyła się w zasadzie do gwarancji edukacji dzieci i młodzieży oraz wychowania religijnego i moralnego.

⁹ Dz. U. RP nr 30, poz. 227.

¹⁰ Dz. U., nr 33, poz. 232.

¹¹ Zob. szerzej F. Siemiński, *Podstawowe wolności, prawa i obowiązki obywateli PRL*, Warszawa 1979.

¹² Dz. U., nr 78, poz. 483.

¹³ Do nielicznych wyjątków zalicza się przede wszystkim art. I konstytucji Węgry z 2011 roku, który stanowi: „Węgry chronią instytucję małżeństwa jako dobrowolną wspólnotę życiową kobiety i mężczyzny, a także rodzinę jako podstawę przetrwania Narodu. Podstawą więzi rodzinnej jest małżeństwo i relacja rodzic–dziecko”.

Artykuł 18

Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej.

Ten przepis konstytucji określa małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, łącząc z nim pojęcia rodziny, macierzyństwa i rodzicielstwa. Rodzina – zgodnie z jednym z orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego – to

każdy trwały związek dwóch lub więcej osób, składający się z co najmniej jednej osoby dorosłej i dziecka, oparty na więziach emocjonalnych, prawnych, a przeważnie także i na więzach krwi. Rodzina może być pełna lub niepełna. Rodzina pełna składa się z dwojga osób dorosłych pozostających we wspólnocie domowej i związanych więzami uczuciowymi oraz wychowywanego przez nie wspólnego dziecka (dzieci). Rodzinę niepełną tworzy natomiast jeden dorosły i wychowywane przez niego dziecko (dzieci)¹⁴.

Z przepisów konstytucyjnych i orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego wynika więc, że rodziną są małżonkowie, a jeśli posiadają oni dzieci, to oni i dzieci. Należy przy tym podkreślić, że obowiązująca Konstytucja RP uznaje rodzinę za podstawowy element struktury społecznej i podkreśla jej rolę w wychowaniu dzieci¹⁵.

Z pojęciem rodziny wiążą się pojęcia macierzyństwa oraz rodzicielstwa. Wyodrębnienie w konstytucji terminu „macierzyństwo” miało na celu podkreślenie roli kobiety i jej więzów z dzieckiem w okresie ciąży i bezpośrednio po porodzie¹⁶. Z kolei zaakcentowanie znaczenia „rodzicielstwa” oznaczało uznanie za szczególną wartość posiadanie dzieci i podejmowanie przez rodziców decyzji co do ich poczęcia i urodzenia, a w dalszej kolejności wychowania.

Przewidziane w przepisie art. 18 konstytucji objęcie przez państwo ochrony i opieki nad małżeństwem, rodziną, macierzyństwem i rodzicielstwem nakłada na władze publiczne szereg obowiązków związanych z realizacją tej ochrony i opieki. Są to obowiązki obejmujące

¹⁴ Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 12 kwietnia 2011 roku, SK 62/08, OTK-A 2011, Nr 3, poz. 22.

¹⁵ Por. m. in. T. Smoczyński, *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*, „Państwo i Prawo” 1997, z. 11-12, s. 185.

¹⁶ Por. M. Dobrowolski, *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji RP*, „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4, s. 25.

nie tylko usuwanie wszelkich zagrożeń wobec rodziny, ale także podejmowanie przez określone organy państwa właściwych działań w sferze gospodarczej i społecznej wspierających rodzinę oraz wzmacniających więzi łączące małżonków i członków rodziny.

Kolejnym przepisem Konstytucji RP, odnoszącym się do praw dziecka i ich ochrony, jest art. 48, który mieści się już w rozdziale drugim, gdzie uregulowane zostały podstawowe prawa i wolności jednostki. Ma on następujące brzmienie:

Artykuł 48

Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.

Ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich może nastąpić tylko w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu.

Przewidziane w art. 48 ust. 1 prawo rodziców wobec własnych dzieci oznacza, że dbają oni nie tylko o rozwój fizyczny dziecka, ale mają też prawo podejmować wszelkiego rodzaju działania, mieszczące się w ramach ich własnych przekonań, których celem powinno być ukształtowanie dziecka pod względem umysłowym, duchowym, moralnym, estetycznym oraz światopoglądowym. Ograniczeniem prawa rodziców do podejmowania takich działań jest jednak przewidziany w tym przepisie obowiązek uwzględniania stopnia dojrzałości dziecka, jak również wolności jego sumienia, wyznania i jego przekonania. To ograniczenie wpływa w istotny sposób, aż do osiągnięcia przez dziecko pełnoletniości, na zakres podejmowanych przez nie decyzji, a tym samym na zakres jego praw i obowiązków. Wydaje się, że dziecko powinno mieć możliwość wyboru zasad postępowania oraz leżących u ich podstaw wartości, nawet gdyby były one nie do końca zgodne z przekonaniami rodziców. W razie konfliktu między poglądami dziecka rodziców, gdy nie ma ustawowych podstaw ich rozstrzygnięcia, powinno się jednak przyznać pierwszeństwo woli rodziców¹⁷.

Wspomnieć tu jeszcze należy, że do art. 48 ust.1 nawiązuje wprost przepis art. 53 ust. 3 konstytucji z 1997 roku. Stanowi on, że: „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami”. Oznacza to pozostawienie w wyłącznej gestii rodziców podejmowania decyzji

¹⁷ Por. J. Krukowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Warszawa 2005, s. 75 i nast.

w sprawie kierunku oraz treści nauczania moralnego i religijnego ich dzieci. Nikt nie posiada bowiem prawa narzucać dzieciom wychowania i nauczania takich treści religijnych i etycznych, które pozostawałyby w sprzeczności z poglądami rodziców¹⁸.

W art. 48 ust. 2 Konstytucji RP przewiduje się z kolei, analogicznie jak czynił to art. 103 Konstytucji Marcowej z 1921 roku, możliwość ograniczenia bądź też pozbawienia praw rodzicielskich. Może ono nastąpić z różnych przyczyn, których określenie ten przepis ustawy zasadniczej odsyła do regulacji ustawowej. Konstytucja wymaga jedynie, aby decyzje w tym zakresie podejmowane były wyłącznie na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu.

Wyłącznie ochronie praw dziecka poświęcony został przepis art. 72 Konstytucji RP. Ma on następujące brzmienie:

Artykuł 72

Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją.

Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych.

W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka.

Ustawa określa kompetencje i sposób powoływania Rzecznika Praw Dziecka.

W myśl postanowień konstytucyjnych, dziecko to osoba niepełnoletnia, która z racji swej niedojrzałości wymaga ochrony nie tylko ze strony rodziców i swoich najbliższych, ale także ze strony władz publicznych. Taki obowiązek na władze publiczne nakłada wyraźnie art. 72 ust. 1. Działania tych władz zmierzające do ochrony praw dziecka mogą być zainicjowane przez każdego, a więc nie tylko przez krewnego dziecka czy też osobę w jakikolwiek sposób związaną z dzieckiem. Ten sam przepis konstytucji określa sytuacje, w których dzieci należy objąć ochroną – przemoc, okrucieństwo, wyzysk i demoralizacja. Użyte tu terminy są na tyle jednoznaczne, że ich rozumienie nie powinno

¹⁸ Zob. B. Szmulik, *Wybrane aspekty ochrony rodziny w świetle uregulowań Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku*, [w:] *Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej*, (red.) B. Kołdon, Sandomierz 2006, s. 290.

przysparzać żadnych trudności. Przewidziana tu ochrona dzieci przed wskazanymi zjawiskami ma przede wszystkim na celu niedopuszczenie do takiej sytuacji, w której dzieci stałyby się ich ofiarami¹⁹.

Przepis art. 72 ust. 2 Konstytucji RP nakłada na władze publiczne obowiązek pomocy dzieciom w przypadku, gdy zostaną one pozbawione opieki rodzicielskiej. Dziecko może być pozbawione władzy rodzicielskiej nie tylko na skutek śmierci rodziców, ale też w przypadku pozbawienia ich praw rodzicielskich lub porzucenia dziecka przez rodziców. W każdej takiej sytuacji władze publiczne są zobowiązane do pomocy dzieciom, przy czym ani konstytucja, ani Konwencja Praw Dziecka nie określają, jakie miałyby być formy tej pomocy²⁰.

W art. 72 ust. 3 konstytucji na organy władzy publicznej i osoby odpowiedzialne za dziecko nałożony został obowiązek wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka, który miałby być realizowany w toku ustalania praw dziecka. Obowiązek ten nie musi za każdym razem sprowadzać się do jakiegoś sformalizowanego zapoznania się z poglądami dziecka, ale do umożliwienia mu zaprezentowania swego stanowiska, o ile jest ono w stanie to uczynić. Poglądy dziecka nie są wiążące dla organów władzy publicznej czy też osób odpowiedzialnych za dziecko, ale w miarę możliwości powinny być jednak uwzględnione²¹.

Przepis art. 72 ust. 4 obowiązującej ustawy zasadniczej wprowadził do systemu ustrojowego Rzeczypospolitej Polskiej nieznaną dotąd instytucję – Rzecznika Praw Dziecka. Mimo że z podobnymi organami można się spotkać także w innych państwach europejskich, jak chociażby w Norwegii, gdzie w 1981 roku powołany został Urząd Ombudsmana do spraw Dzieci²², jest to rozwiązanie nietypowe, jako że zazwyczaj rzecznicy zajmujący się ochroną praw dzieci są jedynie zastępcami „klasycznych” ombudsmanów.

Konstytucyjna regulacja urzędu Rzecznika Praw Dziecka jest niezwykle lakoniczna, ponieważ art. 72 ust. 4 stanowi jedynie, że: „Ustawa

¹⁹ Por. M. Dobrowolski, *Status prawny...*, s. 30 i nast.

²⁰ Nie ulega wątpliwości, że mogłyby to być takie formy pomocy, jak: alimenty, zagwarantowanie określonych warunków bytowych, stworzenie możliwości kontynuowania nauki lub też umożliwienie opieki medycznej.

²¹ Por. B. Banaszak, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 429.

²² Norwegia była pierwszym państwem europejskim, w którym utworzony został urząd Rzecznika Praw Dziecka, czyli dziecięcego ombudsmana.

określa kompetencje i sposób powoływania Rzecznika Praw Dziecka”. Urząd ten otrzymał więc rangę konstytucyjną, ale jednocześnie konstytucja odesłała unormowanie trybu powoływania Rzecznika Praw Dziecka oraz zakresu jego kompetencji do ustawy zwykłej. Uczyniła to uchwalona w dniu 6 stycznia 2000 r. ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka²³.

Zgodnie z art. 1 tej ustawy, Rzecznik Praw Dziecka stoi na straży praw dziecka określonych w Konstytucji RP, Konwencji Praw Dziecka oraz innych przepisach prawa, z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców²⁴. W ustawie zapisano ponadto, że działania Rzecznika mają zapewnić dziecku pełny i harmonijny rozwój, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości (art. 3). W działalności Rzecznika na rzecz ochrony praw dziecka, ustawa zwraca szczególną uwagę na:

- 1) prawo do życia i ochrony zdrowia,
- 2) prawo do wychowania w rodzinie,
- 3) prawo do godziwych warunków socjalnych,
- 4) prawo do nauki.

Zakres zadań Rzecznika Praw Dziecka został sprecyzowany w stwierdzeniu, iż Rzecznik podejmuje działania zmierzające do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem. W podejmowanych działaniach Rzecznik szczególną troską i pomocą otacza dzieci niepełnosprawne, jak również upowszechnia prawa dziecka oraz formy i metody ich ochrony. Z przepisów ustawowych wynika, że Rzecznik przy wykonywaniu swoich uprawnień zobowiązany jest kierować się dobrem dziecka oraz brać pod uwagę fakt, że naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka jest rodzina²⁵.

Rzecznika Praw Dziecka powołuje Sejm za zgodą Senatu. Tryb ten jest identyczny z tym, który ma zastosowanie przy powoływaniu Rzecznika Praw Obywatelskich. Różnica sprowadza się do tego, że kandydatury może zgłaszać, oprócz marszałka sejmu i grupy co najmniej 35 posłów, także marszałek senatu lub grupa co najmniej 15 senatorów.

²³ Dz. U., nr 6, poz. 69.

²⁴ Zob. szerzej P. Jaros, *Rzecznik Praw Dziecka. Ustawodawstwo i praktyka*, Warszawa 2006.

²⁵ Zgodnie z art. 2 ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, dzieckiem jest każda istota ludzka od chwili jej poczęcia do osiągnięcia pełnoletności.

Kadencja Rzecznika Praw Dziecka trwa 5 lat, przy czym ta sama osoba nie może być Rzecznikiem dłużej niż przez dwie kolejne kadencje. Tym samym dopuszcza się trzecią kadencję, aby tylko nie następowała ona bezpośrednio po drugiej. Kadencja Rzecznika Praw Dziecka liczy się od dnia złożenia przez niego ślubowania na posiedzeniu Sejmu.

Nowelizacja ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka w dniu 24 października 2008 roku²⁶ określiła, jakie kwalifikacje musi posiadać osoba ubiegająca się o objęcie stanowiska. Rzecznikiem może być ten, kto jest obywatelem polskim, posiada pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych, nie był skazany prawomocnym wyrokiem za przestępstwo umyślne, ukończył studia wyższe i uzyskał tytuł magistra lub tytuł równorzędny, ma co najmniej pięcioletnie doświadczenie w pracy z dziećmi lub na ich rzecz oraz jest nieskazitelnego charakteru i wyróżnia się wysokim autorytetem ze względu na walory moralne i wrażliwość społeczną.

Podobnie jak Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka jest w swojej działalności niezależny od innych organów państwowych, gdyż ponosi on jedynie ograniczoną odpowiedzialność przed Sejmem i Senatem oraz korzysta ze względniego immunitetu formalnego oraz nietykalności osobistej. Nie może zajmować innego stanowiska ani wykonywać innych zajęć zawodowych, a także nie może prowadzić działalności publicznej niedającej się pogodzić z obowiązkami i godnością jego urzędu²⁷.

Rzecznik Praw Dziecka może być odwołany przed upływem kadencji przez Sejm za zgodą Senatu w przypadkach określonych w przepisach ustawy. Zaliczono do nich: zrzeczenie się funkcji, trwałą niezdolność do pełnienia obowiązków na skutek choroby lub utraty sił, stwierdzonych orzeczeniem lekarskim, oraz sprzeniewierzenie się złożonemu ślubowaniu. Wspomniana już wcześniej nowelizacja ustawy z dnia 24 października 2008 roku, jako przesłankę odwołania Rzecznika Praw Dziecka dodała skazanie prawomocnym wyrokiem za przestępstwo umyślne. Uchwałę w sprawie odwołania Rzecznika Praw Dziecka Sejm podejmuje zwykłą większością głosów na wniosek marszałka sejmu, marszałka senatu, grupy co najmniej 35 posłów lub co najmniej 15 senatorów. Senat podejmuje uchwałę w sprawie wyrażenia zgody na

²⁶ Dz. U., nr 214, poz. 1345.

²⁷ Zob. szerzej H. Zięba-Załucka, *Organy kontroli państwowej i ochrony prawa w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Rzeszów 2000, s. 142 i nast.

odwołanie Rzecznika w ciągu miesiąca od dnia otrzymania uchwały Sejmu, a niepodjęcie uchwały przez Senat w ciągu miesiąca oznacza wyrażenie zgody na odwołanie.

Działalność Rzecznika Praw Dziecka jest oparta na zasadzie oficjalności, jako że Rzecznik podejmuje działania z własnej inicjatywy, czyli z urzędu. Jednak zgodnie z przyjętym w 2008 roku nowym brzmieniem art. 9 ustawy, Rzecznik bierze pod uwagę w szczególności informacje pochodzące od obywateli lub ich organizacji, wskazujące na naruszenie praw lub dobra dziecka. Ponadto Rzecznik powiadamia osobę lub organizację, która zgłosiła informację o naruszeniu praw lub dobra dziecka, o zajętych przez siebie stanowisku, a w przypadku podjęcia działania – o jego skutkach. W przypadku Rzecznika Praw Dziecka konstytucja nie przewiduje więc podobnej, jak w przypadku Rzecznika Praw Obywatelskich, instytucji wniosku do Rzecznika. *Expressis verbis* o wniosku takim nie wspomina również ustawa, ale aktualna regulacja ustawowa pozwala Rzecznikowi Praw Dziecka podejmować wszelkie działania inspirowane informacjami napływającymi do Rzecznika²⁸.

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

Rzecznik Praw Dziecka przedstawia ponadto właściwym organom władzy publicznej, organizacjom i instytucjom oceny i wnioski zmierzające do zapewnienia skutecznej ochrony praw i dobra dziecka oraz usprawnienia trybu załatwiania spraw w tym zakresie. Rzecznik może również wystąpić z wnioskiem o podjęcie inicjatywy ustawodawczej (sam prawa inicjatywy ustawodawczej, podobnie jak Rzecznik Praw Obywatelskich, nie posiada), bądź o wydanie lub zmianę innych aktów prawnych. W tych dwóch sytuacjach instytucje, do których zwróci się Rzecznik, są obowiązane ustosunkować się do tych wniosków w terminie 30 dni od daty ich otrzymania.

²⁸ Por. S. Serafin, B. Szmulik, *Organy ochrony prawnej RP*, Warszawa 2010, s. 444 i nast.

Rzecznik Praw Dziecka jest zobowiązany do corocznego przedstawiania Sejmowi i Senatowi informacji o swojej działalności oraz uwag o stanie przestrzegania praw dziecka, która to informacja, podobnie jak w przypadku Rzecznika Praw Obywatelskich, jest podawana następnie do wiadomości publicznej. Dotychczasowe informacje Rzecznika były akceptowane przez obie izby parlamentu, które doceniały tym samym jego rolę i aktywność w zakresie ochrony praw dziecka.

Jerzy Nikitorowicz

Kultura patriotyzmu w przeszłości i współcześnie w kontekście enkulturacji dzieci i młodzieży

Formułując tytuł niniejszego tekstu miałem na uwadze definowanie kultury patriotyzmu w ujęciu historycznym, normatywnym i współczesnym. W ujęciach historycznych wskazuje się na zbiorowy wysiłek wspólnoty w procesie jej tworzenia, na formy przekazu i kultywowania oraz przygotowania kolejnych pokoleń do odbioru wzorców, norm, wartości i symboli. Istotne jest kto, co, jak i komu przekazuje, w jakich warunkach ma to miejsce, jakie sytuacje i okoliczności temu towarzyszą. W definicjach normatywnych akcentuje się podporządkowanie wartościom i normom, problem przyswajania, świadomą i odpowiedzialną działalność w zakresie ochrony tradycji, ich uznania lub odrzucenia, zmian w zakresie sankcji związanych z kultywowaniem dziedzictwa przodków i inne. Współcześnie najbardziej istotne wydają się być kompetencje kulturowe i międzykulturowe ukierunkowane na równoległe postrzeganie siebie jako obywatela państwa i struktur pozanarodowych. Zakładam, że tym, co łączy kulturę patriotyzmu w przeszłości i obecnie jest kultura normatywna; uznaje i wskazuje, jakie zachowania są godne i przyzwoite, co nie przystoi, czego nie można uznać i tolerować. Henryk Ciecierski, ziemianin, żyjący w latach 1864–1933, który miał swoje dobra w okolicach Ciechanowca i Siemiatycz wskazywał:

Wpajał w nas ciągle ojciec, że Polacy to naród najszlachetniejszy i ile razy się dowiedział o jakiejś przez rodaka popełnionej podłości, z boleścią i oburzeniem mawiał: „i to Polak tak postąpił, Polak! Żeby to Rosjanin

albo szwab, no – Włoch, ale Polak, Polak!” ... i kiwał głową widocznie zmarwiony”. ...ojciec wyrobił we mnie duszę polską, za co mu jestem głęboko wdzięczny, i ani szkoły rasyfikujące i germanizujące, ani moje późniejsze, zbyt może częste, dłuższe włóczęgi po obczyźnie europejskiej, azjatyckiej i afrykańskiej – duszy mej nie wynarodowiły¹.

Chciałbym na podstawie tej wypowiedzi zwrócić uwagę na to, co było istotą kultury domu rodzinnego. Tak rozumiana kultura immanentnie była związana z rozumieniem patriotyzmu, który definiowano jako niezbywalną zasadę-normę, istotną wartość i postawę łączącą miłość do własnej ojczyzny, poczucie więzi i wspólnoty. Stąd Ciecierski podkreślił, że ani szkoły rasyfikujące, germanizujące, ani podróże duszy jego nie wynarodowiły.

Uważam, że współcześnie, obok tej „ścieżki” enkulturacyjnej, zakorzeniającej we wspólnocie rodzimej, niezbędne jest uświadomienie znaczenia i wartości drugiej „ścieżki”, równoległej do pierwszej. Jej istotą jest dziedzictwo europejskie, wspólnota szersza, oparta na judaizmie, chrześcijaństwie, filozofii greckiej i prawie rzymskim. Świadomość tej „ścieżki”, prowadzonej równoległe do pierwszej, wydaje się obecnie szczególnie istotna, gdyż żyjemy w świecie dynamicznych zmian coraz mniej przewidywalnych. Wynika ona także, a może przede wszystkim, z poszanowania niezbywalnych praw człowieka, bez względu na jego pochodzenie. W efekcie pozwala na holistyczne widzenie i interpretację współczesnej kultury patriotyzmu; z jednej strony „wpisania” w kulturę rodzimą, odziedziczoną, jej uznania i godnego kultywowania, z drugiej, wyrażania szacunku i uznania dla innych kultur, narodów, poszanowanie ich praw rozwojowych. W definiowaniu współczesnym patriotyzmu nie zawsze jednak pojawia się ta druga strona. Nawet w podręcznikach szkolnych nie zawsze zwraca się na nią uwagę.

Z różnych, dostępnych źródeł i literatury przedmiotu wynika, że Polacy pytani o to, czym jest dla nich patriotyzm, gdy kraj jest niepodległy, suwerenny, nie grozi mu wojna, odpowiadają najczęściej, że miłość do ojczyzny, poczucie więzi z krajem, przywiązanie do ojczyzny, działanie dla dobra kraju, walka w obronie kraju w sytuacji wojny, kultywowanie tradycji. Bardzo rzadko, sporadycznie, w odpowiedziach na pytania otwarte, pojawiają się odpowiedzi dotyczące zainteresowa-

¹ H. Ciecierski, *Pamiętniki*, do druku podały i opracowały T. Ciecierska-Chłapowa, J. Chłap-Nowakowa, Kraków 2013, s. 14-15.

nia polityką, głosowania w wyborach, bycia dobrym obywatelem czy płacenie podatków. Na pytanie, kiedy Polacy okazali się największymi patriotami, zdecydowanie najczęściej Polaków wskazuje, że w czasie II wojny światowej. To rodzi, moim zdaniem, wiele pytań; dlaczego okres II wojny, a nie okres „Solidarności”, nie po 1989 roku, po zmianie ustrojowej, nie po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Dlaczego nie wskazuje się na codzienną pracę, samorządną działalność, zaangażowanie, sumiennosc i rzetelnosc obywatelską. Dlaczego nie zauważa się innych rodzajów patriotyzmu? Może mamy wady narodowe, które są wynikiem wieloletnich zaborów i z tym związany jest problem postrzegania siebie i innych, zahamowania i rozbudowywania kompleksów. Może przeplata się w nas kompleks niższości z poczuciem wyższości, lęk i ustawiczne postrzeganie wroga w każdym z sąsiadów i z tym związaną propagandę militaryzującą nasze myślenie i naszą świadomość.

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania znalazłem je w pewnym zakresie w wypowiedzi Wandy Traczyk-Stawskiej, przewodniczącej Społecznego Komitetu ds. Cmentarza Powstańców Warszawy². Prowadzący rozmowę zwrócili uwagę, że dziś jest moda na Powstanie, młodzi noszą koszulki, odpalają race, manifestują. W odpowiedzi Pani Wanda podkreśliła:

Dla mnie to jest rozpacz, bo oni wszyscy chcą być bohaterami i walczyć, ale nie mają pojęcia o cenie, jaką zapłaciliśmy. Ale skąd mają wiedzieć, skoro nigdy nie byli na Cmentarzu Powstańców Warszawy? To te beziemienne, zbiorowe groby mówią o cenie. ...Nasza młodzież jest wspaniała, tylko wielu się pogubiło. Wierzą w Boga, a zaprzeczają chrześcijaństwu. Te transparenty antysemickie na stadionach, hasła przeciwko obcym, spalenie kukły Żyda we Wrocławiu – przerażające. Obcego nie wolno nienawidzić tylko dlatego, że jest obcy. W 1942 r. 17-letni Janek Romocki, ps. Bonawentura, napisał wiersz. Proroczy. Zawsze go mam w głowie, kiedy wychodzę z Cmentarza Powstańców.

Od rezygnacji w dobie klęski,
lecz i od pychy w dzień zwycięski,
Od krzywd – lecz i od zemsty za nie
Uchroń nas Panie.

² W. Traczyk-Stawska, *Noszę w sumieniu Niemców, którzy zginęli z mojej ręki*, rozmawiali Olga Wasilewska i Marcin Dzierżanowski „Wprost” nr 31 z 5 sierpnia 2018, s. 34-37.

Uchroń od zła i nienawiści,
 Niechaj się odwet nasz nie ziści.
 Na przebaczenie im przeczyste
 Wlej w nas moc, Chryste.

Trzeba pamiętać, ale trzeba też wybaczyć. A my ciągle szukamy wrogów³.

Na pytanie, czy umie Pani wybaczyć Niemcom, Traczyk-Stawska odpowiedziała, że bez tego nie da się żyć. Dostrzegła w Niemcach ludzi, gdy zobaczyła, co rzucane przez nią granaty z nimi robią. Płacząc, rzucała nadal,

...bo wiedziałam, że jeśli przestanę, to oni nas wszystkich wymordują. Od tej pory jestem pacyfistką. Nienawidzę wojny, bo ona niszczy wszystkich. Jak się zabija, to siebie też się rani. ...ja tego doświadczyłam i nie mogę inaczej. Całe życie noszę w sumieniu tych, którzy zginęli z mojej ręki. Nie można zapomnieć oczu żołnierza, którego się zabija⁴.

W kontekście powyższego rodzą się pytania i refleksje dotyczące kultury patriotyzmu. Między innymi takie: czy nie zaniedbaliśmy i nie zaniedbujemy w dalszym ciągu dialogu wewnętrznego, duchowości, kontemplacji, namysłu nad potrzebą i sensem militaryzacji i zbrojenia się, przeznaczania wielkich środków finansowych na ten cel, czy nie zaniedbaliśmy w dialogu zewnętrznym wykreowania postaw mediacyjnych, niwelowania uprzedzeń i stereotypów, a w dalszym ciągu wzbudzamy lęk przed innymi, widzimy wroga, zagrożenie, dlatego tak rzadko odwołujemy się do Platońskiej „sztuki mądrych rozmów” czy Heideggerowskiego „zapytywania” o wartość i sens, dlaczego nie myślimy w kontekście personalistycznym i interakcjonistycznym?

*

Uważam, że w niekończącym się procesie enkulturacji, którego istotą jest kształtowanie kultury patriotyzmu, należy rozpocząć od personalizmu. Zakłada on, że człowiek jest obdarzony sumieniem i jak niejednokrotnie wskazywał ks. Józef Tischner „Sumienie to naturalny «zmysł etyczny» człowieka, w znacznym stopniu niezależny od rozmaitych systemów etycznych. Mamy wiele systemów etycznych,

³ Tamże, s. 36-37.

⁴ Tamże, s. 37.

ale sumienie jest jedno”. ...Sumienie stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielną, trochę jak rozum i wola. Człowiek może ćwiczyć wolę i rozum, może też zaniedbywać ćwiczenia, podobnie może słuchać swego sumienia, zagłuszać je, może się go wyrzekać. Sumienie jest głosem, który woła wewnątrz człowieka. Do czego wzywa dziś sumienie? Przede wszystkim do tego, by człowiek chciał mieć sumienie⁵.

Stąd, moim zdaniem, mieć sumienie, to znaczy myśleć o konsekwencjach swoich działań, reprezentowanych postawach, pamiętać o bezinteresowności, poznawaniu, czynieniu dobra i kształtowaniu piękna. Winniśmy sobie i innych wyposażać ustawicznie w elementy aksjologiczne i etyczne. Jak pisał Roman Ingarden działający i twórczy człowiek zmierza do zrealizowania wartości rękując za nią i podkreślając wartościowość tej wartości.

Jego działanie polega na tym, że wywalcza realizację wartości. ...a walczy nie ze względu na nagrodę za bohaterstwo, lecz tylko jako człowiek świadomy prawdziwej wartościowości wartości, którą stara się zrealizować⁶.

W tym kontekście, teza, na której opieram swój wywód podkreśla, że kultura patriotyzmu jest wynikiem nabycia świadomości o wartościowości wartości, którą człowiek stara się zrealizować. Kultura patriotyzmu warunkowana jest więc nosicielami kultury, którzy przejęli określone wartości, nadali im wartość kultywując i przekazując z pełnym przekonaniem następnym pokoleniom. Na przykład Irena Sendlerowa (rok 2018 został ogłoszony przez nasz Sejm rokiem Ireny Sendlerowej) w swoich wypowiedziach zwracała uwagę, że jej dom rodzinny zawsze był otwarty dla wszystkich potrzebujących. Każdy mógł przyjść ze swoimi kłopotami i otrzymać pomoc. „Tego, że trzeba pomagać potrzebującym nauczyłam się w domu rodzinnym, dlatego nie jestem żadną bohaterką. Robiłam to, co każdy powinien robić; nie pozwolić cierpieć i ginąć. Robiłam to, co nakazywał mi głos sumienia. Nie mogłam przeżyć wojny inaczej, podkreślała, gdyż wszyscy ludzie na świecie, bez względu na rasę, religię, pochodzenie, są bliscy memu sercu. Powinniśmy we wszystkich swoich poczynaniach pamiętać o godności drugiego człowieka, jego cierpieniach i potrzebach,

⁵ Ks. J. Tischner, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, wyd. II, Kraków 2005, s. 17.

⁶ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 96-97.

szukając zawsze drogi wzajemnego zrozumienia i porozumienia. Narodowość, rasa, religia nie mają żadnego znaczenia, ma tylko to, jakim kto jest człowiekiem”.

Kultura patriotyzmu Sendlerowej jest kulturą wynikającą ze świadomości wartości, którą realizowała, na co wskazywał Ingar-den. Podczas ratowania dzieci żydowskich z warszawskiego getta nie myślała o sobie, czyniła to bezinteresownie, a nie na pokaz. Tak jak Janusz Korczak ratowała dzieciństwo i człowieczeństwo. Nie tylko ratowała, ale podjęła się także zabezpieczenia ich danych, ich tożsamości i zawsze podkreślała „żałuję, że nie zrobiłam więcej”.

W procesie edukacyjnym ustawicznie dokonujemy refleksji nad tym, jakie wartości były istotne w przeszłości, a jakie są obecnie, jakie z nich kreowały taką, a nie inną kulturę patriotyzmu. Sądzę, że były nimi i są nadal przyzwoitość, zachowanie człowieczeństwa, czci i honoru w kontekście przynależności i identyfikacji z gatunkiem ludzkim. Uważam, że istotnym problemem była i jest kwestia wykluczania ze wspólnoty w procesie jej kształtowania. W tym postrzegam różnice w ujmowaniu patriotyzmu. Jeżeli dominują silne więzi wspólnotowe z wykluczaniem innych, w kontekście formułowania wielu kryteriów przynależności do grupy, ukierunkowujemy się bardziej ku nacjonalizmowi, jeżeli kreowane są więzi wspólnotowe ukierunkowane na wartości uniwersalne, ogólnoludzkie, proobywatelskie, z życzliwością i zaufaniem chrześcijańsko-humanistycznym, ukierunkowujemy się ku patriotyzmowi współczesnemu. Zawsze była i jest niezbędna edukacyjna refleksja nad tym, czy jesteśmy zgodni w tym, że wszystkie narody zasługują na szacunek, gdyż nie ma złych i dobrych narodów, są ludzie różnie edukowani, często zawłaszczani przez system ideologiczny, indoktrynowani, wychowywani w lęku przed innymi, „karmieni” mitami, uprzedzeniami. Mogą więc wyrastać na ignorantów zamykających się przed innymi, nie zauważać wagi heterologii i ukierunkowywać rozwój tożsamości kulturowej człowieka ku separacji i nacjonalizmowi, ustawicznemu widzeniu i poszukiwaniu wroga, a nie ku dialogowi i pokojowemu rozwiązywaniu problemów. Cechą patriotyzmu, jak wskazuje Elwira Jolanta Kryńska, jest otwartość,

⁷ E.J. Kryńska, *Polskie tradycje patriotyczne – czy to skansen i zaścianek?*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, (red.) E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009, s. 57.

a „...w wychowaniu patriotycznym edukacji obywatelskiej istotny jest partnerski dialog, zwłaszcza w czasach «globalnego społeczeństwa», w które coraz bardziej wkraczamy”⁷. Istotą współczesnej kultury edukacji jest więc kształtowanie takich postaw, aby więzi i poczucie wspólnoty narodowej nie przekształciły się w postawę szczególnej misji jednego narodu, aby nie kształtowały się takie wartości i postawy, że ten naród jest lepszy niż inne.

*

Chciałbym zwrócić uwagę, że patriotyzm nie jest wartość stałą; jest zmienny, kontekstualny, z całą gamą uwarunkowań społeczno-politycznych, historycznych, losów, doświadczeń, pamięci, form kulturowania i nadawania znaczenia przeżyciom indywidualnym i zbiorowym. W kontekście 100-lecia odzyskania niepodległości przez Polskę przedstawię syntetyczne ujęcie ideału Polaka, którego chciał wychować Józef Piłsudski i tym samym zachęcić do refleksji nad tym, co jest treścią patriotyzmu, kto, kiedy i jak go postrzega i interpretuje.

Polak przejęty myślą o wielkości i mocarstwowości swojej ojczyzny, miłośnik jedności i zgody, ładu i porządku, miłośnik gorący prawdy, a wróg oszczerstwa, prosty w słowach, szlachetnie dumny jedynie ze swojej ojczyzny, samodzielny i uniezależniony duchowo od wszystkiego, co cudze, w kulturze narodowej i w cnotach rasowo polskich rozkochany, optymistą powinien być, pełny wiary w siebie, w siły polskie, w ojczyznę, czcicielem impoderabiliów, o duszy wyposażonej w zalety żołnierskie: honor, odwagę, męstwo, odpowiedzialność; energią ma promieniować i umiejętnością chcenia, ma być człowiekiem czynu⁸.

Nie ma w takim ujęciu mowy o szacunku do innych narodów i nie mogło być w tamtym okresie. Najważniejsze były normy i wartości oraz podporządkowanie się stanowionemu wówczas nowemu prawu z wiarą w możliwości utrzymania świeżo wywalczonej niepodległości. Był to czas, w którym podejmowano wielki trud identyfikacji z polskością. Na przykład, Ślązacy w każdym pokoleniu dokonywali zmiany deklaracji narodowej z polskiej na niemiecką i odwrotnie. Wojciech Korfanty, który urodził się w górniczej rodzinie w typowym dla Górnego Śląska środowisku dwujęzycznym, indyferentnym

⁸ S. Lempicki, *Piłsudski jako wychowawca*, Warszawa 1936, s. 53-54.

narodowo, język polski znał słabo. Michał Smolorz zwraca uwagę, że „...«Pana Tadeusza» przeczytał z trudem i z pomocą niemiecko-polskiego słownika, niejako z przekory, zachęcony antypolską propagandą”⁹. Z jednej strony, uczestniczył i reprezentował w pierwszych dwóch dziesięcioleciach XX wieku Górny Śląsk w niemieckim parlamencie, z drugiej, miał swoją wizję Śląska w Polsce i podejmował próby jej realizacji w odradzającym się państwie polskim. Jego wizja Kresów Zachodnich, osadzona na zachodnioeuropejskim parlamentarystyce zderzyła się i przegrała z wizją Polski Kresów Wschodnich, która powstała na bazie mitologii romantycznej. Z jednej strony, wskazuje się na jego zasługi w powstaniu wielkopolskim, wielkie dokonania w powstaniach śląskich i przyłączeniu Górnego Śląska do Polski, z drugiej, przedstawiciele władz polskich formułowali oskarżenia pod jego adresem. Został uwięziony w twierdzy brzeskiej, spotkały go represje, oskarżenia o zdradę narodu. Dopiero po 1989 roku oddano mu cześć i honor, pośmiertnie wskazując zasługi dla Polski, o czym świadczy m.in. przyznanie najwyższego odznaczenia – orderu Orła Białego. Ważna wydaje się więc być w tym kontekście wypowiedź Romana Dmowskiego, z *Myśli nowoczesnego Polaka*: „Wszystko, co polskie, jest moje, niczego się wyrzec nie mogę. Wolno mi być dumnym z tego, co w Polsce jest wielkie, ale muszę przyjąć i upokorzenie, które spada na naród za to, co jest w nim marne”. Nie sądzę, aby tę wypowiedź Romana Dmowskiego ktokolwiek cytował dziś w Polsce, a zwłaszcza ci, którzy się na niego powołują.

Skąd to marne i dlaczego muszę przyjąć upokorzenie? Zawsze istniał i będzie nim nadal problem sprzeczności, małych i wielkich konfliktów w interpretacji kultury patriotyzmu, jej wartościowaniu, postrzeganiu zalet i wad, afirmacji i negacji jej odmian i rodzajów (patriotyzmu bohaterskiego, heroicznego, romantycznego, mesjanistycznego, konspiracyjnego, martyrologicznego, pozytywistycznego, narodowego, obywatelskiego, europejskiego, cywilizacyjnego, kosmopolitycznego). Zawsze były i będą odmienne ideologie, mniej lub bardziej wyraźne „zawłaszczenia” tożsamościowe, ukierunkowanie na bardziej otwarty lub zamknięty patriotyzm. Jak podkreśla ks. Adam Boniecki, nauczyliśmy się w ciągu naszej historii solidarności przeciw komuś.

⁹ M. Smolorz, *Nieświęty śląski święty*, „Polityka” nr 33 z dnia 15.08.2009, s. 56.

Byliśmy ciągle w stanie walki, podejrzliwości jeden wobec drugiego. Wytworzył się w nas instynkt nienawiści do ludzi, którym się dobrze wiedzie, lepiej niż nam. Ich się niszczy nawet nie po to, żeby zawłaszczyć ich stan posiadania, ale by ich zniszczyć. ...Często spotykam ludzi, którzy żyją Radiem Maryja. To są ludzie przestraszeni. Mają poczucie zagrożenia ze wszystkich stron. Uważają, że nikomu poza swoimi nie można wierzyć, że świat jest wrogi. A to przecież nie jest chrześcijaństwo. Pan Jezus powiedział: „idźcie na cały świat”, nie zamknijcie się „ze strachu przed Żydami”. To się robi chrześcijaństwo, oblężonej twierdzy¹⁰.

Wskazywał także, że miłość do własnego kraju wymaga rezygnacji z upiększania i ukrywania niewygodnych prawd. Na ten problem zwracano uwagę już wiele lat wcześniej. Na przykład Eliza Orzeszkowa pisała, że patriotyzm, pomimo swojego uniesienia, zawsze znajdował fałszywych tłumaczy, niedołącznych lub szalonych wyznawców i jak wszelkie inne pojęcia ludzkości był on i bywa narzędziem, którym posługują się zdążając ku złym lub niedorzecznym celom¹¹. Cyprian Kamil Norwid bezlitośnie krytykował cechy, które wymienił Aleksander Kamiński w eseju *Charakter narodowy Polaków*. Cechy te przyczyniły się do klęsk i porażek narodowych: egoistyczne pojmowanie wolności, brak jedności narodowej, ksenofobia, megalomania, wiara w sojusze (obecnie w sojusz militarny z USA, który ma zapewnić poczucie bezpieczeństwa), wyolbrzymiony honor, przekonanie o wyjątkowej roli Polski w historii. Norwid pisał:

Gdyby Ojczyzna nasza była tak dzielnym społeczeństwem we wszystkich człowieka obowiązkach, jak znakomitym jest narodem we wszelkich Polaka poczuciach, tedy byłibyśmy na nogach dwóch, osoby całe i poważne – monumentalnie znamienite. Ale tak, jak dziś jest, to Polak jest olbrzym, a człowiek w Polaku jest karzeł – jesteśmy karykatury, jesteśmy tragiczną nicość i śmiech olbrzymi... Słońce nad Polakiem wstawa, ale zasłania swe oczy nad człowiekiem¹².

¹⁰ J. Dąbrowska, *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa 2016, s. 18.

¹¹ E. Orzeszkowa, *Patriotyzm i kosmopolityzm*, Wilno 1880, s. 125.

¹² C.K. Norwid, *Pisma wszystkie*, t. 9, Warszawa 1971, s. 64.

*

Co więc czynić, aby nie wstydzić się za swojego rodaka, na co wskazywał Henryk Ciecierski w przywołanej tutaj wypowiedzi. Jestem przekonany, że w pierwszej kolejności niezbędna jest potrzeba uświadomienia, że patriotyzmu nie należy sprowadzać do jednego wymiaru, gdyż byliśmy i jesteśmy różnorodni. Patriotyzm był i jest w immanentnym związku z wyzwaniem każdej epoki, stąd niezbędna jest jego interpretacja z określonej perspektywy, obecnie np. z perspektywy Polaka i Europejczyka. Moim zdaniem, trafnie ujęła ten problem Irena Wojnar:

Będąc Polakami i Europejczykami, jesteśmy także, a może przede wszystkim, ludźmi zamieszkującymi na wspólnej ziemi, którą znany pisarz Antoine de Saint-Exupéry określił mianem Ziemi – planety ludzi. Ta wspólnota wyznaczona jest zagęszczającą się siecią interesów i zagrożeń, skomplikowanych interakcji i pogłębiających się kontrastów społecznych. (...) tożsamość współczesnego człowieka jest więc tożsamością humanistycznego gatunku istot żyjących na ziemi, to znaczy tych wszystkich, którzy niezależnie od tego, z jakich wywodzą się korzeni i jakie dziedzictwo jest ich udziałem, dzielą wspólnie ludzki los¹³.

W drugiej kolejności istotna wydaje się być potrzeba i umiejętność rozpoznania racji stanu. Patriotyzmu nie można bowiem łączyć z odreagowywaniem narodowych kompleksów ani z poczuciem wyższości i okazywania jej wobec innych narodów. Dojrzały i mądry patriotyzm winien łączyć się z poczuciem zaangażowania, twórczej aktywności i odpowiedzialności za los wspólnoty narodowej i państwa. Ważna więc jest odpowiedź na pytanie: czy w myśleniu jesteśmy otwarci na twórczość, innowacyjność, odwagę i samodzielność, na nowe problemy i nowe rozwiązania i jednocześnie na ryzyko krytyki, odmiennego spojrzenia, zwątpienia i porażki? Odpowiadając na nie z pewnością zauważymy jakie postawy, zasady i wartości służą ojczyźnie, a jakie szkodzą. Wartościowym przykładem uświadomienia niewystarczalności jest wewnętrzny dialog ze sobą, np. taki jaki prowadził w *Małym Księciu* autor z samym sobą. Uświadomienie niewystarczalności polegało na odkryciu, że planeta mojego wnętrza nie spowoduje rozwoju,

¹³ I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016, s. 121-122.

jeżeli pozostanę na niej. Nie odrzucam jej, pielęgnuję wartości odziedziczone, troszczę się o nie, szanuję tradycje, jednak nie mogę koncentrować się wyłącznie na sobie, gdyż blokuje to mój rozwój. Mam na mojej „planecie” najbliższych i troszczę się o nich, co symbolizuje róża. Problemem jest, że może za małe zainteresowanie wykazuję najbliższymi i wartościami odziedziczonymi. Decyzja o opuszczeniu planety wynika z namysłu, że każdy człowiek stanowi niepowtarzalną planetę, jednak winien wyjść z niej, aby spotkać się z innymi. Właśnie wówczas rodzi się świadomość, że możemy się doskonalić w kontakcie z innymi planetami, w sytuacji, gdy nauczymy się brać odpowiedzialność za innych, nauczymy się kształtować więzi, budować nowe wspólnoty. Wówczas mamy szansę zapewnić bezpieczeństwo większej liczbie planet, budować wzajemne zaufanie. Istota tak rozumianego patriotyzmu tkwi w kształtowanych więziach i wspólnotach; im więcej więzi, tym większa odpowiedzialność za nowe wspólnoty na świecie.

Poza tym, chciałbym podkreślić, że patriotyzm był i jest lokowany najczęściej na szczycie hierarchii wartości i oznacza gotowość do ofiary, wyrzeczeń, poświęceń, nie wyłączając ofiar własnego życia, życia najbliższych – rodziców, małżonków, dzieci. Temperatura patriotyzmu spada, gdy nie ma zagrożenia z zewnątrz, i podnosi się, gdy państwo i naród znajdują się w niebezpieczeństwie. Na co dzień w warunkach normalności wydaje się dominować troska o rodzinę i siebie samego, odpowiedzialność i realizacja zawodowa. Jest to naturalne i jak najbardziej ludzkie, gdyż budując własne szczęście, budujemy siłę i pomysłność swego kraju i ludzkości. Patriotyzm traktujemy jako wysoką wartość moralną, gdyż uczucie więzi i przywiązania do własnego kraju nie idzie w parze z nienawiścią czy wrogością do innych. Mieści w sobie szacunek i sympatię wobec patriotyzmu innych. Uważam, że w naszej historii mamy wiele takich wzorów, a więc mamy na czym kształtować tak rozumiany patriotyzm. Jagiellonowie zasiadali na czterech tronach Europy (polskim, ruskim, węgierskim i litewskim). Wiodącymi elementami polityki było uznanie praw narodów i grup etnicznych wchodzących w skład Zjednoczonego Królestwa Polsko-Rusko-Litewskiego. Można twierdzić, iż była to polityka pluralizmu kulturowego, otwarcia kulturowego, zauważania i wsparcia grup mniejszościowych (np. Żydów, Tatarów). Zamieszkiwanie w Rzeczypospolitej wielu narodów przyczyniło się do ukształtowania naturalnej tolerancji, którą winniśmy rewitalizować. W Polsce międzywojennej, w granicach II Rzeczypospolitej wiedza o Litwinach, Białorusinach, Ukraińcach, którzy zamieszkiwali

niemal połowę terytorium państwa polskiego była znikoma i trudno było o poprawne stosunki z tymi narodami. Obecnie narosłe problemy uprzedzeń, stereotypów możemy podejmować na innej płaszczyźnie, wolnej od nacisków i nakazów silnych sąsiadów. Istnieje możliwość dokonania rzetelnej analizy wspólnego dziedzictwa kulturowego, dokonania bilansu mocnych i słabych stron naszej sytuacji w zakresie znajomości kultury sąsiadów, ich planów i aspiracji. Głównym problemem wydaje się być interpretacja dążeń narodów z odrzuceniem nacjonalistycznej optyki i z uwzględnieniem kwestii różnych kompleksów, fobii, megalomanii.

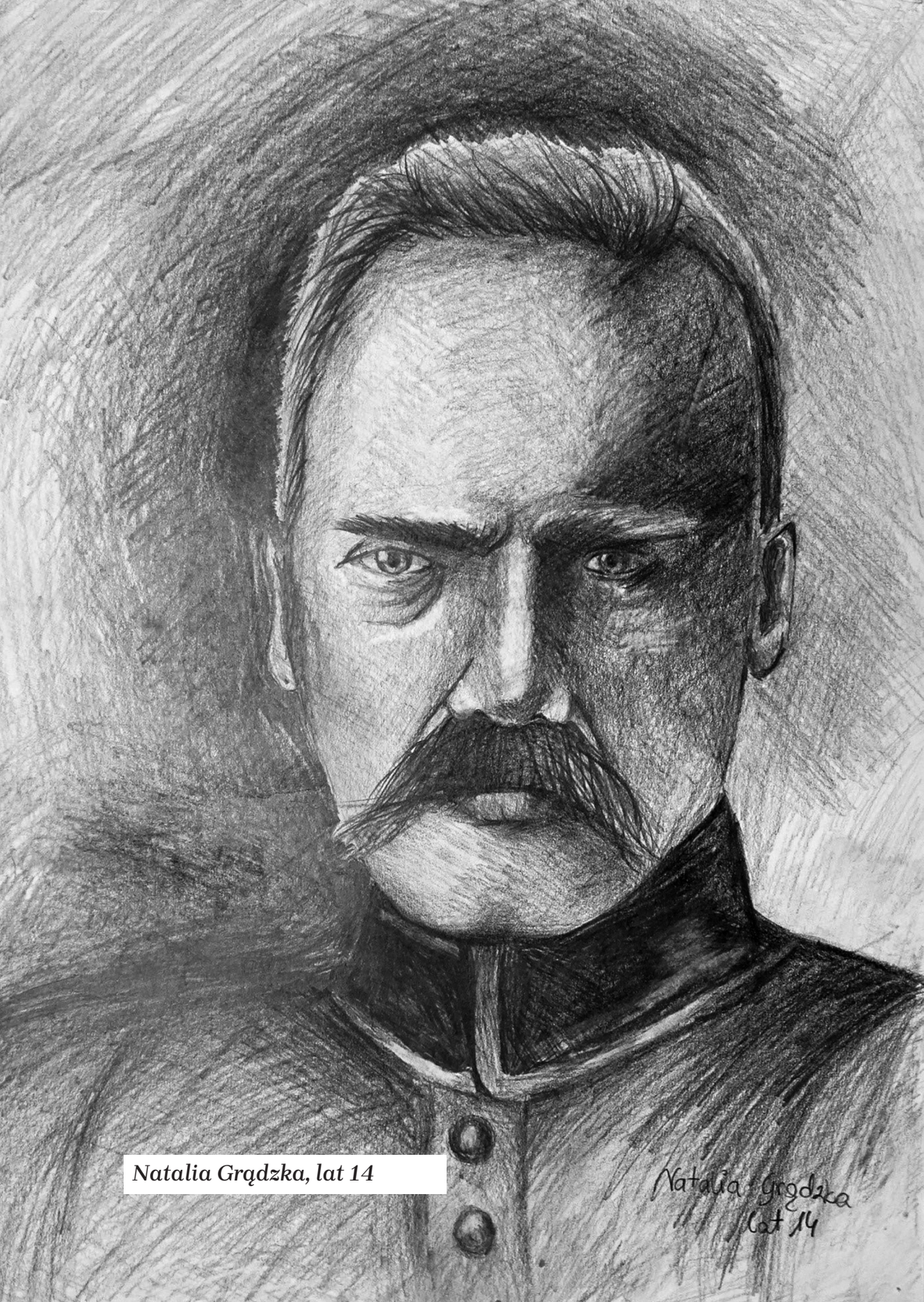
Takie działania już od ćwierćwiecza podejmuje Uniwersytet w Białymstoku, szczególnie Wydział Pedagogiki i Psychologii. Prowadziliśmy studia dla obywateli Białorusi posługujących się językiem polskim, a od 2007 roku funkcjonuje Filia UwB w Wilnie (Litwa), co umożliwia kultywowanie polskiego dziedzictwa kulturowego przodków. Wiele bowiem rodzin pochodzenia polskiego znalazło się po II wojnie światowej poza granicami Polski ze względu na ustalenie nowych granic administracyjnych krajów w Europie Środkowo-Wschodniej. Bycie obywatelem innego kraju nie spowodowało jednak rezygnacji z kultury narodowej przodków, która była kształtowana w rodzinach i społecznościach lokalnych od wieków, niezależnie od kraju, w którym żyli i pracowali.

II

OPIEKA I RATUNEK PRZED ZAGŁADĄ

Szukaj prawdy duszy. Patrz jej w oczy, prawda jest silną i jest mocą duszy. To bogini. Słaby nie znosi wzroku prawdy i tarza się przed nią w prochy, silny nawet się nie chwieje – ale gdy nie pada – i on wyczyta w oczach bogini rozkaz woli.

Józef Piłsudski



Natalia Grądzka, lat 14

Natalia Grądzka
lat 14

Elwira Kryńska

Polski Biały Krzyż i jego działalność dla dobra Polski niepodległej

Polski Biały Krzyż

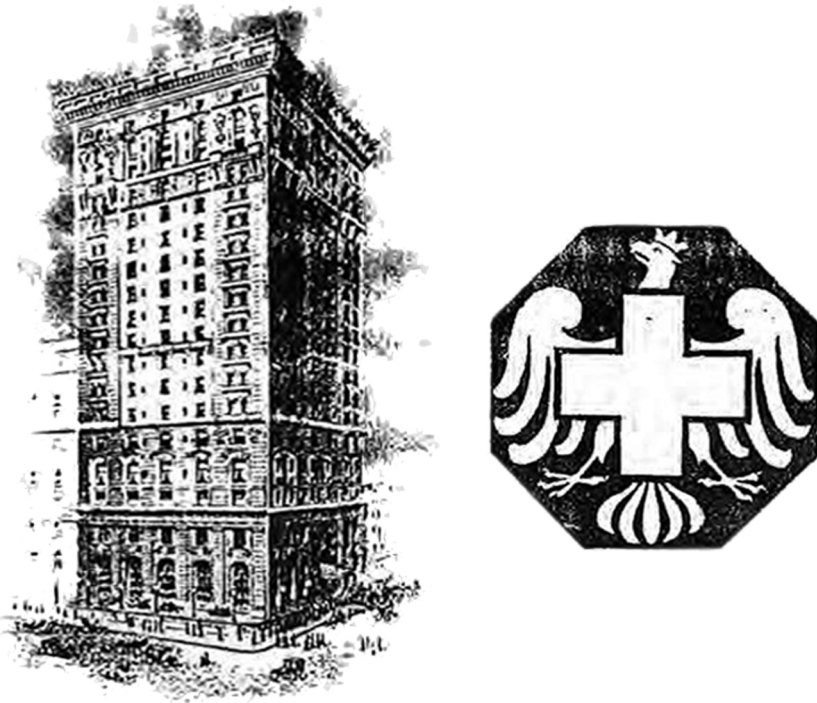
Polski Biały Krzyż został utworzony w Nowym Jorku w maju 1918 roku i działał do grudnia 1961 roku w Wielkiej Brytanii, gdzie doszło do jego rozwiązania. Organizację powołano w celu

niesienia pomocy i dawania opieki wolontariuszom służącym w Polskiej Armii we Francji, nie tylko w obozach, lecz i na polu walki, głównie zaś w celu opiekowania się rannymi i rozdawania darów przysyłanych przez krewnych i przyjaciół żołnierzy¹.

Myśl powołania Polskiego Białego Krzyża wyszła od Ignacego J. Paderewskiego. Poinformował o tym w czasie Sejmu Polskiego w Detroit 26 sierpnia 1918 roku, stwierdzając: „Powstał (...) Polski Biały Krzyż. Jeżeli praca przy nim jest mojej żony i grona zacnych ludzi, co jej pomagają, to myśl Polskiego Białego Krzyża jest moja”².

¹ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), zesp. Arch.: I.J. Paderewskiego, sygn. 3860, Projekt ustawy PBK, k. 28.

² *Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego*, oprac. W. Stankiewicz, A. Piber, t. 1, Wrocław 1973, s. 462.



Fotografia 5. Hotel Gotham i pieczęć Polskiego Białego Krzyża

Źródło: AAN, zesp.: I.J. Paderewskiego, sygn. 3612 a.

Działalność I.J. Paderewskiego energicznie wzmocniała jego żona – Helena Maria Paderewska, która wraz z polonijnymi organizacjami kobiecymi, aktywnie włączyła się do pracy społecznej dla dobra Polski niepodległej.

Ponieważ każda narodowa armia ma swój oddział pomocniczy sanitarny nazywany Czerwonym Krzyżem, uznano więc, że Armia Polska również powinna taką jednostkę posiadać. W tej sprawie zwrócono się z prośbą do Amerykańskiego Czerwonego Krzyża, który był najwyższą władzą. Jednakże Amerykański Czerwony Krzyż nie wyraził zgody na powołanie Polskiego Czerwonego Krzyża³. Dlatego nowo powstałej organizacji nadano nazwę „Biały Krzyż”, ponieważ termin Czerwony

³ Mowa programowa Paderewskiego, *Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego w Ameryce. Zbiór dokumentów i materiałów historycznych*, wydanie I krajowe poprawione i zmienione, oprac. Z.B. Kumoś, J. Praga, Warszawa 2000, s. 346.

Krzyż był zastrzeżony dla państw będących członkami Międzynarodowego Stowarzyszenia Czerwonego Krzyża utworzonego w 1864 roku w Szwajcarii. Polska jako nieistniejące państwo na mapie Europy, nie brała udziału w obradach założycielskich tej międzynarodowej organizacji. Pozostając poza jej obrębem nie miała prawa do utworzenia własnej organizacji pod tą nazwą. Postanowiono więc powołać Polski Biały Krzyż⁴.

Biały Krzyż symbolizował „cierpienie, nieskazitelną przeszłość i nadzieję na przyszłość”⁵. Nazwę tę nadano również organizacji utworzonej w Ameryce (Polish White Cross) z siedzibą w Nowym Jorku w Hotelu Gotham. Funkcję prezesa Polskiego Białego Krzyża powierzono Helenie Paderewskiej.



Fotografia 6. Helena Paderewska – prezes Polskiego Białego Krzyża

Źródło: AAN, zesp.: I.J. Paderewskiego, sygn. 3860.

Po akceptacji Polskiego Białego Krzyża przez rząd francuski doszło niemal do natychmiastowego rozpoczęcia działania tej organizacji we Francji. Prezesem honorowym został hrabia Mikołaj Potocki, który był

⁴ *Rocznik polityczny i gospodarczy 1938*, Warszawa 1938, s. 1082-1083.

⁵ J. Kłos, *Dwie organizacje polskie*, „Dziennik dla Wszystkich” 21 lipca 1918, nr 137, Buffalo N.Y., s. 1.

fundatorem szpitala Armii Polskiej we Francji w Le Parray⁶. Początkowo zakład ten był subwencionowany tylko przez hrabiego⁷, później ambulatorium zaczęli dofinansowywać członkowie i sympatycy Białego Krzyża. Po ogłoszeniu przez Helenę Padarewską apelu z okazji prezentacji bitewnego sztandaru, który był przeznaczony dla Armii Polskiej we Francji w Buffalo, zebrano 50 tysięcy dolarów⁸.

Francuska ekspozytura La Croix Blanche Polonaise (PBK) mieściła się najpierw w paryskim Hotelu Ritz. 31 października 1920 roku przeniesiono ją na Boulevard Lannes, Bastion 55 w Paryżu⁹. Polski Biały Krzyż został też powołany w innych państwach zamieszkałych przez polskich emigrantów¹⁰.

Zasadą było, iż każdy żołnierz odpływający do Bordeaux we Francji otrzymywał przynajmniej dwie koszule, dwie pary skarpet, jeden sweter oraz 50 papierosów. Ochotnicy słabszego zdrowia otrzymywali także jeden ciepły szal¹¹. Dlatego uruchomione przez H. Paderewską instytucje usługowe (szwalnie, pończoszkarne i inne) z wielkim trudem nadążały z zaopatrzeniem tak wielkiej rzeszy ochotników, zwłaszcza że zakłady te prowadziły działalność społeczną przy pomocy dobrowolnie zgłaszających się osób, przeważnie niezbyt wyrobionych w krojeniu, szyciu i dziewiarstwie. Aby zaspokoić ogromne potrzeby wojska, trzeba

⁶ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 2012, wyd. II, s. 44.

⁷ Oprócz subsydiowania szpitala hr. M. Potocki przekazywał 6000 franków na potrzeby innych polskich żołnierzy znajdujących się poza szpitalem. „Człowiek to już w wieku podeszłym, wychowany za granicą w Anglii i Francji, poczuł się w ostatnich czasach Polakiem. Od jednego z ludzi mu najbliższych otrzymałem list [I. Paderewski – przyp. E.K.], że hrabia poczynił już zarządzenia, ażeby pałac jego przeszedł na własność narodu polskiego, jako gmach ambasady polskiej we Francji”. Majątek ten został wówczas oszacowany na 15 milionów franków. *Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego...*, s. 347.

⁸ *Paderewska tutaj*, „Buffalo Express” 10 czerwca 1918.

⁹ W początkowym okresie działalności PBK we Francji całą korespondencję kierowano na ten adres, w związku z czym można sądzić, iż była to siedziba PBK. Pisma za okres od 8 września 1920 do 29 października 1920 kierowane były do La Croix Blanche Polonaise na nowy, wymieniony wyżej, adres. AAN, zesp. I.J. Paderewskiego, sygn. 3957.

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Orłowski, *Helena Paderewska, na XV-lecie jej pracy narodowej i społecznej 1914–1929*, Chicago 1929, s. 114.

było dokupować odzież za gotówkę. W okresie wojny było to niezwykle trudne i pociągało za sobą znaczne wydatki. Zdarzało się, że środki na ten cel pochodziły z prywatnej kieszeni Heleny Paderewskiej¹².

Rannymi żołnierzami opiekowały się wyspecjalizowane służby medyczne, lecz ich możliwości niesienia pomocy były ograniczone. Walczące bowiem oddziały armii nie dysponowały wystarczającą liczbą medycznego personelu pomocniczego. Aby temu zaradzić, Polski Biały Krzyż z H. Paderewską na czele zorganizował w Nowym Jorku kurs sanitarny dla dziewcząt. W przyspieszonym trybie dziewczęta zdobywały teoretyczną wiedzę i przechodziły szkolenie w zakresie pielęgnacji chorych oraz uczyły się języka francuskiego¹³.



Fotografia 7. Helena Paderewska w otoczeniu sanitariuszek
Polskiego Białego Krzyża w Ameryce

Źródło: „The New York Times” z dn. 30 czerwca 1918 r. AAN, zesp.: I.J. Paderewskiego, sygn. 3612 a.

Pierwsza ekipa wyszkolonych sanitariuszek odpłynęła do Francji w końcu września 1918 roku. Ich zdjęcie wraz z H. Paderewską zamieścił „The New York Times” z 30 września 1918 roku¹⁴.

¹² Tamże, s. 114.

¹³ AAN, zesp. I.J. Paderewskiego, sygn. 3612 a, k. 18.

¹⁴ Tamże, k. 52.

Od tego momentu systematycznie przybywało fachowego personelu pomocniczego, kursy sanitarne prowadzono przez dziesięć następujących lat. Polski Biały Krzyż dbał również o zabezpieczenie środków ochrony zdrowia. Wysyłał poszczególnym oddziałom lekarstwa i środki opatrunkowe, sprzęt medyczny, nosze, a nawet konne wozy sanitarne na resorach. Organizował apteki polowe¹⁵.

Dla właściwego utrzymania kondycji psychicznej polskich żołnierzy Biały Krzyż wysłał do Francji 10 tysięcy książek, polską i amerykańską prasę, płyty i filmy, gry towarzyskie, instrumenty muzyczne, prezenty gwiazdkowe i wielkanocne, a także zorganizował usługę duszpasterską. Z misją duszpasterską popłynęło za ocean dziesięciu księży, zabierając ze sobą znaczne liczby modlitewników, medalików i różańców¹⁶.

Równoległe z tymi działaniami Polski Biały Krzyż prowadził pracę charytatywną na rzecz własnej ojczyzny. W końcu 1918 roku wyeksportowano do kraju wiele ton produktów spożywczych i przemysłowych, leków i pieniędzy. Przesyłki te rozdysponowano w Polsce zgodnie z intencją ofiarodawcy¹⁷. Agnieszka Wisła – jedna z sanitariuszek PBK – po powrocie z Francji, gdzie organizowała pomoc dla żołnierzy Błękitnej Armii, do Stanów Zjednoczonych zaangażowała się w akcję sprowadzenia w 1922 roku do Polski ponad trzystu osieroczonych polskich dzieci.

Były to dzieci, których rodzice, po rewolucji październikowej 1917 roku oraz w okresie wojny polsko-bolszewickiej zostali uznani przez bolszewików za burżuazyjnych wrogów państwa i wywiezieni na Syberię. Wiele dzieci z polskich rodzin zostało sierotami i żyło w przytułkach oraz sierocińcach. Aby im pomóc Polacy z Władystoku założyli w wrześniu 1919 roku Polski Komitet Ratunkowy Dzieci Dalekiego Wschodu (znany też pod nazwą Syberyjski Komitet Ratunkowy), którego przewodniczącą została Anna Bielkiewicz (Bielkiewicz), a wiceprzewodniczącym dr Józef Jakóbkiewicz¹⁸.

¹⁵ T. Radzik, *Działalność Polskiego Białego Krzyża i Sekcji ratunkowej Polek w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1918–1920*, „Przegląd Polonijny” 1990, z. 1, s. 114.

¹⁶ AAN, zesp. I.J. Paderewskiego, sygn. 3612 a, k. 63–64 i 95.

¹⁷ Centralne Archiwum Wojskowe w Rembertowie. Gabinet Ministra, sygn. I. 300.1.1272, k. 42 i nast.

¹⁸ Cyt. za: A. Maksymowicz, *Anita Wisła i działalność Polek w Ameryce na rzecz ochotników i weteranów Błękitnej Armii*, Nowy Jork – Opole 2015, s. 114.

Przedstawiciele Komitetu przemierzali Syberię, zabierali dzieci z sierocińców i ochronek, a nawet od zdesperowanych i żyjących w nędzy rodziców, którzy oddawali je Komitetowi w nadziei, że dzięki temu czeka je lepsze jutro. Plan pomocy przewidywał ewakuację dzieci z Rosji do Japonii, a następnie do Polski. Komitet uzyskał ogromną pomoc od rządu japońskiego i japońskiego Czerwonego Krzyża, dzięki której od 1920 do 1922 roku do Japonii trafiło 800 polskich dzieci. Do Polski w pierwszym transporcie przybyło 191 dzieci i w drugim 199, ponieważ w Japonii zostało jeszcze 370 polskich dzieci zwrócono się z prośbą o pomoc do Amerykańskiego Czerwonego Krzyża o ich przetransportowanie do Stanów Zjednoczonych. Józef Jakóbkiewicz przekonał do swojej misji nie tylko przedstawicieli Wydziału Narodowego Polskiego, w tym przewodniczącego Jana Smulskiego, ale również Helenę Paderewską oraz pełnomocnika Poselstwa Polskiego w Waszyngtonie – księcia Kazimierza Lubomirskiego, który zgodził się przyznać na ten cel 35 tysięcy dolarów¹⁹.

Syberyjski Komitet Ratunkowy sprowadził z Syberii do Ameryki 370 dzieci polskich, ewakuował je w szczególnie krytycznej chwili – 1920 roku, wówczas, gdy wróg był pod Warszawą i zagrażał całemu krajowi. Mimo zagrożenia wojennego, sprowadzono dzieci, ponieważ pozostawienie ich na Syberii byłoby skazaniem na pewną zagładę. Większość sprowadzonej dziatwy była wychudzona, głodna, w nędznym ubraniu, a nieraz łachmanach. Wiele z nich „poniewierało się po obcych rosyjskich przytułkach. A inne były bez żadnego schroniska na bruku”²⁰.

Chociaż początkowo planowano, że w Stanach Zjednoczonych wszystkie dzieci zamieszkają razem na jednej z zaoferowanych w tym celu farm. Swoją posiadłość zamierzał im też udostępnić m.in. I.J. Paderewski. Jednak ze względu na zbyt dużą ich liczbę umieszczono je w sierocińcach, internatach oraz w polonijnych rodzinach, m.in. w miejscowościach Polonia, Manitowoc i Milwaukee (obie w stanie Wisconsin), Niles (Illinois) i Orchard Lake (Michigan), New Britain (Connecticut) i w Cambridge Springs (Pensylwania)²¹.

¹⁹ Tamże, s. 116.

²⁰ Tamże, s. 118.

²¹ Tamże.

Niemalą trudnością było też sprowadzenie z Syberii do USA dzieci niebędących sierotami, a ponadto dzieci chorych, co stanowiło istotny problem. Amerykańskie prawo imigracyjne było bowiem niezwykle restrykcyjne w tym względzie i zgodnie z nim „osoby chore, ułomne lub upośledzone umysłowo nie miały wstępu do USA, zatem musiały zostać odesłane, co podwajało koszty transportu ponoszone przez Wydział Narodowy”²².

Działalność Polskiego Białego Krzyża w kraju

Na początku 1919 roku, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, dokonano translokacji Polskiego Białego Krzyża do kraju. Przybył wówczas do Polski wraz z żoną – Ignacy Jan Paderewski, aby 16 stycznia 1919 roku stanąć na czele rządu odrodzonej Polski. Natomiast jego żona Helena, niemal następnego dnia po przybyciu podjęła starania o uruchomienie w Polsce białokrzyskiej organizacji służącej pomocą polskim żołnierzom, aby ich patriotyczny zapał znalazł oparcie w rzetelnej i gorliwej opiece ze strony społeczeństwa. Siedzibą Polskiego Białego Krzyża była Warszawa, a punkt „dowodzenia” umieszczono w Hotelu „Bristol”, którego współwłaścicielem był I.J. Paderewski²³.

Serdeczna opieka i pomoc, jaką Biały Krzyż otoczył żołnierzy, jeńców wojennych i ofiary wojny w czasie działania na obczyźnie, „zjednały mu szeroki mir”²⁴. Stąd też niemal natychmiast po powołaniu Białego Krzyża w Polsce chęć działania pod egidą tej organizacji wyraziło 106 różnych kół militarnych, społecznych i opiekuńczych, funkcjonujących nie tylko w Warszawie, ale na terenie całej Drugiej Rzeczypospolitej, a także w Grodnie, Lwowie, Lidzie, Mińsku, Wilnie, Tarnopolu²⁵.

Ze względu na to, że nasze młode państwo było jeszcze w dobie organizacji, musiało zaraz na wstępie stanąć do walki z sąsiadami o granice Rzeczypospolitej. Wówczas PBK otoczył opieką nie tylko

²² Tamże, s. 117.

²³ AAN w Warszawie, zespół Arch.: I.J. Paderewskiego, sygn. 2968 i 3206; Por. A. Piber, *Droga do sławy Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa, 1982, s. 319–320.

²⁴ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 71. Arch. CBW w Warszawie, sygn. 118 484. M. Lewandowski, *Polski Biały Krzyż*, [w:] *X-lecie Polskiego Białego Krzyża w Łowiczu 1928–1939*, s. 6.

²⁵ AAN w Warszawie, zespół Arch.: I.J. Paderewskiego, sygn. 3863, s. 13.

żołnierzy i ofiary wojny²⁶, zajął się również dożywianiem dzieci w pasie przyfrontowym, utworzył też schronisko dla uchodźców, ochronkę i żłobek dla dzieci wygnańców im. Heleny Paderewskiej oraz przytułek dla chłopców²⁷. Szacuje się, że przez Centralny Komitet Pomocy dla Dzieci, kierowany przez Helenę Paderewską na pomoc polskim dzieciom przeznaczono 500 tysięcy dolarów²⁸. Polski Biały Krzyż prowadził też i zaopatrywał szpitale polowe i cywilne w leki, pościel, koce i materiały opatrunkowe oraz niezbędne narzędzia lekarskie²⁹.

Polski Biały Krzyż zajął się również, poprawą trudnych warunków bytowych nie tylko wojska, ale i ludności cywilnej. Przybyły do Warszawy hallerczyk wspominał:

Na każdym kroku w oczy rzucała się powszechna bieda. Drożyzna. Artykuły pierwszej potrzeby były niesłychanie drogie i jeszcze droższe z każdym dniem, zaś rzeczy i przedmioty wartościowe sprzedawano i kupowano za psi grosz. Kilo masła było w cenie dziennego zarobku inteligenta, dochody stróża kamienicy przekraczały pobory profesora uniwersytetu. (...) Ubóstwu towarzyszyło zagrożenie epidemiologiczne. Jednocześnie z odzyskaniem niepodległości przez ziemie polskie zbierała swoje tragiczne żniwo hiszpanka – odmiana groźnej choroby, która tym różniła się od tej zwyczajnej, że zabijała młodych i dotychczas zdrowych ludzi³⁰.

²⁶ Polski Biały Krzyż 6 kwietnia 1919 roku powołał Koło Opieki nad Rodzinami Żołnierzy. Od chwili utworzenia do stycznia 1920 roku udzieliło ono wsparcia 5 257 osobom. Osoby te otrzymały zapomogi w gotówce (5 497 mk) i w produktach spożywczych (mąka, ryż, kasza, słonina, kakao itp.) na kwotę 3 095 mk, a także 16 318 sztuk odzieży. Koło Opieki nad Rodzinami Żołnierzy pracowało także w terenie. Prowadziły je organizacje na prowincji, m.in. w Wilnie, Mińsku i we Lwowie. J. Orłowski, *Helena Paderewska na XV lecie jej pracy narodowej i społecznej 1914–1929*, Chicago, ILL, 1929, s. 211-212.

²⁷ W Warszawie założono ochronkę i żłobek dla dzieci wygnańców im. Heleny Paderewskiej. Przez żłobek, pełniący funkcje hoteliku dla dzieci, od 1 czerwca 1919 roku do 1 stycznia 1920 roku przeszło 332 dzieci w wieku do 15 lat i 38 niemowląt. W tym samym czasie z ochronki skorzystało 429 dzieci. Poza tym w sierpniu 1919 roku uruchomiono Ognisko, które dało przytułek 45 chłopcom w wieku do 16 lat. Chłopcy w przytułku tym otrzymywali jedzenie, pobierali naukę języka ojczystego, religii, śpiewu, gimnastyki oraz uczestniczyli w różnego rodzaju rozrywkach. J. Orłowski, *Helena Paderewska...*, s. 211.

²⁸ J. Puchalska, *Pani Paderewska*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 89.

²⁹ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 82.

³⁰ P. Skibiński, *Odzyskanie niepodległości w oczach Polaków*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 24.

„Hiszpanka” zabiła w 1918 roku więcej ludzi w Europie niż I wojna światowa w ciągu poprzednich czterech lat. Londyn i Paryż, nie mówiąc o miastach amerykańskich, żyły w cieniu drakońskich zaleceń sanitarnych³¹.

Białokrzyska organizacja zajęła się też przekazywaniem odzieży i żywności oraz pieniędzy z darów zebranych wśród Polonii amerykańskiej³². Warto nadmienić, że wszystkie dary były indywidualnie kwitowane. Łącznie w 1919 roku zebrano 197 245 takich pokwitowań³³.

Znowu było możliwe udzielenie tej gigantycznej pomocy pieniężnej i żywnościowej oraz dostarczenia ubrań, butów i lekarstw dla głodującej ludności Polski (tj. 1 mln ton żywności oraz 3 mln ton odzieży), ponieważ Ignacy Jan Paderewski, nakłonił dramatycznymi listami i prośbami Herberta Hoovera, szefa zaopatrzenia wojskowego USA, późniejszego Prezydenta Stanów Zjednoczonych, do przysłania do Polski, na koszt amerykański, całej flotyli statków. Ten transport zimą 1919 roku uratował setki tysięcy Polaków od śmierci i niedożywienia lub zimna (zwłaszcza na Pomorzu). To wtedy polskie dzieci po raz pierwszy piły sok pomarańczowy z zielonych puszek US Army³⁴.

W grudniu 1919 roku, gdy upadł rząd Paderewskiego, Naczelnik Państwa powołał nowy gabinet z Leopoldem Skulskim na czele. Ignacy Jan Paderewski po złożeniu rezygnacji wkrótce wyjechał, najpierw do Szwajcarii, a potem do Stanów Zjednoczonych. Poselstwo amerykańskie w odejściu Paderewskiego widziało poważne ograniczenie wpływów Stanów Zjednoczonych w Polsce. Głęboko też odczuła dymisję Paderewskiego Polonia amerykańska, która w jego osobie widziała rękojmię życzliwego stosunku rządu polskiego do wielomilionowej rzeszy emigracyjnej, próbującej odpowiedzieć sobie na pytanie: wrócić do biednej i umęczonej wojną Polski czy zostać w nowej ojczyźnie, szukając w niej stabilizacji dla siebie i swego potomstwa?³⁵ Ale jeszcze

³¹ Tamże, s. 24.

³² E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 78.

³³ Tamże, s. 79.

³⁴ <https://niezalezna.pl/217040-ignacy-jan-paderewski-perla-amerykanskiej-polonii-powraca-do-carnegie-hall>, [dostęp: 7.03.2019].

³⁵ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 88.

przed wyjazdem Helena Paderewska jako przewodnicząca PBK nabyła z funduszy otrzymanych od Polonii amerykańskiej majątek Julin, w którym powstała Szkoła Hodowli Drobiu i Gospodarstwa Domowego wraz z internatem. Zakupiła też posiadłość w Sulejówku na Dom dla Zasłużonych Staruszek, zarządzany później przez Towarzystwo Pomocy dla Inteligencji³⁶.



Fotografia 8. Pacjenci, personel lekarski i sanitariuszki szpitala Polskiego Białego Krzyża im. H. Paderewskiej, wrzesień 1919 rok

Źródło: AAN, zesp: I.J. Paderewskiego, sygn. 3860.

W sierpniu 1920 roku, gdy wojna wkroczyła w fazę krytyczną, Polski Biały Krzyż podjął starania zmierzające do odtworzenia sieci jadłodajni i gospód, były to tzw. czołówki przyfrontowe PBK, żołnierze oprócz chwili wytchnienia po trudach bitewnych znajdowali opiekę

³⁶ J. Puchalska, *Pani Paderewska*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66), s. 89.

socjalną i korzystali też z nauki, rozrywki, bibliotek, czytelni i odpoczynku. Gospody stały się istotną formą pomocy duchowej armii, cechą charakterystyczną pierwszego okresu funkcjonowania Polskiego Białego Krzyża. Łącznie zorganizowano około 150 gospód, z tego 129 powołano w terenie³⁷. Było to możliwe dzięki temu, że Ignacy Jan Paderewski choć wyjechał z kraju, to jednak nadal wspierał powołany z jego inicjatywy Polski Biały Krzyż.

Po zakończeniu wojny państwo przyjęło na siebie całkowicie troskę o byt materialny żołnierza i jego rodziny.

Władze wojskowe nie były jednak w stanie zaspokoić żołnierskich potrzeb duchowych, więc zadanie to powierzono Polskiemu Białemu Krzyżowi. Zadania związane z chorym żołnierzem zgodnie z rozkazem Ministerstwa Spraw Wojskowych nr 5009, wydanym w maju 1920 roku, powierzono Polskiemu Czerwonemu Krzyżowi³⁸, powstałemu 27 kwietnia 1919 roku.

Stan analfabetyzmu w Wojsku Polskim

Aby wywiązać się z zadania wyznaczonego przez władze wojskowe Polski Biały Krzyż dostosował swoją pracę do potrzeb życia wojskowego w czasie pokoju, wychodząc z założenia, że służba w wojsku jest nie tylko kształceniem sprawności w sztuce wojennej, ale i szkołą obywatelskiego uświadomienia. Realizacja tej idei w początkowym okresie kształtowania polskiej państwowości nie była łatwa. Wielowiekowa niewola zepchnęła naród polski „do szeregu ludów nieoświeconych o zaniedbanej kulturze i braku uświadomienia narodowego i obywatelskiego”³⁹.

Z nader jaskrawą siłą występowały skutki długotrwałej niewoli. Każdy bowiem z byłych zaborów miał odrębny system ustrojowy. W każdym też panował inny system gospodarczy i głęboko odmienny klimat kulturowy, w efekcie którego wytwarzał się w każdej dzielnicy odrębny typ Polaka, „z wielkimi różnicami w mentalności, w przyzwyczajeniach, w sposobach bycia i działania”⁴⁰.

³⁷ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 58.

³⁸ J. Orłowski, *Helena Paderewska...*, s. 213.

³⁹ *Od Redakcji*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, r. I, z. 1, s. 1.

⁴⁰ W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1939*, t. 2, Gdańsk 1990, s. 182.

W przypadku wojska sytuacja była jeszcze bardziej skomplikowana. Wojsko Polskie składało się bowiem z różnych formacji polskich z lat I wojny światowej. Ponadto w skład Wojska Polskiego weszli Polacy z byłych armii zaborczych⁴¹.

Po zastosowaniu ustawy weryfikacyjnej w korpusie oficerów zawodowych Wojska Polskiego było: 31% legionistów, 29% oficerów z armii austriackiej, 30,4% z armii rosyjskiej, 6,5% z niemieckiej, 3,1 z armii generała Hallera⁴². Było to wojsko bardzo zróżnicowane, zarówno pod względem liczebności, jak i struktury organizacyjnej, uzbrojenia i umundurowania oraz wyszkolenia i taktyki działań wojennych. Żołnierze i oficerowie narodowości polskiej, służący dotąd w oddziałach armii zaborczych, przeniknięci byli w znacznej mierze duchem obcego wojska. Często byli oni dość luźno związani z polskością, tradycją i kulturą narodową, nieraz źle mówili po polsku, co niekorzystnie wpływało na pracę i atmosferę w nowym wojsku polskim.

Zunifikowanie armii, jej zespolenie i zharmonizowanie wokół wspólnie uznawanych norm i wartości było utrudnione także ze względu na wysoki odsetek analfabetów w szeregach Wojska Polskiego.

Wprawdzie nie dysponujemy dokładnymi danymi obrazującymi stan analfabetyzmu w Wojsku Polskim, wiadomo jednak, że w marcu 1921 roku na 307 tysięcy szeregowców przypadało 33 tysięcy analfabetów i 60 tysięcy półanalfabetów, przy czym do półanalfabetów zaliczano tych, którzy cokolwiek umieli czytać, lecz nie umieli pisać⁴³. Wynika z tego, że w Wojsku Polskim było wówczas około 30,3% analfabetów i półanalfabetów. Żołnierze nieumiejący pisać i czytać wśród analfabetów stanowili znaczny odsetek.

Zgodnie z danymi ogólnopolskimi regionem, z którego wywodzono się najmniej żołnierzy nieumiejących czytać i pisać, była Wielkopolska, z tym jednak, iż wielu żołnierzy z byłego zaboru pruskiego

⁴¹ P. Stawecki, *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa 1981, s. 56 i nast.

⁴² S. Rosołowski, *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa 1980, s. 393.

⁴³ W. Brummer, *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7, s. 617-618; S. Żmigrodzki, *Organizacja szkół podoficerskich*, „Bellona” 1920, z. 4, s. 297-307. P. Stawecki, *Wojsko Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1921–1935. (Zarys organizacji i stanu)*, [w:] *Historia wojskowości polskiej, wybrane zagadnienia*, (red.) W. Biegański, P. Stawecki, J. Wojtasik, Warszawa 1971, s. 381.

umiało czytać i pisać tylko po niemiecku. Sporo analfabetów pochodziło z Kongresówki, a najwięcej z Kresów Wschodnich, skąd odsetek niepiśmiennych wśród żołnierzy sięgał nawet 90%. Stosunkowo niewielu analfabetów (około 20%) wywodziło się z Galicji, głównie wschodniej⁴⁴.

Polski Biały Krzyż jako główny koordynator oświaty w wojsku i przywódca w walce z analfabetyzmem podjął decyzję o zaliczeniu działalności oświatowej do zajęć służbowych, a koszary miały stać się miejscem wychowania, nabywania wiedzy fachowej i placówką walki z analfabetyzmem⁴⁵. Działalność tę Polski Biały Krzyż rozumiał nie tylko jako walkę z analfabetyzmem w szeregach armii narodowej, lecz również jako walkę z olbrzymim zaniedbaniem w sferze duchowej i socjalnej, starał się o najszersze uświadomienie narodowe, zwalczał też analfabetyzm pracy, dążąc – za pomocą kursów specjalnych – do podnoszenia kwalifikacji polskiego robotnika rolnego i przemysłowego. Stąd też Polski Biały Krzyż pracę kulturalno-oświatową w wojsku prowadził w trzech zasadniczych działach:

- 1) nauczanie prowadzone w różnych formach, które można podzielić na dwa zasadnicze typy:
 - nauczanie systematyczne, w tym organizowanie i prowadzenie:
 - a) kursów dla analfabetów i półanalfabetów,
 - b) szkół powszechnych dla podoficerów,
 - c) kursów rolniczych, handlowych i innych,
 - d) uniwersytetów żołnierskich dla żołnierzy i podoficerów,
 - e) kursów metodyczno-praktycznych dla podoficerów,
 - nauczanie doraźne, obejmujące:
 - a) cykle pogadank, luźne pogadanki, wycieczki,

⁴⁴ W. Brummer, *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7, s. 617-618.

⁴⁵ Pracę nad krzewieniem oświaty w szeregach wojskowych rozpoczął płk Leon Berbecki w 1915 roku jako dowódca 2 Pułku I Brygady (5 pp) Legionów Polskich jeszcze na postoju w Baranowiczach. Wpłynął też na stworzenie specjalnego referatu w Komendzie Legionów, co przeszło następnie do Komisji Wojskowej Tymczasowej Rady Stanu, a stamtąd do nowo tworzonego Sztabu Generalnego. Cyt. za: P. Stawecki, *Wojsko Polskie i społeczeństwo w latach 1919–1920 w świetle raportów i komunikatów naczelnych władz wojskowych*, „Przeгляд Historyczno-Wojskowy” 2012, t. 13 (64), nr 4 (242), s. 25.

- 2) zakładanie świetlic i opieka nad nimi,
- 3) organizowanie bibliotek żołnierskich i rozwijanie czytelnictwa⁴⁶.

Praca oświatowa PBK odegrała istotne znaczenie w walce z analfabetyzmem i służyła podnoszeniu ogólnonarodowej kultury i umacnianiu tożsamości narodowej, toteż uznawana była i ceniona przez całe polskie społeczeństwo. Polski Biały Krzyż jako organizacja odegrała niebagatelną rolę w tworzeniu więzi wojska polskiego z młodzieżą szkolną.

Myśl włączenia młodzieży do współpracy z wojskiem nasunęło życie, potrzeba serc młodzieży. Chłopiec, który wie, że kiedyś będzie również żołnierzem, rwie się całym sercem do tego żołnierza, z radością obserwuje jego życie, jego służbę⁴⁷. Oddziały wojskowe chętnie korzystały z tych porywów „serc” młodzieży, stąd też już w 1932 roku działały 42 białokrzyżskie koła młodzieżowe, a w 1938 roku było ich aż 292⁴⁸.

W dowód uznania za pomyślną realizację celów kulturalno-oświatowych i socjalno-bytowych nadano Polskiemu Białemu Krzyżowi, działającemu pod protektoratem Generalnego Inspektora Sił Zbrojnych, zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z 17 stycznia 1936 r. rangę stowarzyszenia wyższej użyteczności⁴⁹.

Warto przypomnieć, iż status ten na wniosek ministra spraw wewnętrznych w latach 1933–1939 nadano tylko 9 organizacjom.

Należy dodać, że Polski Biały Krzyż początkowo związany był z endecją, później z sanacją, zawsze jednak starał się sprostać dążeniom i potrzebom żołnierskiej społeczności.

Warto podkreślić, że stowarzyszenie Polski Biały Krzyż było przykładem spektakularnego przedsięwzięcia w historii Polski opartego na zasadach wolontariatu. Była to bowiem organizacja skupiająca

⁴⁶ E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 154.

⁴⁷ A. Bielas, *Wystawa Polskiego Białego Krzyża. Naród Żołnierzowi „Jednodniówka Krakowskiego Okręgu Polskiego Białego Krzyża”*, Kraków 1938, s. 12.

⁴⁸ *Mały Rocznik Statystyczny (za lata 1937–1938)*, Warszawa 1939, s. 352.

⁴⁹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 17.01.1936 r. Dz. U. RP nr 77, poz. 89 z dn. 31.01.1939 r. o uznaniu stowarzyszenia Polski Biały Krzyż za stowarzyszenie wyższej użyteczności.

Polaków gotowych podjąć trud niesienia pomocy i opieki – dobrowolnie i bez wynagrodzenia, na rzecz polskiej armii i ludności cywilnej na emigracji i w kraju. Inicjatywa ta przetrwała ponad 40 lat.

* * *

Niestety, mimo że niemal każdy żołnierz w II Rzeczypospolitej oraz w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie spotkał się z działalnością Polskiego Białego Krzyża, to jednak wiedza pokoleń na temat istnienia i dokonań tej organizacji jest wciąż niewielka. Dzieje się tak zapewne dlatego, iż tzw. Ludowe Wojsko Polskie wyrosło z innych dążeń ideowych i wręcz odcinało się od tradycji formacji wojskowych dwudziestolecia międzywojennego oraz organizacji z nim współdziałających.

Władze Polski Ludowej popierały wyłącznie stowarzyszenia społeczno-polityczne związane z „realnym socjalizmem”.

ks. Edward Walewander

Opieka nad dzieckiem na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym

Rodzina to podstawowe środowisko narodzin i rozwoju człowieka, a tym samym bardzo ważna, niezastąpiona komórka życia społecznego. To od niej zależy demografia i jakość wychowania. Nie można więc traktować rodziny jako prywatnej sprawy obywateli. Dlatego obowiązkiem państwa jest stałe uwzględnianie interesów tej instytucji.

Rodzina w dwudziestoleciu znajdowała się w centrum zainteresowania instytucji państwowych, społecznych i kościelnych. Na Lubelszczyźnie wiele ważnych osób wypowiadało się na ten temat: biskup diecezjalny, duchowieństwo, laikat. Miejszem ogólnodiecezjalnej, społecznej dyskusji było nauczanie z ambony, listy pasterskie biskupa lubelskiego Mariana Leona Fulmana, prasa katolicka i świecka. Jeśli chodzi o czasopisma, to pod względem częstotliwości podejmowania problematyki rodziny dominował wydawany w Lublinie miesięcznik „Ogniwo. Okólnik organizacyjny Akcji Katolickiej diecezji lubelskiej”. Wiele uwagi na swych łamach poświęcały rodzinie również „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie”.

Marian L. Fulman docenił szczególne znaczenie rodziców w wychowaniu młodego pokolenia¹. Już w swym liście pasterskim na Nowy Rok 1919 pisał do rodziców tak jak dobry proboszcz:

¹ Por. K. Bartnicka, *Wychowanie rodzinne w Polsce w XVIII wieku w świetle wy-
dawnictw o typie „Poradnik dobrego chrześcijanina”*, [w:] *Wychowanie w rodzi-
nie od starożytności po wiek XX*, (red.) J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994, s. 224-225;
E. Walewander, *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła
katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.*, Lublin 1996, s. 183-209.

Szczególnie drzę na myśl, co będzie z waszymi dziećmi i młodzieżą, która patrzy na ojców i matki, jak rabują, kradną, krzywdzą, kłócą się i biją. Wzywam cię, ludu mój ukochany, przez miłość Ukrzyżowanego naszego Zbawiciela nie dawaj tego strasznego przykładu młodemu pokoleniu, za które zdasz przed Bogiem ciężki rachunek².

Dwa lata później w liście do wiernych z 2 sierpnia 1921 roku pisał podobnie. Zwrócił w nim również uwagę na niebezpieczeństwo przechodzenia katolickich rodziców „na inną wiarę”³. Miało to związek z nasiloną na gruncie polskim działalnością Kościoła Polskokatolickiego oraz Mariawitów. Fulman uważał, że Kościół musi zrobić wszystko, by ratować nierozzerwalność związku małżeńskiego. Księża powinni o tym pamiętać przy każdej okazji, również w rozmowach towarzyskich. Przy tym nie można „rozniecać nienawiści do osoby upadłej” – zaznaczał biskup. O zaangażowanie w sprawę obrony rodziny apelował także do świeckich nauczycieli religii⁴.

Po pewnym czasie na łamach pism zaczęły się ukazywać wypowiedzi osób, które poczuły się adresatami tych apeli. Głos zabierały także kobiety. Rodziło się więc dość wyraźnie poczucie odpowiedzialności świeckich, w tym przypadku zwłaszcza kobiet, za religijne oblicze społeczeństwa. We wrześniu 1933 roku w „Ogniwie” zamieszczono niesygnowany artykuł, którego autorka pisała:

Życie obecne, tak bogate we wszystkich swych przejawach, żądając od nas wyjścia poza ramy zainteresowań dotychczasowego ciasnego naszego podwórka, zastało nas, kobiety, do tego nieprzygotowane. Nic w tym nie ma dziwnego, rola nasza dotychczas zaczynała się i kończyła w domu, przy gospodarstwie domowym. Obecnie jesteśmy świadkami, iż nie tylko dom i gospodarstwo domowe czeka na naszą pracę, lecz potrzeba rozszerzenia horyzontów naszego umysłu, a co za tym idzie, i zakresu naszej działalności. Zmienione warunki życia wymagają od nas większego przygotowania do pracy wychowawczej nad dziatwą naszą, a następnie zmuszają nas do stawania w szeregach razem z mężczyznami, biorąc udział w bogatym życiu obywatelskim i społecznym⁵.

² „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” [dalej: WDL] 1919, nr 2, s. 36.

³ WDL 1921, nr 4, s. 100.

⁴ *Rozporządzenie Fulmana* [bez daty], WDL 1924, nr 2, s. 28. Por. też *Zarządzenie Fulmana z 1 XII 1924 r.*, WDL 1924, nr 7, s. 149.

⁵ *Życie w organizacji*, „Ogniwo” 1933, nr 1, s. 9. Por. także: Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994, s. 445-450 oraz B. Jedynek, *Obyczaje domu polskiego w czasach niewoli 1795-1918*, Lublin 1996, s. 43-56.

W innym miejscu pisano wprost, że to kobiety katolickie mają wystąpić przeciw wszelkim formom bezbożnictwa. Więcej, powinny przyczyniać się do zwycięstwa ładu społecznego w Polsce i na świecie⁶. Osiągną to, jeśli będą zdolne do pełnego poświęcenia⁷ i wydadzą walkę alkoholizmowi jako jednemu z głównych wrogów rodziny w Polsce⁸.

Nie do przecenienia w rodzinie jest też rola ojca. Aby mógł on realizować swoje powołanie, musi mieć w sobie, we własnej duszy, katolicki pogląd na świat. Kształtuje go przez ciągłe pogłębianie wiedzy religijnej i właściwą refleksję nad życiem. Nie można poprzestać tylko na katechizmie, którego nauczyło się w dzieciństwie⁹.

Spoiwem rodziny jest więź wszystkich jej członków ze sobą.

Miłość małżeńska nie może być tylko miłością zmysłową – pisano – ale musi być głębiej ufundowana, uszlachetniona, opromieniona przez nadnaturalną chrześcijańską miłość, przez wspólność dusz i serc [...], żywej wiary i nadnaturalnego życia łaski uświęcającej. Taka miłość przetrzyma ciężkie nawet burze¹⁰.

Tak zjednoczeni rodzice mają wychowywać swoim przykładem życia¹¹ oraz wspólną modlitwą rodziny¹².

⁶ *Kobiety przeciw bezbożnikom*, „Ogniwo”, 1936, nr 5, s. 19-20. Warto porównać w tym miejscu spostrzeżenia pamiętnikarza. Por. K. Rudnicki, *Wspomnienia prokuratora*, Warszawa 1957, s. 108-112.

⁷ *Poświęcenie w życiu kobiety*, „Ogniwo” 1936, nr 2, s. 5-8. Por. K. Górski, *Rodzina a kultura współczesna*, Poznań 1935.

⁸ *Matki do walki o szczęście rodziny*, „Ogniwo” 1936, nr 3, s. 14-16. „Kalendarz Katolicki”, wydany w Petersburgu na rok 1900, w artykule *Kilka myśli o wychowaniu* podkreślał, że matka jest dana do pomocy Bogu w Jego dziele permanentnego stwarzania świata (s. 180). Por. także: W. Padacz, *Kościół katolicki w walce z alkoholizmem w Polsce odrodzonej*, Poznań 1932; M. Skiba, *Alkoholizm jako zagadnienie gospodarcze w Polsce*, Lwów 1931.

⁹ *Rola mężczyzny w kształtowaniu światopoglądu katolickiego*, „Ogniwo” 1934, nr 5, s. 18. Por. też *Ojciec w rodzinie*, „Ogniwo”, 1934, nr 6-8, s. 27-28; F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Lublin 1938, s. 269; D. Opozda, *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży*, Lublin 2001, s. 38-48.

¹⁰ *Miłość w rodzinie*, „Ogniwo” 1934, nr 12, s. 21. Podobnie pisano wcześniej. Por. *Rodzice z dziećmi w szkole*, „Ogniwo” 1934, nr 3, s. 11; *Złot Różańcowy w Chełmie*, WDL 1930, nr 5, s. 175-176.

¹¹ Por. *Przykład rodziców*, „Ogniwo” 1936, nr 5, s. 6-8; *Wychowujmy przykładem*, tamże, s. 20-22.

¹² *Kurs i Złot Różańcowy w Chełmie*, WDL 1930, nr 5, s. 175.

Aby matka i ojciec mogli spełnić zadania rodzicielskie, muszą nawiązać i utrzymywać bliższy kontakt ze szkołą, ponieważ są odpowiedzialni przed Bogiem i ojczyzną za dobre wychowanie swoich dzieci. Powinni interesować się życiem szkoły, do której uczęszczają ich synowie i córki, poziomem edukacji i programem realizowanego w niej wychowania. Muszą zatem współpracować z nauczycielami, zwłaszcza w dziedzinie wychowania religijno-moralnego dzieci i młodzieży¹³.

Inną sprawą, ważną w wychowaniu młodych pokoleń, było spędzanie czasu wolnego przez uczniów. Również w organizowaniu im zajęć i rozrywki rodzice muszą przyjść nauczycielstwu z pomocą¹⁴.

Z inicjatywy bp Fulmana 12 maja 1929 roku na Lubelszczyźnie obchodzono uroczyste ogólnodiecezjalny Dzień Rodziny Katolickiej. Nabożeństwa w kościołach były połączone z odpowiednimi tematycznie kazaniem oraz komunią generalną. Poza świątyniami urządzano solenne akademie poświęcone tematyce rodziny. Rozprowadzano też publikacje pogłębiające zrozumienie wielkości i świętości sakramentu małżeństwa¹⁵.

Dzień ten znalazł kontynuację w innych inicjatywach Kościoła lubelskiego. Księża dekanatu turobińskiego na swej konferencji w listopadzie tego roku postanowili, że dzieci w wieku szkolnym należy odpowiednio kształcić i wychowywać w duchu ściśle katolickim. Trzeba

zwracać uwagę nie tylko na urabianie duszy, serca i charakteru, ale i na zewnętrzne objawy życia katolickiego dziecka, jak noszenie medalików na szyi, książeczki do kościoła, chodzenie regularne na mszę uczniowską, odmawianie dziesiątka różańca św. i mówienie „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus” przy spotkaniu się z księdzem i starszymi osobami.

¹³ *Rodzice z dziećmi w szkole*, „Ogniwo”, 1934, nr 3, s. 10-11. Por. ks. A. Wałęga, *Nauczanie religii w szkołach wiejskich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1929, z. IX-X, s. 372-379; ks. A. Siara, *Współpraca katechety z gronem nauczycielskim*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1935, z. VIII, s. 325-336; ks. M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, z. IX s. 389-396.

¹⁴ *Rodzice z dziećmi w szkole*, „Ogniwo” z 3 III 1934. Por. J. Wilk, *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, [w:] *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, (red.) J. Wilk, t. 1, Lublin 2003, s. 25-41.

¹⁵ *Z konferencji dekanalnej w Lublinie z 29 IV 1929*, Archiwum Archidiecezjalne Lubelskie [dalej: AAL] Rep. 61 I, nr 7; *Z konferencji dekanatu lubartowskiego z 18 IV 1929*, tamże.

Dalszym środkiem do budzenia ducha katolickiego będą różne manifestacje i obchody narodowe i religijne, owiane duchem katolickim¹⁶.

Dni Rodziny świętowano również w późniejszych latach¹⁷. W protokołach konferencji dekanalnych znajdują się liczne wzmianki o inicjatywach księży, mających na celu ratowanie rodziny. Najczęściej wygłaszano fachowe referaty, np. o znaczeniu matki w rodzinie czy też o niebezpieczeństwie, do jakiego prowadzą śluby cywilne. Wywoływały one wśród księży ożywioną dyskusję, która skupiała się zazwyczaj na poszukiwaniu środków skutecznego wprowadzenia w życie programu duszpasterskiego, promującego nierozzerwalność i trwałość małżeństwa sakramentalnego. Księża z dekanatu bychawskiego postanowili po takim referacie, aby raz na miesiąc, w niedzielę wybraną przez proboszcza, w kościele odbywała się nauka dla matek, zakończona błogosławieństwem Najświętszym Sakramentem¹⁸. Omawiano sytuację kobiet w różnych regionach Lubelszczyzny¹⁹. Proboszcz w Blinowie, ks. Kazimierz Siedlecki, napisał ciekawy tekst *Kobieta w Biłgorajskim*, w którym uzasadniał, że aby kobieta z tej części diecezji stała się dobrą obywatelką, trzeba ją uświadczać religijnie. Religia pozwoli jej zrozumieć, jakie spoczywają na niej obowiązki²⁰.

Rodzina to podstawowa komórka społeczeństwa, dlatego należy jej pomagać – pisał w 1936 roku ks. Zygmunt Surdacki. Trzeba stwarzać odpowiednie warunki, aby mogła żyć według Bożych wymagań i wychować młode pokolenia zdrowe fizycznie i moralnie²¹.

Nie był to głos odosobniony. Księża występowali w tej palącej wówczas sprawie często. Pisali nie tylko, czym jest lub czym powinna

¹⁶ Z konferencji dekanatu turobińskiego z 1 XI 1929, tamże.

¹⁷ Por. A. Kwiatkowski, *Wskazówki do wychowania cielesnego dzieci*, „Jutrzenka. Kalendarz dla wsi i miast na rok 1919”, Warszawa 1919, s. 194-196.

¹⁸ Z konferencji dekanatu bychawskiego z 20 II 1930, AAL Rep. 61 I, nr 7 i 8; Konferencja dekanatu łączyńskiego z 3 XI 1931, AAL Rep. 61 I, nr 8; Z konferencji dekanatu zamojskiego i szczebrzeskiego z 13 XII 1933, tamże. Zob. ks. A. Kwiatkowski, *Sługa. Kilka uwag godnych pytań*, Warszawa 1893, s. 10-17.

¹⁹ Por. *Dzień rodziny katolickiej w Dorohusku*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 6, s. 6-7; *Rejowiec. Manifestacja w obronie rodziny katolickiej*, tamże, s. 8.

²⁰ „Spójnia” z 15 IV 1921, s. 16.

²¹ Z. Surdacki, *Tydzień miłosierdzia*, WDL 1936, nr 2, s. 51.

być rodzina prawdziwie chrześcijańska²². Ksiądz Zdzisław Goliński brał w obronę ludzi starych. Uprzytamniał czytelnikom, że kapłan na wsi jest opiekunem rodziców, którzy nie pracują już z powodu późnego wieku²³. Proboszcz parafii św. Pawła w Lublinie, ks. Paweł Dziubiński, rzucił hasło: „Wytwarzajcie w rodzinach waszych świętą atmosferę przyjaźni i zgody”²⁴.

Duszpasterze podkreślali też wielokrotnie, że to przede wszystkim rodzina powołana jest do tego, by prowadzić dzieła edukacji. Kościół ją w tym tylko wspomaga, udzielając rodzicom rad i wskazówek co do wychowania naturalnego i uzupełniając ich wysiłki wypróbowanymi środkami nadnaturalnymi. Wskazywano na znaczenie rodzin wielodzietnych²⁵. Duży nacisk kładziono na uświadomienie religijne rodziny²⁶. W tym celu były organizowane cykle wykładów o wychowaniu, które głosiły głównie osoby świeckie, m.in. Maria Starnawska ze Związku Polskiej Inteligencji Katolickiej²⁷.

W kilkuletniej obserwacji życia religijnego i społecznego rodzin na terenie parafii św. Pawła, jako duszpasterz, mogę wnieść – konstatował w 1927 roku tamtejszy proboszcz ks. P. Dziubiński – że wiara u nich w prawdy religii Chrystusowej, z wyjątkiem małych gdzieniegdzie załamań, potęguje się z każdym dniem i staje się siłą twórczą we wszyst-

²² Por. np. ks. W. Gadowski, *O religijne wychowanie dzieci*, „Robotnik” z 20 VII 1919, s. 1–2; tenże, *O religijne wychowanie dzieci*, tamże, s. 2–3; ks. A. Tacikowski, *Nasza wiosna*, „Przegląd Chełmski”, 1929, nr 5, s. 8; ks. J. Kozak, *Czym jest dla nas religia katolicka?*, WDL 1928, nr 7, s. 217–218. Por. tu zwłaszcza: S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1921, s. 5.

²³ *Kapłan opiekunem doli „starych rodziców” na wsi*, WDL 1936, nr 9, s. 294–295.

²⁴ *Ukochani w Chrystusie Panu*, „Echo Parafialne” z 4 XI 1928, s. 2. Por. też: *Kalendarz duszpasterski na rok 1928 parafii św. Pawła w Lublinie*, s. 76.

²⁵ W. Gadowski, *O religijne wychowanie dzieci*, „Robotnik” z 13 VII 1919, s. 1–2 oraz tenże, *O religijne wychowanie dzieci*, „Robotnik” z 20 VII 1919, s. 2; *Od Redakcji*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 5, s. 2.

²⁶ *Zjazd diecezjalny*, WDL, 1932, nr 9, s. 297; ks. J. Żółtowski, *O obowiązkach matki względem swych dzieci*, „Echo Parafialne” z 13 I 1929, s. 4–5; *Chełmianie*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 1, s. 1.

²⁷ *Działalność Związku Polskiej Inteligencji Katolickiej w latach 1934 i 1935*, Lublin 1936, s. 8. Por. też: E. Walewander, J. Starnawski, *Maria z Kuczyńskich Starnawska (1897–1990)*, [w:] *Chrześcijananie*, (red.) B. Bejze, t. 22, Niepokalanów 1998, s. 277–338.

kiego rodzaju szlachetnych poczynaniach”²⁸. Ale parafia, której był rządcą, należała do najlepiej funkcjonujących.

Gdzie indziej działa się gorzej. Zupełnie inaczej oceniał sytuację o kilka lat wcześniejszą ks. Kazimierz Siedlecki, który pisał w 1921 roku, że kapłani zdają sobie sprawę z katastrofy, jaka czeka rodzinę. Dlatego ich obowiązkiem jest wziąć się do usilnej pracy nad uzdrowieniem rodziny polskiej²⁹.

Przedstawione tu fakty i opinie potwierdzają powyższy apel, powtarzany niejedyn raz. Był on poważnie potraktowany i realizowany na Lubelszczyźnie przez całe dwudziestolecie międzywojenne z ogromnym zaangażowaniem duszpasterzy. Rodzina gwarantowała odbudowę narodu i kraju. Proces ten trwał cały okres po odzyskaniu niepodległości aż do wybuchu II wojny światowej, a w czasie jej trwania przyniósł spodziewany owoc. Bohaterska postawa większości Polaków podczas okupacji niemieckiej była rezultatem całej pedagogii Kościoła.

Jacek Woroniecki, dominikanin, wykładowca etyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, twierdził słusznie u zarania wolnej Polski: „Jaka jest rodzina, takim będzie obywatel, a jakimi są wszystkie rodziny, takim będzie i społeczeństwo całe”³⁰.

Postulaty stawiane rodzinie zawsze koncentrują się na dziecku. Dlatego rodzina chora i niewydolna to zarazem chore pokolenia wchodzące w życie społeczne. Stąd też troski o rodzinę nigdy za wiele.

²⁸ *Kalendarz duszpasterski parafii św. Pawła w Lublinie na rok 1928.*

²⁹ Ks. K. Siedlecki, *Niebezpieczeństwo drzwi otwartych*, „Spójnia” z 15 IX 1921, s. 6. Por. też: Ch. Złotkowski, *Zwyczaje Podlasia w połowie XX wieku*, Biała Podlaska 2006, s. 57-93.

³⁰ O. J. Woroniecki, *Najważniejsze obowiązki obywatelskie*, „Robotnik” z 2 XI 1919. Podobnie pisał Stanisław Lewicki. Zob. tenże, *Pamiętnik od r. 1897 do r. 1908 jako przyczynek do historii Odrodzenia Polski*, Łuków 1931, s. 126.

Dariusz Szewczuk

Instytucje opiekuńcze i ich działalność w Lublinie w pierwszych latach niepodległości

Odradzająca się po 123 latach zaborów Rzeczpospolita, obok problemów związanych z umacnianiem odzyskanej niepodległości państwowej, borykała się z licznymi trudnościami dotyczącymi zapewnienia opieki dzieciom. Działania wojenne i mająca często rabunkowy charakter polityka gospodarcza zaborców prowadzona podczas I wojny światowej spowodowała ogromne zniszczenia materialne. Wydarzenia I wojny światowej oraz walki w obronie ledwie odzyskanego bytu państwowego, spowodowały również ogromne straty wśród ludności. Czynniki te wpłynęły na ogólne zubożenie społeczeństwa, nasilenie się zjawiska bezdomności oraz pojawienie się dużej liczby osieroconych dzieci. Konieczne stało się stworzenie systemu, który pozwoliłby na objęcie działalnością opiekuńczą jak najwięcej dzieci. Istniała ogromna potrzeba podjęcia działań organizacyjnych i prawnych, które pozwoliłyby na wzmożenie działalności opiekuńczej i ujednoczenie jej ram prawnych w obrębie odrodzonego państwa polskiego¹.

Kwestię prawnego rozwiązania kwestii opieki nad dzieckiem przez zapewnienie mu odpowiednich praw oraz zadbania o zaspokojenie jego potrzeb podjęto w ustawie zasadniczej. Artykuł 103, Konstytucji z 17 marca 1921 roku, głosił m.in. że: „... dzieci bez dostatecznej opieki

¹ Szerzej na temat systemu opieki nad dzieckiem i jego uwarunkowań w Polsce międzywojennej m.in. M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978; I. Pyrzyk, *System opieki nad dzieckiem w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] *Głodne dzieci w Polsce*, (red.) Cz. Kępski, Lublin 2011, s. 34–41.

rodzicielskiej i zaniedbane pod względem wychowawczym mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie oznaczonym ustawą” oraz „...odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego”². Założenia prawne wynikające z konstytucji znalazły swoje odzwierciedlenie w ówczesnym ustawodawstwie. Zgodnie z ustawą o opiece społecznej z 1923 roku³ obowiązek zapewnienia odpowiedniej opieki dzieciom będącym w powyższej sytuacji został nałożony na instytucje państwowe, samorządowe, instytucje kościelne i organizacje społeczne.

W działalności opiekuńczej okresu międzywojennego można wyróżnić cztery główne obszary, którymi się zajęto. Dotyczyły one:

- opieki nad młodymi matkami i dziećmi w okresie niemowlęcym (stacje opieki nad matką i niemowlęciem tzw. „Kropla Mleka”,
- opieki nad sierotami i półsierotami;
- opieki nad dzieckiem: opuszczonym i ubogim, pochodzącym ze środowiska przestępczego, zaniedbanym moralnie, chorym (gruźlica, jaglica, niepełnosprawność ruchowa i/lub umysłowa) oraz dzieckiem w wieku przedszkolnym;
- pomocy i współpracy z rodzinami dzieci w wieku szkolnym⁴.

Obowiązek podejmowania działań w zakresie udzielania jak najszerszej pomocy dzieciom w każdym z tych obszarów, spoczywał głównie na związkach komunalnych i gminach, które miały tworzyć instytucje samorządowe zajmujące się działalnością opiekuńczą. Organy administracji państwowej miały je w tej działalności wspomagać i udzielać pomocy. Natomiast dla organizacji społecznych, instytucji kościelnych oraz związków wyznaniowych przewidywano rolę pomocniczą. Zakładano, że we współpracy z gminami i na podstawie stosownych umów będą one mogły zajmować się pomocą dla potrzebujących. Realizując cele z tym związane miały one tworzyć odpowiednie placówki, a w ich utrzymaniu korzystać ze wsparcia

² Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (dalej: Dz. U. RP) 1921, nr 44, poz. 267.

³ Ustawa z 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz. U. RP 1923, nr 92, poz. 726.

⁴ L. Albański, *Reformy systemu opieki nad dzieckiem tradycje i współczesność*, [w:] *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, (red.) I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001, s. 128; K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 214-217.

finansowego samorządu⁵. Przyjęte zasady pozwoliły z jednej strony na poszerzenie zakresu działalności opiekuńczej, ale również wpłynęły na zachowanie dotychczasowej tradycji funkcjonowania instytucji dobroczynnych prowadzonych głównie przez stowarzyszenia i związki wyznaniowe.

Przedstawione powyżej obszary działalności opiekuńczej i podstawowe zasady prawne znalazły swoje odbicie w funkcjonowaniu placówek opiekuńczych na terenie Lublina tworzonych w pierwszych latach niepodległości oraz kontynuujących tradycje działalności z okresu przed I wojną światową. Jedną z nich były placówki określane jako stacje „Kropla Mleka”. Pierwsze placówki tzw. Kropli Mleka zaczęły powstawać z inicjatywy społecznej już w początkach XX wieku. Głównymi celami ich działalności było podjęcie kroków mających zapobiegać wysokiej śmiertelności pośród niemowląt pochodzących z ubogich rodzin oraz propagowanie podstawowych zasad higieny wśród ich matek. Działalność tych instytucji, była ukierunkowana na leczenie chorych niemowląt oraz prowadzenie badań lekarskich i poradnictwa zdrowotnego dla dzieci zdrowych. Kolejnym ważnym zadaniem, było przygotowywanie i wydawanie pokarmu dla niemowląt oraz dożywanie karmiących matek. Działalność stacji „Kropla Mleka” była szczególnie istotna dla najuboższych warstw społeczeństwa. Niemowlęta i ich matki mogły w nich liczyć na bezpłatną pomoc w postaci odpowiedniej żywności oraz podstawową opiekę medyczną⁶.

W Lublinie Stację „Kropli Mleka” powołano już w 1905 roku przy ulicy Narutowicza 32. Funkcjonowała ona do 1929 roku, jako instytucja należąca do towarzystwa społecznego, a następnie w latach 1929–1934 jako instytucja należąca do miasta. W kwietniu 1934 roku została ona przekształcona na placówkę, która stała się własnością Międzykomunalnego Związku Opieki Społecznej. W okresie międzywojennym w Lublinie, oprócz Stacji wyżej opisanej, funkcjonowała Stacja „Kropli Mleka” dla dzieci żydowskich przy ulicy Królewskiej 15.

⁵ M. Balcerek, *Rozwój opieki...*, s. 72-73.

⁶ Cz. Kępski, *Opieka nad dzieckiem w województwie lubelskim w okresie międzywojennym*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, (red.) K. Poznański, Lublin 1991, s. 285.

Lubelskie Stacje „Kropli Mleka” w roku 1931 zrezygnowały z akcji dożywiania matek, skupiając się na kwestii pomocy dla niemowląt z rodzin ubogich. Skuteczność akcji pomocowej udzielanej przez Stację „Kropli Mleka” z ul. Narutowicza w Lublinie była całkiem spora jak na owe czasy. W początkach lat trzydziestych XX wieku, osiągnęła ona znaczne sukcesy w zmniejszeniu śmiertelności wśród niemowląt, która w przypadku niemowląt objętych opieką placówki wynosiła od 1,5% do 6%, podczas gdy wśród ubogiej ludności miejskiej nie objętej tego typu pomocą śmiertelność niemowląt sięgała nawet 20%⁷.

Interesującą formą opieki były żłobki należące do najstarszej formy zakładów opieki nad sierotami. Były one w dwudziestoleciu międzywojennym przeznaczone głównie dla podrzutków i dzieci nieślubnych. Przebywały w nich przede wszystkim dzieci w wieku do 3 lat. W 1918 roku został zorganizowany żłobek miejski w Lublinie przy ulicy Sierocej 4. Podlegał on miastu, jako Miejski Zakład Opiekuńczo-Wychowawczy „Żłobek dla Niemowląt z Ogniskiem dla Matek”. Przyjmowano do niego niemal wyłącznie niemowlęta na podstawie decyzji Wydziału Opieki Społecznej Magistratu, który w pierwszej kolejności kierował tam „podrzutki” – dostarczone przez policję, a mające tam przebywać do czasu odnalezienia matki. W następnej kolejności trafiały do niego niemowlęta – sieroty oraz niemowlęta ubogich matek, które ze względu na zły stan zdrowia nie mogły zapewnić dziecku należytej opieki. Przy żłobku funkcjonowało tzw. ognisko dla matek, gdzie przyjmowano kobiety z niemowlętami, które po opuszczeniu szpitala nie miały gdzie zamieszkać, a ich status materialny nie pozwalał na zapewnienie odpowiednich warunków potrzebnych do utrzymania siebie i dziecka. Zajmowane przez żłobek miejski pomieszczenia nie zapewniały podopiecznym właściwych warunków sanitarnych. Normą było przepełnienie żłobka, przewidywano bowiem przyjmowanie do niego początkowo jedynie 20 niemowląt, a po przeprowadzeniu prac remontowych maksymalnie 30 podopiecznych, podczas gdy liczba znajdujących się w nim dzieci dochodziła niejednokrotnie nawet do 50. Warunki lokalowe i higieniczne panujące w żłobku powodowały dużą śmiertel-

⁷ Tamże, s. 285.

ność wśród niemowląt, która w początkach funkcjonowania żłobka przekraczała 50%, a pod koniec lat dwudziestych spadła poniżej 40%, dopiero w 1939 udało się obniżyć ten zatrważający wynik do 16,4%, co lekarz zakładu uznał za wielki sukces w skali całego kraju⁸.

Nieco inny charakter miał zorganizowany w 1923 roku żłobek dzienny przeznaczony dla dzieci w wieku od roku do 4 lat. Utrzymywany był on również przez władze miejskie Lublina. Mieścił się początkowo przy ul. Narutowicza 32 (w tym samym budynku znajdowała się stacja „Kropki Mleka”), a następnie przy ulicy Królewskiej 5. Żłobek zapewniał dzienną opiekę nad dziećmi w godzinach od 7 do 19. Za pobyt dziecka w żłobku pobierano opłaty wynoszące w początkach lat trzydziestych XX w. 15-20 groszy dziennie. Większość dzieci w nim przebywających stanowiły półsieroty i dzieci nieślubne. Żłobek w latach trzydziestych XX w. obejmował swoją opieką od około 30 do 50 dzieci⁹.

Ważną formą działalności opiekuńczej były zakłady opieki dla sierot¹⁰. Najstarszym zakładem tego typu, który funkcjonował w Lublinie był zakład Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności „Sala Sierot”, a jego początki funkcjonowania sięgają 1855 roku¹¹. Placówkę tę w okresie międzywojennym prowadziły siostry zakonne (Siostry Miłosierdzia) na podstawie ustnego porozumienia z zarządem Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności, który finansował działalność sierocińca¹². Siostry Miłosierdzia kierowały zakładem i jego poszczególnymi działami, pełniły również rolę wychowawczyń. Wspomagał je w opiece

⁸ C. Kępski, *Miejskie zakłady opieki nad sierotami w Lublinie w okresie międzywojennym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” t. IX, 1981, s. 194-195; tenże, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991, s. 151-152, 154.

⁹ Cz. Kępski, *Miejskie zakłady...*, s. 193; tenże, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 285-286.

¹⁰ Kwestię opieki nad dzieckiem osieroconym omawia m.in.: J. Domańska, *Opieka nad dzieckiem osieroconym w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, R. 52, nr 2 (185), s. 151-164.

¹¹ Tradycje działalności opiekuńczej „Sali Sierot” kontynuuje funkcjonujący obecnie w Lublinie Dom Dziecka im. Janusz Korczaka. Historii i działalności wychowawczej tej placówki poświęcona jest monografia autorstwa Alicji Puszka i Joanny Szady. Patrz: A. Puszka, J. Szady, *Dom Dziecka im. Janusza Korczaka w Lublinie w latach 1855-2010*, Lublin 2010.

¹² C. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (1815-1952)*, Lublin 2011, s. 107.

nad sierotami personel świecki. Liczba dzieci objętych opieką przez cały okres międzywojenny stopniowo spadała ze 121 w 1919 roku do 94 w 1933 i 76 w 1937 roku. Od 1922 roku „Sala Sierot” była placówką przeznaczoną jedynie dla dziewcząt, natomiast chłopców przeniesiono do Domu Zarobkowego, również prowadzonego przez Siostry Miłosierdzia. Dom Zarobkowy w latach dwudziestych XX wieku zaczął pełnić funkcję sierocińca i w latach trzydziestych przeszedł całkowicie w zarząd Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, jako sierociniec dla chłopców¹³.

W pracy wychowawczej „Sali Sierot” w dużej mierze wykorzystywano elementy systemu salezjańskiego, starając się wychowywać przez pracę i naukę zawodu. Dziewczęta przebywające w zakładzie uczono m.in. szycia i haftu. Zwracano również uwagę na udział w praktykach religijnych. Z czasem do zakładu wprowadzono również system rodzinowy¹⁴, którego twórcą i propagatorem był Czesław Babicki¹⁵. Zgodnie z jego założeniami wychowankowie lubelskiej „Sali sierot” podzieleni zostali na liczące około osiem osób grupy w których starsze dziewczęta opiekowały się młodszymi. Na czele każdej grupki określanej jako „rodzinka” stała jedna ze starszych wychowanek określana „mameczką”. Dwie rodziniki miały własną wspólną sypialnię, a każda z nich własny stół w jadalni¹⁶.

Pomimo starań o zapewnienie jak najlepszej opieki, zakłady dla sierot nie cieszyły się dobrą opinią. Dostrzegano liczne mankamenty w ich pracy opiekuńczo-wychowawczej. Jednym z najistotniejszych zarzutów stawianych ówczesnym sierocińcom był brak przygotowania wychowanków do funkcjonowania w społeczeństwie po opuszczeniu zakładu, szczególnie jeśli chodzi o przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej, która pozwoliłaby na zdobycie środków materialnych pozwalających na to, by mogli się samodzielnie utrzymać. Zwracano uwagę na skoszarowanie wychowanków i surowe zasady wychowawcze. Częstym

¹³ C. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo...*, s. 111-112, 118; A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zakonu Sióstr Miłosierdzia Wincentego à Paulo w Lublinie w XIX i XX wieku*, Lublin 2013, s. 312, 318, 337-347.

¹⁴ A. Puszka, J. Szady, *Dom Dziecka...*, s. 247-257; A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, s. 327.

¹⁵ Podstawowe zasady systemu salezjańskiego i rodzinowego przedstawia m.in.: C. Kępski, *Dziecko sieroce...*, s. 174-177, 198-200.

¹⁶ C. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo...*, s. 121-122.

objawem surowości w karaniu za popełnione wykroczenia było przenoszenie wychowanków z zakładu do zakładu, co nie sprzyjało systematycznej pracy wychowawczej. Wskazywano także, na wyalienowanie wychowanków z otaczającego ich środowiska społecznego.

W Lublinie funkcjonował również miejski zakład dla sierot i półsierot „Osada dziecięca”. Został on zorganizowany jesienią 1921 roku z przeznaczeniem dla dzieci w wieku 7-15 lat. Już pod koniec 1921 roku przebywało w nim ponad 120 dzieci płci obojga. Liczba ta utrzymywała się na podobnym poziomie w latach następnych¹⁷. Wychowankom miejski Wydział Opieki Społecznej zapewniał również zaopatrzenie w podręczniki i przybory szkolne dbając o zapewnienie odpowiednich warunków do pobierania nauki. Wychowankowie uczęszczający do szkoły na ogół dobrze się uczyli, a ich zachowanie oraz sytuację zdrowotną oceniano jako lepszą niż pozostałych uczniów w szkole, którzy posiadali rodziców. Placówka lubelska podobnie jak pozostałe zakłady, dysponowała dosyć dużą biblioteczką zawierającą książki o zróżnicowanej tematyce¹⁸. Zakład miał trudne warunki lokalowe, mieścił się bowiem w drewnianych barakach. Kierowane do niego dzieci były często w znacznym stopniu zdemoralizowane, a niezbyt liczny personel miał spore problemy wychowawcze. Większość kierowanych do „Osady Dziecięcej” wychowanków nie pochodziła z Lublina, co w okresie kryzysu gospodarczego pogłębiło trudności związane z finansowaniem działalności placówki. Gminy, z których pochodzili kierowane do placówki dzieci zaprzestały bowiem zwracania kosztów ich utrzymania władzom miejskim Lublina. Kłopoty finansowe spowodowały, że w 1929 roku „Osada Dziecięca” została zlikwidowana a dzieci przeniesiono do Zakładu dla Sierot Wojennych w Turkowicach¹⁹.

W lubelskim zakładzie dla sierot „Osada dziecięca I” dużą rolę przywiązywano do wychowania patriotycznego. Szczególnie uroczystości obchodzono rocznice powstań narodowych, Konstytucji 3 maja oraz organizowano akademie poświęcone wybitnym Polakom: Tadeuszowi Kościuszce, Stanisławowi Staszicowi czy Józefowi Piłsudskiemu²⁰. Nie wszystkie zakłady w Lublinie równie mocno dbały o wychowanie

¹⁷ Tenże, *Miejskie zakłady...*, s. 196-197.

¹⁸ Tenże, *Dziecko sieroce...*, s. 123-124.

¹⁹ Tenże, *Miejskie zakłady...*, s. 196-197.

²⁰ Tenże, *Dziecko sieroce...*, s. 133-134.

patriotyczne. W prowadzonym przez siostry zakonne Zakładzie Sierot Wojennych nie organizowano obchodów świąt i rocznic narodowych. Uznano bowiem za wystarczający udział wychowanek w uroczystościach organizowanych przez szkołę, do której uczęszczały²¹.

Wychowankom w zakładach dla sierot zapewniano opiekę lekarską i pielęgniarską. Starano się w ten sposób zapobiegać chorobom szczególnie o charakterze epidemiologicznym. Dbano o zapewnienie odpowiednich warunków potrzebnych dla zachowania higieny osobistej²². Ważną rolę w działalności zakładów dla sierot odgrywało również organizowanie zajęć pozaszkolnych i wypoczynku. Wychowankowie często zajmowali się majsterkowaniem, a dziewczęta haftem i szyciem. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w ramach zajęć pozaszkolnych prowadzonych w zakładach uważano za celowe organizowanie zajęć śpiewu, gimnastyki, tańca, urządzenie przedstawień teatralnych²³.

Ostatecznym celem działalności placówek dla sierot było przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia po opuszczeniu zakładu. Opuszczając placówkę rzadko otrzymywał on pomoc finansową, najczęściej zabierał ze sobą jedynie rzeczy osobiste. Najczęściej wychowankowie nie kontaktowali się już z placówkami, które opuścili. Przypadki takich kontaktów należały do rzadkości. Ze swoimi dawnymi podopiecznymi utrzymywały kontakt siostry zakonne prowadzące Zakład dla Sierot Wojennych, pomagały one dziewczętom, które po wyjściu z zakładu nie mogły znaleźć zatrudnienia, a nawet pozwalały im na powrót do zakładu na czas potrzebny, by pracę znaleźć²⁴.

W dwudziestoleciu międzywojennym obok zakładów dla sierot starano się zapewnić opiekę nad nimi w rodzinach zastępczych. Forma zapewnienia takiej opieki stała się bardziej popularna w Lublinie dopiero w okresie kryzysu gospodarczego. O ile w 1930 roku w mieście tylko 1 dziecko znajdowało się w takiej rodzinie, to w 1934 roku opieką w rodzinach zastępczych objęto już 78 dzieci, a w roku następnym 84. Głównym powodem upowszechnienia rodzin zastępczych były przyczyny oszczędnościowe. Rodzice za-

²¹ Tamże, s. 134.

²² A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, s. 331.

²³ C. Kępski, *Dziecko sieroce...*, s. 138-141.

²⁴ Tamże, s. 144-145.

stępczy otrzymywali od 15-30 zł miesięcznie na dziecko. Suma ta dla niektórych ubogich rodzin stanowiła znaczny dochód. Jednocześnie brak kontroli nad działalnością wychowawczą rodziców zastępczych powodował, że często nie gwarantowały one odpowiedniej opieki, a warunki bytowe w jakich przebywały dzieci były niejednokrotnie gorsze niż w zakładach opiekuńczych²⁵.

W połowie lat trzydziestych XX wieku Miejski Komitet Pomocy Dzieciom i Młodzieży w Lublinie zorganizował Pogotowie Opiekuńcze dla chłopców. Tworzenie zakładów Pogotowia Opiekuńczego miało, zgodnie z uchwałą Sejmu Ustawodawczego z 1920 roku, służyć zapewnieniu opieki i pomocy dzieciom zebrzącym oraz bezdomnym. Planowano utworzenie 40 stacji Pogotowia Opiekuńczego, głównie w większych miastach ówczesnej Polski. Zamiarów co do stworzenia planowanej liczby placówek nie udało się jednak w okresie międzywojennym w pełni zrealizować. Stworzona w Lublinie placówka Pogotowia Opiekuńczego nie była dużym ośrodkiem. Przebywało w niej zazwyczaj około 30 chłopców. Podopiecznymi instytucji były najczęściej dzieci porzucone przez rodziców i bezdomne. Trafiali do niej również chłopcy czasowo pozbawieni opieki rodziców np. ze względu na chorobę opiekuna czy jego pobyt w więzieniu²⁶.

Spory zasięg miała działalność w pierwszych latach niepodległości ochronki w Lublinie. Tradycja funkcjonowania tych placówek w Lublinie sięga połowy XIX wieku. Instytucją szczególnie zasłużoną w ich powstawaniu w okresie zaborów na terenie Lublina było Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności. Ochronki były placówkami o charakterze głównie opiekuńczym, chociaż należy pamiętać, że w okresie zaborów i w czasie I wojny światowej, często wykraczały poza tę funkcję pełniąc rolę szkoły początkowej nie zawsze w sposób legalny. Ochronki były utrzymywane głównie dzięki wsparciu finansowemu członków organizacji dobroczynnych i od ich aktywności zależała skala działalności oraz warunki materialne w jakich placówki funkcjonowały. Dzięki personelowi pedagogicznemu o dosyć wysokich kwalifikacjach fachowych i dopracowanym metodom pracy wychowawczej cieszyły się one dobrą opinią wśród społeczeństwa. W latach dwudziestych XX wieku placówki lubelskie zaczęto

²⁵ C. Kępski, *Dziecko sieroce...*, s. 164-165; tenże, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 289.

²⁶ Tenże, *Dziecko sieroce...*, s. 166.

przekształcać w przedszkola zmieniając ich dotychczasową funkcję z opiekuńczej na wychowawczą²⁷.

Wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego wpłynęło na szersze zainteresowanie się problemem kształcenia dzieci upośledzonych i tworzenia szkół specjalnych²⁸. W 1921 roku powołano w Lublinie szkołę specjalną dla dzieci niedorozwiniętych umysłowo. W szkole tej w roku 1927 naukę pobierało 165 uczniów, którzy zostali do niej zakwalifikowani po uprzednich badaniach psychologicznych. Naukę i system wychowawczy funkcjonujący w szkole oparto na metodzie Decroly'ego²⁹. Szkoła oprócz zapewnienia nauki poszczególnych przedmiotów starała się przygotować uczniów do samodzielnego życia m.in. przez naukę zawodu. Dla realizacji tego celu zorganizowano w niej warsztaty koszykarski i szcztokarski przeznaczone dla chłopców oraz zorganizowano zajęcia z bielizniarstwa, hafciarstwa i szycia dla dziewcząt. W 1933 roku otwarto w szkole kurs dla dzieci głuchych i zapewniono im wykwalifikowaną opiekę. Szkoła dzięki zaangażowaniu jej kadry pedagogicznej, cieszyła się w dobrą opinią zarówno wśród społeczeństwa jak i w oczach władz oświatowych³⁰.

Ważnym wyzwaniem dla władz oświatowych obok zapewnienia możliwości spełniania powszechnego obowiązku szkolnego dla jak największej liczby dzieci w wieku szkolnym było również podjęcie starań o zapewnienie stałej opieki lekarskiej dla uczniów. Na przykładzie Lublina doskonale widać jak paląca była potrzeba prowadzenia chociażby podstawowych, ale systematycznych badań lekarskich. Wskazują na to wyniki badań uczniów przeprowadzonych przez lekarzy szkolnych w lubelskich szkołach powszechnych w latach 1924-1927. Kontrolnym badaniom lekarskim w roku szkolnym 1924/25 poddano 36,3% uczniów, w następnym roku szkolnym 69,4% dzieci, a w 1926/27

²⁷ Tenże, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 286.

²⁸ Szerzej na temat kształcenia specjalnego pisze: W. Gasik, *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.: ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1991; tenże, *Sytuacja szkolnictwa i pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1918-1922*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, (red.) K. Poznański, Lublin 1991, s. 223-233.

²⁹ *Monografia szkolnictwa m. Lublina za czas od 1917 do 1927 roku*, (red.) J. Wolski, Lublin 1928, s. 127.

³⁰ J. Doroszewski, *Szkolnictwo miasta Lublina w latach 1918-1939*, Lublin 2004, s. 52-53.

zostało przebadanych 51,1% uczniów lubelskich szkół powszechnych. Różnice w liczbie poddawanych badaniom dzieci były związane z prowadzonymi akcjami szczepień ochronnych m.in. przeciw błonicy i ospie, w które byli zaangażowani lekarze szkolni. Wyniki przeprowadzonych badań lekarskich wskazały na poważne problemy zdrowotne wśród znacznej liczby uczniów. Choroby płuc na tle gruźliczym stwierdzono w roku szkolnym 1924/25 r. u 6,3% przebadanych uczniów, w 1925/26 – 7,5%, a w roku następnym u 6,4%. W przypadku stwierdzenia gruźlicy płuc, dziecko musiało natychmiast opuścić szkołę, a rodzicom udzielano wskazówek co do leczenia. Poważne problemy z różnorodnymi chorobami oczu miało: w roku szkolnym 1924/25 – 9,1%, 1925/26 – 9,3%, 1926/27 – 9,16% przebadanych uczniów. Nieco lepiej przedstawiał się stan zdrowotny uczniów jeśli chodzi o choroby skóry bowiem o ile w roku szkolnym 1924/25 stwierdzono je u 4,5% badanych a w roku następnym u 5,7% to badania przeprowadzone w roku szkolnym 1926/27 wykazały schorzenia na tym tle jedynie u 0,54% poddanych badaniom kontrolnym uczniów³¹. Otrzymany obraz stanu zdrowotnego dziatwy lubelskich szkół powszechnych wskazywał na ogromne potrzeby w zakresie leczenia i profilaktyki.

Z problemów zdrowotnych uczniów i zaniedbań w tym zakresie zdawano sobie sprawę już w okresie wcześniejszym. W Lublinie zapewnienie przez miasto stałej opieki lekarskiej dla dzieci ze szkół powszechnych było dużym osiągnięciem Rady Szkolnej. Radzie udało się w 1922 roku m.in. dzięki pomocy finansowej zaoferowanej przez Amerykański Czerwony Krzyż zatrudnić lekarzy i przeprowadzić badania lekarskie dotyczące stanu zdrowia uczniów. Wyniki tych badań dały zatrważający obraz stanu zdrowia i higieny w szkołach lubelskich. Rada Miasta Lublina uznała w zaistniałej sytuacji za konieczne zatrudnianie na koszt miasta lekarza i higienistki szkolnej. Ponadto zatrudniono dentystę, któremu wyposażenie gabinetu w fotele dentystyczne ufundował Amerykański Czerwony Krzyż. Praca personelu medycznego był utrudniona ze względu na dużą liczbę dzieci, a niskie pobory i nadmiar obowiązków powodowały, że brakowało chętnych do tej pracy. Władze miejskie starały się temu przeciwdziałać podwyższając pobory personelu medycznego³².

³¹ *Monografia szkolnictwa...*, s. 130-131.

³² *Tamże*, s. 33-34.

Ogromną rolę w podjęciu na terenie Lublina działań na rzecz poprawy stanu zdrowotnego uczniów szkół odegrała powołana 10 marca 1922 roku przy Lubelskiej Radzie Szkolnej – Sekcja Higieny Szkolnej. Działalność sekcji skupiała się na zapewnieniu stałej opieki medycznej i staraniach o poprawę warunków higienicznych oraz sanitarnych w szkołach powszechnych. Zatrudniała ona lekarzy, dentystów i higienistki szkolne. Dzięki podjętym przez nią działaniom w 1923 roku na terenie miasta Lublina powstało „ambulatorium szkolne”. Celem działalności Sekcji Higieny Szkolnej obok nadzorowania stanu zdrowia młodzieży przebywającej w szkole stało się również dbanie o polepszenie warunków mieszkaniowych i dożywianie uczniów. Za istotne uznano także propagowanie przez podległy jej personel zasad higienicznych i wychowawczych wśród rodziców i opiekunów uczniów³³.

Działalność w zakresie higieny szkolnej na terenie Lublina dotyczyła również dbania o zapewnienie odpowiednich warunków lokalowych dla szkół. Starano się także zapewnić uczniom możliwość kąpieli oraz dezynfekcji ubrań by przeciwdziałać powszechnie występującej wszawicy. O skali problemu świadczą dane z badań kontrolnych podczas których stwierdzono w roku szkolnym 1925/26 odsetek zawszonych dzieci w wysokości 13,5%, a w 1926/27 – 9,3%. W Lublinie uczniowie mogli korzystać z kąpieliska miejskiego przy ulicy Unickiej oraz znajdujących się tam urządzeń do dezynfekcji odzieży³⁴.

Ważnym problemem, z jakim borykały się instytucje oświatowe po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, była zła sytuacja materialna uczniów. Duża liczba dzieci spełniających obowiązek szkolny pochodziła z rodzin dotkniętych biedą. Zauważalnym problemem było niedożywienie dzieci szkolnych oraz brak odpowiednich ubrań i obuwia. Problemy materialne wynikały z ogólnego stanu gospodarczego kraju zniszczonego działaniami wojennymi, a co za tym idzie złej kondycji materialnej społeczeństwa. Postęp w tej mierze następował stosunkowo wolno, dodatkowo pozytywne zmiany spowolnił kryzys gospodarczy w latach 1929–34³⁵.

³³ Tamże, s. 128, 131.

³⁴ Tamże, s. 132.

³⁵ W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–39*, Wrocław 1976, s. 7.

Wielu uczniów było źle, a nawet nędznie ubranych, często jedna para butów służyła wszystkim dzieciom w rodzinie. Przeszkodą w uczęszczaniu do szkoły był brak obuwia i okrycia zimowego, na które rodziców nie zawsze było stać. W wielu przypadkach rodzeństwo używało na zmianę tych samych butów czy palta oraz wspólnych podręczników, zeszytów, przyborów do pisania³⁶. Sytuacje takie dotyczyły również uczniów uczęszczających do szkół powszechnych w Lublinie³⁷.

Zarówno władze oświatowe jak i rady szkolne starały się przedsięwziąć działania zmierzające do objęcia pomocą materialną uczniów, którzy pochodzili z warstw ludności będących w najcięższym położeniu ekonomicznym. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości program dożywiania dzieci realizowano korzystając z pomocy Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom. Dzięki tej organizacji w Lublinie już w 1918 roku zorganizowano kilka punktów dożywiania, w których gotowano bezpłatne obiady dla niezamożnych dzieci. Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom zaprzestał w 1923 roku swojej działalności jednak problem dożywiania uczniów pozostał. Powyższa sytuacja zmusiła Radę Szkolną w Lublinie do podjęcia działań służących realizacji tego zadania. Ważną rolę odegrała w tym zakresie utworzona 7 stycznia 1924 roku w Lublinie Główna Opieka Szkolna. Jej głównym zadaniem było koordynowanie pomocy materialnej przeznaczonej dla uczniów na terenie miasta. W Lublinie jej działalność skupiała się na udzielaniu pomocy dzieciom w formie dożywiania, dostarczaniu bezpłatnych lekarstw chorym, rozdawaniu ubrań i bielizny oraz przyborów szkolnych najbardziej potrzebującym uczniom. Fundusze wydatkowane na ten cel pochodziły od samorządu miejskiego, z grzywien za niedopełnienie obowiązku szkolnego oraz z dochodów z imprez organizowanych podczas tzw. „tygodnia szkoły powszechnej” i datków od osób indywidualnych i organizacji³⁸.

³⁶ Ówczesną sytuację materialną społeczeństwa doskonale ilustrują wspomnienia chłopów. J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 4, Warszawa 1938; *Pamiętniki chłopów*, (red.) L. Krzywicki, Warszawa 1935.

³⁷ P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie w świetle prasy lokalnej*, Lublin 2004, s. 155-157; A. Woch, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące Lublina w latach 1918-1939*, Lublin 2013, s. 102-103.

³⁸ *Monografia szkolnictwa m. Lublina za czas od 1917 do 1927 roku*, (red.) J. Wolski, Lublin 1928, s. 18, 34-35.

Akcje w postaci dożywiania dzieci z ubogich rodzin posiłkiem składającym się z talerza zupy i kromki chleba lub kubka kawy mlecznej i kromki chleba powadzano nie tylko w Lublinie, ale i w całym województwie. Ważną rolę w pokrywaniu kosztów dożywiania odgrywały organizacje społeczne, samorządy oraz częściowo rodzice. Dożywianie organizowano bezpośrednio w szkołach, jednak ze względów natury technicznej – głównie braku odpowiednich pomieszczeń czy kuchni nie zawsze było to możliwe. Niekiedy trudności w realizowaniu dożywiania wynikały z niechęci rodziców, którzy nie chcieli uiszczać nawet minimalnych składek przeznaczanych na ten cel³⁹.

W okresie międzywojennym starano się rozwinąć system pomocy stypendialnej dla uzdolnionej młodzieży chcącej kontynuować naukę po ukończeniu szkoły powszechnej. Szczególną uwagę poświęcano uczniom pochodzącym ze wsi, których zazwyczaj nie było stać na dalsze kształcenie. O ufundowanie przynajmniej jednego stypendium dla zdolnego i nie zamożnego chłopskiego dziecka apelował do wszystkich gmin w kraju premier i minister spraw wewnętrznych Feliks Sławoj-Składkowski. Mimo nacisków inspektorów szkolnych i władz państwowych gmin niechętnie podejmowały takie zobowiązania. Tworzono również fundusze stypendialne przy szkołach. Do akcji włączyły się samorządy powiatowe oraz stowarzyszenia m.in. Lubelskie Towarzystwo Rolnicze, Związek Ziemiaków czy Towarzystwo Przyjaciół Uczącej się Młodzieży⁴⁰. Stypendia przeznaczone dla zdolnych uczniów z ubogich rodzin fundowali również nauczyciele szkół średnich i właściciele prywatnych szkół średnich w Lublinie⁴¹.

Okres międzywojenny to również zapewnianie opieki dla uczniów zamiejscowych pobierających naukę w szkołach średnich. Rolę taką spełniały internaty i bursy szkolne. Pierwszą tego typu placówką w Lublinie była bursa Andrzejów przy ulicy króla Leszczyńskiego 9, która powstała w 1910 roku. Podstawowym zadaniem bursy/internatu (w okresie międzywojennym pojęć tych używano wymiennie) było niesienie pomocy materialnej w postaci zakwaterowania i wyżywienia dla przebywających w nich uczniów. Zwracano również uwagę na to, by placówki te nie ograniczały się jedynie do tej roli, ale zastępowały dom

³⁹ A. Woch, *Szkolnictwo średnie...*, s. 105.

⁴⁰ P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, s. 163-165.

⁴¹ A. Woch, *Szkolnictwo średnie...*, s. 106-107.

rodzinny i zapewniały odpowiednie wychowanie na „...użytecznych członków społeczeństwa i ojczyzny”. W procesie wychowawczym zwracano uwagę na dbanie o wyniki nauczania uczniów oraz wychowanie religijne – dzień w bursie zaczynało od wspólnej modlitwy porannej i kończono wspólną modlitwą. Pobyt ucznia w bursie był płatny⁴².

Formą udzielania pomocy dzieciom i młodzieży z niezamożnych rodzin była również akcja organizowania wypoczynku letniego. Była ona kontynuacją działań podejmowanych już w okresie przed I wojną światową. Przybierała ona formę organizowanych kolonii a w okresie międzywojennym również półkolonii, obozów i tzw. dziecińców (tych głównie na terenach wiejskich). Akcje wypoczynku letniego prowadziły i organizowały za zgromadzone fundusze organizacje społeczne, m.in. Wydział Kolonii Letnich przy Lubelskim Towarzystwie Dobroczynności⁴³.

Rozwijała się również w okresie międzywojennym akcja świetlicowa, jednak nie przybrała ona w Lublinie większych rozmiarów. Na początku stycznia 1936 r. w całym województwie lubelskim odnotowano jedynie 11 świetlic, zapewniających opiekę około 300 dzieciom. Działalność świetlic polegała na udzielaniu pomocy uczniom w odrabianiu lekcji, prowadzeniu zajęć o charakterze obywatelskim oraz dbaniu o tężyznę fizyczną. Świetlice prowadziły towarzystwa społeczne korzystając często z dodatkowego wsparcia finansowego na ten cel ze strony samorządu. Ważnym elementem udzielanej przez nie pomocy materialnej, było dożywianie dzieci⁴⁴.

W okresie międzywojennym możemy mówić o dużym zróżnicowaniu działań służących opiece nad dzieckiem. Działalność ta w dużej mierze była możliwa dzięki zaangażowaniu organizacji społecznych, korzystających ze wsparcia materialnego społeczeństwa oraz subwencji finansowych ze strony samorządu i państwa. Poważnym mankamentem, który można dostrzec nawet w Lublinie, będącym ośrodkiem administracyjnym i dużym miastem z ponad 100 tys. mieszkańców, był niewystarczający w stosunku do potrzeb procent dzieci objętych taką pomocą. Niemniej sytuacja w Lublinie była i tak zdecydowanie lepsza

⁴² C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 287.

⁴³ Tenże, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 289; tenże, *Lubelskie Towarzystwo...*, s. 122-123.

⁴⁴ Tenże, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 291.

niż na całej Lubelszczyźnie. Jednak pomimo znacznego zaangażowania społecznego Lublin ustępował w tej mierze Warszawie, Krakowowi czy Lwowie, na co niewątpliwie miała wpływ lepiej rozwinięta w tych miastach sieć zakładów i organizacji społecznych. Większość z nich kontynuowała tradycje swojej działalności z okresu przed I wojną światową.

Istotnym elementem działalności opiekuńczej w dwudziestoleciu międzywojennym było dbanie o zapewnienie przynajmniej podstawowej opieki zdrowotnej oraz dbanie o kondycję fizyczną dzieci przez ich dożywianie. Podjęte przez personel medyczny zajmujący się na terenie Lublina uczniami szkół działania, służyły zapobieganiu chorobom o charakterze epidemiologicznym oraz wczesnemu wykrywaniu problemów zdrowotnych. Pomimo trudności związanych z finansowaniem działalności szkolnej opieki zdrowotnej i niedostatków w personalu medycznym odnoszono w tej mierze pewne sukcesy propagując jednocześnie zasady higieny.

ks. Czesław Galek

Zaangażowanie Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi w ratowanie dzieci Zamojszczyzny przed zagładą w czasie okupacji niemieckiej

Tam, gdzie przekreślano wszelkie prawa ludzkie,
gdzie rządili ludzie odczłowieczeni, była miłość

s. Franciszka Bulak FMM

Wprowadzenie

Sytuacja dziecka w odrodzonym Państwie Polskim, niewątpliwie najbardziej tragiczna była w okresie okupacji niemieckiej w latach 1939–1945, której skutków najbardziej doświadczyły dzieci Zamojszczyzny. Już w pierwszych dniach września 1939 roku na jej terenie toczyły się krwawe boje między armiami polskimi a niemieckimi. Pod koniec września wkroczyły tutaj wojska sowieckie, próbując wprowadzić nowy, komunistyczny ład. Po ich wycofaniu po kilku tygodniach, znowu powróciły tu wojska niemieckie wprowadzając reżim okupacyjny. Te bolesne wydarzenia spowodowały śmierć wielu ludzi, olbrzymie straty materialne oraz wiele cierpień, które w sposób szczególny dotknęły dzieci. Na mocy dekretów wydanych przez najwyższe czynniki III Rzeszy Niemieckiej, mieszkańcy Europy Środkowowschodniej, w tym 80-85% mieszkańców Polski, w ciągu 30-40 lat miało być wysiedlonych na tereny zachodniej Syberii lub wymordowanych,

a ich miejsce mieli zająć osadnicy niemieccy. Zgodnie z życzeniem Komisarza Rzeszy do spraw Umocnienia Niemczyzny, Reichsführera SS Heinricha Himmlera, Zamość – perła Renesansu, został przemianowany na Himmlerstadt, a po wygranej przez Niemców wojnie, miał być miejscem zamieszkania dla niego i wyższych oficerów SS, a na Zamojszczyźnie mieli zamieszkać zaufani esesmani z rodzinami. Zamojszczyzna miała być poligonem doświadczalnym (laboratorium), na którym Niemcy chcieli wypróbować możliwość i metody przeprowadzania wysiedlenia dużej liczby mieszkańców, by później powielić je w innych regionach.

Te zdawkowo naszkicowane plany Niemcy zaczęli wprowadzać w czyn pod koniec listopada 1942 roku, kiedy to rozpoczęli systematyczne wysiedlanie mieszkańców poszczególnych wiosek, których umieszczano w obozach przejściowych, a na ich miejsce osiedlać osadników niemieckich, a później także ukraińskich. Wszystko to było związane z wielkim cierpieniem, a także śmiercią wysiedlanej ludności, czego najbardziej doświadczyły niewinne i bezbronne dzieci. Ich tragiczne losy zostały naszkicowane w materiale zamieszczonym w poprzednim wydawnictwie z cyklu *Dziecko w historii*¹. Niniejsze opracowanie jest jego rozszerzeniem i pogłębieniem.

Rozpoczyna je motto ze wspomnień zakonnicy, która jako więźniarka obozu przejściowego w Zamościu, była zarówno świadkiem, jak i ofiarą niemieckich zbrodniarzy: „Tam, gdzie przekreślano wszelkie prawa ludzkie, gdzie rządili ludzie odczłowieczeni, była miłość”. W tym piekle XX wieku zgotowanym mieszkańcom Zamojszczyzny przez Niemców, nie brakowało ludzi pochodzących ze wszystkich stanów i zawodów, którzy nieśli pomoc innym, zwłaszcza dzieciom, ryzykując niekiedy utratę swojego życia. W duchu chrześcijańskiej miłości czyniły to m.in. siostry z żeńskich zgromadzeń zakonnych, których na Zamojszczyźnie było zaledwie kilka. W niniejszym opracowaniu, ze względu na ograniczoną ilość miejsca, skoncentrowano się wyłącznie na zaangażowaniu Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi (FMM)

¹ Zob. C. Galek, *Los dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji niemieckiej*, [w:] *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, (red.) E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017, s. 366-379.

w niesieniu pomocy dzieciom wojny². Na Zamojszczyźnie w tamtych czasach miały one dwa klasztory oddalone od siebie około 15 km w miejscowościach Łabunie i Zamość.

Materiałem źródłowym niniejszego studium są w większości nigdzie dotychczas niepublikowane wspomnienia sióstr, które znajdują się w luźnych zasobach archiwalnych Zgromadzenia Sióstr FMM. Poddany kwerendzie materiał źródłowy jest cenny, ponieważ pochodzi od osób dorosłych, w dodatku zakonnice. Wydane dotychczas wspomnienia i opracowania na obrany temat pochodzą najczęściej z relacji ludzi, którzy w wieku dziecięcym doświadczyli okrucieństw wojennych. Niektóre z nich również zostały uwzględnione w niniejszym opracowaniu.

Klasztor ostoją dla pokrzywdzonych przez Niemców dzieci Zamojszczyzny

Po przybyciu do Łabuń w 1922 roku, Siostry FMM prowadziły tu zakład wychowawczy dla sierot oraz ochronkę, czyli przedszkole do 1936 roku³. Po wybuchu wojny w 1939 roku na teren klasztoru przybywała duża liczba uciekinierów, w tym również z Poznańskiego i Pomorza, także rodziny z dziećmi, którym siostry udzielały wszechstronnej pomocy⁴. W dniach 21-22 września 1939 roku pod Łabunią rozegrała się krwawa bitwa między wojskami niemieckimi a polskimi, stąd na wioskach było wielu rannych, w tym również dzieci, którym siostry – pielęgniarki udzielały pomocy medycznej, a niekiedy także materialnej⁵. Na skutek działań wojennych i represyjnej polityki władz niemieckich wobec Polaków, dzieci traciły rodziców i pozostawały bez opieki. Często trafiały one do sióstr. Były wygłodniałe i obdarte. Nikt

² Szerzej na temat tego zgromadzenia zob. I. Morawska, *Historia pisana życiem. Łabunie mały przewodnik*, Łabunie 2016, s. 22-30, 40-42.

³ Zob. C. Galek, *Prywatne przedszkole w Łabuniach w latach 1933–1936*, „Archiwariusz Zamojski” 2009, s. 39-50.

⁴ Zob. *Dziennik Domu Matki Boskiej Częstochowskiej w Łabuniach*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 63-64, 67-68.

⁵ *Świadectwo matki Klary*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 275. Zob. L. Głowacki, *Działania wojenne na Lubelszczyźnie w roku 1939*, Lublin 1976, s. 185-196.

siostronom nie pomagał w ich utrzymaniu: „Z pomocą Bożą trzeba było szukać środków do ich utrzymania i Pan Bóg naprawdę nam pomagał” – stwierdza ówczesna przełożona klasztoru⁶. By zdobyć żywność dla dzieci – siostry kwestowały po wioskach. Z ofiarowanego im włókna lnianego, przędły nici, z których tkwały, a następnie szyły bieliznę i ubranie dla dzieci, a nawet ubrania na sprzedaż, aby w ten sposób zdobyć środki na utrzymanie dzieci⁷.

Również w Zamościu od 1930 roku Siostry FMM prowadziły ochronkę dla dzieci do lat siedmiu. Już od początków września 1939 roku do ich klasztoru przybywało dużo dzieci, które straciły rodziców lub zagubiły się w zawierusze wojennej. Później dołączyły do nich dzieci ofiar zamojskiej Rotundy, wysiedlenia i pacyfikacji mieszkańców Zamojszczyzny, ludobójstwa na Ukrainie i ewakuacji ludności polskiej ze wschodu. Napływ dzieci był tak duży, że już w 1941 roku siostry były zmuszone zamienić kaplicę na sypialnię dla nich. Oprócz około 100 dzieci, schronienie w klasztorze znalazły także matki z małymi dziećmi. Siostry starały się ratować każde dziecko. Dzięki m.in. ich determinacji, udało się wydobyć prawie 30 niemowląt z obozu przejściowego w Zamościu. W sumie miały pod opieką około 70 niemowląt. Gdy w 1944 roku Zamość został wyzwolony przez wojska sowieckie, tymczasowy Zarząd Miejski przekazał siostronom budynek z przeznaczeniem na sierociniec, który własnym sumptem wyremontowały. W 1946 roku władze komunistyczne zmusiły siostry do przeniesienia zakładu do Łabuń⁸. Opieka nad dziećmi wymagała wiele wysiłku i poświęceń zarówno ze strony sióstr, jak i zatrudnionych przez nie pracowników. Jedna z nich wspomina: „Pracowało się dwadzieścia godzin na dobę. Nic nikomu się nie płaciło. Kobiety za obieranie kartofli dostawały talerz zupy. Nie dostawałyśmy żadnych dotacji na dzieci. Cały nasz majątek to były właśnie one, nasze dzieci”⁹.

⁶ *Świadectwo matki Klary*, s. 276.

⁷ Tamże.

⁸ *Kronika klasztoru Franciszkanek Misjonarek Maryi w Zamościu*, Archiwum FMM w Zamościu, s. 4-5; *Historia powstania w Zamościu domu pod wezwaniem Dzieciątka Jezus*, tamże, s. 88-90.

⁹ B. Makowska, [Wspomnienia], [w:] E. Kurek, *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich w Polsce w latach 1939–1945*, Sandomierz 2017, s. 239-240. Przez czas okupacji w klasztorze w Zamościu było zaledwie kilkanaście sióstr. Zob. *Członkowie zgromadzenia w latach 1939–1947*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 17-27.

W czasie zakrojonej na szeroką skalę akcji wysiedleńczej mieszkańców Zamojszczyzny przez Niemców, siostrom z Zamościa również w 1943 roku groziło wysiedlenie, ale do niego nie doszło dzięki – ich zdaniem – szczególnej opiece Bożej, o czym świadczy wspomnienie jednej z nich:

W ostatnich dniach lutego 1943 r. w godzinach wieczornych wpada do furty z hałasem trzech Niemców, wołając: „Schwester, Schwester, jakie to są dzieci?”. Zanim [...] s. M. Barlaama [władająca perfekcyjnie językiem niemieckim – C.G.] zdążyła odpowiedzieć, zauważyłam, że dzieci na jednym z nich zrobiły wrażenie, zwłaszcza, gdy mała Lucia (nie miała jeszcze półtora roku) na rękę niani wyciągnęła rączki do Niemca i zawołała „tata”. Wzruszyło go to. Poglaskał ją po główce i przez dłuższą chwilę ogarniał spojrzeniem dziecko. Wyjaśniliśmy, że są to dzieci rodziców zabranych na roboty do Niemiec, a więc w tej chwili zupełne sieroty. Chcieliśmy im pokazać wszystkie małeństwa, których było około 70. Ale odpowiedzieli: „Dość nam tego, cośmy widzieli”. Zaczęli się przy tym naradzać: „Wysiedlić ich czy zostawić”. [Byli członkami – C.G.] [...] Główniej Komisji Wysiedleńczej. Wreszcie ten, do którego Lucia wyciągnęła rączki, przeciął naradę jednym słowem: ‘Zostawmy!’ Zwrócił się [...] do nas ze słowami: ‘Nie mamy dla was odpowiedniego pomieszczenia. Możecie zostać!’ Prawdopodobnie siostrę M. Barlaamę wzięli za rodowitą Niemkę. Być może, że to pomogło¹⁰.

Mniej szczęścia w tym względzie miały siostry z Łabuń, w ich klasztorze stacjonowała brygada budująca nieopodal lotnisko, w związku z planowanym przez Niemców napadem na Związek Radziecki. Niemcom potrzebne były pomieszczenia dla lotników. Na początku czerwca 1941 roku Niemcy podjęli decyzję o wyeksmitowaniu sióstr. Dowódca lotniska, Austriak z pochodzenia, był na tyle taktowny, że nie miał śmiałości tej decyzji im przekazać, dlatego sprowadził gestapowców, którzy kategorycznie oznajmili im, że muszą w ciągu trzech dni opuścić i opróżnić wszystkie zajmowane przez nie pomieszczenia, a dzieci zostaną im zabrane i umieszczone w innym miejscu. Siostry kategorycznie im oświadczyły, że za nic w świecie nie rozstaną się ze swoimi podopiecznymi. Ich zdecydowanie i determinacja sprawiły, że Niemcy zgodzili się na pozostawienie dzieci pod ich opieką. Jako miejsce pobytu wyznaczono im klasztor Ojców Bernardynów

¹⁰ *Cudowna opieka Boża, jakiej doznaliśmy w Domu Najświętszego Serca Jezusa podczas wojny 1939–1944*, tamże, s. 3.

w Radecznicy, położony około 40 km od Łabuń¹¹. Niemcy swoimi samochodami przewieźli tam dzieci, siostry oraz część ich dobytku. Ojcowie Bernardyni przyjęli je serdecznie, oznajmiając zarazem, że nie mają środków na wyżywienie ich i dzieci – w sumie około 200 osób. Po usilnych staraniach siostry uzyskały od Niemców zezwolenie na powrót kilku z nich do Łabuń w celu zebrania zboża z paru hektarów uprawianego przez nie pola i tam na jakiś czas pozostały. Płody rolne przekazywały do Radecznicy¹².

Pomimo że siostry mieszkały w ciasnych pomieszczeniach użyczonych im w Radecznicy przez bernardynów i nie miały pieniędzy na zakup żywności, bielizny i ubrań dla siebie i swoich podopiecznych, to jednak przyjmowały każde dziecko potrzebujące opieki. Często stan higieniczny tych dzieci, które do nich trafiały, był opłakany. Siostra Emilia Potoczna wspomina: „Ja, jako pielęgniarzka u dzieci robiłam opatrunki chłopcom i dziewczętom [...]. Do naszego zakładu przychodziły dzieci bardzo biedne, zawszone, ze strupami. Ja je leczyłam. Często obcinałam im włoski i leczyłam główkę”¹³. Dzieci stwarzały też trudności wychowawcze, do których siostry podchodziły ze zrozumieniem: „W zakładzie były różne dzieci, dobre i trudne. Nic w tym nie było dziwnego, że dziecko wojenne, wychowane bez matki było trudne. Jak im się coś nie podobało, to potrafiły nawet rzucić talerzami pod nogi swoich opiekunek”¹⁴. Wymagały ustawicznej troski na każdym kroku: „Czasem, chłopcy idąc do ojców pogubili swoje buty w śniegu, które trzeba było im je poszukać z latareczką”¹⁵.

Sióstr było zbyt mało, by zapewnić dzieciom odpowiednią opiekę i utrzymanie dyscypliny. Dochodziły do tego także niezwykle trudne warunki, w jakich mieszkały dzieci:

¹¹ *Świadectwo matki Klary*, s. 277-278. Zob. *Dziennik Domu Matki Boskiej...*, s. 78-83.

¹² *Świadectwo matki Klary*, s. 278-279, 284; *Relacje siostry Franciszki Bulak z 1 sierpnia 1977 r.*, Archiwum Sióstr FMM w Łabuniach, s. 11. Zob. W czasie okupacji w Łabuniach, (później w Radecznicy i Klemensowie), było około 70-90 sióstr. Zob. *Członkowie zgromadzenia w latach 1939-1947*, tamże, s. 17-27.

¹³ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 23.

¹⁴ Tamże, s. 24.

¹⁵ Tamże, s. 23. Por. *Świadectwo matki Klary*, s. 288.

W jednej sypialni spało 30 chłopców, a z nimi dwie siostry, tzn. S. Benicjusza i ja. M. Urbania była słaba. Przy chłopcach była tylko ze trzy miesiące i zaraz zachorowała, a do pracy przy chłopcach potrzeba było dużo zdrowia. Rano, my obie wstawaliśmy o wpół do piątej, bo odchodząc z sypialni, wszystko musiało być w porządku, a sypialnia posprządana. A rano znowu wybiórka do domu głównego, ubierania w palta i w buty, które tak często im się pomieszały. Jeden chłopiec brał drugiego jeden but, a drugi swój lub jeszcze czyjś inny. Tak samo było z czapkami. Po drodze śnieg, więc korzystali z niego i bili się śnieżkami. Patrząc, a tu jednemu wyleciała chusteczka, drugi zgubił pasek, a inny jeszcze niepozapinany, a inny zgubił szelki. A w tym domu sióstr były dwa refektarze, jeden dla dziewczynek, a drugi dla chłopców. I w tym refektarzu odbywały się też lekcje. Trzeba było spieszyć się bardzo, aby wszystko było w porządku, bo o godz. 8.00 zaczynały się lekcje¹⁶.



Fotografia 10. Siostry FMM i Ojcowie Bernardyni z dziećmi z sierocińca w Radecznicy

Źródło: Zbiory sióstr FMM w Łabuniach.

¹⁶ Wspomnienia siostry Emilii Potocznej, s. 23.

Z początku Niemcy pozwolili siostram na prowadzenie szkoły w pomieszczeniach zakonnych, do której uczęszczały również niektóre dzieci ze wsi, ponieważ niewielka szkoła w Radecznicy nie była w stanie pomieścić wszystkich dzieci. Jednak po pewnym czasie Niemcy rozbudowali budynek szkolny i wszystkie dzieci, także te z sierocińca, musiały do niej uczęszczać¹⁷. Gdy do Radecznicy w lipcu 1944 roku wkroczyło wojsko rosyjskie, to Rosjanie pozwolili siostram na ponowne otwarcie szkoły¹⁸.

Oprócz opieki nad dziećmi z sierocińca, siostry już od 1941 roku prowadziły z ramienia polskiej organizacji charytatywnej Rady Głównej Opiekuńczej kuchnię dla ludzi biednych i wysiedlonych, którzy w liczbie około 60 osób, zarówno dorosłych jak i dzieci, mieszkali w domostwach wiejskich¹⁹. Siostry mieszkaly w ciasnych i słabo ogrzewanych pomieszczeniach, w których nie było wodociągu i kanalizacji. Wodę na potrzeby ich i dzieci oraz dla hodowanych przez nie zwierząt nosiły w wiadrach na dosyć wysokie wzniesienie albo wozily ją prymitywnym wózkiem w beczce, co też wymagało dużego wysiłku. Ciężko pracowały, by zdobyć środki na utrzymanie dzieci z sierocińca i pomocy do prowadzenia kuchni dla biednych. Najczęściej zatrudniały się do prac polowych w folwarkach lub u bogatych gospodarzy, za co otrzymywały zboże, ziemniaki i inne produkty żywnościowe. Mimo zakazu władz niemieckich, kwestowały, czyli żebrały, w sąsiednich miejscowościach. Największy problem miały z transportem produktów żywnościowych z dalszych wiosek. Wykorzystywały w tym celu psy zaprzęg: dwa psy, przed których nosami, na kiju, zawieszano smakowity kawałek kiełbasy, ciągnęły wózek lub sanie z żywnością²⁰.

Samodzielnie wykonywały ubranka dla dzieci. Jedna z nich wspomina:

¹⁷ Tamże, s. 24; *Świadectwo matki Klary*, s. 283-284.

¹⁸ Tamże, s. 292.

¹⁹ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 23; *Świadectwo matki Klary*, s. 283. W pobliskim Szczebrzeszynie taką kuchnię założył proboszcz parafii ks. Franciszek Kapalski, którą prowadziły Siostry Józefitki. Korzystało z niej ok. 120 osób. Zob. E. Walewander, *Działalność wychowawcza Kościoła Lubelskiego 1939–1945. Przedmowa*, A. Kostecki, Lublin 2009, s. 106.

²⁰ *Świadectwo matki Klary*, s. 279-281; C. Galek, *Pamięć i Krzyże. Szkice pedagogiczno-historyczne*, Łabunie 2007, s. 257.

S. Amadeusza miała warsztat tkacki, na którym tkala płótno. Dla chłopców natkała płótna białego w niebieskie paski i na Wielkanoc, siostry dla chłopców poszyły z tego płótna ubranka. Ile z tego było uciechy i radości dla tych chłopców. Również poprzywiązywały im do tego ubranka różnokolorowe wstążeczki i te dzieci wyglądały pięknie, jak kwiaty²¹.

Siostry przygotowywały też dzieci do Pierwszej Komunii Świętej, która była dla nich wielkim przeżyciem. Dbaly również o rozwój ich talentów. Prowadziły m.in. chór, który uświetniał uroczystości religijne, np. prymicje kapłańskie²².

Po zakończeniu działań wojennych siostry wraz ze swoimi podopiecznymi nie mogły wrócić do Łabuń, gdyż Niemcy opuszczając tę miejscowość, zburzyli budynki klasztorne. Tymczasowe władze Zamościa przydzieliły im pałac Zamoyskich w Klemensowie k. Szczebrzeszyna. Pod ich opieką pozostało około 75 chłopców i ponad 100 dziewczynek, w sumie prawie 200 osób. Z początku siostry prowadziły szkołę, w której w pierwszej klasie było 55 dzieci. Sióstr było niewiele, stąd też pracowały ponad ludzkie siły. Po rozbudowie przez władze budynku szkolnego w pobliskim Michalowie, zostały zmuszone do zamknięcia szkoły²³.

W prowadzonym zakładzie część sióstr opiekowała się dziewczętami, a inne chłopcami. Chłopcy byli wychowywani w duchu frebrowskim. Byli podzieleni na sekcje. Starsi chłopcy pomagali siostrom w pracach gospodarskich, opiekowali się młodszymi kolegami i pomagali im w nauce. Kierownicy sekcji byli wybierani w sposób demokratyczny przez kolegów na walnym zebraniu. Każda sekcja, a było ich pięć na 70 chłopców, miała swój ogródek, który uprawiała. Chłopcy byli związani z tymi działkami emocjonalnie: cieszyli się, gdy posiane przez nich warzywa wschodziły, wzrastały i przynosiły plon. Niektórzy z nich uczyli się krawiectwa i prac stolarskich. Jedna z sióstr dwa razy w tygodniu miała z nimi pogadanki na tematy religijne i patriotyczne oraz organizowała przedstawienia, akademie i imprezy o tej tematyce. W podobny sposób wychowywano także dziewczęta.

²¹ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 288.

²² Tamże, s. 24. Zob. A. Piela, *Tułaczka Natalii*, „IGŁA. Informator Gminy Łabunie” 2018, nr 1, s. 5-6.

²³ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 27.

Wychowawczyni w duchu pedagogiki św. Jana Bosko starały się być blisko wychowanków: bawiły się z nimi, grały w piłkę, pracowały i odpoczywały. W zakładzie panowała atmosfera rodzinna, pełna empatii i wzajemnych więzi emocjonalnych. Siostry traktowały po macierzyńsku swoich podopiecznych, a ci z kolei traktowali je jak własne matki, i takie wzajemne relacje i więzi pozostawały także po opuszczeniu przez wychowanków zakładu. Po ukończeniu przez uczniów szkoły podstawowej, zaproszony przez siostry psycholog, badając predyspozycje i zdolności poszczególnych wychowanków, sugerował odpowiedni dla nich profil kształcenia w szkole średniej²⁴.

Siostry samodzielnie wykonywały zabawki dla małych dzieci. Dbały o ich rozwój intelektualny i, na miarę swoich skromnych możliwości, starały się uatrakcyjnić ich pobyt w placówce. Dla przykładu: w 1947 roku, dzięki pomocy kolejarzy, 50 dzieci pojechało na wycieczkę do Gdańska, Gdyni, Helu, Krakowa, Częstochowy, Lublina i innych miast. Pomimo że podróż była uciążliwa, gdyż odbywała się koleją w bydłym wagonie, doczepianym do różnych składów towarowych, była dla nich wielką frajdą.

Nie brakowało także trudności wychowawczych. Chłopcy w kieszeniach nosili gwoździe, zapalki, klucze i różne niebezpieczne rzeczy – pozostałości po wojnie. Siostry nieustannie musiały uważać, żeby nie zrobili sobie krzywdy. Wdrapywali się na drzewa w otaczającym pałac parku. Jeden z nich spadł z drzewa i stracił przytomność. Siostra, zarazem wykwalifikowana pielęgniarka, zrobiła mu sztuczne oddychanie i przywróciła do życia. Inny mało nie utonął w pobliskiej rzece Wieprz. Ta sama siostra z wielkim trudem go uratowała, wypompowując wodę z jego dróg oddechowych. Jeszcze inny zainspirowany „Smoczą Jamą” zwiedzaną w czasie wycieczki do Krakowa i opowiadaniu o smoku wawelskim, chcąc się upodobnić do niego, połknął smołę, która była używana w gospodarstwie do celów budowlanych. Szybka i fachowa interwencja tejże siostry uchroniła go od nieszczęścia. Zakonnice otrzymywały produkty żywnościowe przysyłane przez amerykańską UNRĘ. Otrzymały też na potrzeby gospodarcze konie. Pięciu chłopców, chcąc polepszyć sobie byt, uciekło z zakładu, z myślą

²⁴ C. Galek, *Dar od Boga*, „Niedziela Zamojsko-Lubaczowska” 2018, nr 11, s. IV.

o wyjeździe do Ameryki. Jednak po pewnym czasie zostali odnalezieni i chcąc nie chcąc, musieli wrócić do zakładu²⁵.

Siostry nie wiedziały w czasie wojny, i do tej pory dokładnie nie wiedzą, ile dzieci uratowały, i jakiego były one pochodzenia. Ratowanie dzieci uważały za rzecz naturalną, niewymagającą arytmetyki. Pod ich opieką były dzieci polskie, żydowskie, ukraińskie, a pod koniec wojny także i niemieckie i rosyjskie. Jedna z sióstr wspomina:

Nigdy nie patrzyło się, czy to Niemiec, Żyd, czy kto, tylko: jesteś dzieckiem, a my zbieramy dzieci. Nawet nie wiedziałyśmy, ile, jakich było. Przełożoną naszą była Irlandka, Katarzyna Crowley [imię zakonne Klara – jedna z autorek analizowanych źródeł – C.G.] ona za dziećmi aż się trzęsła. Wszystkie przyjmowałyśmy. I z partyzantami za Niemców trzymaliśmy – nikt nie wiedział. A z żydowskimi dziećmi też tak mogło być, że siostra wiedziała o wszystkich, a my o niektórych²⁶.

Siostry w czasach okupacji dla bezpieczeństwa własnego i dzieci nie rozmawiały na temat pochodzenia dzieci. Za przechowywanie dzieci żydowskich groziła im przecież śmierć, a kontrole niemieckie, zwłaszcza w Zamościu, były dosyć częste. Dla bezpieczeństwa do rozmowy z Niemcami były delegowane siostry znające dobrze język niemiecki, a w dodatku niewiedzące o tym, że w sierocińcach są dzieci pochodzenia żydowskiego, stąd też na pytania Niemców, zgodnie z własnym przekonaniem, odpowiadały, że takowych nie ma²⁷.

Na pytanie, dlaczego to robiły? – Ewa Kurek – autorka książki o ratowaniu dzieci żydowskich przez zakony żeńskie odpowiada:

Gdy w klasztornej furcie stawało proszące dziecko siostry zadawały sobie pytanie: jak wobec tego dziecka zachowałby się Chrystus? Bóg-Chrystus, który stał się Człowiekiem i umarł na krzyżu tylko, dlatego, że tak bardzo umiłował ludzi. Stojące przed klasztorną furtką dziecko było dla zakonnicy człowiekiem. Człowiekiem, którego życie w imię Chrystusa i nakazanej przez Niego miłości bliźniego należy ratować. Nawet wtedy,

²⁵ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 27.

²⁶ B. Makowska, [*Wspomnienia*], s. 239-240.

²⁷ C. Galek, *Pamięć i Krzyż. Szkice pedagogiczno-historyczne*, Łabunie 2007, s. 257.

gdy ratując, przyjdzie oddać życie. Jedynym zgromadzeniem misyjnym, które w czasie wojny ratowało żydowskie dzieci były siostry franciszkanki misjonarki Maryi. Klasztory Zamościa i Łabuń-Radeczniczy stały otworem dla wszystkich dzieci Zamojszczyzny i akurat w nich nie pytał nikt, skąd dzieci pochodzą i jakiego są wyznania. Zgodnie z 112 paragrafem zakonnych konstytucji, który mówi: „Niech otaczają szczególną troskliwością dzieci ubogich i opuszczone pamiętając, iż Pan Jezus ponad wszystko umiłował maluczkich tej ziemi”²⁸.

Po zakończeniu wojny wielu Żydów dziękowało siostrom za ocalenie im życia. Listy dziękczynne przychodziły do nich z całego świata. Kachel Juditth z Hajfy pisała m.in:

Pamiętam klasztor w Radeczniczy, a szczególnie w Zamościu. To była dla mnie ostatnia stacja. Gdyby nie klasztor, nie pozostałabym przy życiu”. Świadectwo wielu ocalonych przez siostry dzieci żydowskich sprawiło, że został im przyznany dyplom i medal „Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata”, który 27 grudnia 1993 roku w konsulacie Izraela w Warszawie odebrała siostra Bogumiła Makowska. Ocaleni przez nią żydowscy wychowankowie przywozili na spotkanie z nią autokarami do Łabuń corocznie około 200 młodych ludzi z Izraela, a gdy zmarła w 2007 roku, odwiedzali jej grób²⁹.

Posługa sióstr w obozach przejściowych dla wysiedleńców

Jak już wspomniano, późną jesienią 1942 roku Niemcy rozpoczęli na Zamojszczyźnie akcję wysiedlanie polskich rodzin z gospodarstw rolnych, a na ich miejsce osiedlali osadników niemieckich lub ukraińskich. Wysiedlaną ludność umieszczano w obozach przejściowych, wśród których największe były w Zamościu i Zwierzyńcu. Tam odbywała się segregacja ludności na cztery grupy według kryteriów rasowych, którą przeprowadzała odpowiednio do tego przygotowana komisja. Szacuje się, że z terenów Zamojszczyzny wysiedlono ludność z około 300 wsi, w sumie prawie 110 tysięcy osób, w tym 30 tysięcy dzieci, z czego 10 tysięcy zmarło lub zostało zamordowanych. Na terenach

²⁸ *Gdy klasztor znaczył życie...*, s. 121.

²⁹ Zob. T. Lavee, *[Wspomnienia]*, [w:] tamże, s. 232-233; B. Makowska, *[Wspomnienia]*, s. 238-239; C. Galek, *Pamięć i Krzyż...*, s. 258-260.

Zamojszczyzny Niemcy osiedlili około 12 tysięcy kolonistów niemieckich, ukraińskich oraz volksdeutschy z Polski³⁰.

W dniu 10 grudnia 1942 roku zostali wysiedleni mieszkańcy Łabuń, w tym cztery siostry, którym, jak już wspomniano, Niemcy pozwolili pozostać przy klasztorze w celu prowadzenia gospodarstwa rolnego. Umieszczono je w obozie przejściowym w Zamościu³¹. Dzięki interwencji lekarza obozowego, jako pielęgniarki trafiły do baraku zwanego eufemistycznie „szpitalem”, który w rzeczywistości był tego

³⁰ Do pierwszej i drugiej grupy zaliczono rodziny polskie o korzeniach niemieckich, które były kierowane do Łodzi w celu ścisłej selekcji i ewentualnego zniemczenia. Do grupy trzeciej zaliczano osoby zdolne do pracy w wieku 14-60 lat, które wysyłano na roboty do Niemiec. Osoby z grupy czwartej w wieku 14-60 lat, niezdolne do pracy, były wywożone do obozów koncentracyjnych. Spośród osób zaliczonych do grupy trzeciej i czwartej wyselekcjonowano dzieci do 14 roku życia, osoby powyżej 60 roku życia, chorych i niepełnosprawnych i kierowano ich w tzw. wsiach rentowych na Podlasie. Zob. *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS. Zbiór dokumentów polskich i niemieckich z okresu okupacji hitlerowskiej*, (red.) C. Madajczyk, Warszawa 1977, t. 2, s. 175-178; C. Galek, *Pamięć i Krzyż...*, s. 263-264, 247-248.

³¹ Siostry były świadkami dantejskich scen związanych z rozdzieleniem rodzin. Znany w Zamościu pedagog Rodzik, która jako dziecko trafiła do obozu wspomina: „Na komisji segregowano ludzi według przydatności do pracy i koloru włosów. Matkom wrywano z objęć dzieci i oddawano je starym zniedołężniałym kobietom. W pamięci zapisał mi się jeden przykry epizod tej tragedii. Oto matce, której mąż był w niewoli niemieckiej, zabrano jedyną pociechę – czteroletnie dziecko. Zrozpaczona, zalana łzami kobieta przycisnęła do piersi swój skarb i [...] nie reagowała na głos Niemca, który rozkazywał jej oddać dziecko i przejść do drugiej sali. Dopiero silne pchnięcie w plecy, wściekły krzyk niemieckiego urzędnika, ocucił ją. Na główce dziecka złożyła jeszcze raz pocałunek i z niemym wzrokiem, nieprzytomna wprost z bólu odprowadziła swoją pociechę, która w tej chwili pierwszy raz w życiu znalazła się w obcych rękach jakiejś niedołęznej staruszki. Do dziś pozostał mi w pamięci obraz szlochającego w wyciągniętych rączkami dziecka, które w okrzyku «mamo» chciało wyrazić całą swoją rozpacz” (*Zeznania Julii Rodzik*, OK BZH w Lublinie, akta Ds. 239/67, s. 119-120, cyt. za: B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej*, [w:] *Sesja Zamość*, rkps., [b.r.], Biblioteka Muzeum Zamojskiego, s. 5). Zob. Z. Klukowski, *Zbrodnie niemieckie na Zamojszczyźnie*, Warszawa 1947, s. 66-67; C. Galek, *Losy dzieci Zamojszczyzny...*, s. 368; B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej*, [w:] *Dzieci i młodzież w latach drugiej wojny światowej*, (red.) C. Pilichowski, Warszawa 1982, s. 353; B. Kozaczyńska, *Losy dzieci...*, s. 31-32.

zaprzeczeniem, co od razu zauważyła jedna z sióstr: „przyszliśmy i zobaczyliśmy obraz nędzy i rozpacz”³².

A na innym miejscu dodaje:

Po zbadaniu nas [przez komisję – C.G.] zostałyśmy umieszczone (z innymi siostrami zakonnymi) w baraku nr 9, w którym przebywali chorzy więźniowie. W baraku tym była też tzw. porodówka. Więźniarki rodziły tam dzieci. [...] W baraku był brud, były wszy, pluskwy, pchły. Wśród chorych panowały choroby epidemiczne, jak tyfus brzuszny i płamisty. Dużo więźniów umierało z głodu i wycieńczenia. Na terenie obozu był lekarz, również więzień, Józef Rębacz. [...] Nie było leków i lekarz był bezradny. Śmiertelność wśród dzieci była bardzo duża. Noworodki umierały prawie wszystkie³³.

Siostry starały się, w miarę swych bardzo skromnych możliwości, nieść pomoc osadzonym, a zwłaszcza dzieciom, niezależnie od ich narodowości, bo oprócz dzieci polskich, były tam również dzieci żydowskie i rosyjskie³⁴. Pracowały od godz. 5.00 do 22.00. Każda z nich, co czwartą noc pełniła całonocny dyżur przy chorych³⁵.

Często do obozu trafiały kobiety ciężarne, które dosłownie nic nie miały ze sobą. Siostry zbierały różnego rodzaju „szmatki”, z których szyły „pieluchy” dla nowo narodzonych dzieci. W warunkach bardzo prymitywnych odbierały porody. Walczyły o życie każdego dziecka. Opiekowały się zarówno matkami, jak i noworodkami. Jednak w ciężkich warunkach obozowych dzieci nie miały najmniejszych szans na przeżycie, stąd najczęściej wkrótce po urodzeniu umierały³⁶. Udzielały też nowo narodzonym dzieciom chrztu „z wody”³⁷. Ale były też przypadki, że udzielały go także dzieciom w starszym wieku. Siostra Stefania Fiodorczuk wspomina:

³² *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 11; *Zeznanie siostry Franciszki Bulak ze zgromadzenia sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi*, [w:] Archiwum Prowincjalne FMM – Warszawa, s. 159-160. Siostry przez dwa dni chodziły w habitach. Na trzeci dzień Niemcy zawiadomili ich, że dostaną świeckie ubrania, ponieważ zakonny strój jest dla nich niewygodny, „ale tak naprawdę oni wstydzieli się tego, że siostry zakonne trzymają w obozie” (*Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 12). Por. *Świadectwo matki Klary*, s. 286.

³³ *Zeznanie siostry Stefanii Fiodorczuk*, OK BZH w Lublinie, akta Ds. 239/67, s. 84, cyt. za: B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny...*, s. 8.

³⁴ *Wspomnienia s. Stefanii Fiodorczuk*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 7.

³⁵ *Zeznanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 165.

³⁶ Tamże, s. 117; *Świadectwo matki Klary*, s. 287.

³⁷ *Zeznanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 165.

Pewnego razu przyniesiono do szpitala chorego pięcioletniego chłopca. Matka była przy nim. Był już w agonii. Matka, jak zauważyłam była bardzo niespokojna, ale krępowiała się powiedzieć, że dziecko nie było ochrzczone. Patrzę na dziecko, jest konające, ale nie może umrzeć. Wzięłam wody, ochrzcziłam i dziecko ślicznie, spokojnie zmarło. [...] Dużo dzieci ochrzcziłam³⁸.

Takich przypadków było więcej³⁹.

Również w innych brakach „warunki higieniczne [...] były straszne: brud, ciasnota, robactwo, w szparach ścian widać było grube warstwy pluskiew”⁴⁰. W warunkach urągających wszelkim normom egzystowały także dzieci:

W trzynastym baraku była glina zamiast podłogi – wspomina jedna z sióstr. Jak deszcze padały to było błoto, i w tym baraku byli ci opiekunowie i dzieci, które w tym błocie siedziały. [...] Zobaczyłam jak tam w takim żłobie czy korycie leżało dziecko. Żłób był drewniany. Dziecko było prawie nagie. Tylko takim jakimś paltkiem przykryte było. Była to dziewczynka, miała 5 lat, chora, nie mogła chodzić. Kilka razy taki fakt spotkałam. Później był chłopak⁴¹.

Na ogół więźniowie, w tym również dzieci, nie mieli odpowiedniej odzieży. By ją pozyskać, siostry zdejmowały ją z trupów, i po jej odwzawieniu, przekazywały ją potrzebującym, w tym także dzieciom. Czasami pozyskane ubrania przerabiały na potrzeby dzieci. Czyniły to w konspiracji, bo za taką działalność mogły postradać życie⁴².

Najbardziej dotkliwa dla dzieci była wprost niewyobrażalna wsza-wica:

³⁸ *Wspomnienia s. Stefanii Fiodorczuk*, s. 8.

³⁹ *Zob. tamże*, s. 8-9.

⁴⁰ *Zeznanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 163. Por. *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 11.

⁴¹ *Wspomnienia s. Stefanii Fiodorczuk*, s. 6. Zob. Z. Węclawik, *Wysiedlanie Skierbieszowa, Wstęp*, [w:] *Nie było kiedy płakać. Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, wstęp wybór i oprac. B. Kozaczyńska, t. 1, Siedlce 2014, s. 31-33; J. Rodzik, *Mój mały braciszek Krzysiek umarł z głodu...*, [w:] *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny*, świadectwa zebrała i oprac. J. Rodzik, Zamość 2007, s. 89-90; B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej*, s. 353.

⁴² *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 17.

Nieraz widziałam – wspomina jedna z sióstr – jak przyprawdzono chłopca niby, jako chorego, wycieńczonego, bladego. Gdy chciałam mu np. zmierzyć gorączkę i odchyliłam ubranie, to się sypało. Tak był zawszony, że wszy po prostu go dogryzały. Ten chłopiec miał 12 lat. Zdjęłam z niego ubranie, nalałam wody do miski, wzięłam szmatę i tak z niego zagarniałam to robactwo. [...] Dałam mu czystą bieliznę. [...] Chłopak ożył⁴³.



Fotografia 11. Siostry FMM za drutami obozu przejściowego w Zamościu

Źródło: Zbiory sióstr FMM w Łabuniach.

Niezwykle kłopotliwe było dla więźniów też załatwianie potrzeb fizjologicznych w prymitywnie urządzonych sanitariatach:

⁴³ Wspomnienia s. Stefanii Fiodorczyk, s. 3.

Ubikacje to były szopy przy barakach, gdzie nad olbrzymimi dolami urządzona była podłoga, w której były 4 rzędy otworów po kilkanaście w każdym rzędzie. Do ubikacji wypuszczano 4 razy dziennie, a kolejka była tak długa, że nieraz trzeba było stać od śniadania do obiadu, żeby tam się dostać. Do ubikacji wchodziłi wszyscy razem: mężczyźni, kobiety i dzieci, jeżeli znalazły się w tym baraku⁴⁴.

Te warunki były szczególnie uciążliwe i niebezpieczne dla dzieci, ponieważ otwory w ubikacjach były duże, obślizgłe, a zimą obmarznięte. Zdarzało się, że dzieci w nie wpadały i topiły się w basenie kloaczny⁴⁵.

Jak już wielokrotnie wspomniano, złe warunki bytowe i higieniczne w obozie były przyczyną różnorodnych chorób osadzonych, zwłaszcza dzieci. Siostry nie miały lekarstw i starały się leczyć chorych „domowymi” sposobami, zazwyczaj mało skutecznie. Wykorzystując znajomości z mieszkańcami Zamościa, przemycały różnymi kanałami do obozu lekarstwa, których część bezpłatnie przekazywała prywatna apteka znanych w Zamościu farmaceutów Heleny i Bogusława Rymgajów⁴⁶. Wychodząc na przepustkę do miasta, kupowały lekarstwa za pieniądze powierzone im przez więźniów, które wzięli ze sobą opuszczając domostwa⁴⁷ lub też wykorzystywały tym celu również innych ludzi, którzy służbowo przekraczali bramy więzienia⁴⁸. Zbierały także lekarstwa pozostałe po zmarłych więźniach, by leczyć nimi żywych⁴⁹.

Więźniowie otrzymywali głodowe i pozbawione wartości kalorycznych racje żywnościowe:

⁴⁴ *Ześnanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 162. Załatwianie potrzeb fizjologicznych w tamtych warunkach był przyczyną olbrzymiego stresu dla dzieci: „Najgorszym dla mnie przeżyciem było wspólne załatwianie się w ubikacjach – wspomina po latach jeden z uwięzionych. Z początku nie mogłem przełamać wstydu, aż rozchorowałem się z tego powodu. Później przyzwyczałem się do tej sytuacji, ale współczułem tym, którzy też – jak ja kiedyś – przeżyli podobne uczucia” (J. Pol, *Nasza gospodarka była rozgrabiona*, [w:] *Wojenne losy...*, s. 82).

⁴⁵ Zob. Z. Węclawik, *Wysiedlanie Skierbieszowa*, s. 34; A. Kiecana, *Służba więzienna za najmniejsze przewinienia surowo karała*, [w:] *Wojenne losy...*, s. 48.

⁴⁶ F. Stopniak, *Pomoc Kościoła dla ludności wysiedlonej z Zamojszczyzny*, [w:] *Sesja Zamość*, s. 7.

⁴⁷ *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 13.

⁴⁸ *Świadectwo matki Klary*, s. 287.

⁴⁹ *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 21.

Żywnienie bardzo marne: 12 dkg chleba na dzień. Rano i wieczorem kawa, w południe rzadka, z mało posilnej jaglanej kaszy – zupa. Oczywiście tym sposobem jedząc, nie mogli zaspokoić głodu⁵⁰.

Niewielkie ilości chleba, mleka i ubrań dla dzieci dostarczała do obozu Rada Główna Opiekuńcza. Jednak ta pomoc była tak nikła, że siostry były zmuszone rozdzielać żywność grupami. Jednego dnia otrzymywały ją dzieci z jednej grupy, a w ciągu następnych dni z pozostałych grup⁵¹.

Osadzeni mieli też produkty żywnościowe zabrane w czasie wysiedlenia ze swoich domostw, takie jak mąka, kasza, ziemniaki i inne, które przekazywali siostrom, by je zagospodarowały, ponieważ tylko w ich baraku był piec węglowy. Siostry przyrządzały z nich różne posiłki, m.in. piekły z nich placki „gnieciuchy”, które jedli dorośli i dzieci. Z obozowej kuchni przynosiły ziemniaki i inne produkty żywnościowe, z których przygotowywały posiłki dla dzieci, co było zagrożone utratą przez nie życia:

Nawet takie nielegalne przyniesienie kartofli z kuchni groziło naszemu życiu, a zupa na obiad była tylko ciepłą wodą czymś zabarwioną. Będąc na takim wyżywieniu, ludzie byli bardzo głodni i dla tego każdy ziemniak miał wielką wartość w oczach tych, którzy byli w obozie. Gdy gotowałyśmy te kartofle na naszym piecyku, to dookoła była rozstawiona straż, aby na wypadek pojawienia się komendanta, czy kierownika obozu, wszystko od razu zlikwidować. Przed gotowaniem przygotowywało się wcześniej drzewo i węgiel, aby jak najszybciej ugotować to, co się miało do gotowania. Gdy np. obierało się ziemniaki i ktoś niepożądany nadchodził, to od razu „fir” i pod łóżko, aby tego nie zobaczyły niepożądane osoby. Myśmy przygotowywały i gotowały zawsze przy dobrze obstawionej straży⁵².

Działania opiekuńcze sióstr osadzonych w obozie wspierały siostry z klasztoru w Zamościu, które odwiedzając uwięzione, przemycały do obozu żywność i lekarstwa, narażając się przez to na pozbawienie wolności⁵³. Przekupując strażników, głównie Ukraińców,

⁵⁰ *Ześnanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 164. Zob. B. Leszczyński, *Wysiedlenie Wielączy-Kolonii*, [w:] *Nie było kiedy płakać...*, s. 113-114; C. Główka, *Fragment mojego życiorysu*, [w:] *Tamże*, s. 166.

⁵¹ Z. Klukowski, *Zbrodnie niemieckie...*, s. 66-67.

⁵² *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 13-14.

⁵³ *Tamże*, s. 15-16.

przerzucały za druty żywność, narażając się na śmierć⁵⁴. Ułatwiały też ludności Zamościa i okolic przemykanie różnymi kanałami żywności na teren obozu. Działalność charytatywna siostr zarówno w obozie, jak i poza nim była powszechnie znana i doceniana. Zdarzało się, że matki wywożone z obozu, jeśli miały taką sposobność, pozostawiały dzieci na ulicy prosząc przygodnych przechodniów, by przekazano je siostrom lub księżom, które trafiały do prowadzonej przez siostry ochronki⁵⁵.

Komendant Artur Schütz w sposób okrutny traktował więźniów, często był to odwet za przeprowadzone przez Armię Krajową akcje przeciwko Niemcom⁵⁶. Wtedy „komendant w jakimś szale wpadał na baraki i bił bez litości, kogo dopadł, bez powodu, nie patrząc czy to mężczyzna, kobieta lub dziecko”⁵⁷. Charytatywna działalność siostr nie była do końca akceptowana przez kierownictwo obozu. Siostra Teresa Fiedorczyk na rozkaz komendanta obozu, m.in. za przemykanie listów z obozu do miasta, w tym także do żołnierzy Armii Krajowej informujących o sytuacji w obozie (do czego nie chciała się przyznać), była torturowana przez kilka godzin i pobita, aż do utraty przytomności⁵⁸.

W obozie przejściowym w Zamościu jednorazowo było osadzonych średnio około 1000 dzieci. Ich liczba się zmieniała, ponieważ jedne wywożono, a na ich miejsce przywożone inne. Przez obóz przeszło prawie 100 tysięcy ludzi, z czego 1/5 stanowiły dzieci⁵⁹. Dwie siostry opuściły obóz 13 grudnia 1943 roku, a pozostałe dwie w lutym 1944 roku⁶⁰.

⁵⁴ *Kronika klasztoru Franciszkanek...*, s. 6; *Zeżnanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 164-165; K. Chodyczko, *Kronika klasztoru M. Boskiej Częstochowskiej w Łabuniach – Park*, Archiwum FMM w Łabuniach, s. 187.

⁵⁵ F. Stopniak, *Pomoc Kościoła dla ludności wysiedlonej z Zamojszczyzny*, [w:] *Sesja Zamość*, s. 7-8.

⁵⁶ *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 18.

⁵⁷ *Zeżnanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 162. Zob. *Zeżnania Jana Niemczuka*, OK BZH w Lublinie, akta Ds. 239/67, s. 84, cyt. za: B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny...*, s. 8; M. Kanikuła, *Strzałem w tył głowy Niemcy zabili mojego ojca*, [w:] *Wojenne losy...*, s. 34; Z. Węclawik, *Wysiedlanie Skierbieszowa*, s. 35; J. Rodzik, *Mój mały braciszek Krzysiek umarł z głodu...*, s. 91-92.

⁵⁸ *Wspomnienia s. Stefanii Fiedorczyk*, s. 9-10; *Zeżnanie siostry Franciszki Bulak...*, s. 163.

⁵⁹ B. Kozaczyńska, *Losy dzieci ...*, s. 35.

⁶⁰ *Relacje siostry Franciszki Bulak...*, s. 12. Przez obóz przewinęło się także około 40 księży (tamże).

Szczególnie okrutny los zgotowali Niemcy dzieciom i dorosłym osadzonym w obozie przejściowym w Zwierzyńcu, który funkcjonował od grudnia 1942 roku do jesieni 1943 roku. Był on przystosowany do jednorazowego pobytu 300-400 osób, a przebywało w nim nawet 2000-4500 więźniów równocześnie, a niekiedy nawet 7000⁶¹. Stąd też osadzeni mieszkali w ciasnych barakach, a nawet, niezależnie od warunków atmosferycznych, koczowali pod drzewami. Brakowało też opieki medycznej, urządzeń sanitarnych, lekarstw, wody oraz żywności. Powodowało to, podobnie jak w Zamościu, ogromną śmiertelność, zwłaszcza wśród dzieci⁶², którym dokuczały insekty. Jeden z uwięzionych – wtedy dziewięcioletek wspomina: „Wszy były tak straszne, że stawało się na kamieniach, aby się częściowo od nich chronić”⁶³. Przez obóz w Zwierzyńcu przeszło około 20 tysięcy ludzi, w tym blisko 7 tysięcy dzieci, z których 200 zmarło⁶⁴.

W akcję pomocy uwięzionym, a zwłaszcza dzieciom, zaangażowała się społeczność Zwierzyńca i okolicznych miejscowości, w myśl propagowanego wtedy hasła: „Wszystkie dzieci są nasze”⁶⁵. Szczególną rolę

⁶¹ C. Służewski, *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu*, Zwierzyniec 1993, s. 19.

⁶² C. Głównka, *Fragment mojego życiorysu*, s. 163-164. Czesław Służewski wspomina: „W obozie nie zbudowano żadnych urządzeń sanitarnych. Szczególnie dawał się we znaki brak wody. Nadal dowożono ją w beczkach z oddalonej o dwieście metrów studni, jednak nie dostawali jej spragnieni, ani nawet chorzy. Mycie się i pranie było w ogóle niemożliwe, a przecież przebywały tu setki niemowląt i małych dzieci. W obozie była wprawdzie płytka studzienka, w której czasem zbierała się niewielka ilość mętnej wody, ale poważny problem stanowiło zaczerpnięcie jej. Niektórzy próbowali napełnić zawieszony na sznurkach butelki. Jeśli nawet nie potrafili opanować pragnienia i napili się tej wody, zapadali na choroby przewodu pokarmowego. Rolę szaleństw spełniały odkryte, niezabezpieczone doły ogrodzone drągami do siadania. Potrzeby fizjologiczne załatwiano publicznie. Wynikiem anty-sanitarnych warunków była ogromna ilość insektów. Gnieździły się one w odzieży, na pryczach na podłogach baraków, a nawet w piasku. Nic dziwnego, że wybuchały epidemie chorób zakaźnych” (*Hitlerowski obóz przejściowy...*, s. 19, 61). Zob. *Relacja Ewy Oczkoś ze Szczepieszyna*, [w:] tamże, s. 87-88.

⁶³ *Relacja Jana Mroczyka z Biłgoraja*, [w:] tamże, s. 134.

⁶⁴ B. Szymanik, *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu*, [w:] Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny okresu okupacji niemieckiej w latach 1939-1944*, Puławy 2015, s. 63.

⁶⁵ Zob. Z. Słomka, *Polacy w obronie Dzieci Zamojszczyzny...*, [w:] tamże, s. 130, 133; C. Służewski, *Hitlerowski obóz przejściowy...*, s. 22-23; *Relacje Kazimierzy*

w tym względzie odegrał ordynat Jan Zamoyski i jego małżonka Róża Zamoyska, zwana powszechnie „Aniołem Dobroci” oraz proboszcz parafii ks. Stanisław Szepietowski⁶⁶. Jan Zamoyski z narażeniem swojego życia, w połowie lipca 1943 roku, przekonał szefa policji i SS w Dystrykcie Lubelskim Odilo Globocnika, bezwzględniego polakożercy pochodzenia austriackiego, o konieczności zwolnienia z obozu najmłodszych dzieci. Dzięki temu udało się wydobyć zza drutów około 480 dzieci. Część z nich znalazła się w rodzinach zastępczych w Zwierzyńcu i jego okolicach⁶⁷. Wiele dzieci zwolnionych z obozu zmarło na skutek wyniesionych stamtąd chorób. Nie wszystkie powróciły do swoich rodzin. Znaczna ich część została na całe życie sierotami⁶⁸.

Dzieci chore wydobyte z obozu zostały umieszczone w urządzonym nieopodal obozu szpitaliku. Hrabina Róża Zamoyska, osobiście poprosiła przełożoną sióstr FMM w Radecznicy o wydelegowanie sióstr do pomocy w opiece nad tymi dziećmi. Przyjechało ich dwie. Już pierwsze zetknięcie się ich ze szpitalikiem wywołało u nich szok. Siostra Emilia Potoczna odnotowała: „Pamiętam jak hrabina Zamoyska otworzyła nam jeden z pokoi szpitalika, gdzie było dużo trupków dziecięcych. Gdyśmy to zobaczyły, to serca nam się ścisnęły z bólu. Niektóre ciała się rozkładały”⁶⁹. Siostry pochowały ciała tych dzieci w ogrodzie. W szpitaliku usługuwały też dwie siostry serafitki z Biłgoraja.

Dzieci chorowały na szkarlatynę, tyfus, czerwonkę, odrę, biegunkę i inne choroby. Siostra Emilia wspomina:

Świtajowej, [w:] tamże, s. 47-48; *Relacja Władysława Zdziocha ze Zwierzyńca*, [w:] tamże, s. 113; W. Cebrykow, *Jeszcze jedno świadectwo hitlerowskich zbrodni*, [w:] tamże, s. 128.

⁶⁶ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 25. Zob. H. Matławska, *Róża Zamoyska – Anioł Dobroci*, [w:] *Wojenne losy...*, s. 125-128; B. Szymanik, *Hitlerowski obóz...*, s. 36; W. Sitkowski, *Zamojszczyzna. Wysiedlenia – deportacje 1939-1945. Obóz w Zwierzyńcu*, Zwierzyniec 2011, s. 78-80.

⁶⁷ Zob. J. Jarocki, *Ostatni ordynat. Z Janem Zamoyskim spotkania i rozmowy*, Warszawa 1991, s. 310-321; I. Kurzępa, *Wspomnienia. Lata wojny i okupacji*, Zwierzyniec 1997, s. 52; C. Galek, *Pamięć i Krzyże...*, s. 146-150.

⁶⁸ *Relacja Władysława Zdziocha ze Zwierzyńca*, s. 11.

⁶⁹ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 25. Zob. S. Bieda, *Sylwetki. Siostra Maria Bohdara (Emilia Potoczna). Świadectwo życia*, „IGŁA. Informator Gminy Łabunie” 2015, nr 1, s. 12; M. Godzisz, *Mała doktorka*, „Niedziela. Tygodnik Katolicki” 2015, nr 19, s. 24-25.

Tam przywożono dzieci zza drutów, w różnym wieku, od miesiąca [wzwyż – C.G.]. Pamiętam takiego Stasia, który był chory na odrę, miał ze trzy lata. Był ciężko chory, a tak wynędzniały, że wyglądał jak szkielet. I krzyczał na cały oddział ‘napiję się wody, się napiję się wody’. I tak mi ten jego głos pozostał w moich uszach na całe życie. W końcu krzyczał to tak śpiewająco: ‘Wody się napiję się wody, napiję się wody się, napiję się’. A nie można było mu jej dać takiej jak on chciał z kranu. I Staś zmarł. Ach te dzieci, kochane biedaki. A myśmy przy tych dzieciach były tak wymęczone, a one stale na dwa końce, tak ich czyściło. Miałyśmy za mało pieluch i jeszcze różnych rzeczy. Pamiętam też jak tam Niemcy przywieźli dziewczynkę postrzeloną, która za parę godzin zmarła. W tym szpitaliku pracowałyśmy trzy czy cztery miesiące, dokąd były dzieci i powróciłyśmy do Radecznic⁷⁰.

Siostry pracowały niemalże przez całą dobę. Oprócz pracy w szpitaliku, leczyły też chore dzieci w ochronce, którą prowadziły ofiarne kobiety ze Zwierzyńca na czele z Różą Zamojską, a także na terenie obozu. Wchodząc na teren obozu, przemycaly tam pożywienie i lekarstwa, które bezpłatnie przekazywali m.in. wspomniani już farmaceuci z Zamościa oraz Ordynacja Zamojska⁷¹. Zdarzało się, że korzystając z nieuwagi strażników, wywoziły dzieci z obozu. Jeden z takich ocalonych wspomina: „Pewnego dnia siostry zakonne wydawały jakiś napój. Nagle jedna z nich przygarnęła mnie do siebie, ukryła między beczkami po zupie i zaopiekowała się mną. Umieściła mnie w ochronce”⁷².

⁷⁰ *Wspomnienia siostry Emilii Potocznej*, s. 25. Zob. C. Galek, *Pamięć i Krzyże...*, s. 151-152. Odwiedzający szpitalik lekarz ze Szczepreszyna Zygmunt Klukowski pod datą 1 VIII 1943 r. zapisał: „Największe wrażenie, z którego nie mogę się otrząsnąć sprawiły na mnie dzieci w szpitalu ordynackim. Było ich tu dzisiaj około czterdziestu, w wieku do pięciu lat. Chorują przeważnie na czerwonkę i odrę. W małych, naprędce skleconych, drewnianych łóżeczkach leżą po dwoje, wyniszczone i wychudzone tak, że podobne są raczej do trupków. Niektóre zdrowsze leżą w cieniu na podwórzu, na trawie” (*Zamojszczyzna 1918–1943*, t. 1, Warszawa 2007, s. 369-370). Zob. *Relacja Waleriana Chordej z Tworczyowa*, [w:] C. Służewski, *Hitlerowski obóz przejściowy...*, s. 112.

⁷¹ Zob. B. Toporski, *Rzecz o Bronku i Pani Wandzie Cebrykow – „Może Ci czegoś brakuje, Synku”*, [w:] *Wojenne losy...*, s. 129-131; Z. Słomka, *Polacy w obronie Dzieci...*, s. 130-133; A. Gradzik, *Czasy szczególne – okres okupacji hitlerowskiej*, [w:] Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny...*, s. 191-196.

⁷² *Relacja Jana Mrocza*, s. 134.



Fotografia 12. Siostry FMM z dziećmi i personelem szpitalika w Zwierzyńcu

Źródło: Zbiory sióstr FMM w Łabuniach.

Działalność sióstr w obozach była wspierana przez duchowieństwo. Szczególną rolę w tym względzie odegrał administrator parafii kolegiackiej w Zamościu ks. Władysław Forkiewicz, który przyczynił się do uwolnienia z obozu w Zamościu kilku księży. Udzielał uwięzionym sakramentu pojednania i udzielał im komunii świętej, która była dla nich źródłem siły duchowej. Szczególną troską otaczał najmłodszych. Z jego inicjatywy udało się wywieść z obozu dwanaścioro dzieci. Opłacony przez niego furman, który wywoził zwłoki zmarłych więźniów na cmentarz parafialny, umieszczał na dnie furmanki żywe dzieci, przykrywając je ciałami zmarłych i wywoził poza obóz⁷³. W obozach w Zamościu i Zwierzyńcu byli również osadzeni duchowni, którzy zostali wysiedleni wraz ze swoimi parafianami. Niektórzy z nich dobrowolnie udawali się do obozów, jak np. proboszcz z Goraja ks. Ludwik Wielgosz, który przyłączając się do wysiedlonych parafian powiedział: „Moje miejsce jest wśród moich parafian [...], ich zabraliście, bierzcie i mnie,

⁷³ Zob. *Kronika Parafii Zmartwychwstania Pańskiego i św. Tomasza Apostoła w Zamościu*, Archiwum Parafii Katedralnej w Zamościu, s. 40-42.

pragnę być razem z nimi”. Obecność duchownych dodawała otuchy więźniom zarówno dorosłym, jak i dzieciom. Niesli im pomoc duszpasterską, pocieszali i opatrywali rany zadane im przez niemieckich oprawców⁷⁴.

Refleksje końcowe

Niniejsze opracowanie jest tylko skromną próbą zaprezentowania działalności sióstr FMM podjętej dla ratowania dzieci Zamojszczyzny przed zagładą. Należy mocno zaakcentować fakt, że siostry niosąc pomoc ludziom potrzebującym, a zwłaszcza dzieciom traktowały to nie jako coś nadzwyczajnego, ale jako zwykły, chrześcijański obowiązek wynikający z ich powołania do życia zakonnego i charyzmatu Zgromadzenia FMM. Powstaje pytanie, jakimi motywami kierowały się w swojej działalności? Dla bezstronnego badacza analizującego wspomnienia – jest rzeczą bezdyskusyjną, że motywację i siłę do tej działalności czerpały z głębokiej wiary w Bożą Opatrzność, ufnej modlitwy i bezustannej adoracji Najświętszego Sakramentu. Swoim przykładem pociągały innych do niesienia pomocy, zwłaszcza dzieciom. Dzięki ich postawie tam, gdzie przekreślano wszelkie prawa ludzkie, panowała miłość. Pomimo że świadczona przez nie pomoc była przysłowiową kroplą wody w morzu potrzeb, to jednak nie sposób jej nie docenić. Na otrzymanym przez nie medalu Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata widnieje pochodzący z *Talmudu* napis: „Kto ratuje jedno życie – ratuje cały świat”. One uratowały życie wielu ludziom, nie bacząc na ich narodowość czy religię, i zapewne swoją postawą nacechowaną miłością, sprawiły, że dla wielu ludzi świat mrocznych czasów okupacji niemieckiej, wydał się nieco lepszy. Dlatego ich bohaterska postawa godna jest upowszechnienia w kontekście 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

⁷⁴ F. Stopniak, *Pomoc Kościoła...*, s. 6; *Relacja Jana Mroczka...*, s. 134. Zob. E. Walewander, *Dziedzictwo Janusza Korczaka. Akcje pomocy dziecku na Lubelszczyźnie w czasie drugiej wojnie światowej*, [w:] *Dziecko w historii – wątek Korczakowski*, Białystok 2013, s. 185-186.

III

INSPIRACJE DO ZMIANY MYŚLENIA O SZKOLE I WYCHOWANIU

I w tych czasach mają wartość dumne słowa
„chcieć – to móc”.

Kto chce, – ten może, kto chce – ten zwycięża,
byle tylko chcenie było chceniem siły,
a nie kaprysu lub bezmocy

Józef Piłsudski



Ewelina Wasilewska, lat 22

Grodin
Wodan

Radosław Dobrowolski

Działalność edukacyjna w klasztorze Bazylianów w Supraślu w XIX wieku

Klasztor w Supraślu pełnił ważną rolę jako ośrodek intelektualny unitów. Przez wieki był nośnikiem cerkiewnej tradycji liturgicznej i teologicznej. W połowie XVII stulecia istniała tam „szkoła ruszczyzny”, a w II połowie XVIII wieku powstał przy opactwie supraskim dom studiów zakonnych – wewnętrzne seminarium, gdzie kształcono młodych bazylianów. Zakonnicy chętnie też zajmowali się prowadzeniem szkółek niedzielnych w Supraślu i przy swoich folwarkach w Baciutach i Topilcu. Uczyli wiejskie dzieci podstaw religii katolickiej, śpiewu cerkiewnego, czytania, pisania i rachowania¹. Wiek XIX przyniósł bazylianom wiele nowych wyzwań edukacyjnych. Oświata stawała się coraz bardziej dostępna, jednak często pozostawała w ścisłym związku z celami politycznymi zaborców. W niniejszym artykule przedstawiono dzieje unickiej edukacji w XIX wieku realizowanej w bazylikańskim klasztorze supraskim, włącznie z działalnością powołanej w 1834 roku powiatowej unickiej szkoły duchownej, która nie zaprzestała swojej aktywności po powszechnej zmianie wyznania wskutek likwidacji unii kościelnej w Imperium Rosyjskim w 1839 roku. Z tego względu ramy chronologiczne niniejszego opracowania zostały przesunięte poza okres unicki.

¹ Mało znaną działalność edukacyjną klasztoru supraskiego w XVII i XVIII stuleciu opisano w odrębnym artykule. R. Dobrowolski, *Działalność edukacyjna klasztoru OO. Bazylianów w Supraślu (XVII–XVIII wiek)*, [w:] *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, (red.) E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017, s. 183-197.

Utrata przez Polskę niepodległości sprawiła, że oświata publiczna stawała się tarczą w walce o tracone wpływy i interesy Kościoła. Również w obronie swoich ziemskich dóbr bazylianie powoływali się na prowadzenie nauczania. Miało to wzbudzić szacunek i uznanie u zaborców. Występowali o nieodbieranie na rzecz króla Prus Fryderyka Wilhelma II uposażenia na mocy opublikowanej 28 lipca 1796 roku deklaracji o konfiskacie dóbr kościelnych i starościńskich. Argumentem klasztoru w tej kwestii było m.in. to, że oprócz świeckich i zakonników kształcili unicki kler diecezjalny, powszechnie do tej pory zaniedbywany przez Zakon Bazylianów:

A najprzód, że ten klasztor jako z dawna pryncypialnym był miejscem edukacyi zakonnego i po części świeckiego duchowieństwa *ritus graeco uniti*, tym bardziej teraz, gdy pod słodkim panowaniem waszej królewskiej mości p[ana] n[aszego] m[iłościwego] zostaje, miejscem najprzyzwoitrym do takowej edukacyi być może”.²

[Supraśl, dn. 27 grudnia 1796 r.]

Starania zakonników okazały się bezskuteczne. Dobra klasztoru otrzymane z nadań jego kolatorów w XVI wieku nie powróciły do niego, pomimo przejścia klasztoru w 1807 roku pod innego zaborcę – Rosję. Pomimo ogólnie niesprzyjającego okresu dziejów jakim były zabory, na początku XIX wieku w Supraślu podjęto wyjątkową działalność edukacyjną. Miała związek z powstaniem unickiej diecezji supraskiej. Na jej potrzeby, papież Pius VII w 1804 roku erygował w klasztorze supraskim unickie seminarium duchowne przeznaczone do kształcenia duchowieństwa diecezjalnego³.

² *Archeografičeskij Sbornik dokumentov odnosjaščichsja k istorii severo-zapadnoj Rusi. Izdavamyi pri upravlenii Vilenskago Učebnago Okrugą*” (dalej: ASD), t. 9, Vil’na 1870, s. 403-405.

³ Diecezję supraską (1797–1809), powołano w 1779 roku na terenie Prus Nowowschodnich. Powstała ona z oficjałatu generalnego dla unitów, utworzonego 6 października 1796 roku przez metropolitę unickiego Teodozego Rostockiego. Opat klasztoru w Supraślu ks. dr Teodozy Wisłocki stał się wówczas czasowym zwierzchnikiem unitów zamieszkujących państwo pruskie. Powodem erygowania diecezji było odcięcie w 1795 roku granicą państwową podlaskich unitów od władz cerkiewnych z siedzibą w Imperium Rosyjskim (w Wilnie). W wyniku starań dyplomatycznych Fryderyka Wilhelma II, 6 marca 1798 roku papież Pius VI, wydał w klasztorze Kartuzów koło Florencji bullę *Suscipitum a nobis* erygującą, za patentem króla pruskiego ze stycznia 1797, unicką

Bulla papieża Piusa VI erygująca w 1798 roku⁴ utworzoną przez władze pruskie diecezję supraską, pomijała sprawę utworzenia seminarium. Jego powołanie, papież pozostawił decyzji króla Prus. Ustanowienie takiej instytucji było konieczne. Wysyłanie kleryków za granicę – do ziem wcielonych do Rosji, było utrudnione i kosztowne, natomiast kształcenie ich w seminariach obrządku łacińskiego na terenie ziem zabranych przez Prusy, nie wchodziło w rachubę. Księża wykładający w seminariach rzymskokatolickich, na ogół nie znali rytu stosowanego przez unitów, toteż nie mogli im w żaden sposób pomóc.

Stworzenie unickiego seminarium w Supraślu zawdzięczamy Mikołajowi Duchnowskiemu, drugiemu biskupowi omawianej diecezji. Objął on katedrę biskupią dwa lata po śmierci pierwszego biskupa supraskiego – Teodozego Wisłockiego (zm. 10 maja 1801 roku), na mocy bulli papieskiej, która nadeszła do Supraśla po 15 kwietnia 1803 roku.

Wybór Duchnowskiego – unickiego proboszcza z Siemiatycz, a zarazem kanclerza supraskiej kurii biskupiej, był odejściem od przestrzeganej zasady Cerkwi, według której do władzy biskupiej mogli dostąpić jedynie bazylianie. Był to jeden z odosobnionych przypadków, kiedy biskupem unickim został zwykły ksiądz unicki z żonatego kleru. Ta sytuacja poruszyła supraskie środowisko bazylikańskie. Dodać

diecezję supraską. Stolicą diecezji był Supraśl, natomiast katedrą biskupią znajdujący się tam kościół pw. Zwiastowania Najświętszej Marii Panny. Starając się o powołanie przez Stolicę Apostolską nowego biskupstwa, władze pruskie chciały zapobiec ingerencji Rosji w sprawy religijne na terenie swojego dominium. Na mocy układu w Tylży, po przejściu w 1807 do Imperium Rosyjskiego części Grodzieńszczyzny i Białostoczczyzny, upadła racja istnienia tejże diecezji. Dnia 14 lutego 1809 roku decyzją cara Aleksandra I została ona skasowana, a jej obszar rozciągający się od Niemna do Bugu, na którym zamieszkiwało 45 000 unitów (zdolnych do przyjmowania sakramentów), włączono do rozległej episkopii brzeskiej. Biskup nominat supraski – opat bazylikańskiego klasztoru supraskiego ks. Leon Ludwik Jaworowski, został nominowany biskupem sufraganiem brzeskim – pomocnikiem bp. Jozafata Bułhaka. Biskupami unickiej diecezji supraskiej byli: Teodozy Wisłocki (1797–1801), Mikołaj Duchnowski (1804–1805) oraz Leon Ludwik Jaworowski (biskup nominat) (1807–1809). (Ks. A. Ignatowicz, *Greckokatolicka diecezja supraska (1796–1807)*, „Wiadomości Kościelne Archidiecezji w Białymstoku” 1976, r. 2, nr 4, s. 105–107, 109–112; J. Wąsicki, *Ziemia polskie pod zaborem pruskim. Prusy Nowowschodnie 1795–1806*, Poznań 1963, s. 224–231).

⁴ Pełna treść bulli: R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski*, Supraśl 2003, s. 177–190.

przy tym należy, że bazylianie na ogół nie liczyli się z unickim klerem diecezjalnym. Bywało nawet, że nim pogardzali. Swoją negatywny stosunek motywowali brakiem ich wykształcenia i plebejskim pochodzeniem. Podobnie przedstawiciele kleru diecezjalnego – z którego wywodził się Duchnowski – mieli pretensje do bazylianów, że celowo nie roztaczają nad nimi opieki edukacyjnej, aby następnie trzymać ich na marginesie życia kościelnego.

Stolica Apostolska wynosząc do godności biskupiej jednego z księży diecezjalnych miała nadzieję, że sprawa zorganizowania seminarium, potoczy się zgodnie z jej oczekiwaniem. Problem braków w wykształceniu rzeszy unickich parochów był od wielu lat doskonale znany w Rzymie, a wybór Duchnowskiego miał zaradzić temu problemowi w nowo powstałej diecezji.

Stan wiedzy teologicznej duchownych diecezji supraskiej nie odbiegał od poziomu wykształcenia w innych unickich eparchiach. W 1797 roku spośród 16 księży diecezjalnych z 13 unickich parafii (łabeńskiej, nowodworskiej, jurowlańskiej, samohrudzkiej, siderczańskiej, jaczeńskiej, rygałowskiej, hołyńskiej, spopockińskiej, perstuńskiej, lipskiej, augustowskiej, baleńskiej) – należących wcześniej do dekanatu grodzieńskiego, żaden nie ukończył seminarium (!). Na 16 księży: 6. – nie uczęszczało do żadnej szkoły; 6. – uczyło się w szkółkach parafialnych, natomiast 3. – w szkołach „narodowo-szkolnych” (szkoła średnia w czasach Komisji Edukacji Narodowej). Jeden tylko, ks. Mateusz Koncewicz paroch parafii baleńskiej, uczył się w szkole „narodowo-wydziałowej”, czyli w gimnazjum z czasów Komisji Edukacji Narodowej. Nadmienić jeszcze wypada, że tylko 10% wszystkich „uczących się” w KEN-owskich szkołach średnich, kończyło naukę przechodząc przez sześcioletni kurs nauki. Niemal połowa uczniów przerywała szkołę po przejściu przez 2 klasy. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że spośród 4 wymienionych parochów, którzy uczyli się w szkołach średnich, żaden nie ukończył całego kursu⁵. W innych unickich diecezjach bywało, że parochowie nie tylko mieli braki w wiedzy teologicznej, filozoficznej i historycznej, ale nawet słabo posługiwali się polską mową.

Powołanie w Supraślu wyższej uczelni wymagało jednak aprobaty władz pruskich i zdobycia środków na jej utrzymanie. Niestety, stara-

⁵ Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne (LPAH), fond 605, opis 7,teczka 83, k. n1b.

nia o nie za życia bp. Wisłockiego, zakończyły się fiaskiem. Przeciągające się mediacje z władzami pruskimi dotyczące zasad funkcjonowania seminarium, a także choroba biskupa, uniemożliwiły szybkie uruchomienie uczelni. Dopiero po konsekracji biskupiej Mikołaja Duchnowskiego, która miała miejsce 29 kwietnia 1804 roku, sprawa uczelni doczekała się realizacji. Nowy biskup postanowił przyspieszyć działania zainicjowane przez swojego poprzednika, a także te, które gorąco popierał. Biskup Albertrandi, który z ramienia Rzymu odpowiadał za proces informacyjny, dotyczący kandydatów na wakat biskupi w Supraślu wiedział, że w 1800 roku przy uroczystej sakrze Teodozego Wisłockiego (odbytej w Warszawie dnia 27 kwietnia 1800), ks. Mikołaj Duchnowski zapisał na utworzenie w Supraślu seminarium 6 tysięcy złotych, a nazajutrz w obecności licznie zgromadzonego duchowieństwa uzupełnił dar o 40 tysięcy złotych polskich⁶.

W październiku 1804 roku otworzono w Supraślu pierwszy kurs nauk okuseminaryjnych. Standardowo, okres studiowania wynosił 3 lata. Dopuszczano jednak możliwość krótszego pobytu w seminarium, tj. przez 6 tygodni. Okres studiowania zależał od przygotowania merytorycznego kandydata na kapłana.

Na początku przyjęto tylko trzech alumnów. Na regensa supraskiego seminarium powołano rektora kolegium pijarskiego z Łomży – ks. Michała Daniłowicza, łacinnika, ale wywodzącego się z rodziny kapłańskiej obrządku unickiego, któremu wypłacano tysiąc złotych rocznej pensji profesorskiej. Warto w tym miejscu nadmienić, że zakonnicy pijarscy byli wówczas najlepszymi specjalistami w dziedzinie edukacji. Postawienie na czele supraskiego seminarium przedstawiciela tego zakonu, świadczy o dbałości o poziom nauczania w nowej instytucji biskupiej⁷.

Wikt seminarzystów jak również nauczyciela – profesora (regensa) był pokrywany z funduszu przeznaczonego na utrzymanie stołu biskupiego. Przeczuwając swoją rychłą śmierć, która nastąpiła 4/21 czerwca 1805 roku⁸, bp Duchnowski zabezpieczył los seminarium w sporządzonym w lutym 1805 roku testamencie. Aby prawnie potwierdzić jego

⁶ N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr'*, Sankt Peterburg 1892, s. 366-370; R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski...*, s. 58-61.

⁷ N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr...*, s. 368.

⁸ Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk, sygn. F19-89, k. 27v.

ważność, hierarcha sprowadził z Białegostoku pruskiego komisarza Geppela wraz z dwoma innymi komisarzami. Potwierdzenie testamentu nastąpiło w obecności opata Leona Ludwika Jaworowskiego oraz rodzeństwa Duchnowskiego⁹.

Po śmierci biskupa Mikołaja, w dokumentach spotykamy nowego regensa¹⁰ seminarium w postaci ks. Stefana Łopuszewskiego¹¹. W raporcie z dnia 13/25 lipca 1808 roku skierowanym „Do Prześwietnego Generalnego Diecezji Supraślskiej Konsystorza od Regensa i Profesora Seminarium oraz tegoż Konsystorza asesora Stefana Łopuszewskiego, o postępkach w naukach, o obyczajach i życiu seminarzystów...”, wymienia czterech kleryków. Pierwszym był Michał Krassowski:

dwuletni na funduszu seminarzysta, dość dobrze przykłada się do nauk, pamięć ma żywą, lecz dla niedostatku znajomości języka łacińskiego z trudnością pojmował. Postępek jednak znaczny uczynił. Przez ten rok zdawał się być ochoczym do nabożeństwa. Obyczajów dobrych, zasłużył jednak razy kilka na napomnienie, zdania dojrzałego.

Drugim klerykiem Maksymilian Babulewicz

na swym stole jednorocznym, seminarzysta. W naukach, które się dawały dobrze postąpił; umiał z nich korzystać, pilny, ochoczy i nad innych do pojęcia, dla lepszej znajomości języka łacińskiego, zdutniejszy. Pobożny, rozsądek poważnego. Obyczajów nienaganych.

Trzecim klerykiem: Mateusz Bazylewski¹²:

na funduszu, jednoroczny seminarzysta. Z początku roku szkolnego z poprzedzającymi w języku łacińskim brał lekcje, lecz dla zrozumiałości w tym niedostatku, uczył się po polsku teologii moralnej z autora Koronczewskiego¹³ i historii kościelnej, a to stosownie do dawanej innym. Postąpił w tem nieco, ale z trudnością. Do nabożeństwa nie leciwy. Obyczajów czystych.

⁹ N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr...*, s. 368.

¹⁰ „Regens” z jęz. łac. 1). kierownik przełożony 2). profesor uniwersytetu.

¹¹ Wyświęcony przez bp. Teodozego Wisłockiego 21 grudnia 1800. Początkowo pełnił funkcję wikarego w miasteczku Siemiatycze w powiecie bielskim (Д. Лісейчыкаў, *Святар у беларускім соцыюме. Прасапаграфія ўніяцкага духавенства 1596–1839 гг.*, Мінск 2015, s. 334).

¹² Zapewne syn parocha unickiego z Wasilkowa ks. Onufrego Bazylewskiego (Д. Лісейчыкаў, *Святар у беларускім соцыюме...*, s. 128).

¹³ Mowa o bazylikańskim teologu ks. Antonim Koronczewskim, którego książkę wydrukowali suprascy bazylianie. W 1779 roku w oficynie wydawniczej Księży

Ostatnim, czwartym klerykiem uczącym się w Supraślu w roku szkolnym 1807/1808, był

Piotr Paszkiewicz¹⁴ na własnym koszcie, jednoroczny seminarzysta, pilny, pokorny i ochoczy wypełnianiu zaleceń. Pamięci żywej, lecz dla niedostatku gruntownych pierwotnych wyobrażeń, w rozumowaniu trudny. Uczył się teologii w polskim języku Koronczewskiego i historii kościelnej. Dość dobrze postąpił w onych [naukach]. Pobożny, obyczajów nieskażonych¹⁵.

Seminarium duchowne w Supraślu, choć prowadzone przez wykształconych unickich duchownych z żonatego duchowieństwa oraz przez wspomnianego pijara ks. Michała Daniłowicza, zapewne wykorzystywało potencjał intelektualny tamtejszych bazylianów. Zdaje się prawdopodobne, że również czerpano z ich bogatych zbiorów bibliotecznych i archiwalnych. Zasadność tego przypuszczenia może poświadczyć prowadzenie przez członków tego zakonu innych uczelni: seminarium w Świerżeniu czy Alumnatu Unickiego w Wilnie jak też i to, że bazylianie starali się od zawsze nauczać w Supraślu nie tylko

Bazylianów w Supraślu wyszła jedna z prac tego autora *Teologia moralna dla sposobiących się do stanu kapłańskiego... w swych traktatach zebrana przez... archiprezbitera katedralnego i oficjała generalnego brzeskiego, archidiakona włodzimierskiego* (M. Cubrzyńska-Leonarczyk, *Katalog druków supraskich*, Warszawa 1996, s. 97). Praca ta, ze względu na swój pastoralny charakter, była popularna wśród unickich prezbiterów. Składała się z dwóch części, każda z nich podzielona była na traktaty. W pierwszej omówiono traktat o sakramentologii. Drugi traktat dotyczył przykazań kościelnych i praw przytaczanych w języku liturgicznym, to jest w staro-cerkiewno-słowiańskim. Kolejny traktat dotyczył „grzechu” z rozważaniami czynów człowieka i sumienia. Druga część tego podręcznika została podzielona na dwa traktaty odnoszące się do tematyki cnót teologicznych i kardynalnych oraz cenzur i kar kościelnych. Zajmujący się tą problematyką o. prof. Andrzej Derdziuk stwierdza, że autor omawianej książki: *Moralista bazyliński wyjaśnia wiele pojęć znanych z języka liturgicznego i biblijnego, przytaczając je w pisowni i brzmieniu staro-cerkiewno-słowiańskim. Wyraźną specyfikę Kościoła grecko-katolickiego widać tylko w zakresie obrzędów. Autor cytuje dokumenty papieskie dotyczące dyscypliny i prawa kościelnego i tylko z rzadka odnosi je do swego Kościoła* (A. Derdziuk OFMCap, *Bazylikańskie podręczniki teologii moralnej w Polsce XVIII w.*, [w:] *Dzieje opactwa supraskiego*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło, Rzym – Lublin – Mińsk 2015, s. 263-264).

¹⁴ Wymieniony jest pod datą 25.02. 1837 r. jako duchowny z Wasilkowa (Д. Лісейчыкаў, *Святар у беларускім соцыюме...*, s. 416).

¹⁵ LPAH, f. 634, op. 3, t. 285, k. 33-33v.

zakonników, ale i diecezjalnych księży: „A najprzód, że ten klasztor jako z dawna pryncypialnym był miejscem edukacji zakonnego i po części świeckiego duchowieństwa *ritus graeco uniti...*” (27 XII 1796 roku)¹⁶.

Wśród wielu interesujących dokumentów przechowywanych w Litewskim Państwowym Archiwum Historycznym w Wilnie zachowała się prośba Hieronima Nalewajko¹⁷ podpisana w Supraślu w 1808 roku, o przyjęcie do tamtejszego seminarium diecezjalnego¹⁸ oraz odpowiedź udzielona przez oficjała diecezji ks. Mateusza Koncewicza¹⁹.

¹⁶ ASD, t. 9, Vil'na 1870, s. 403-405.

¹⁷ Hieronim Nalewajko został wyświęcony na kapłana przez biskupa brzeskiego Jozafata Bułhaka dnia 8 sierpnia 1809 roku. Początkowo pozostawał wikarym w mieście Wasilków (Д. Лісейчыкаў, *Святар у беларускім соцыуме...*, s. 391).

¹⁸ „Prześwietna Administracjo i Cały Prześwietny Konsystorz Diecezji Supraślskiej, Panowie moi najłaskawsii dobrodzieje. Niżej podpisany zanoszę moją pokorną prośbę w następujących wyrazach. Gdy od powzięcia rozumu mego, czyli od dzieciństwa aż do tych czas ciąglem, starałem się pracowałem na to i staram się o stan kapłański, a to aby moja niegodna osoba na niegodnym ręku moim mogła piastować Xsa [Chrystusa] Pana, a przy tym być pomocą do światła wiary ludowi i naprowadzać onego na drogę zbawienną, gdzie wiecznie sprawiedliwi cieszą się z Bogiem, tudzież aby chwała boża nie ustawała i moją duszę w tymże kapłańskim stanie zacniej mógł zbawić. Zanoszę więc moją prośbę do prześwietnego konsystorza abym mógł z innemi za kandydata do nie raz wspomnianego stopnia być umieszczonym. Teologii ile możność moja uczyłem się, a do tego przebywszy wiek cały przy kapłanach z praktyki i przypadków różnych, śmiały i bezpieczny jestem do administrowania wszystkich sakramentów, co tylko należy się do kapłana znam. Takoz na examen stawić się mogę, a co będzie jeszcze brakowało niezaniebam ustawicznie starać się o wydoskonalenie się i wyznanie, że jestem prześwietniej administracji i prześwietnego konsystorza najniższym podnóżkiem, Hieronim Nalewajko. Dnia 4 Augusta 1808 r[ok]u w Supraślu”. Odpowiedzi na podanie Hieronima Nalewajko udzielił 26 sierpnia 1808 roku Mateusz Koncewicz – pełniący w okresie wakatu biskupiego funkcję oficjała – administratora diecezji supraślskiej: „Ma być wprzód eksaminowany z teologii moralnej, a gdy jej wiadomym być się okaże, dla lepszego w niej wydoskonalenia się, mając się jeszcze uczyć w Seminarium przez niedziel sześć, po upłynnionym którym czasie, za wydać mianym zaświadczeniem p. j[aśnie] ks[iędza] Regensa Seminarii, że jest do stanu kapłańskiego zdalny, będzie do niego rekomendowanym, aby tylko dyspensę a bigamia otrzymał.” (LPAH, f. 634, op. 3, t. 285, k. 36).

¹⁹ Ks. Matusz Koncewicz ur. w 1769 r.; wyświęcony przez połockiego sufragana bp. A. Butrymowicza – 26 marca 1794; prezentowany przez nadwornego podskarbiego WKL Antoniego Dziekońskiego – 19 września 1795; instalowany przez bp. T. Wisłockiego – 3 marca 1801; duchowny cerkwi balańskiej; generalny oficjał diecezji supraślskiej (Д. Лісейчыкаў, *Святар у беларускім соцыуме...*, s. 283).

Z chwilą kasaty diecezji supraskiej ukazem cara Aleksandra I z dnia 14 lutego 1809 roku nastąpiła likwidacja seminarium diecezjalnego w Supraślu. Kapitał biskupa Mikołaja Duchnowskiego przeznaczony na funkcjonowanie tej uczelni, przeniesiono na utrzymanie brzeskiego seminarium unickiego²⁰.

Oprócz opisanych form działalności edukacyjnej należy podkreślić, że na początku XIX wieku bazylianie z Supraśla prowadzili nierejestrowaną działalność edukacyjną skierowaną do swoich parafian. W zestawieniu tabelarycznym z 1810 roku *Wiadomość o monasterze rzymsko-unitskim bazylikańskim supraskim* znajdujemy lakoniczne stwierdzenie, że zakonnicy od zawsze starali się nieść płomień oświaty na poziomie elementarnym: „Szkół publicznych nie utrzymuje, studia wszakże zakonne albo w domu [zakonnym] utrzymywał, albo zdatniejszych do wyższych nauk do sąsiedzkich posyłał monasterów. Dzieci także sług i rzemieślników pisanie i czytania zawsze uczyć starał się”²¹.

Osiem lat później, w wyjątku „z kanonicznej wizyty w supraślskim bazylikańskim monasterze” z dnia 3 grudnia 1819 roku, znajdujemy informację o istnieniu w Supraślu unickiej szkoły parafialnej, co potwierdza, że bazylianie z Supraśla nie uchylali się od prowadzenia edukacji elementarnej w swojej parafii:

Szkoly edukacyjnej nie utrzymuje tylko parafialną szkółkę dla dzieci mieszkańców i sług monasterskich, tudzież przysyłanych z parafii do uczenia się czytania Polskiego i Słowiańskiego języków, początków pisanie i arytmetyki oraz śpiewania według ich zdadności i potrzeby²².

W tym okresie parafia unicka w Supraślu liczyła 342 osoby zdolne do przyjmowania komunii św. i 98 niezdolne, razem 440 osoby. Powstała w 1800 roku z potrzeby przyłączenia do Supraśla tych części parochii unickiej w Krynkach, które w 1795 roku znalazły się tak jak i Supraśl na obszarze Prus (Krynki trafiły wówczas do Imperium Rosyjskiego). Powstanie parafii unickiej w Supraślu zakonnicy

²⁰ Ks. A. Ignatowicz, *Grekokatolicka diecezja supraska...*, s. 109-112.

²¹ LPAH, f. 605, op. 7, t. 96, k. 2.

²² LPAH, f. 634, op. 1, t. 58, k. 412; W 1829 r. szkółka ta już nie funkcjonowała. W inwentarzu klasztoru z 1829 r. stwierdzono: „Ten klasztor szkoły ani publicznej, ani parafialnej nie utrzymuje, gdyż ten przedmiot żadnego nie ma funduszu” (J. Maroszek, *Monografia miasta i gminy Supraśl*, Supraśl 2013, s. 559).

tłumaczyli również erygowaniem w klasztorze stolicy biskupstwa supraskiego²³.

Nie wiadomo ilu uczniów z parafii supraskiej chodziło do owej szkółki? Zapewne ich frekwencja była niewielka i odpowiadała liczbie uczących się w tym czasie w innych szkołach elementarnych Ojców Bazylianów w sąsiedniej guberni grodzieńskiej²⁴.

Parafialna szkoła unicka w Supraślu, w której uczono m.in. języka „słowieńskiego”, czyli najprawdopodobniej staro-cerkiewno-słowiańskiego, należała w tamtym czasie do rzadkości. W całym obwodzie białostockim istniała jeszcze tylko jedna unicka szkoła parafialna prowadzona przez ks. Antoniego Sosnowskiego w Kleszczelach²⁵.

²³ O okolicznościach powstania parafii supraskiej przekazuje „wyjątek z kanonicznej wizyty w supraślskim bazylikańskim monasterze” z 1819 r., którą podpisał „Rzymsko unitski włodzimierski biskup brzeski sufragana supraślski archimandryta Leon Jaworowski”: „Monaster ten ile w początkach pustelnicy przedtem parafii nieutrzymywał, tylko służącym i mieszkańcom *jure domicilii* i przybywającym w czasie odpustów sakramenta administrował, lecz w 1800 roku przy erekcji w nim za byłego pruskiego rządu biskupiej katedry, dla tytułu tejże dołączona jest parafia od sąsiadującej Kryńskiej cerkwi w grodzieńskiej guberni sytuowanej kordonem odłączonej pozostała, z wiosek strzelców i osoczników leśnych złożona, liczy dymów 28” (LPAH, f. 634, op. 1, t. 58, k. 411v.).

²⁴ R. Dobrowolski, *Szkoły parafialne bazylianów w guberni grodzieńskiej i obwodzie białostockim, 1795-1839*, [w:] *Dziedzictwo unii brzeskiej*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło, Lublin – Supraśl 2012, s. 115-146.

²⁵ Paroch Antoni Sosnowski uważał, że przy każdej parafii mającej swoje beneficjum należy organizować unickie szkoły parafialne. Miały być utrzymywane z 1/4 dochodów cerkiewnej ziemi, natomiast podręczniki miały być zapewniane przez poszczególnych proboszczów. Liczył, że władze przekażą na cerkiewną oświatę środki po skasowaniu funduszy z 2-3 bazylikańskich klasztorów. Parafia w Kleszczelach zarządzana przez unickiego parocha Antoniego Sosnowskiego była jedyną w całej diecezji, gdzie istniała szkoła tzw. cerkowników z podległymi szkołami w okolicznych wsiach. W budynku bractwa kleszczelowskiego, gdzie mieściła się owa unicka szkoła, uczyło się siedemdziesięciu chłopców i dziesięcioro dziewcząt co było ewenementem. W okresie likwidacji unii Kościołów w Imperium Rosyjskim duchowny stał się symbolem oporu wobec planów apostaty, bp. Józefa Siemaszki. „W 1838 roku Antoni Sosnowski miał 64 lata i za sobą 43 lata pracy duszpasterskiej w parafii kleszczelowskiej. Nie tylko nie zadeklarował wtedy zgody na przyłączenie się do prawosławia, ale latem 1838 roku, broniąc swojej wizji Cerkwi unickiej, uznany został za przywódcę opozycji duchownych w dekanacie bielskim.” (I. Matus, *Schyłek unii i proces restytucji prawosławia w Obwodzie Białostockim w latach 30. XIX wieku*, Białystok 2013, s. 500). Księżda Antoniego Sosnowskiego wspierał jego

Kleszczelowska szkoła działała w systemie szkolnictwa Wileńskiego Okręgu Naukowego²⁶, a bezpośredni nadzór nad nią sprawowało Gimnazjum Białostockie²⁷. W przeciwieństwie do kleszczelowskiej, szkoła parafialna działająca przy klasztorze Bazylianów w Supraślu w czasach zarządu bp. Leona Ludwika Jaworowskiego, była instytucją pokątną, tj. nierejestrowaną, a o jej istnieniu zupełnie milczą raporty powizytacyjne przesyłane do Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego.

W tym okresie w guberni grodzieńskiej istniały unickie szkoły parafialne prowadzone przez bazylianów, a unicy duchowni diecezjalni nie zajmowali się na tym rozległym obszarze edukacją swoich najmłodszych parafian(!). W całej guberni grodzieńskiej nie było analogicznej działalności edukacyjnej prowadzonej tak jak w Kleszczelach przez unickiego parocha(!). Natomiast w tym samym okresie bazylianie utrzymywali na obszarze tejże guberni 5. zarejestrowanych szkół elementarnych w: Brześciu Litewskim, w Kobryniu, w Różanie, w Mirze oraz w Antopolu²⁸. Przez szkolnictwo elementarne bazylianie ugruntowywali w społeczeństwie unickim przywiązanie do ruskiej odrębności religijnej, historycznej i kulturowej. Niestety, ich praca nie została odpowiednio doceniona przez historiografię²⁹. Jednak,

przedwcześnie zmarły syn Platon Sosnowski (1799–1827), unicki duchowny wyświęcony w 1824 roku przez bp. Leona Ludwika Jaworowskiego, predestynowany do wielkiej kariery naukowej (J. Trynkowski, *Gimnazjum. Z dziejów Gimnazjum Białostockiego /1777/ 1802–1915*, Białystok 2002, s. 90–92).

²⁶ Szerzej o Wileńskim Okręgu Naukowym: D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1-2, Rzym – Lublin 1991.

²⁷ Szerzej o Gimnazjum Białostockim: J. Trynkowski, *Gimnazjum...*, s. 340.

²⁸ R. Dobrowolski, *Szkoły parafialne bazylianów w guberni grodzieńskiej i obwodzie białostockim...*, s. 116.

²⁹ Szkoły parafialne prowadzone przez bazylianów w okresie zaborów spełniały ważną rolę w procesie oświaty ludności. W kontekście ich działalności edukacyjnej należy przyznać im pierwszoplanową rolę w utrzymaniu i wzmacnianiu tożsamości narodowej i religijnej unitów (Białorusinów). Niesłusznie przypisywana i przerysowywana zasługa w tym zakresie unickim prezbiterom diecezjalnym nie jest zgodna z faktami historycznymi. Niedocenienie działalności edukacyjnej bazylianów w ostatnim okresie ich działalności na dawnych obszarach Wielkiego Księstwa Litewskiego wynika z negatywnych ocen rosyjskich historiografów (zwłaszcza w końcu XIX, na początku XX wieku). Gloryfikując diecezjalnych prezbiterów, gównie za ich pozytywny stosunek wobec działań Józefa Siemaszki, nie chcieli uznać społecznej roli bazylianów w ich pracy na rzecz zachowania wartości etniczno-kulturowych w ciągłości tradycji Wielkiego Księstwa Litewskiego. Ponadto, w bazylianach

co trzeba wyraźnie podkreślić, dbanie o unickość (religijność) i swoją własną etniczność (białoruskość), nie były jedynym nurtem w procesie edukacji w szkołach parafialnych Ojców Bazylianów we wspomnianej guberni oraz w obwodzie białostockim (w Kleszczelach i w Supraślu). Przekazywanie uczniom wiedzy w zakresie: języka „słowieńskiego”, „hymnów kapłańskich”, „druku cerkiewnego”, łączono z nauczaniem przedmiotów wiodących – języka polskiego i rosyjskiego, katechizmu, arytmetyki, czy tak jak w przypadku szkoły w Kleszczelach umiejętności w zakresie roli, ogrodnictwa, sadownictwa i rzemiosła.



Fotografia 13. Klasztory Bazylianów w guberni grodzieńskiej na początku XIX wieku

Źródło: opracowanie własne.

Kilka lat przed likwidacją Cerkwi unickiej i Zakonu Bazylianów powstała w Supraślu unicka duchowna szkoła powiatowa. Powstanie tej instytucji łączyło się z szerokim planem działań realizowanych przez Józefa Siemaszkę w celu unifikacji Cerkwi greckokatolickiej z rosyjskim prawosławiem. Jednym z ważniejszych postulatów Siemaszki w jego tajnym memoriale dotyczącym likwidacji unii kościelnej na obszarach Imperium Rosyjskiego była kwestia odseparowania bazylianów od „szkodliwego”, jego zdaniem, wpływu na wychowanie kandydatów na kapłanów żonatego duchowieństwa. Dotyczyło to zarówno szkół średnich jak i seminariów duchownych. Józef Siemaszko miał świadomość, że przeszkodą w zjednoczeniu z Cerkwią rosyjską jest żywe braterstwo i jedność pomiędzy duchownymi obu katolickich obrządków, jak również wyjątkowo pozytywny stosunek polskiej szlachty do unickich prezbiterów. Wzorując się na łacinnikach unicy parochowie nie dość, że nie nosili bród, to nakładali identyczne sutanny jak księża łacińscy. Używali również w kancelarii języka polskiego i niejednokrotnie komunikowali się w tym języku z wiernymi. Często pełnili też łacińskie posługi liturgiczne przy kaplicach i kościołach dworskich, a także wspierali łacinników z rzymskokatolickich parafii w posłudze sakramentalnej. Poprzez skromne życie oraz swoją otwartość, cieszyli się szacunkiem w całym społeczeństwie. Jedność katolicką wzmacniał ponadto wspólny dla młodzieży unickiej i łacińskiej system kształcenia. Obie grupy uczęszczały do tych samych szkół pozostających pod nadzorem Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego.

Dla Siemaszki było to nie do pogodzenia. Realizując jego poufny program zniszczenia unii doprowadził do wprowadzenia w życie cesarskiego ukazu z dnia 22 kwietnia 1828 roku, który spowodował redukcję istniejących diecezji unickich do dwóch: brzeskiej (litewskiej) i połockiej (białoruskiej). Przy nowych eparchiach miały powstać dwa seminaria duchowne oraz podległe im powiatowe szkoły średnie dla popowiczów³⁰. Środki na utrzymanie tych nowych uczelni miały pochodzić m.in. z funduszków po likwidacji bazylikańskich klasztorów. Ukaz ten sprawiał wrażenie dbałości o sprawy cerkiewne, jednak do głębi wstrząsnął Kościołem greko-unickim i stał się symbolem jego

widzieli tylko polski i rzymskokatolicki żywioł narodowy oraz to, że byli przeciwnikami Józefa Siemaszki.

³⁰ Tak nazywano synów unickich księży (prezbiterów).

powolnej agonii³¹. Na podstawie owego dekretu powstały dwa nowe seminaria unickie: w Żyrowicach i w Połocku. Każde pełniło nadzór nad pięcioma średnimi i parafialnymi szkołami duchownymi. Tworzono je w miejsce dotychczasowych świeckich szkół prowadzonych m.in. przez bazylianów, gdzie zdecydowana większość uczniów rekrutowała się z rzymskokatolickiej szlachty. Teraz ich miejsce mieli zająć synowie prezbiterów unickich (popowiczowie). W ślad za wspomnianym ukazem carskim przy seminarium w Połocku powstało pięć unickich szkół powiatowych: w Połocku, Orszy, Wierzbilowie, Ladach, Berezweczu, a przy seminarium w Żyrowicach szkoły w: Żyrowicach, Borunach, Milczy, Supraślu i w Kobryniu³².

Nauka, w nowej supraskiej instytucji rozpoczęła się 1 września 1834 – niecały rok po śmierci archimandryty bp. Leona Ludwika Jaworowskiego. Zmarły w Supraślu 2 listopada 1833 roku władcyka poparł utworzenie szkoły. Trudno stwierdzić jakimi przesłankami się kierował? Może potrzebą zabezpieczenia klasztoru przed likwidacją, która w tym okresie dotknęła wiele monasterów unickich na Litwie i Białorusi(?). Trudno bowiem przyjąć do wiadomości, że Jaworowski miał pełną świadomość, jakim celom owe szkoły miały służyć; do czego przygotowywały? Utrzymanie supraskiej szkoły duchownej – jedynej tego rodzaju instytucji w obwodzie białostockim, miało zapewnić wydzierżawienie dużej części klasztoru w Supraślu włókiennikowi ze Zgierza Gustawowi Zachertowi³³. W sierpniu 1833 roku z polecenia wileńskiego generał-gubernatora przybył na rozmowę z Jaworowskim rządca obwodu białostockiego. Tematem spotkania była sprawa osiedlenia się w klasztorze przemysłowca Zacherta. Po przedstawieniu przez rządcę propozycji zgierskiego fabrykanta, Leon Ludwik Jaworowski zadeklarował wydzierżawienie 22. pomieszczeń klasztoru za 450 rubli czynszu rocznego. Musiał jednak mieć na to zgodę duchownych władz zwierzchnich. Zapewne nie bez przypadku miesiąc później do klasztoru w Supraślu przybył Józef Siemaszko – ówczesny biskup

³¹ E. Likowski, *Dzieje Kościoła unickiego na Litwie i Rusi w XVIII i XIX wieku*, t. 2, Warszawa 1906, s. 60-61.

³² M. Radwan, *Carat wobec Kościoła greckokatolickiego w zaborze rosyjskim 1796–1839...*, s. 151-152.

³³ Szerzej o Zachertach: Zgierz. *Dzieje miasta do 1988 roku*, (red.) R. Rosin, Łódź – Zgierz 1995, s. 155-157.

unickiej diecezji litewskiej. Jaworowski przekazał mu na piśmie propozycję ulokowania w monasterze szkoły duchownej i utrzymania jej ze środków otrzymanych z dzierżawy. Wyraził w nim swoją ostatnią wolę. Prosił, aby jego pełnomocnik, wikary ks. Nikodem Marcinowski został mianowany archimandrytą supraskim oraz aby władze duchowne obowiązały go do utrzymania dziewięciu zakonników i szkoły duchownej dla dwudziestu uczniów³⁴. Siemaszko, w raporcie po wizycie w Supraślu, sporządzonym 11 listopada 1833 roku informował, że stan zdrowia Jaworowskiego był fatalny. Na tym, jak się okazało ostatnim spotkaniu obu biskupów, Jaworowski dawał odpór propozycjom poparcia likwidacji unii kościelnej. Przychylenie się do tego projektu poważanego w środowisku hierarchy z Supraśla, ułatwiłoby dalszy rozwój planów Siemaszki. Mikołaj Dałmatow na podstawie przekazu ustnego przytacza jednoznaczne stanowisko Jaworowskiego, wyrażone późniejszemu apostacie: „Dajcie mi spokojnie umrzeć, a po mojej śmierci róbcie co chcecie”³⁵.

Pierwszym przełożonym unickiej szkoły powiatowej w Supraślu był Ignacy Żelazowski, w kolejnych latach archimandryta grodzieński, inspektor seminarium w Żyrowicach (1836–1839), a od 20 maja 1848 roku prawosławny biskup brzeski. Funkcję przełożonego supraskiej unickiej szkoły powiatowej pełnił w latach 1834–1836, wcześniej wykonywał obowiązki inspektora analogicznej szkoły w Kobryniu. Drugim rektorem szkoły był Nikodem Marcinowski. Pełnił tę funkcję w przedziale lat: 1836–1844, będąc jednocześnie przełożonym klasztoru supraskiego. Trzecim kierownikiem opisywanej szkoły i to w okresie, w którym klasztor włączony został w strukturę rosyjskiej Cerkwi, był zakonnik Wincenty Żurowski, absolwent liceum w Krzemieńcu, który w czerwcu 1837 roku w Kobryniu nauczał arytmetyki i geografii w tamtejszej unickiej powiatowej szkole duchownej³⁶.

³⁴ R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski*, Supraśl 2003, s. 107-108.

³⁵ N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr'...*, s. 391.

³⁶ Nazwisko Żurawskiego występuje wśród siedmiu nauczycieli kobryńskiej unickiej szkoły powiatowej. W tej liczbie było pięciu zakonników-nauczycieli. Informacje te przekazuje inwentarz kobryńskiego klasztoru bazylianów przy podaniu w zarząd ks. Konstantego Reymera dnia 30 czerwca 1837 r. (LPAH, f. 634, op. 1, t. 35, k. 14w).

Zgodnie z założeniami biskupa Siemaszki organizatorem suprańskiej szkoły miał być Nikodem Marcinowski³⁷, bazylianin, którego do Supraśla sprowadził w 1830 roku bp Jaworowski. Wcześniej Marcinowski był przełożonym klasztoru w Brześciu Litewskim³⁸. Poza wspomnianym ks. Ignacym Żelazowskim, Siemaszko miał mu przydzielić do pomocy dwóch bazylianów ks. Benedykta Filipowicza³⁹ z Kobrynia

³⁷ Nikodem Marcinowski, ur. w 1783 r. w rodzinie szlacheckiej z powiatu nowogródzkiego. Ukończył bazylikańską szkołę średnią w Berezwezu, następnie w swoim zgromadzeniu uczył się retoryki (wymowy), filozofii i teologii. Przez 5 lat uczęszczał na wykłady do Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego, na którym uzyskał tytuł doktora filozofii. Przełożonym szkoły brzeskiej został w roku 1815, mając za sobą 9-letni staż nauczycielski. Pełnił ten obowiązek do 1817 roku. Powołanie Marcinkiewicza na kierownika szkoły brzeskiej wiązało się z oddelegowaniem ks. Józefa Ordanowicza na nauki na Uniwersytet w Wilnie. W związku z jego powrotem ze studiowania i objęciem ponownie funkcji dozorczy szkoły w Brześciu, ks. Nikodem Marcinowski został superiorem klasztoru w miasteczku Różana. W 1824 roku(?) ponownie przeniesiony do Brześcia na funkcję superiora klasztoru. Pozostawał nim aż do likwidacji szkoły i klasztoru w roku 1830. Osiadł w Supraślu jako namiestnik klasztoru – pełnomocnik posuniętego w latach i chorego opata-biskupa ks. Leona Ludwika Jaworowskiego. W 1837 podniesiony do godności ihumena, a w 1838 roku – archimandryty supraskiego. Zmarł w Supraślu w 1853 roku, został pochowany na pounickim, a wówczas prawosławnym cmentarzu. Nad jego grobem wzniesiono istniejącą kaplicę pw. św. Pantalejmona, poświęconą w 1875 roku. Obecnie jest to kaplica rzymskokatolicka pw. Wszystkich Świętych na rzymskokatolickim cmentarzu w Supraślu.

³⁸ O średniej szkole powiatowej bazylianów w Brześciu Litewskim, działającej przy tamtejszym klasztorze i zaangażowaniu m.in. ks. Nikodema Marciniowskiego: R. Dobrowolski, *Bazylikańska Szkoła Powiatowa w Brześciu Litewskim (XVII-XIX wiek)*, [w:] *Śladami unii brzeskiej*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło, Lublin – Supraśl 2010, s. 299-357.

³⁹ Ks. Benedykt Filipowicz wzmiankowany jest w źródłach z 1832 roku jako nauczyciel w bazylikańskiej szkole parafialnej w Mirze na obecnej Białorusi (LPAH, f. 567, op. 2, t. 3158, k. 24v-25). Klasztor mirski skasowano w 1833. Nazwisko Benedykta Filipowicza po raz pierwszy spotykamy w „metryce chrztów cerkwi parafii bazylikańskiej suprańskiej” pod datą 27 lipca 1834. W 1835 roku podpisywał się jako „paroch cerkwi suprańskiej”. Ostatni raz widnieje w materiałach metrycznych pod datą 10 sierpnia 1836 roku. Ochrzcił wówczas Dorotę, córkę szlachetnych Johana i Marianny Krauzów, „ślubnych małżonków obrządku rzymskiego, zagranicznych w Supraślu zamieszkałych” (Archiwum Archidiecezjalne w Białymstoku, *Księga chrztów i ślubów parafii unickiej w Supraślu z lat 1827-1836*, k. nlb.). Irena Matus wymienia ks. Benedykta Filipowicza jako najślabszego stronnika połączenia unitów

oraz zakonnika ks. Jozafata Homolickiego⁴⁰. Ażeby szkoła w Supraślu mogła rozpocząć naukę od 1 września 1834 roku, przydzielono do niej po kilku uczniów z Kobrynia i Żyrowic pozostających na państwowym utrzymaniu⁴¹.

Mikołaj Dałmatow przekazuje, że w supraskiej szkole powiatowej, klasztor utrzymywał 18-20 uczniów. Dane te wydają się jednak mocno zaniżone. Wymienia też znamienitych jej absolwentów. Na pierwszym miejscu lokuje historyka zajmującego się przeszłością „Zachodniej Rosji” profesora Sankt Petersburgskiej akademii duchownej Michała Józefowicza Kojalowicza⁴², a następnie wymienia

z Cerkwią rosyjską spośród 7 supraskich zakonników. W raporcie z 19 marca 1837 roku Nikodem Marcinowski informował duchowne władze zwierzchnie, że ów duchowny znał obrządek prawosławny – sukcesywnie wprowadzany z nowych mszałów do liturgii unickiej – jednak niechętnie odprawiał w tym rycie (I. Matus, *Schyłek unii i proces restytucji...*, s. 453).

⁴⁰ Ks. Jozafat Homolicki w 1829 roku był nauczycielem w szkole powiatowej w Brześciu Litewskim prowadzonej przez tamtejszy konwent bazyliański, którego zwierzchnikiem był wzmiankowany w innych miejscach ks. Nikodem Marcinowski. Uzyskał stopień naukowy kandydata nauk z zakresu filozofii. Nauczał fizyki i historii naturalnej. Wizytator Adam Powstański ocenił go wysoko: „nauczyciel zdatny. Postępek uczniów dobry”. W Brześciu pełnił funkcję nauczyciela od 1824 r. (LPAH, f. 567, op. 2, t. 2419, k. 143; f. 567, op. 2, t. 2474, k. 63; f. 567, op. 2, t. 2076, k. 308).

⁴¹ I. Matus, *Schyłek unii i proces restytucji...*, s. 212-213.

⁴² Michail Osipovič Kojalovič, syn Józefa, unickiego prezbitera. Urodzony w miasteczku Kuźnica w powiecie sokólskim w 1829 roku. Naukę w supraskiej szkole duchownej ukończył w 1845. Następnie, do 1851 roku uczył się w litewskim seminarium duchownym. Od 1851 studiował w akademii duchownej w Petersburgu, którą ukończył w 1855 roku. Od 6 listopada 1855 wykładał w prawosławnych seminariach duchownych w Rydze i Petersburgu. 12 maja 1856 został wykładowcą petersburskiej akademii duchownej. W 1857 roku został magistrem teologii, a w 1873 doktorem teologii na podstawie dysertacji *История воссоединения западнорусских униатов старых времен*. W 1881 roku mianowany profesorem. Uznawany za jednego z głównych przedstawicieli zachodniorosyjskiej szkoły historycznej. Zmarł w Sankt Petersburgu 23 sierpnia 1891 roku (2 września wg kalendarza juliańskiego), w wieku 62 lat. Jego grób znajduje się na cmentarzu św. Mikołaja na terenie Aleksandro-Newskiej Ławry w Petersburgu (https://ru.wikipedia.org/wiki/Коялович_Михаил_Осипович – dostęp: 16.03.2019).

Atanazego Kowalewskiego⁴³ – protojereja nowo aleksandrowskiego⁴⁴. Z bardziej wiarygodnych danych opartych na źródłach historycznych wynika, że w 1835 roku kształciło się tam 38, a w 1838 roku – 69 studentów⁴⁵.

Wizytując w 1837 roku suprascki klasztor i istniejącą przy nim szkołę duchowną biskup Siemaszko ocenił ją najwyżej spośród wszystkich szkół w obu unickich diecezjach. Ojcem sukcesu, zdaniem hierarchy, był zakonnik Mikołaj Siadkowski. Nauczyciel ten miał stopień naukowy doktora filozofii, a nauczał tam języków rosyjskiego oraz staro-cerkiewno-słowiańskiego⁴⁶. Pochodził rodem z obwodu białostockiego. Urodził się w 1793 roku i był synem Demetriusza Siadkowskiego. W latach 1823–1826 nauczał w powiatowej szkole w Żyrowicach, a wcześniej po roku był w szkole w Ladach, Berezweczu i Borunach. Pracując w Żyrowicach legitymował się ukończeniem zakonnego studium, a także uzyskaniem tytułu kandydata nauk filozoficznych na Cesarskim Uniwersytecie Wileńskim⁴⁷. Ksiądz Siadkowski do końca roku 1826 (lub początku 1827), przebywał w Żyrowicach. Jego praca w szkołach żyrowickich została przerwana nagle wskutek aresztowania.

⁴³ W końcu XVIII wieku duchownego unickiego o nazwisku Kowalewski spotykamy we wsi Łabno, sąsiadującej z parafiami Regałówka i Bala. W 1797 administratorem cerkwi w Łabnie był ks. Piotr Kowalewski, po którego śmierci parafię przejął bazylianin ks. Justyn Miedziejewski, wzmiankowany tam w 1804 roku, należący do wspólnoty monastycznej archimandrii supraskiej (*Wizytacje cerkwi unickich dekanatu nowodworskiego diecezji supraskiej 1804 roku*, oprac. P. Borowik, G. Ryżewski, Białystok 2009, s. 93-100). Znany ze źródeł historycznych jest również unicki paroch ks. Michał Kowalewski. Jego syn Józef Szczepan Kowalewski urodzony w Wielkiej Brzostowicy 9 stycznia 1801 roku, był znanym polskim filologiem, orientalistą, badaczem języka mongolskiego i lamaizmu (zm. 7 listopada 1878 roku w Warszawie). Ponadto, unickich duchownych o tymże nazwisku spotykamy w 1803 roku na obszarach zajętych przez Rosję tj. w parafiach powiatu grodzieńskiego: Lewkowo, Olekszcze oraz w powiecie brzeskim w parafii Ostromezczew (M. Radwan, *Kościół greckokatolicki w zaborze rosyjskim około 1803 roku*, Lublin 2003, s. 83-87).

⁴⁴ N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr'...*, s. 395.

⁴⁵ M. Radwan, *Carat wobec Kościoła greckokatolickiego w zaborze rosyjskim 1796–1839...*, s. 152.

⁴⁶ I. Matus, *Schylek unii i proces restytucji ...*, s. 214.

⁴⁷ LPAH, f. 567, op. 2, t. 2076, k. 276.

Nie wiadomo co było powodem ograniczenia wolności zakonnika?⁴⁸ Szybko jednak ów bazyliński nauczyciel trafił do klasztoru w Supraślu. O jego bytności pod Białymstokiem zdradza inwentarz klasztoru supraskiego z 1830 roku. Zapisano w nim, że przybył do Supraśla w roku 1828 z litewskiej prowincji bazylianów⁴⁹.



Fotografia 14. Portret prof. Michała Osipowicza Kojalowicza

Źródło: Grafika z 1891 roku wykonana na podstawie fotografii Sztrausa przez grafika Szjublera i opublikowana w czasopiśmie „Niwa” 1891, nr 8.

⁴⁸ O tym, że ks. Mikołaj Siadkowski został aresztowany zdradza formularz osobowy jednego z nauczycieli żyrowickich, ks. Gerwazego Massalskiego, który w styczniu u 1827 roku zajął miejsce nauczyciela języka rosyjskiego po aresztowaniu ks. Siadkowskiego (LPAH, f. 567, op. 2, t. 2419, k. 137). Bazyliani na Gerwazego Massalskiego widzimy 10 lat później jako nauczyciela języka rosyjskiego i słowiańskiego w unickiej szkole powiatowej w Kobryniu (LPAH, f. 634, op. 1, t. 35, k. 14 w.).

⁴⁹ LPAH, f. 634, op. 1, t. 3, k. 69 (Wiadomość o stanie klasztoru opatskiego supraśkiego w obwodzie białostockim i tymże powiecie diecezji litewskiej położonego roku 1830 miesiąca stycznia 25 dnia sporządzona).



**Fotografia 15. Portret archimandryty supraskiego i nauczyciela
Wincentego Żurowskiego**

Źródło: Fotografia z 1864 roku wykonana przez Perova (*Zabytki Sakralne Supraśla*, (red.) M. Zemło, Supraśl 2013, s. 85)⁵⁰.

Na skutek najwyższego zarządzenia władz litewskiego seminarium prawosławnego, w 1845 r. zaszła istotna zmiana w funkcjonowaniu okuszkoty. W Supraślu pozwolono pobierać nauki jedynie tym uczniom, którzy utrzymywali się z własnych funduszy. Uczniowie będący na utrzymaniu zakonników zostali przeniesieni do innych klasztorów.

⁵⁰ W podpisie fotografii przedstawiającej archimandrytę Wincentego Żurowskiego wkradł się błąd. Zdjęcie podpisano „Portret archimandryty klasztoru w Supraślu Wincentego Kurhanowicza /fot. Petrov, 1864 rok/” (*Zabytki Sakralne Supraśla*, (red.) M. Zemło, Supraśl 2013, s. 85). Nie mógł to być Wincenty Kurhanowicz, bowiem zmarł on dnia 5 września 1859 roku, a zdjęcie wykonano w 1864 roku(!). Fotografia Petrova przedstawia Wincentego Żurowskiego pełniącego w latach 1859–1876 funkcję przełożonego monasteru supraskiego.

W celu zapewnienia dobrych warunków bytowych Wincenty Żurowski otworzył w Supraślu uczniowską bursę szkolną. Zorganizował ją w drewnianym domu zlokalizowanym w klasztornym sadzie. Żurowski niedługo przebywał w Supraślu, ponieważ w 1845 roku został przeniesiony do Kobrynia na stanowisko kierownika tamtejszej szkoły. Na jego miejsce do kierowania supraską szkołą wyznaczono jeromonacha Mikołaja, który posługę tę pełnił do 1849 roku. W tym też roku nowym rektorem szkoły został Egor Kazanskij, który przybył do Supraśla po zamknięciu w 1849 roku szkoły w Berezweczu. Pozostawał w Supraślu zaledwie jeden rok. W 1850 został przeniesiony na przełożonego szkół pińskich. Na wakant przełożonego supraskich szkół powrócił z Kobrynia wspomniany wcześniej Wincenty Żurowski⁵¹, który ponownie otworzył przy klasztorze bursę⁵².

Kres istnienia prawosławnej szkoły powiatowej, zakładanej jako uczelnia unicka w 1834 roku, nastąpił w 1853 po 19 latach jej istnienia. Powodem były fatalne warunki lokalowe klasztoru spowodowane oddaniem w dzierżawę znacznej części klasztoru Zachertom. Utrzymaniu szkoły nie sprzyjało też ubogie uposażenie monasteru. Dałmatow zadaje otwarte pytanie, jak przez tyle lat można było w dosłownie kilku pomieszczeniach klasztornych, z wyjątkiem niezbędnych pomieszczeń dla zakonników, pomieścić cztery klasy duchownej szkoły powiatowej? Widząc taką, a nie inną sytuację lokalową i niedostosowanie

⁵¹ W monografii klasztoru archimandryta Mikołaj Dałmatow surowo ocenił działalność Żurowskiego – swojego poprzednika, pełniącego godność archimandryty supraskiego w latach 1859–1876 i nauczyciela opisywanej w niniejszym artykule szkoły duchownej. Píše on: „Nie można przemilczeć, że w czasach działalności archimandryty Wincentego, supraski klasztor znajdował się w dużym upadku, tak w wymiarze materialnym jak i wewnętrznym”. W 1876 roku w skutek donosu został odwołany z funkcji archimandryty i oddalony do klasztoru więziennego w Pożajściu, gdzie 6 czerwca 1877 roku w wieku 74 lat życia zmarł. Dałmatow, zwłaszcza nie mógł wybaczyć mu tego, że szczerą ręką rozdawał klasztorne dokumenty i księgi. Tak utracono księgę cudów obrazu Matki Bożej Supraskiej z czasów archimandryty Gierasima Welikontego, inwentarz klasztoru supraskiego sporządzony przez archimandrytę Sergiusza Kimbara z 1557 roku, świadectwa wydane z Rzymu na autentyczność przechowywanych w klasztorze relikwii św. Justyna Męczennika i wiele innych dokumentów (N. Dalmatov, *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyr'*..., s. 431-432).

⁵² Tamże, s. 396.

klasztoru do celów edukacji, w 1853 roku w następstwie zamysłu władzy biskupiej, supaska szkoła została przeniesiona do Grodna. Miejszem docelowego przeniesienia stał się 3-piętrowy budynek pomocniczego biskupa brzeskiego. Przeprowadzka miała miejsce tuż po zakończeniu roku szkolnego, tj. od 28 czerwca 1853 roku, a od 1 września rozpoczęto w Grodnie zajęcia dydaktyczne⁵³.

⁵³ Tamże, s. 396.

Agnieszka Suplicka

Uczniowie Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku

Początki wolności

W listopadzie 1918 roku po 123 latach Polacy odzyskali niepodległość. Kształt granicy wschodniej był jednak nierozstrzygnięty, a Białystok pozostawał jeszcze pod okupacją niemiecką, poza granicami Odrodzonej Polski. Okupanci dopiero od początku stycznia 1919 roku zaczęli przekazywać agendy administracji przybyłemu do Białegostoku komisarzowi rządowemu Ignacemu Mrozowskiemu oraz Tymczasowemu Komitetowi Miejskiemu. Wyzwolenie nastąpiło 19 lutego 1919 roku, z chwilą wkroczenia do Białegostoku wojsk polskich¹, oficjalnie przekazanie władzy odbyło się 22 lutego 1919 roku. Stąd też mieszkańcy miasta świętują odzyskanie niepodległości zarówno 11 listopada, jak i 19 lutego. Za symbol wyzwolenia miasta uważa się zwycięskie walki stoczone z wojskami bolszewickimi 22 sierpnia 1920 roku, w których brała udział młodzież gimnazjalna.

W czwartą rocznicę odzyskania niepodległości Witold Żur, uczeń klasy VIII Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku pisał:

¹ M. Goławski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku. Rys historyczny i rozwój w dobie obecnej*, Białystok 1934, s. 74-75.

Dzień 11 listopada dał nam ponownie możliwość swobodnego działania i stworzył państwu istotne warunki niepodległości. Rozpoczął okres wytrwałej i nieustannej pracy od podstaw, pracy dla niepodległego państwa i narodu polskiego we wszystkich dziedzinach jego zbiorowego życia. (...) Ludzie, którzy nauczyli się poświęcać cały swój wysiłek państwu, zapominając o własnych interesach, potrafili zdobyć dla Polski samodzielność gospodarczą i polityczną².

Białystok rusyfikowany usilnie przez przeszło 100 lat, szybko odzyskiwał cechy polskie. Był miastem wojewódzkim oraz ośrodkiem życia kulturalnego i gospodarczego zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe, w gronie których mniejszość żydowska stanowiła około połowy mieszkańców³.

W okresie międzywojennym prace nad odbudową polskich instytucji społecznych objęły również szkolnictwo. Obok funkcjonujących już za czasów zaborów prywatnych gimnazjów ogólnokształcących powstawały szkoły państwowe. W pierwszym roku niepodległego państwa funkcjonowały w Białymstoku wyłącznie gimnazja prywatne. Należało do nich polskie gimnazjum przy ul. Warszawskiej 63 utrzymywane

² „Ogniwo” 1930–1936. Jednodniówka klasy VIII Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku, Białystok 1936, s. 28.

³ M. Goławski, *Szkolnictwo...*, s. 75; Według spisu ludności z 1921 roku Białystok zamieszkiwało 76792 mieszkańców, z czego 46,6% stanowili Polacy, ludność żydowska stanowiła 48,7%, Niemców 1,9%, Rosjan 1,8%, Białorusinów 0,8% oraz innych 0,2%. Nieco inne dane dotyczą składu wyznaniowego mieszkańców. Wyznawcy możeszowi stanowili 51,7%, katolicy – 38,7%, prawosławni – 6,3%, ewangelicy – 3,2%, inne wyznania – 0,1%. Wynika z tego, że dane określające narodowość nie są adekwatne do wyznania. Polakami czuło się wielu wyznawców prawosławia, a nawet religii możeszowej. Według spisu z 1931 roku miasto Białystok liczyło 91,1 tys. mieszkańców, w tym było 45,6% katolików, 8,2% prawosławnych, 2,9% ewangelików oraz 43% osób wyznania możeszowego i 0,3% innych. Natomiast 50,9% osób deklaroowało polski język ojczysty, 3,6% rosyjski, 2,1% niemiecki, 42,6% żydowski i hebrajski oraz 0,8% inny. Na podstawie danych wyznaniowych i językowych można stwierdzić, że w 1931 roku w Białymstoku Polacy stanowili około 50,0% ogółu mieszkańców, Żydzi 43,0%, Rosjanie 3,6%, Niemcy 2,1% oraz około 1,3% Białorusini i przedstawiciele innych narodowości. Por. *Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania. Ludność. Stosunki zawodowe*, „Statystyka Polski”, t. XIX, województwo białostockie, Warszawa 1927; *Drugi Powszechny Spis Ludności z dn. 9 XII 1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe*, „Statystyka Polski”, seria C, z. 83, województwo białostockie, Warszawa 1938.

przez Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich oraz gimnazja żydowskie: Dawida Druskina (działało od 1911 roku) przy ul. Szlacheckiej 4, Salomona Gutmana (działało od 1915 roku) przy ul. Pałacowej 1, Józefa Zeligmana (działało od 1918 roku) przy ul. Sienkiewicza 4, Kacnelsona (działało od 1919 roku, nazywane Gimnazjum Hebrajskim) przy ul. Sienkiewicza 79 oraz gimnazjum żeńskie i męskie Złoty Chwolesowej (działało od 1919 roku) przy ul. Pałacowej 3. Były to placówki typu humanistycznego za wyjątkiem szkół Chwolesowej, które zorganizowano o profilu przyrodniczo-matematycznym⁴.

Do grona szkół polskich dołączyło w latach 20. XX wieku jedno państwowe koedukacyjne Gimnazjum Przyrodniczo-Matematyczne im. Józefa Piłsudskiego (1929 rok) przy ul. Warszawskiej 63 oraz jedno prywatne koedukacyjne Gimnazjum Humanistyczne Bronisławy Woźnickiej (1928 rok) przy ul. Warszawskiej 27. W latach 30. powstały dwa kolejne prywatne koedukacyjne gimnazja humanistyczne, pierwsze im. Henryka Sienkiewicza (1933 rok) przy ul. Fabrycznej 10 oraz drugie zwane „Radosna Szkoła” (1933 rok) przy ul. Sienkiewicza 67. Natomiast do grona szkół żydowskich w latach 20. XX wieku dołączyło w 1922 roku prywatne koedukacyjne gimnazjum humanistyczne Marii Padwiny przy ul. Lipowej 19 oraz w 1925 roku trzy gimnazja koedukacyjne: jedno o profilu przyrodniczo-matematycznym Tachkemojny przy ul. Szlacheckiej 3, oraz dwa humanistyczne Towarzystwa Rozpowszechniania Oświaty Wśród Żydów przy ul. Kupieckiej 49 oraz Zarządu Głównego Zjednoczenia Szkół Żydowskich przy ul. Fabrycznej 23⁵.

W okresie międzywojennym funkcjonowało w Białymstoku 16 gimnazjów ogólnokształcących, w tym sześć szkół polskich i dziesięć szkół mniejszości żydowskiej. Bilans gimnazjów polskich w dwudziestoleciu międzywojennym zamknął się na trzech szkołach państwowych i trzech prywatnych, a żydowskich na dziesięciu szkołach prywatnych. Biorąc pod uwagę typ szkoły większość stanowiły placówki o profilu humanistycznym. W grupie szkół polskich znalazło się pięć

⁴ Więcej: A. Suplicka, *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok 2015.

⁵ A. Suplicka, *Stanisław Hałko (1884–1943) i Jakub Szapiro (1897–1941) – nauczyciele dwóch kultur w międzywojennym Białymstoku*, [w:] *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, (red.) A. Królikowska, J. Falkowska, Kraków 2018, s. 287-305.

szkół typu humanistycznego i jedna przyrodniczo-matematyczna, z kolei w grupie szkół żydowskich siedem szkół typu humanistycznego i trzy typu przyrodniczo-matematycznego.

Tabela 1. Typy gimnazjów ogólnokształcących w Białymstoku w Drugiej Rzeczypospolitej

Typ szkoły	Gimnazja polskie		Gimnazja żydowskie	
	państwowe	prywatne	państwowe	prywatne
Humanistyczny	2	2	0	7
Przyrod.-matem.	1	1	0	3

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Historia szkoły

W latach 1915–1919 funkcjonowało w Białymstoku Polskie Gimnazjum Realne⁶ utrzymywane przez Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich w Białymstoku, które rozwijało się pod kierunkiem dyrektora i organizatora szkoły dr. filozofii ks. Stanisława Hałko⁷.

Z każdym rokiem przybywało w szkole uczniów⁸. Dnia 20 września 1919 roku dokonano upaństwowienia i podziału na dwie szkoły typu

⁶ Szkoła średnia funkcjonowała od 29 listopada 1915 roku. W latach 1915–1917 placówka mieściła się w budynku po dawnej rosyjskiej szkole handlowej przy ul. Warszawskiej 63. Znajdowało się wtedy na II piętrze, parter i piętro zajmowała szkoła niemiecka. Od października 1917 roku do sierpnia 1919 roku gimnazjum było ulokowane w budynku przy ul. Mickiewicza 1 z powodu sporu polskich władz szkolnych z dyrektorem szkoły niemieckiej o salę gimnastyczną w budynku przy ul. Warszawskiej 63. Por. M. Kietliński, *Szkolnictwo średnie w Białymstoku w okresie międzywojennym*, „Białostoczczyzna” 1999, nr 1, s. 49; S. Hałko, *Gimnazjum w latach 1915–1935. Jednodniówka*, Białystok 1935, s. 10; M. Goławski, *Szkolnictwo...*, s. 69.

⁷ B. Samarski, *Ks. Dr Stanisław Hałko (1884–1943), Znani – nieznan*, (red.) B. Samarski, J. Danieluk, Białystok 2016, s. 82; J. Dworakowski, *Stanisław Hałko (1884–1943) – dr, ksiądz, poseł do Sejmu Ustawodawczego*, [w:] *Słownik biograficzny białostocko-tomżyński*, (red.) A. Dobroński, M. Kietliński, C. Kukło, J.J. Milewski, J. Snopko, W. Śleszyński, z. 1, Białystok 2002, s. 46; A. Suplicka, *Stanisław Hałko...*, s. 287-305.

⁸ Polskie Gimnazjum Realne otwarto 29 listopada 1915 roku. Młodzież rekrutowała się z Polaków, głównie katolików i niewielkiej grupy ewangelików. Do 1919 roku nie uczył się w szkole żaden wyznawca mojżeszowy, pomimo możliwości

humanistycznego: Męskie Państwowe Gimnazjum im. króla Zygmunta Augusta⁹ i Żeńskie Państwowe Gimnazjum im. Anny z Sapiechów Jabłonowskiej. Reskryptem MWRiOP z dnia 12 listopada 1919 roku upaństwowiono gimnazjum i podzielono na dwie odrębne ośmioletnie placówki o profilu humanistycznym: Gimnazjum Męskie im. króla Zygmunta Augusta i Gimnazjum Żeńskie im. Anny z Sapiechów Jabłonowskiej¹⁰. Państwowe Gimnazjum męskie ulokowano w budynku przy ulicy Kościelnej 9, w budynku byłej rosyjskiej szkoły realnej i dawnego gimnazjum polskiego z lat 1805–1832, z kolei gimnazjum żeńskie zajęło budynek przy ul. Mickiewicza 1. Gimnazjum żeńskie było pierwszą żeńską szkołą państwową, które dawało dziewczętom możliwość kontynuowania nauki na studiach wyższych. W roku szkolnym 1919/1920 uczyło się w niej 365, a rok później już 400 dziewcząt¹¹.

W pierwszym roku działalności państwowego polskiego gimnazjum męskiego uczyło się w nim 568 chłopców¹². W kolejnych latach uczniów przybywało a warunki lokalowe były ograniczone. Z powodu braku stosownych, pomieszczeń, które ograniczały realizację procesu dydaktycznego dyrektor podjął decyzję o utworzeniu od stycznia 1925 roku filii. Wówczas w zorganizowanych oddziałach równoległych uczyło się 155 chłopców¹³. Kierownictwo Filii Państwowego Gimnazjum im. Króla

dostępu do szkoły dzieci wszystkich wyznań. W roku szkolnym 1917/1918 uczyło się w szkole 424 uczniów (w tym 264 chłopców i 160 dziewcząt). W kolejnym roku szkolnym liczba uczniów wzrosła do 588 (w tym 378 chłopców i 210 dziewcząt). Por: M. Kietliński, *Szkolnictwo...*, s. 39-42; W latach 1929–1939 maturę uzyskało 565 uczniów; S. Hałko, *Gimnazjum...*, s. 13.

⁹ „Głos Uczniowski” 1934, nr 3, s. 12; *Białystok ilustrowany. Zeszyt pamiątkowy*, (red.) A. Lubkiewicz, Białystok 1921, s. 69.

¹⁰ S. Hałko, dz. cyt., s. 14.

¹¹ H. Żylińska-Żyłkiewicz, *Z dziejów Gimnazjum Państwowego im. Anny z Sapiechów Jabłonowskiej w Białymstoku (1915–1939)*, „Białostoczczyzna” 1991, nr 53, s. 55-63; H. Mościcki, *Białystok. Zarys historyczny*, Białystok 1933, s. 127.

¹² *Białystok ilustrowany. Zeszyt pamiątkowy*, (red.) A. Lubkiewicz, Białystok 1921, s. 69; A. Dobroński, *Białystok historia miasta*, Białystok 2001, s. 126; J. Sadowska, *Odbudowa szkolnictwa w Białymstoku w pierwszym roku po odzyskaniu niepodległości w świetle „Dziennika Białostockiego”, „Białostoczczyzna” 1995, nr 40, s. 37;*

¹³ Spowodowało to obniżenie liczby uczniów w gimnazjum na ul. Kościelnej do 460. Por. W. Jemielity, *Szkoły średnie i zawodowe w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Łomża 1991, s. 53-54.

Zygmunta Augusta powierzono Zenonowi Krassowskiemu, następnie Kazimierzowi Sacharskiemu (Sacharko)¹⁴.

Siedzibą szkoły była okazała „kamienica pana Trębickiego”¹⁵ przy ul. Warszawskiej 63 (dawna siedziba szkoły 1915–1917). Budynek powstał około 1840 roku i należał do zarządcy Trębickiego. W 1896 roku tę klasycystyczną kamienicę kupił August Moes, właściciel fabryki włókienniczej w Choroszczy, z myślą, by zorganizować w niej szkołę. W tym celu gmach gruntownie przebudowano i przekazano w 1909 roku Towarzystwu Krzewienia Wiedzy Handlowej i Ekonomicznej z przeznaczeniem na cele oświatowe. Pod patronatem towarzystwa był do wybuchu I wojny światowej, kiedy to szkoła zawiesiła działalność, siedzibą szkoły handlowej. Po zakończeniu wojny budynek szkoły handlowej został skonfiskowany przez państwo jako mienie opuszczone. W budynku mieścił się początkowo Sąd Okręgowy a od 1925 roku filia gimnazjum. Natomiast szkoła handlowa założona też w 1925 roku przez reaktywowane Polskie Towarzystwo Krzewienia Wiedzy Handlowej i Ekonomicznej uzyskała siedzibę przy ul. Fabrycznej 37¹⁶.

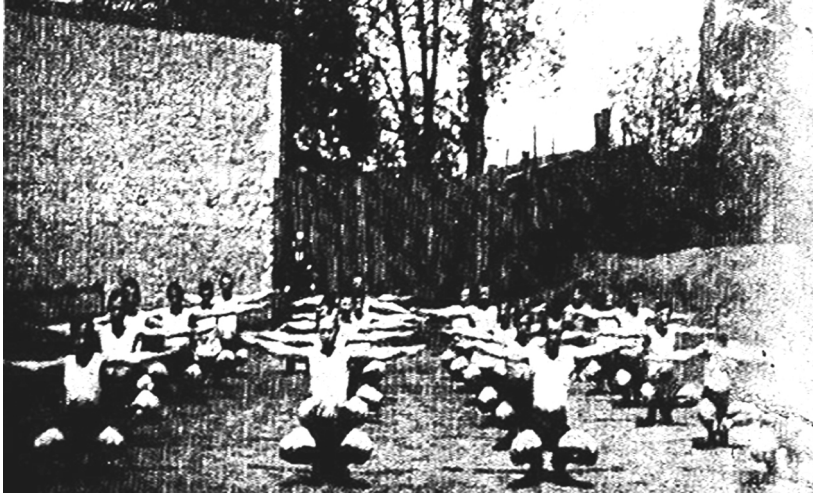
Budynek szkolny miał 3866,3 m² powierzchni użytkowej, na których zorganizowano 8 klas, 4 pracownie, 4 gabinety, salę gimnastyczną, 2 świetlice i pokój służbowy. Obok szkoły, z dala od ulicy znajdował się teren otoczony drzewami przeznaczony do rekreacji oraz boisko, które przy dobrej pogodzie było wykorzystywane do zajęć w ramach wychowania fizycznego. Pomimo wielu cech pozytywnych budynek miał też mankamenty. W ocenie dyrektora kamienica miała zbyt małe sale na klasy i pracownie, sala gimnastyczna była zbyt niska a przestarzałe centralne ogrzewanie powodowało duże zużycie węgla. Gimnazjum nie posiadało bursy szkolnej, dlatego uczniowie zamiejscowi mieszkali na stancjach. W roku szkolnym 1933/34 w wynajmowanych lokalach mieszkało 32 uczniów (stanowiło to 15% wszystkich uczniów).

¹⁴ Archiwum Akt Nowych (AAN), Akta MWRiOP 1917–1939, Departament II – Szkolnictwo ogólnokształcące, sygn. 157; J. Dworakowski, Stanisław Hałko (1884–1943) – dr, ksiądz, poseł do Sejmu Ustawodawczego, [w:] *Słownik biograficzny białostocko-lomżyński*, (red.) A. Dobroński, z. 1, Białystok 2002, s. 47; W.L., *Piętnastolecie państwowego szkolnictwa średniego w Białymstoku*, „Głos Uczniowski” 1930, nr 5, s. 5-7.

¹⁵ Por. M. Dolistowska, *Z historii ulicy Warszawskiej w Białymstoku – „Kamienica Pana Trębickiego”*, „Białostoczczyzna” 1996, nr 4, s. 40-45.

¹⁶ M. Orłowicz, *Przewodnik ilustrowany po województwie białostockim*, Białystok 1937, s. 60.

Większość kwater pozostawiała dużo do życzenia pod względem opieki i higieny. W celu kontrolowania warunków mieszkaniowych dyrektor szkoły w towarzystwie wychowawcy odwiedzał raz w roku zajmowane przez uczniów stancje. Niezależnie od tego również sami wychowawcy kontrolowali stancje, jeśli zachodziła taka potrzeba¹⁷.



Fotografia 16. Lekcja gimnastyki w Państwowym Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego

Źródło: „Głos Uczniowski” 1939, nr 3, s. 10.

Spoleczność uczniowska

Reskryptem MWRiOP z dnia 18 marca 1930 roku filię przekształcono w trzecią na terenie miasta państwową szkołę ogólnokształcącą. Szkoła otrzymała nazwę Państwowe Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego i była jedyną szkołą państwową typu matematyczno-przyrodniczym w mieście. W pierwszym roku działalności w gimnazjum kształciło się 224 chłopców. Dyrektorem mianowano fizyka, nauczyciela chemii dr. Wacława Kwapińskiego¹⁸.

¹⁷ Państwowe Archiwum Obwodu Brzeskiego (dalej: PAOB), f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 7, 37.

¹⁸ AAN, Akta MWRiOP 1917-1939, Departament II – Szkolnictwo ogólnokształcące, sygn. 157; W. L., *Piętnastolecie...*, s. 35-37; W. Jemielity, *Szkoły...*, s. 53-54.



Fotografia 17. Dyrektor Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego dr Waław Kwapiński w swoim gabinecie

Źródło: „Ogniwo” 1930–1936. Jednodniówka klasy VIII Państwowego Gimnazjum im. Józefa Piłsudskiego w Białymstoku, s. 22.

Jeden z uczniów gimnazjum wspomina dyrektora jako człowieka, który dbał o dyscyplinę w szkole, osobę bardzo zasadniczą, budzącą respekt wśród uczniów i nauczycieli. Kwapiński miał zwyczaj codziennie przed rozpoczęciem lekcji czekać z zegarkiem w rękę na spóźnionych uczniów i „mierząc jakby czas stoperem ze swojego piedestału przed gabinetem, przyglądał się biegom przez hol spóźniających się uczniów”¹⁹.

A spóźnialskich nie brakowało.

W myśl założeń ustawy jędrzejewiczowskiej z 11 marca 1932 roku z dniem 1 lipca 1937 roku gimnazjum przekształcono na czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. W gimnazjum uczyło się wtedy 309 a w liceum 36 chłopców²⁰.

Szkoła była zróżnicowana pod względem wyznaniowym. Biorąc pod uwagę przynależność wyznaniową uczniów gimnazjum najliczniejszą grupę stanowiła młodzież wyznania rzymskokatolickiego.

¹⁹ Cyt. za: K. Łąguna-Raszkievicz, *Białostockie przedwojenne gimnazja jako przykład wieloetnicznej społeczności. Wspomnienia absolwentów*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*, (red.) W. Theiss, M. Winiarski, Warszawa 2011, s. 189-190.

²⁰ W. Jemielity, *Szkoły...*, s. 53-54.

Obok nich uczyła się młodzież wyznania mojżeszowego, ewangelicy i prawosławni²¹. W końcu roku szkolnego 1933/34 na ogólną liczbę 214 uczniów do szkoły uczęszczało 159 uczniów wyznania rzymskokatolickiego, 27 uczniów wyznania mojżeszowego, 16 wyznania prawosławnego i 12 wyznania ewangelickiego. Na siedem klas najliczniejsza była klasa IV, w której było aż 47 uczniów. Klasa I a liczyła 35, klasa I b 36 uczniów, a w klasie V było 24 dzieci, w klasie VI 26 dzieci, a w klasie VII 27 uczniów. W klasie VIII, która była najmniej liczna uczyło się 19 uczniów. Świadectwa dojrzałości otrzymało 18 uczniów, ponieważ jednego nie dopuszczono do egzaminu²².

Młodzież różnych wyznań mogła uczestniczyć w lekcjach religii, które były prowadzone przez ks. prefekta Antoniego Zalewskiego²³. Nauczycielem przyrody był Stanisław Sztachelski, określany przez młodzież jako dobrotliwy i wymagający, który „choć był zdecydowanie prawicowych poglądów (...) nigdy wobec uczniów nie wyrażał antysemitycznych aluzji”²⁴.

Uczniowie gimnazjum mogli rozwijać swoje zainteresowania w różnych organizacjach i kołach zainteresowań np.: Samopomoc Uczniowska, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP), Hufiec Szkolny Przysposobienia Wojskowego, Straż Przednia, Związek Harcerstwa Polskiego (drużyna harcerska „Szara Piątka” im. Tadeusza Kościuszki). W szkole działały koła: krajoznawcze, dramatyczno-literackie, sportowe (sekcje: gier sportowych, lekkoatletyki, sportów zimowych, jazdy na rowerze), przyrodnicze, historyczne, fizyczne, Ligi Morskiej i Kolonialnej²⁵.

²¹ K. Łaguna-Raszkievicz, *Białostockie...*, s. 190. Młodzież pochodzenia żydowskiego zdecydowanie liczniej uczęszczała do szkół prywatnych. W gimnazjach państwowych w Białymstoku w latach 1928–1930 katolicy stanowili 82,2%, prawosławni – 6,2%, uczniowie wyznania mojżeszowego – 6,1%, ewangelickiego – 5,3% i inni – 0,2%. W gimnazjach prywatnych przewagę mieli wyznawcy mojżeszowi (96,6%), większość bowiem tych szkół była przeznaczona wyłącznie dla młodzieży żydowskiej. Rzymscy katolicy w gimnazjach prywatnych stanowili zaledwie 2,3%, prawosławni – 0,7%, ewangelicy 0,3%, inni – 0,1%. Por. *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934*, Białystok 1934, s. 112 i 121.

²² PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 24.

²³ K. Łaguna-Raszkievicz, *Białostockie...*, s. 190.

²⁴ Tamże, s. 190

²⁵ „Głos Uczniowski” 1933, nr 2, s. 29-30; PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 35; PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1112, k. 5.



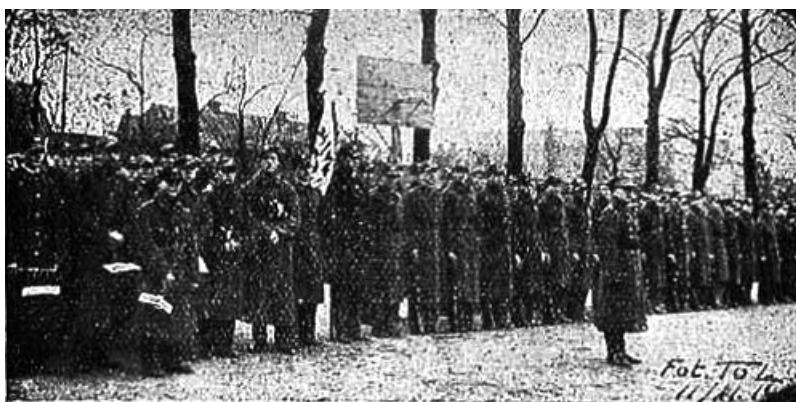
Fotografia 18. Świadectwo ukończenia Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego

Źródło: Archiwum Państwowe w Białymstoku. Zespół: Materiały dotyczące szkolnictwa – zbiór szczątków zespołów 1927–1939. Państwowe Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku, sygn. 10.

Centralną organizacją, która koncentrowała życie całej młodzieży i gromadziła wszystkich uczniów była Samopomoc Uczniowska. Do jej zadań należało prowadzenie pomocy materialnej i działalności samowychowawczej. Koło LOPP, do którego należeli wszyscy uczniowie zbierało środki materialne na potrzeby lotnictwa, prowadziło działalność propagandową, organizowało pogadanki i odczyty z przeźrocza-

mi. Koło zorganizowało również modelarnię, w której pracowało na dwie zmiany 43 uczniów pod kierunkiem 3 starszych uczniów instruktorów²⁶.

Hufiec harcerski w 1934 roku liczył 36 członków. Na zbiórkach drużyny omawiano ideowe kwestie dotyczące harcerstwa oraz wyrabiano sprawności harcerskie. Drużyna brała udział w zlocie Komendy Chorągwi w Grandziczach oraz w Dniu Harcerza w Starosielcach, organizowała obozy i wycieczki²⁷. Warto dodać, iż drużyna zorganizowała i prowadziła gromadę zuchów przy Szkole Powszechnej nr 10 w Białymstoku liczącą 31 członków²⁸.



Fotografia 19. Hufiec Przysposobienia Wojskowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego

Źródło: „Głos Uczniowski” 1932, nr 5, s. 3.

Popularnością wśród młodzieży cieszyła się czytelnia, która była otwierana codziennie po lekcjach. Najchętniej korzystali z niej uczniowie klas starszych, ale i młodszy również często do niej przychodzili²⁹. Czytelnia posiadała następujące wydawnictwa: „Gazetę Polską”, „Kuźnię Młodych”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Ziemię”, „Morze”, „Polskę Skrzydlatą”, „Sport Wodny”, „Przegląd Sportowy”, „Raz, dwa, trzy”, „Dziennik Białostocki”, „Sport Wodny”, „Kurier Poranny”. Najbardziej

²⁶ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 30.

²⁷ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 36.

²⁸ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 2087, k. 11.

²⁹ „Ogniwo” 1930–1936..., dz. cyt., s. 102.

poczytne były czasopisma o tematyce sportowej i lotniczej. Opiekunem czytelnicy był pan Laskowski, który miał do pomocy uczniów z klasy VII, członków Zarządu Samopomocy³⁰.

W gimnazjum działało Koło Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych, które nawiązało współpracę z uczniami szkół powszechnych na Polesiu w miejscowościach: Różanie Wielkie, Masiejowo i Złote. Do objętych opieką gimnazjum zaprzyjaźnionych szkół wysyłano książki, przybory szkolne, materiał na ubrania harcerskie, odzież, buty, a w okresie świąt produkty spożywcze. W roku szkolnym 1934/35 wysłano prawie 220 kg, a rok później prawie 240 kg darów dla młodzieży szkół powszechnych³¹. Uczniowie gimnazjum prowadzili korespondencję z kolegami na wschodzie. Jako pierwszą korespondencję postanowiono wysłać listy i zdjęcia z obchodu imienin Prezydenta w gimnazjum³². W jednym z listów uczniowie klasy VII pisali:

Wy jesteście nam bliscy, chociaż los rzucił Was na końcu naszego Państwa (...). Łączy nas wspólna i wielka Ojczyzna, łączy nas szkoła i książka. (...) Przecież jesteście tak samo jak i my dziećmi naszej Ojczyzny³³.

W gimnazjum działał teatr szkolny, który został założony z inicjatywy Koła dramatyczno-literackiego, a w głównej mierze przez jego opiekuna Jana Gacińskiego, nauczyciela języka polskiego³⁴.

Jeden z uczniów gimnazjum Henryk Szydlik tak wspomina Jana Gacińskiego:

skupiał (...) wokół siebie szacunek wszystkich uczniów... Nie słyszało się o nim nawet najmniej uszczypliwego słowa. Nie miał, jak każdy z nauczycieli, nawet dobroduszenie brzmiącego przezwiska, (...) z rozbrykanej młodzieży, w styczności z nauczycielem, wytwarzało się grono solidnych i odpowiedzialnych młodych ludzi żywo zainteresowanych przedmiotem i poruszonymi tematami³⁵.

³⁰ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1211, k. 30; dz. 2087, k. 3

³¹ „Głos Uczniowski” 1934, nr 5, s. 29; „Ogniwo” 1930–1936..., s. 104; PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1112, k. 9.

³² PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1112, k. 21.

³³ „Głos Uczniowski” 1934 nr 5, s. 109-110.

³⁴ „Głos Uczniowski” 1934, nr 3, s. 14; „Głos Uczniowski” 1932, nr 4, s. 27.

³⁵ Cyt. za: K. Łaguna-Raszkievicz, *Białostockie...*, s. 189.

Pan Gaciński podkreślał kształcącą i wychowawczą rolę teatru, cieszącego się dużym zainteresowaniem i popularnością wśród uczniów, którzy wystawiali w nim napisane przez siebie sztuki. Teatr sprzyjał rozwojowi „bogatej pomysłowości młodzieży w wielu kierunkach, czy też w budowie i urządzaniu sceny”³⁶, uczył cenić ludzi wartościowych, uspołeczniał młodzież przez pracę zespołową, budził samodzielność. W roku szkolnym 1934/35 jedną z wystawionych sztuk zatytułowano *Nie zginęła*³⁷.

Gimnazjum miało swój chór i orkiestrę. Profesor Sobierajski nauczyciel śpiewu i muzyki organizował koncerty chóru męsko-żeńskiego czterogłosowego, który liczył 70 gimnazjalistów oraz chóru męskiego czterogłosowego, który skupiał 30 uczniów. Na wysokim poziomie była zorganizowana przez profesora Sobierajskiego orkiestra salonowa, w której grało kilkunastu uczniów. Wspólnie z orkiestrą kameralną uczennic Gimnazjum Żeńskiego im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej orkiestra gimnazjum męskiego urządziła popisy i koncerty oraz przygrywała na zabawach szkolnych i ślizgawkach³⁸. Część koncertowa towarzyszyła rokrocznie obchodom z okazji rocznicy odzyskania niepodległości. Taką oprawę muzyczną chór i orkiestra przygotowały np. 10 listopada 1933 roku. Podczas uroczystości wygłoszono referat okolicznościowy, który przedstawił uczeń Alfons Sadanowicz oraz deklamacje w wykonaniu Janusza Szaykowskiego i Tadeusza Czerkawskiego³⁹.

Uczniowie szkoły utrzymywali kontakt z wychowankami Gimnazjum im. Króla Zygmunta Augusta i Gimnazjum im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej. Organizowano nie tylko wspólne koncerty, ale także wspólne wieczorki towarzyskie, spotkania literackie, występy artystyczne młodzieży. Uczniowie pod opieką wychowawców wspólnie chodzili na przedstawienia teatralne. Zainteresowaniem cieszyły się spektakle wystawiane przez uczniów trzech polskich gimnazjów reżyserowane przez profesora Pietrasza. Najważniejszą pracą zespołową było wydawanie pod kierunkiem profesora Pietrasza miesięcznika

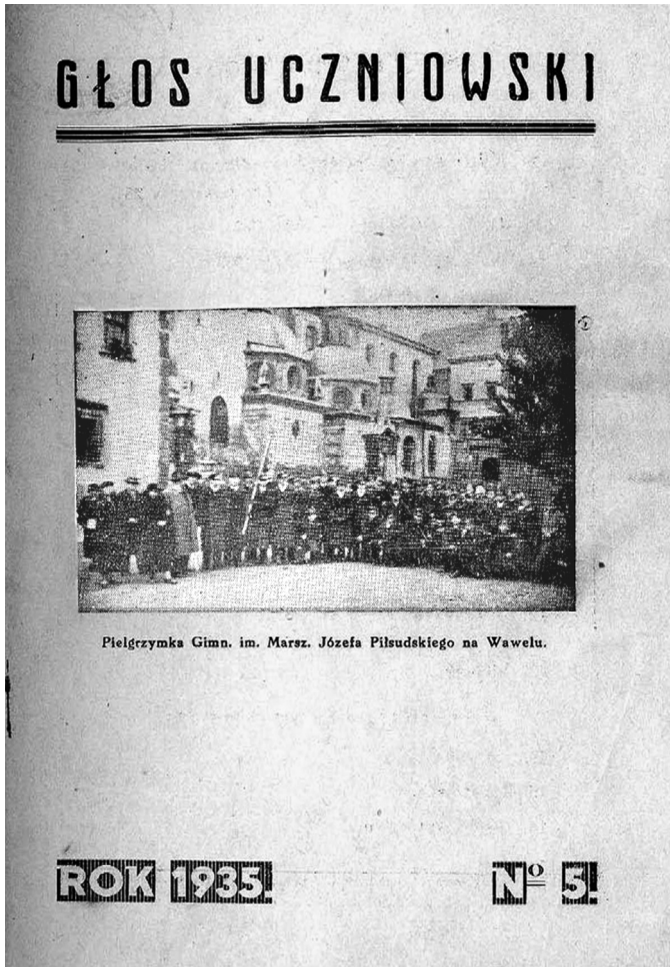
³⁶ „Ogniw” 1930–1936..., s. 96.

³⁷ Tamże, s. 96.

³⁸ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 2087, k. 12.

³⁹ PAOB, f. 59, op. 2, dz. 1112, k. 11.

„Głos Uczniowski”, który cieszył się dużą popularnością wśród młodzieży i uznaniem wśród nauczycieli i rodziców. Ten młodzieżowy miesięcznik przekazywał wiadomości z życia szkół, organizacji szkolnych, publikował twórczość literacką młodzieży szkolnej⁴⁰.



Fotografia 20. Strona tytułowa „Głosu Uczniowskiego”

Źródło: „Głos Uczniowski” 1935, nr 5, s. 7.

⁴⁰ H. Żylińska-Żyłkiewicz, *Z dziejów...*, s. 59.

W szóstym roku działalności szkoły uczniowie klasy VIII wraz z opiekunem nauczycielem Gacińskim wydali „Jednodniówkę”. Pisali w niej: „to bezcenna i miła pamiątka, trwały ślad, pozostawiony szkole, ślad niezatarty po tych, którzy pracą dokumentowali swój pozytywny stosunek do szkoły i społeczeństwa”. Udokumentowali w niej wydarzenia, nauczycieli i uczniów, aby każdy „mógł w niej w każdej chwili znaleźć łączność z minioną przeszłością szkoły, by stała się ona skarbnicą wspomnień koleżeńskich życia szkolnego”⁴¹.

Hasłem pracy wychowawczej było

wpajanie w młodzieży konieczności podporządkowania bez zastrzeżeń interesów osobistych, kastowych, narodowościowych, religijnych najważniejszemu dobrem – jakim jest dobro Rzeczypospolitej. To hasło było zawsze specjalnie akcentowane i konsekwentnie wdrażane w umysły i uczucia uczniów⁴².

W szkole uczono czym jest miłość do ojczyzny, wpajano „zasady lojalności w stosunku do innych; etyczne wartości z patriotyzmem dyktującym odpowiednie-honorowe postępowanie w sprawach najważniejszych”⁴³.

Mimo różnicy poglądów i wiary młodzież gimnazjalną – jak wspomina jeden z uczniów – „zespalał jakiś osobliwy patriotyzm”⁴⁴. Jednak po wybuchu wojny wszyscy zmierzili się z okrutnymi doświadczeniami. Niektórzy uczniowie

za odrębnym wyznaniem (...) ukrywali interesy innych narodowości. I tak ewangelicy okazali się w dniach wojny Niemcami, którzy znaleźli się wkrótce w Wehrmachcie, a spośród tak zwanych miejscowych prawosławnych wyłonili się białoruscy komuniści, którzy w znajdującym się nieopodal Skidlu nad Niemnem przygotowywali zasadzki na wycofującą się (...) kawalerię⁴⁵.

⁴¹ „Ogniwo” 1930–1936..., s. 5, 6.

⁴² PAOB, f. 59, op. 2, dz. 2087, k. 9.

⁴³ Cyt. za: K. Łąguna-Raszkievicz, *Białostockie...*, s. 191.

⁴⁴ Tamże, s. 192.

⁴⁵ Tamże, s. 193.

Patrząc w przyszłość

W Białymstoku funkcjonuje obecnie Szkoła Podstawowa nr 21, której nadano imię Józefa Piłsudskiego i Przedszkole Samorządowe nr 27, które nosi imię Marszałka. Gimnazja im. Króla Zygmunta Augusta i im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej mają swoich kontynuatorów w VI i II Liceum Ogólnokształcącym. Międzywojenne gimnazjum Józefa Piłsudskiego nie doczekało się jak dotąd naśladowcy na poziomie szkoły średniej. Są jednak w mieście takie placówki, które nie wybrały jeszcze patrona. Może właśnie Józef Piłsudski okaże się w przyszłości patronem jednej z nich?

Mariusz Ausz

Pozalekcyjne formy kształcenia i wychowania w Gimnazjum Pijarów w Rakowicach w latach Drugiej Rzeczypospolitej

Wprowadzenie

W 1909 roku nastąpiło oficjalne otwarcie Gimnazjum im. ks. Stanisława Konarskiego w Krakowie prowadzonego przez Zakon Pijarów. Tym samym zgromadzenie powróciło do chlubnych tradycji sprzed likwidacji szkół przez zaborców. Od roku szkolnego 1913/14 szkoła, wraz z konwiktem, zostały przeniesione do nowej wspaniałej siedziby w Rakowicach (obecnie w granicach miasta Krakowa), gdzie zakupiono folwark i tam wybudowano jeden z najnowocześniejszych kompleksów szkolnych w Galicji, a główny budynek szkolny zaprojektowano w tzw. stylu belgijskim¹.

W nowej siedzibie pijarom łatwiej było szerzej stosować różne metody wychowawcze, ponieważ odtąd większość konwiktorów (poza tymi, którzy uczęszczali do innych szkół) była pod ich całodziennym nadzorem. Gmach szkolny w Rakowicach jakością warunków lokalowych, choć w nieco mniejszej skali, odpowiadał pałacowi jezuickiej w Chyrowie. Jak pisali pijarzy, celem szkoły, a także konwiktu, usytuowanych na wsi z dala od miasta, ze świeżym powietrzem, w miejscu

¹ Szerzej na temat działalności pedagogicznej pijarów w tym okresie patrz: M. Ausz, *Odbudowa polskiej prowincji pijarów. Działalność wychowawczo-edukacyjna zakonu w latach 1873–1918*, Lublin 2013 oraz tenże, *Konwikt pijarski w Krakowie i Rakowicach w latach 1873–1939. organizacja i założenia wychowawcze*, [w:] *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, (red.) E.J. Kryńska, A. Suplicka, W. Wróblewska, Białystok 2013, s. 76–98.

otoczonym pięknym ogrodem jest „urabianie człowieka z dziecka”. Była to szkoła płatna i elitarna, zapewniała szeroki wachlarz dodatkowych zajęć. By to osiągnąć, stosowane miały być praktyczne i racjonalne metody wychowania, polegające na posługiwaniu, że najważniejsze to: wprowadzenie do szkoły życia rodzinnego, ze szczerym i przyjaznym stosunkiem między nauczycielami a uczniami. Pijarzy dbali nie tylko o dobre warunki lokalowe, ale i troskliwe wychowanie. Temu służyć miały dodatkowe zajęcia pozalekcyjne – od prac ręcznych, kół zainteresowań po sport i turystykę. Od samego początku troszczono się szczególnie o zdrowie i właściwą kondycję fizyczną konwiktów, czemu służyć miały także wycieczki. Jak pisali pijarzy: „Wolny czas od nauki poświęcają ćwiczeniom fizycznym, pracy ręcznej, muzyce, zabawie, wycieczkom. Zawsze pod fachowem kierownictwem”².

Jak zapewniano, szkoła pracowała według najnowszych postulatów dydaktycznych. Zwracano też dużą uwagę na wychowanie moralne i fizyczne młodzieży. Wychowanie fizyczne i różne dyscypliny sportowe były traktowane na równi z obowiązkową łaciną i matematyką. Roboty ręczne miały za zadanie dostarczyć uczniom i konwiktorom obok „przyjemności także wieloraki użytek”³. Uczniom, tak jak konwiktorom, zapewniano odpowiednie zabawy – slöjd, introligatorstwo, ogrodnictwo, fotografia; sporty – jazda konna, rowery, lodowisko, strzelectwo, tenis oraz skauting⁴. Plan nauk gimnazjum obejmował także wycieczki do folwarków i fabryk, podczas których uczniowie mieli zbierać minerały, rośliny, poznawać zwierzęta, mieli też „zapoznać się z mierzaniem ziemi, zdejmowaniem planów itp.”, czyli poznać podstawy pracy geodety – umiejętności przydatnej szczególnie w prowadzeniu folwarku⁵. W każdą sobotę nauczyciele gimnazjum organizowali wycieczki do podkrakowskich miejscowości: na Bielany, do Bieńczyc, Michałowca, Tyńca, Raciborowic, Węgrzec, Zielonek i Zabierzowa. Obowiązkowe cotygodniowe wycieczki organizowano od 1910 roku. Do tego codziennie odbywały się półtoragodzinne lub dwugodzinne spacerzy⁶. Druga połowa XIX oraz początek XX wieku to okres coraz większego

² Sprawozdanie I. Dyrekcji prywatnego gimnazjum realnego im. X. St. Konarskiego w Krakowie. Rok szkolny 1912/13, Kraków 1913, s. 53-54.

³ Sprawozdanie 1912/13..., s. 54.

⁴ M. Ausz, *Odbudowa...*, s. 183.

⁵ Sprawozdanie 1912/13..., s. 4.

⁶ M. Ausz, *Odbudowa...*, s. 184.

zainteresowania turystyką i krajoznawstwem. Mimo ograniczonych możliwości, wycieczki organizowane były także w konwikcie pijarskim, głównie przez ks. Adama Słotwińskiego, który sam był członkiem Towarzystwa Tatrzańskiego, w soboty, dni wolne od nauki lub w wakacje (dla tych konwiktorów, którzy nie udawali się do domów rodzinnych). Jako „baza wypadowa” tych wycieczek służył folwark Dąbie, zakupiony przez pijarów w 1881 roku, który prócz celów zarobkowych, wykorzystywany był jako miejsce wycieczek i odpoczynku konwiktorów, a także jako miejsce letniego pobytu tych chłopców, którzy pozostawali w konwikcie na okres wakacyjny⁷.

Dużą rolę w propagowaniu turystyki odegrała w gimnazjum pijarskim drużyna skautowa – I Rakowicka Drużyna Skautowa im. Stefana Czarnieckiego, która założona była już w pierwszym roku funkcjonowania gimnazjum przez nauczyciela gimnastyki Kazimierza Zajdzikowskiego przy współpracy ze Stanisławem Pigoniem. Wywodziła się ona z funkcjonującego przy szkole Towarzystwa Sportowego „Sokół”. Drużyna ta organizowała wycieczki, np. w styczniu 1910 roku odbyła pięciodniową pieszą wędrówkę, której trasa wiodła od miejscowości Ślemień pod Babią Górą, przez Beskid aż do źródeł Wisły, a potem przez Żywiec, Andrychów, Wadowice do Krakowa. 25-28 maja 1912 skauci drużyny pijarskiej ponownie wędrowali po Beskidzie Żywieckim⁸.

Pijarzy krakowscy, by być konkurencyjnymi w swojej ofercie dydaktyczno-wychowawczej, musieli śledzić wszystkie nowe trendy w oświacie i wychowaniu. Niewątpliwie jednym z nich było organizowanie kolonii wakacyjnych. Ta idea, szwajcarskiego ks. Waltera Biona, dotarła do Galicji w pierwszej połowie lat 80. XIX wieku. Pierwszą taką kolonią był wyjazd zorganizowany przez Galicyjskie Towarzystwo Pedagogiczne w 1883 roku – grupa 31 uczniów szkół lwowskich została wysłana do Żabiego nad Czeremoszem. Głównym celem takich wyjazdów i odpoczynku młodzieży była dbałość o rozwój fizyczny, poprawa stanu zdrowia oraz kondycji psychicznej. Przy okazji realizowano także działania wychowawcze i edukacyjne. Na początku

⁷ O propagowaniu turystyki w szkolnictwie pijarskim patrz: M. Ausz, *Turystyka w dydaktyce polskich pijarów w pierwszych dekadach XX w.*, [w:] *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, (red.) M. Ausz, J. Bugajska-Więcławska, A. Stępnik, D. Szewczuk, Lublin 2017, s. 165-182.

⁸ *Sprawozdanie I...*, s. 41.

XX wieku pijarzy krakowscy poszerzyli ofertę także o taką formę wypoczynku i nauki swoich wychowanków. Po raz pierwszy zorganizowali kolonię wakacyjną w 1908 roku w Ślemieniu (opłata i „urządzenie jak w konwikcie”). Podkreślano bardzo zdrowy klimat Beskidu Żywieckiego „okolicy górzystej, bardzo zdrowej i otoczonej lasami szpilkowymi”. Każdy uczestnik musiał ze sobą mieć: 3 sztuki bielizny, 6 chusteczek, 2 pary trzewików, 2 poszewki, 4 prześcieradła i koc. Uczniom mającym poprawki lub egzaminy wstępne gwarantowano pomoc i opiekę⁹.

Pozalekcyjne formy kształcenia i wychowania w latach 1919–1939

Okres II Rzeczypospolitej to czas, gdy państwo polskie bardzo propagowało sport oraz różne formy turystyki i krajoznawstwa wśród młodzieży szkolnej. Tak samo postępowali pijarzy w Rakowicach, kontynuowali swój dawny program szerokiej oferty zajęć pozalekcyjnych. Szkoła stała na wysokim poziomie i cieszyła się mimo, wysokich opłat¹⁰, dużą popularnością. W związku z ogromnym zainteresowaniem w latach trzydziestych pijarzy utworzyli filię w Krakowie. Wciąż przywiązywano dużą wagę do sportu i propagowania turystyki. Zajęcia sportowe i wycieczki stanowiły poważny procent dodatkowych zajęć, oferta pijarów była bardzo bogata. Jak czytamy: „Co tydzień są tzw. środy sportowe, poświęcone popołudniu (po nauce szkolnej) zawodom i ćwiczeniom”¹¹.

Należy podkreślić, że było to możliwe, ponieważ szkoła posiadała świetne warunki do uprawiania sportów. Były to: cztery boiska, dwa korty, kąpielisko, kręgielnia, strzelnica, tereny dla cyklistów i jazdy konnej. W czasie niepogody zajęcia sportowe odbywały się w hali sportowej. W okresie międzywojennym w gimnazjum rakowickim¹² oprócz 2 godzin obowiązkowych zajęć z gimnastyki w tygodniu, mło-

⁹ M. Ausz, *Odbudowa...*, s. 174.

¹⁰ W 1938 roku nauka wraz z mieszkaniem w konwikcie wynosiła 100 zł miesięcznie. Patrz M. Ausz, *Konwikt pijarski...*, s. 98.

¹¹ *Prospekt zakładu naukowo-wychowawczego księży pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Sprawozdanie za rok szk. 1923–24. Program i warunki przyjęcia*, Kraków 1924, s. 27.

¹² Po reformie jędrzejowiczowskiej w Rakowicach otworzono także liceum.

dzień miała dodatkowe codzienne zajęcia gimnastyczne i rekreacyjne na świeżym powietrzu. Wychowanie fizyczne pijarzy realizowali pod hasłami:

- 1) potrzeb zdrowotnych i wytwarzania nawyków higienicznych;
- 2) kultywowania uczuć społecznych i wyrabiania państwowo-obywatelskiego;
- 3) rozwijania dodatknych cech charakteru.

Gimnazjum rakowickie było w zasadzie zakładem zamkniętym, większość uczniów mieszkała w konwiktach/internacie, więc za wyjątkiem świąt i wakacji przebywała stale na terenie szkoły i miała stały rytm dnia, podczas którego codziennie przewidziana była także poranna dziesięciominutowa gimnastyka¹³.

Ćwiczenia gimnastyczne, tak jak przed I wojną światową, realizowano również w systemie Linga, czyli w „systemie szwedzkim”. Program zajęć sportowych układany był stosownie do wieku uczniów, w czasie niepogody zajęcia odbywały się na hali, a przy dobrej pogodzie na boiskach szkolnych. Najpopularniejsze wtedy sporty w gimnazjum pijarskim to: letnie – tenis, siatkówka, lekkoatletyka, pływanie, cyklistyka, jazda konna oraz zapomniany dzisiaj palant, natomiast zimowe: łyżwiarstwo, hokej, saneczkarstwo i narciarstwo¹⁴.

Wszyscy uczniowie wszystkich klas muszą co dzień przebywać 3 godziny na wolnym powietrzu (wycieczki, gry i zabawy ruchowe) we wszystkie dni pogodne (także w zimie). W gorące dni wiosenne i letnie chodzą boso, pobierają kąpiele słoneczne i rzeczne, używają najlżejszej odzieży płóciennej, chodzą stale cały rok bez okryci głowy, z wyjątkiem dni upalnych. Do kąpieli w zimie służą baseny w suterrenach gmachu¹⁵.

Natomiast w sprawozdaniu z lat 1930/31 czytamy:

Na gry i zabawy ruchowe zużytkowano w ciągu całego roku lekcje wolne od nauki i godziny specjalne ćwiczeń cielesnych przed południem, nadto czas przeznaczony na rekreacje popołudniowe.

¹³ Sprawozdanie dyrektora gimnazjum prywatnego im. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szk. 1933/34, Kraków 1934, s. 35.

¹⁴ Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1930/31, Kraków 1931, s. 11.

¹⁵ Sprawozdanie 1924/25..., s. 25.

Suma czasu przebywania na wolnym powietrzu, w swobodnej lekkiej odzieży, w dni upalne bez koszulek wynosiła do 4 godz¹⁶. Dziennie w każdej klasie. Młodzież zahartowana, silna, zdrowa, odporna na przeziębienia. Infirmeria przeważnie świeciła pustkami¹⁷.

Zwiększono czas przebywania na wolnym powietrzu. Organizowano dodatkowo wspomniane już tzw. środy sportowe; w te dni po lekcjach odbywały się ćwiczenia gimnastyczne i zawody sportowe¹⁸. Funkcjonowało koło sportowe „Młodzi”, w którym działały następujące sekcje: tenisowa, lekkoatletyczna, palanta, koszykówki, siatkówki, piłki nożnej, wioślarstwa, hokejowa, pływacka, saneczkowa, narciarska, strzelecka, szermiercza¹⁹. Zainteresowanie sportem było wśród uczniów duże, świadczyć może o tym frekwencja. W roku szkolnym 1933/34 należało do niego 145 na ogólną liczbę 195, a w 1937/38 – 102 osoby na 210 uczniów. Koło było utrzymywane z funduszy szkoły oraz składek członków – 10 gr miesięcznie. W roku 1937/38 istniały następujące sekcje: lekkoatletyczna, gier sportowych, tenisowa, pingpongowa, hokejowa, pływacka, kolarska, piłki ręcznej oraz piłki nożnej²⁰. Przypomnieć należy, że zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym z 1927 roku, piłkę nożną uprawiać mogła młodzież szkolna od 16. roku życia, uzasadniono to tym, że ten sport może mieć zły wpływ na rozwój dziecka ze względu na „nadmierny wysiłek nerwów i mięśni w zbyt młodym wieku”. Za wskazane sporty zespołowe przed 16. rokiem życia uważano za to koszykówkę i siatkówkę. Ulubioną rekreacją młodzieży w okresie zimowym były również kuligi, które wtedy były uznawane za zajęcia sportowe; organizowano je do Bielan, Mogiły, Woli Justowskiej,

¹⁶ W 1928 roku Ministerstwo Oświaty w rozporządzeniu określiło szczegółowo rodzaj stroju sportowego, ćwiczenie bez koszulek było dopuszczone tylko w miejscu zabezpieczonym przed obserwacją przez osoby z zewnątrz. Gimnazjum rakowickie to wymaganie spełniało, dlatego też chłopcy w upalne dni mogli ćwiczyć bez koszulek.

¹⁷ *Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1930/31*, Kraków 1931, s. 11.

¹⁸ *Prospekt 1923–24...*, s. 27.

¹⁹ *Sprawozdanie 1930/31...*, s. 11-12; *Sprawozdanie 1933/34...*, s. 51-53.

²⁰ *Zakład wychowawczo-naukowy O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem i filia gimnazjum w Krakowie. Sprawozdanie dyrektorów za rok 1937-38*, Kraków 1938, s. 38.

Panińskich Skał, Ojcowa oraz innych miejsc²¹. Zadaniem wszystkich sekcji było przeprowadzanie regularnych treningów, organizacja meczów i rozgrywek szkolnych oraz udział w międzyszkolnych zawodach sportowych. Corocznie wielu członków koła sportowego walczyło o Państwową Odznakę Sportową, np. w roku 1931/32 konkurowało o nią 75 chłopców, zdobyło zaś 53²².

Jak pisali uczniowie:

W ogóle sportowców w naszym konwikcie nie brakuje. Ma ich ponoć być za dużo. Weźmy na przykład pod uwagę takich, których pasjonuje tenis. Korty konwiktorskie mogą pomieścić najwyżej 8miu graczy, co już jest maximum. Ponieważ jednak tenisistów jest dużo więcej, przeto z biegiem czasu wyrobiła się zasada: kto pierwszy na korcie, ten gra. Biorą więc „tacy goście” rakiety, chowają ją za plecy i uchodząc baczno X. Prefekta, idą na obiad. Zastawiony posiłek zjadają rekordowo szybko, czekając aż nadarzy się okazja do czmychnięcia z jadalni²³.

Ważnym uzupełnieniem wychowania fizycznego były kolonie letnie i zimowe, podczas których uczniowie rozwijali swoje pasje sportowe. W lecie organizowano kolonie w Wysokiej pod Gdynią, a w okresie zimowym w Zakopanem i Mnikowie pod Krakowem. Często wycieczki krajoznawcze łączono ze sportem, np. w roku szkolnym 1937/38 pięciodniową wycieczkę krajoznawczą klasy IV do Zakopanego połączono z kursem narciarskim²⁴.

Jak wspomniano ważną rolę w propagowaniu sportu odgrywał ruch skautowy/harcerski. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej dużą zasługę w rozwoju sprawności fizycznej miały zajęcia z przysposobienia wojskowego (PW), które od 1937 roku były przedmiotem obowiązkowym i odbywały się we wszystkich klasach w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Zajęcia te obejmowały nie tylko elementy wojskowe, np. musztra, wyszkolenie strzeleckie, ale także wychowanie obywatelskie oraz

²¹ *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum im. St. Konarskiego S.P. O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z pełnemi prawami szkół państwowych za rok szk. 1926/27, Kraków 1927, s. 24; Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1931/32, Kraków 1932, s. 8.*

²² *Sprawozdanie 1931/32..., s. 9.*

²³ *Jednodniówka Gimnazjum im. Ks. Stanisława Konarskiego w Rakowicach wydana ku uczczeniu imienin ks. Rektora St. Paprockiego, 8 V 1937 Rakowice-Kraków, s. 11-12.*

²⁴ *Sprawozdanie 1937/38..., s. 24.*

ćwiczenia sportowe, szczególnie biegi. Uczniowie szkoły rakowickiej w ramach przysposobienia wojskowego brali udział w wielu zawodach sportowych, nie tylko strzeleckich, zdobywając wiele trofeów. Warto nadmienić, iż pijarzy wybudowali strzelnicę, która z czasem została zadaszona, tak więc uczniowie mogli ćwiczyć strzelanie nawet przy złej pogodzie. W Rakowicach działało także Koło Ligi Morskiej i Kolonialnej, w ramach którego funkcjonowała sekcja kajakowo-żeglarska, a poszczególni uczniowie przechodzili kursy na jachtach pełnomorskich²⁵.

Częstą formą zajęć pozalekcyjnych w szkole rakowickiej były różnego rodzaju wycieczki. Badając zachowane dokumenty pijarskich placówek oświatowych w Rakowicach i Lidzie z tego okresu, można stwierdzić, że wycieczki szkolne i różne formy turystyki odgrywały ważną rolę w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Nie ograniczono się tylko do wytycznych władz szkolnych, te formy kształcenia, wychowania i rekreacji rozszerzano, przeprowadzano według własnych autorskich projektów. Wycieczki (najczęściej jednodniowe) były formą realizacji programu nauczania i najczęściej odbywały się w ramach kółek historycznego i krajoznawczego. Kółka te organizowały wycieczki po najbliższej okolicy (w komfortowej sytuacji była placówka rakowicka i jej filia w Krakowie) w celu poznania zabytków, pamiątek i muzeów. Wycieczki były realizowane przez kółko przyrodnicze, które organizowało raz w tygodniu wycieczki popołudniowe²⁶. Organizowano także wycieczki dla całej szkoły w roku szkolnym 1925/26, m.in. do Ojcowa 7-12 czerwca 1926 roku. Każdego dnia uczniowie słuchali wykładów z geografii, geologii i przyrody²⁷. Ze sprawozdania filii krakowskiej gimnazjum rakowickiego za rok szkolny 1938-39 dowiadujemy się, że zgodnie z obowiązującym planem nauczania w tym roku poszczególne klasy odbyły przewidzianą liczbę wycieczek, związanych z nauczaniem języka polskiego, historii, biologii, fizyki oraz pracy ręcznej²⁸.

Organizowano przede wszystkim krótkie jednodniowe czy nawet popołudniowe wycieczki krajoznawcze oraz „przechadzki”, które

²⁵ Tamże, s. 28, 35.

²⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Pryw. Gimnazjum im. St. Konarskiego S.P. OO. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z Pełnemi Prawami Szkół Państwowych za Rok Szkolny 1925/26*, Kraków 1926, s. 12.

²⁷ Tamże, 15.

²⁸ *Dyrekcja Filii Pryw. Gimnazjum OO. Pijarów im. Ks. St. Konarskiego w Krakowie. Sprawozdanie Dyrektora za rok szkolny 1938-39*, Kraków 1939, s. 10.

służyć miały poznaniu „urządzeń fabrycznych, muzeów i zabytków Krakowa”. Były to wyjścia objęte programem nauczania²⁹. Trzeba powiedzieć, że program wycieczek przedmiotowych był bogaty, w roku szkolnym 1933/34 uczniowie zwiedzili: klasa I: wystawę gospodarczą, Muzeum Zoologiczne, Oogród Botaniczny; wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim; Muzeum Czartoryskich, Wystawę misyjną, Muzeum Narodowe, Bielany, Zwierzyniec w Lesie Wolskim. Klasa IV³⁰: wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim, Muzeum Czartoryskich, Wystawę misyjną, Muzeum Narodowe; Klasa V: wystawę lotniczą, wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim, Międzynarodową Wystawę Fotografiki, budowle romańskie i gotyckie w Krakowie; Klasa VI odbyła: wycieczkę rolniczą do Górki, zwiedziła urządzenia gospodarstwa rybnego w Mogile, wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim, wystawę fotografiki, kościoły w Krakowie oraz klasztor w Mogile; klasa VII: wapieniki i kamieniołomy, mechaniczną piekarnię na Pogórze, wodociągi krakowskie, wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim, wystawę fotografiki, odbyła wycieczkę do Wiśnicza, na Błonia krakowskie, Wolę Justowską; klasa VIII: wystawę pamiątek po Janie III Sobieskim, wystawę fotografiki, dwudniowe P.W. w Czernichowie, wycieczkę do Zwardonia, wycieczkę na strzelnicę (dwukrotnie), wycieczkę na lotnisko, na Błonia³¹. Natomiast w roku szkolnym 1937–38 program wycieczek w Rakowicach i filii gimnazjum w Krakowie przedstawiał się następująco: klasy pierwsze odbyły w Rakowicach 9 wycieczek 1 (łączona historia, geografia i język polski); 2 (geografia); 4 (przyroda); 2 (zajęcia praktyczna) a w filii 11 wycieczek 2 (język polski); 4 (biologia); 2 (geografia); 3 (prace ręczne). Klasy drugie w Rakowicach 10: 2 (język polski); 3 (historia); 2 (przyroda); 2 (zajęcia praktyczne) w filii 11, w tym 5 (język polski, historia, geografia); 4 (biologia); 2 (prace ręczne). Klasy trzecie: w Rakowicach 7 oraz 5-dniową wycieczkę do Zakopanego połączoną z kursem narciarskim, a filia krakowska odbyła 9, w tym 3 (język polski, historia); 1 (geografia); 3 (fizyka, chemia);

²⁹ *Prospekt zakładu naukowo-wychowawczego księży pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Sprawozdanie za rok szk. 1923–24. Program i warunki przyjęcia*, Kraków 1924, s. 17.

³⁰ Brak klasy II i III wynika z reformy, klasa pierwsza była klasą już nowego programu. Pozostały funkcjonowały w starym trybie.

³¹ *Sprawozdanie dyrektora gimnazjum prywatnego im. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szk. 1933/34*, Kraków 1934, s. 120.

2 (prace ręczne)³². Klasa IV gimnazjum rakowickiego³³ odbyła 5 wycieczek, tak jak klasa III uczestniczyła również w wycieczce do Zakopanego. Klasa licealna odbyła 2 wycieczki; trzydniową na Śląsk i Zagłębie oraz zwiedziła Urząd Gminy w Prądniku w celu zapoznania się ze specyfiką pracy urzędu. Kończąca naukę w starym trybie klasa VIII miała 3 wycieczki, w tym wspomniana wcześniej wycieczka do Zakopanego³⁴. W tym roku w obrębie Krakowa uczniowie zwiedzili m.in.: Muzeum XX. Czartoryskich, Wawel, Muzeum Czapskich, Muzeum Narodowe, Kościół Najświętszej Maryi, Muzeum Przemysłowe, Sukiennice, zabytki renesansowe, Drukarnię Anczyca, Ogród Botaniczny, Muzeum Przyrodnicze, tartak oraz fabrykę mebli. Poza Krakowem zwiedzili: Ojców, Puszcę Niepołomicką, Las Wolski, Fabrykę Zieleniewskiego, hutę szkła, gazownię, elektrownię, Kopiec Kościuszki, browar, fabrykę drutu i gwoździ, Częstochowę, Wolę Justowską. Wycieczki te były kilkugodzinne lub całodniowe³⁵. Klasy niższe gimnazjum rakowickiego odbywały wycieczki naukowe, krajoznawczo-turystyczne do Mnikowa, Mydlnik i Krakowa w celu „poznania pamiątek historycznych i zabytków architektury”³⁶.

Organizowano również krótkie wycieczki z okazji okolicznościowych rocznic, świąt narodowych. W stulecie wybuchu powstania listopadowego gimnazjum rakowickie odbyło wycieczkę na wystawę poświęconą temu wydarzeniu³⁷. Pijarzy rakowiccy mieli także ofertę dla grona pedagogicznego, m.in 7 maja 1931 roku zorganizowano jednodniowy rejs nauczycieli parowcem do Tyńca³⁸. W maju, korzystając ze świąt, urządzano kilkudniowe majówki, w których uczestniczyli zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Natomiast w czasie zimowym urządzano wycieczki połączone z kuligiem, propagowano narciarstwo. W roku szkolnym 1930/31 zwiedzono Wolę Justowską, Czerną, Skały Kmity, Krzeszowice, Bielany, Skały Panieńskie, Tenczynek.

³² *Zakład wychowawczo-naukowy O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem i filia gimnazjum w Krakowie. Sprawozdanie dyrektorów za rok 1937-38*, Kraków 1938, s. 52-53.

³³ W filii krakowskiej były tylko klasy I-III.

³⁴ *Sprawozdanie 1937/38...*, s. 23-25.

³⁵ Tamże, s. 23-25, 53.

³⁶ *Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1930/31*, Kraków 1931, k. 12.

³⁷ *Sprawozdanie 1930/31...*, s. 12.

³⁸ Tamże.

Oprócz wspomnianych wycieczek starano się, by każda klasa przynajmniej raz w czasie pobytu w szkole odbyła kilkudniową wycieczkę po kraju. Służyć to miało poznaniu przez młodzież regionów Polski, a także zabytków, miejsc pamięci, kształtowaniu postawy patriotycznej, zwiększaniu więzi między młodzieżą oraz wzmocnieniu miłych doświadczeń z pobytu w szkole. Zachowały się relacje z takich wycieczek, przedstawimy fragmenty dwóch, jednej sporządzonej przez grono pedagogiczne, drugiej przez uczestnika, który spisał swoje wspomnienia po latach. Pierwszy to opis dziesięciodniowej wycieczki po Polsce, która odbyła się w maju 1939 roku i zorganizowana była przez krakowską filię gimnazjum rakowickiego. Tak to opisali pijarzy:

Troska o praktyczne realizowanie podstaw ideowych szkoły, szczególnie w zakresie wyrobienia świadomego stosunku jej wychowanków w klasie najwyższej gimn. tj. IV do spraw społecznych i państwowych oraz obudzenia w młodzieży zainteresowania do spraw gospodarczych i pozytywnego stosunku do kultury Polski, jako dziedziny tworzenia własnych nowych wartości – znalazła swój wyraz w zorganizowanej w br. szkolnym po raz pierwszy w okrężnej wycieczce po Polsce w czasie 21-31 maja dla całego zespołu uczniów kl. IV.

Z inicjatywy Dyrektora Zakładu, popartej usilnymi zabiegami Rady Pedagogicznej, a pełnym zrozumieniem jej przez ks. Rektora, utworzono przy zakładzie z jednorazowych opłat rodziców tzw. Fundusz wycieczkowy, z którego ma rok rocznie korzystać każdorazowo klasa IV w pokryciu kosztów wycieczki okrężnej po Polsce, jako zaokrąglenie całości programu naukowego oraz uzupełnienie wiadomości o Polsce współczesnej. Fundusz ten opłaca każdy uczeń szkoły przez cały czas pobytu w niej w wysokości 4 zł rocznie³⁹.

Głównym opiekunem tej wycieczki ze strony szkoły został Stanisław Dynowski – nauczyciel historii, geografii oraz opiekun drużyny harcerskiej⁴⁰. Ze strony grona pedagogicznego brało w niej udział jeszcze dwóch pedagogów: ks. prefekt Andrzej Soczówka oraz Józef Grzech nauczyciel języka polskiego. W wycieczce uczestniczyło 40 uczniów (nie pojechał tylko jeden uczeń czwartej klasy z powodów zdrowotnych)⁴¹. Organizację wycieczki powierzono biurze turystycznemu „Orbis”.

³⁹ *Dyrekcja Filii Pryw. Gimnazjum OO. Pijarów im. Ks. St. Konarskiego w Krakowie...*, s. 10.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 7-8.

Trasa wycieczki przebiegała następująco: Lwów, Pińsk (wraz z rejsem statkiem do Horodyszczca), Wilno (ze zwiedzaniem Rossy i złożeniem kwiatów na grobie matki Józefa Piłsudskiego), Augustów, Warszawa, Gdynia i Poznań.

We Lwowie największe wrażenia na uczestnikach wycieczki wywarł Cmentarz Obrońców Lwowa i jego historia oraz Panorama Raclawicka:

Ze Lwowa ruszyliśmy na Polesie, w krainę błot i lasów niecierpliwi poznania tego obszaru Polski, który najmniej był znany uczestnikom. Toteż gdy pociąg minął Wołyń, mimo wczesnej godziny rannej wszyscy uczniowie zapelnili okna wagonu, aby chociaż w ten sposób podziwiać piękno krajobrazu poleskiego, zanim bezpośrednio się z nim zetkną. Pińsk, w którym zatrzymaliśmy się jeden dzień, zrobił korzystne wrażenie z powodu swej czystości. Samo miasto nie posiada specjalnych zabytków. Toteż po zwiedzeniu Muzeum poleskiego, gdzie zapoznaliśmy się z najważniejszymi eksponatami dotyczącymi zwłaszcza zajęć ludności Polesia i jego przyrodą, udaliśmy się statkiem do Horodyszczca, które dało nam obraz wsi poleskiej. Po drodze mogliśmy z bliska przyglądać się krajobrazowi Polesia, jego wodom i bagnetom⁴².

Po zwiedzeniu kolejnych miejscowości uczniowie powrócili do Krakowa 31 maja 1939 roku. Kierownictwo szkoły podkreślało duże walory edukacyjne i wychowawcze tej imprezy:

Znaczenie wycieczki dla młodzieży pod względem naukowym i wychowawczym było bardzo duże. Większość bowiem uczniów nie znała zupełnie niektórych przynajmniej obszarów Polski, które teraz w ogólnych zarysach poznała. Uczniowie unaocznili sobie ogrom pracy społeczeństwa polskiego w każdej dziedzinie, wzbudziło się u nich uznanie dla tej pracy. Rozszerzyli sobie wiadomości o Polsce współczesnej i o pracy ludności przynajmniej w niektórych częściach kraju⁴³.

W okresie międzywojennym, tak jak przed I wojną światową, pijarzy organizowali również wypoczynek letni i zimowy podczas ferii, któremu towarzyszyły różne formy turystyki. Od początku lat dwudziestych pijarzy posiadali również kolonię wakacyjną pod Gdynią „od morza godzina drogi spacerem przez las”. Wypoczynek w tym ośrodku był skierowany dla uczniów szkół pijarskich (bez ograniczenia wiekowego) oraz z innych placówek oświatowych (do lat 12). Opłata mie-

⁴² Tamże, s. 11.

⁴³ Tamże, s. 13.

sięcznego pobytu wynosiła w drugiej połowie lat dwudziestych 150 zł plus koszty podróży⁴⁴. Natomiast ferie zimowe młodzież z ośrodka rakowickiego spędzała w Zakopanem i w Mnikowie pod Krakowem⁴⁵.

Bardzo popularne było w szkole rakowickiej harcerstwo, zdołano utworzyć samodzielny Hufiec Rakowicki, a harcerze organizowali jedną wycieczkę na tydzień w soboty lub niedziele (wyjątkowo w złych warunkach pogodowych odbywały się w zamian pogadanki)⁴⁶. Często te wycieczki harcerskie połączone były z biwakowaniem i nocowaniem w lesie.

Zastępy maszerują do obranego celu wykonując po drodze najrozmaitsze ćwiczenia polowe. Osiągnąwszy cel i wykonawszy wspólnie konkursowe ćwiczenia polegające na przekradnięciu się przez strzeżony teren bez zwrócenia na siebie uwagi, rozkładają biwak.

Skupieni wokół żywo płonącego ogniska, dzielą się wrażeniami, chwalą, ganią i nawzajem przekonują [...]. Odśpiewanie kilku piosenek wybitnie podnosi nastrój. Z ust komendanta płynie gawęda o dawnych bohater-skich rycerzach: Zawiszy, Jeremim Wiśniowieckim, Kościuszcze. Polsce o dwa morza się opierającej... i o Polsce jutrzejszej, potężnej, mocarstwowej. – Młode dusze ślubują sobie wierną służbę Ojczyźnie, pracę, wytrwałość... – Ognisko przygasa – Wiatr niesie po polach ciche słowa modlitwy „Idzie noc”⁴⁷.

Urządzano w Rakowicach również wycieczki o charakterze religijnym, zwyczajowo maturzyści po egzaminie pisemnym udawali się do Częstochowy⁴⁸.

Kolejnymi formami pozalekcyjnymi, które wzbogacały program edukacyjny i wychowawczy szkoły były różnego rodzaju wykłady, odczyty, akademie oraz wyjazdy do teatru czy kina. Na przykład w roku szkolnym 1926/27 oprócz uroczystości z okazji świąt państwowych

⁴⁴ W 1924 roku w kolonii uczestniczyło około 30 uczniów szkoły pijarskiej, patrz: *Sprawozdanie dyrekcji pryw. Gimnazjum imienia St. Konarskiego S.P. OO. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z pełnemi prawami szkół państwowych. Sprawozdanie za rok szk. 1924/25*, Kraków 1925, s. 25; *Prospekt zakładu...*, s. 31.

⁴⁵ *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum imienia St. Konarskiego S.P. O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z pełnemi prawami szkół państwowych za rok szk. 1926/27*, Kraków 1927, s. 21.

⁴⁶ *Prospekt zakładu naukowo-wychowawczego... 1923–24*, s. 17.

⁴⁷ *Jednodniówka Gimnazjum im. Ks. Stanisława Konarskiego w Rakowcach* wydana ku uczczeniu imienin ks. Rektora St. Paprockiego, 8 V 1937 Rakowice-Kraków, s. 16.

⁴⁸ *Sprawozdanie 1926/27...*, s. 17.

w szkole odbyły się m.in.: 30 października uczniowie wysłuchali odczytu dr. Cichockiego z okazji rocznicy „uwolnienia Krakowa od Austriaków”⁴⁹, dwudniowe uroczystości z okazji 200. lecia kanonizacji Stanisława Kostki (13/14 listopada), na tę uroczystość oprócz oficjalnych przemówień, mszy św., składały się: referaty nauczycieli, występy szkolnej orkiestry dętej oraz chóru, deklamacje, występy muzyczne uczniów – fortepian oraz kwartet smyczkowy, chłopcy obejrżeli również film historyczny *Ku wyżynom* oraz przeźrocza poświęcone św. Stanisławowi Kostce. Uroczystości zakończył pokaz sztucznych ogni⁵⁰. 12 marca 1927 „młodzież przez aparaty radiowe umieszczone w studium, bierze udział w uroczystościach wiedeńskich ku czci Beethovena”⁵¹. 21 maja uczniowie wysłuchali wykładu o gen. Józefie Bemie z okazji sprowadzenia jego zwłok do Tarnowa. Kolejne duże uroczystości obchodzono 20 czerwca z okazji sprowadzenia zwłok Juliusza Słowackiego na Wawel. Oprócz mszy św., odbyła się uroczysta akademie w formie występu teatralnego młodzieży szkolnej – „...bez słów wstępnych, referatów i wykładów, ale zestawiony z samych wyjątków utworów Słowackiego...”⁵². Następnie, 28 czerwca delegacja uczniów szkoły rakowickiej wzięła udział w uroczystościach złożenia zwłok poety w katedrze wawelskiej.

Jak zapisano na koniec roku szkolnego 1927/28:

Młodzież zahartowana i silna, rozwinięta, pogodna i wesoła, wraca do domów z zasobem zdrowia, uzyskanego higienicznym wychowaniem i racjonalnym prowadzeniem etycznym. Poruczymy ją troskliwej opiece rodziców i opiekunów, którzy ją zdołają niewątpliwie przez czas feryj uchronić od wpływów postronnych, mogących w niwecz obrócić dodatnie wyniki zabiegów moralnych i zdrowotnych⁵³.

Szkoła także organizowała i wysyłała na kursy grono pedagogiczne, organizowano różne szkolenia i pokazy dla nauczycieli i uczniów w samej szkole. W roku szkolnym 1927/28 zorganizowano pokazy „racjonalnej nauki gimnastyki”.

⁴⁹ Sprawozdanie 1926/27..., s. 22.

⁵⁰ Tamże, s. 22-23.

⁵¹ Tamże, s. 25.

⁵² Tamże, s. 25-26.

⁵³ Tamże, s. 28.

Dzięki uczestnictwu w takich kursach i zjazdach i płynącym z nich korzyściom szkoła przestaje być instytucją sztywną, zimną, niemal martwą, a staje się przybytkiem równomiernego rozwoju sił fizycznych i umysłowych zarówno dla dobra jednostek, jak i w przyszłości Państwa⁵⁴.

Od roku szkolnego 1927/28 w szkole rakowickiej wprowadzono za zgodą władz oświatowych zajęcia nadobowiązkowe z nauki lotnictwa „w teorii i modelarstwie”. Nadobowiązkowo funkcjonowały także: w klasach niższych sztuka życia, kaligrafia w klasach I-III, a w klasie VII zajęcia z kultury klasycznej oraz bez ograniczeń wiekowych nauka gry na fortepianie oraz rysunku i śpiewu. Najważniejszą rolę pełniły jednak zajęcia z nauki języków (nadobowiązkowymi były język angielski i włoski) oraz koła przedmiotowe, w tym roku szkolnym były one następujące: historyczno-krajoznawcze, polonistyczne, deklamatorskie, dramatyczne i religijne⁵⁵. Praca samokształceniowa i wychowawcza była realizowana m.in. w kole fotograficznym, Kole Rycerzy Silnej Woli, Straży Przedniej, Kole Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP), Kole Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża oraz we wspomnianym wyżej harcerstwie. Warto przedstawić działalność Koła Rycerzy Silnej Woli i Straży Przedniej. Koło Rycerzy Silnej Woli zostało założone 19 marca 1933 roku z inicjatywy dyrektora Stanisława Wrzoska:

Organizacja ta, jako związek młodzieży, wciela w życie idee społeczne, patriotyczne i rycerskie, jakie promieniowały ze szkół pijarskich w dobie ks. Konarskiego.

Związek ten powinien być ogniwem, wiążącym członków braterstwem. Członkowie obowiązani są utrzymywać kontakt z kołem K.S.W. nawet po wyjściu z gimnazjum. [...] Symbolem męża silnej woli jest dla nas P. Marszałek Józef Piłsudski. Wzorem każdego Rycerza jest p. Marszałek, dlatego też na odznakach Rycerstwa widniej podobizna p. Marszałka⁵⁶.

Jak zapisano w statucie, członkowie zobowiązywali się na czas pobytu w gimnazjum oraz na pierwszym roku studiów nie robić następujących rzeczy: kłamać, spożywać mocnych trunków, grać w karty, demo-

⁵⁴ Sprawozdanie zakładu naukowo-wychowawczego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Gimnazjum z pełnemi prawami szkół państwowych za rok szkolny 1927/28, Kraków 1928, s. 11.

⁵⁵ Tamże, s. 11-12.

⁵⁶ Sprawozdanie dyrektora gimnazjum prywatnego im. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szk. 1933/34, s. 98-99.

realizować. Mieli też zachować „czystość obyczajów” oraz nie wstępować do organizacji politycznych⁵⁷. Koło to organizowało różne odczyty przygotowywane przez członków. W roku szkolnym 1933/34 odbyło się 6 takich spotkań, ogłoszono następujące referaty: „O ruchach filomackich i filareckich”, „Obrona Lwowa”, „Działanie i skutki alkoholu na organizm”, „Wielkość Stefana Batorego”, „Pobyt p. Marszałka Piłsudskiego na Uniwersytecie w Charkowie”. Szóste spotkanie odbyło się w dniu imienin Józefa Piłsudskiego i było mu w całości poświęcone⁵⁸. Organizacja ta miała charakter propiłsudczykowski, jak wskazują dokumenty w szkołach pijarskich w okresie międzywojennym widoczny był silny kult marszałka.

Natomiast Straż Przednia, jak napisano, miała charakter „samokształceniowy i realizacyjny”. Młodzież zajmowała się pracą społeczną i pomocową. Oprócz organizacji odczytów przeprowadzono akcje społeczne i zbiórki dobroczynne. Propagowano Pożyczkę Narodową, np. w roku szkolnym 1933/34 zebrano 300 zł i przekazano je na LOPP. Kolejne 17.50 zł przekazano na pomoc polskim emigrantom, przeprowadzono zbiórkę na Uniwersytet Wiejski im. Adama Skwarczyńskiego – zebrano 80 zł. Na Fundusz Obrony Morskiej przekazano 50 zł. Efektem kolejnej akcji było zakupienie 150 drzewek morwowych w celu założenia hodowli jedwabników. Przeprowadzono zbiórkę odzieży, którą następnie przekazano Związkowi Pracy Obywatelskiej Kobiet⁵⁹.

Powyżej przedstawiono wybór części bardzo bogatej oferty zajęć pozalekcyjnych gimnazjum rakowickiego. Możemy stwierdzić, że pijarzy należycie dbali o właściwy rozwój intelektualny, duchowy i fizyczny młodzieży, a służyło temu wiele ponadprogramowych zajęć. Stosowano różne atrakcyjne formy nauczania i wychowania. Okazuje się, że zakonnicy potrafili stosować nowoczesne i atrakcyjne metody kształcenia i wychowania. Niemniej trzeba podkreślić, że szkoła miała charakter elitarny i posiadała znakomite warunki lokalowe i bogate wyposażenie w środki dydaktyczne. Uczyli w niej również wybitni pedagodzy, to wszystko składało się na sukcesy i popularność placówki.

⁵⁷ Tamże, s. 99-100.

⁵⁸ Tamże, s. 100.

⁵⁹ Tamże, s. 97-98.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

Dziecko w roli ucznia – refleksje o procesie kształcenia w dwóch metaforach

Zmiana społeczna i jej edukacyjne konsekwencje

Problematyka zmiany wpisana jest w nurt zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, tak społecznych, jak i przyrodniczych. Jednym z jej rodzajów jest zmiana społeczna, zajmująca znaczącą pozycję wśród priorytetów dyskursu naukowego wielu dyscyplin. Badacze rzeczywistości społecznej podkreślają, że od połowy XX wieku w badaniach empirycznych i w refleksji teoretycznej zaczęto wyraźniej zwracać uwagę nie tylko na szybkość, z jaką pojawiają się coraz to nowe zjawiska w życiu społecznym, lecz także na brak kontroli nad nimi i rosnące zaniepokojenie wieloma ich konsekwencjami demograficznymi, ekonomicznymi, politycznymi i społecznymi¹. Zmiana społeczna może obejmować istniejące warunki życia społeczeństw, szkoły, placówki edukacyjne, instytucje kultury, jak również wnikać i kształtować świadomość ludzi, ich pojmowanie sensu życia, myślenie, emocje, hierarchię wartości, czy sferę tożsamości². Niezależnie od charakteru zmiany społecznej i konsekwencji, jakie wywołuje, jest ona obecna nie tylko w przedmiocie badań empirycznych, ale także dostrzegalna i odczuwalna w percepcji świadomości przeciętnego

¹ Z. Bokszański, *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, „Przegląd Socjologiczny” 2016, nr 65, s. 9 (s. 9-22).

² M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 53.

człowieka. Generuje ona szereg wyzwań wobec współczesnej jednostki, dotyczących złożonych sfer jej życia, pracy zawodowej, edukacji, relacji interpersonalnych, aksjologii i inne.

Jedną z ważnych wykładni zmiany społecznej jest rozwój cyfrowych technologii produkowania, przechowywania, przetwarzania i przesyłania informacji, traktowanych jako kluczowa cecha społeczeństwa postindustrialnego. Informacja współcześnie zdystansowała pod względem rangi i znaczenia bogactwa materialne społeczeństwa przemysłowego, takie jak ziemia, czy surowce naturalne. Traktowana jest jako czynnik kreatywności i innowacyjności, podstawowy komponent budowania wiedzy ludzkiej i narzędzie w procesie uczenia się, umożliwiającą osiągnięcie lepszych rezultatów w wielu sferach działalności ludzkiej.

Przyjmując, że informacja jest podstawową kategorią społeczeństwa informacyjnego, należy także zauważyć niepożądane następstwa związane z jej użytkowaniem. Jednym z istotnych problemów wynikających nieuchronnie z rozwoju społeczeństwa informacyjnego jest niepokojące zjawisko nadmiaru informacji i jego wielorakie konsekwencje. Można tu przywołać takie problemy, jak trudności w dokonywaniu selekcji informacji i wyborze treści wartościowych, powierzchowność analizy i przetwarzania nadmiaru informacji, dysproporcja pomiędzy przyrostem informacji a mentalnymi metodami jej filtrowania i wykorzystywania.

Podane przykłady negatywnych następstw informacyjnego zalewu są szczególnie dostrzegalne w kontekście procesu uczenia się i nauczania. W perspektywie niełatwych informacyjnych warunków życia stworzonych przez współczesne społeczeństwo nie można pominąć działalności dydaktyczno-wychowawczej placówek edukacyjnych. Zmiana społeczna nie omija więc także szkoły i procesów edukacyjnych w niej realizowanych. Powtarzając za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz „żyjemy w epoce permanentnej zmiany, która wymaga nowych metod działania, wystarczająco elastycznych, by sprostały kulturze nieustannej reorganizacji. Zmiana musi stać się centralną kategorią opisu edukacji”³. Kształtuje się zatem wiele pytań o możliwość sprostańia przez szkołę oczekiwaniom współczesnego świata oraz ogólną zdolność szkoły do podjęcia skutecznych działań edukacyjnych odpo-

³ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauk i codzienności*, Kraków 2014, s. 195.

wiednich do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości. Oferta edukacyjna proponowana przez szkołę „musi uwzględniać realia gwałtownej zmiany, która ma miejsce we współczesnym świecie oraz efekty procesów globalizacyjnych i integracji europejskiej, skutki coraz szybszego postępu naukowo-technicznego”⁴. W kontekście powyższych uwag, zmiana staje się centralną kategorią opisu także szkoły i edukacji. Kierunek, intensywność i charakter zmiany są wyznaczone przez potrzeby, dążenia, oczekiwania, pragnienia, a także ograniczenia wszystkich jej podmiotów: uczniów, rodziców i nauczycieli.

Zmiany zachodzące w społeczno-kulturowym kontekście edukacji, których dominującym przejawem jest przewrót informacyjny i digitalizacja codziennej aktywności ludzkiej, pogłębia potrzebę naukowej refleksji w kierunku poszukiwania optymalnej strategii kształcenia. Prowadzi to do konieczności zmiany interpretacji tradycyjnie rozumianej teorii kształcenia, hołdującej zasadzie realizacji ustrukturyzowanych, oczywistych treści kształcenia, nadzorowanej przez nauczyciela-przewodnika, który „zna drogę, sam ją przebył, zdobył doświadczenie, a teraz może poprowadzić innych”⁵. Powstaje pytanie, w jakim stopniu, wypracowana w odmiennych warunkach i kontekście cywilizacyjnym, teoria kształcenia sprawdza się na gruncie obecnej zmiany społecznej odmiennie definiującej edukacyjne praktyki? Pytanie to stało się inspiracją do podjęcia próby opisu dwóch odmiennych strategii kształcenia, wzajemnie sobie przeciwstawnych i wywołujących określone konsekwencje dla rozwoju poznawczego uczniów. Zostaną one usytuowane w dwóch metaforach – jedna z nich będzie opisywać szkołę jako fabrykę, druga będzie orientować działalność dydaktyczną nauczyciela jako architekta środowiska uczenia się. Wykorzystuję w artykule szerokie rozumienie metafory, które zakłada, że przenośnia jest nie tylko tropem stylistycznym, ale wartościowym narzędziem poznawczym, dzięki któremu podmiot postrzegający może nazwać i objaśnić zaistniałe w rzeczywistości zdarzenia. Według Georga Lakoffa i Marka Johnsona główną funkcją metafor jest to, że umożliwiają rozumienie jednej dziedziny doświadczenia za pomocą innej, a tym samym

⁴ M.J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, (red.) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Kraków 2005, s. 17.

⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław 2014, s. 58.

pozwalają na konceptualizację jednego rodzaju doświadczenia o charakterze abstrakcyjnym za pomocą innego doświadczenia o charakterze fizycznym⁶.

Strategia produktywna – szkoła i nauczyciel w metaforze fabryki

Tradycyjny sposób myślenia o edukacji głosi, że aktywność nauczyciela, definiowana w kategoriach czynności nauczania, jest niezbędna do istnienia procesu uczenia się. To nauczyciel jest osobą, która inicjuje, nadzoruje, ocenia i kieruje wszelkimi elementami procesu tzw. przekazu treści kształcenia. Taki sposób myślenia o edukacji sprawia, że jest realizowany głównie proces transmisji treści od podmiotu wyższego (jakim jest nauczyciel) do podmiotu niższego (ucznia). Towarzyszy mu jakże często jednostronny proces komunikacji, dominacja werbalnych i podających metod kształcenia, stacjonarne oraz zbiorowe formy pracy na lekcji. Szkoła prezentuje „kulturę przekazu i dominacji wiedzącego nad niewiedzącym”⁷, daje „gotowe wzorce myślenia i analizy zdarzeń”⁸, wyklucza z „obszarów samodzielnego myślenia, radzenia sobie w rzeczywistości pełnej niedookreślonych sytuacji, pogmatwanej, splątanej i uwikłanej często w sprzeczne interesy”⁹. Stanisław Dylak stwierdza wręcz, że szkoła nastawiona na przekazywanie wiedzy izoluje się od zmian otoczenia, jest globalnie niedostosowana, marginalizuje potrzeby uczniów czy wręcz, nie rozwija ich mózgu¹⁰. Badania z wielu krajów pokazują, że mniej niż 40% uczniów szkół średnich II stopnia jest intelektualnie zaangażowanych w szkole¹¹. Współczesna szkoła jest daleka od codziennych zainteresowań uczniów, tworzy więc środowisko edukacyjne w małym stopniu atrakcyjne intelektualnie. Przekłada się to na słabą motywację uczniów do szkolnego wysiłku.

⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.

⁷ S. Dylak, *Przekazywanie wiedzy – szkolnym rytuałem?* [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, (red.) K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Lublin 2009, s. 32.

⁸ Tamże, s. 32.

⁹ Tamże, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 33.

¹¹ M. Fullan, M. Langworthy, *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*, Pearson, London, http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf, s. 1, [dostęp: 12.12.2018].

Z powyższego zarysu krytycznego dyskursu wyłania się wyraźna, niekorzystna, ale często rozpowszechniona w praktyce edukacyjnej strategia kształcenia, opierająca się na postrzeganiu przez nauczyciela klasy jako miejsca produkcji. Wynika to przede wszystkim z nauczycielskiego sposobu rozumienia procesu uczenia się i jego uwarunkowań. Dokonując opisu tak rozumianej strategii nauczania można posłużyć się metaforą fabryki, która zachęca do przeniesienia wielu charakterystyk z procesu toczącego się w zakładzie produkcyjnym na grunt klasy szkolnej. Taka perspektywa pozwala ukazać, że pewne mechanizmy rządzące procesem kształcenia mogą być źródłem nieadekwatności kulturowej szkoły i jej indolencji w aspekcie sprostania wyzwaniom cywilizacyjnym.

Trafnym uzupełnieniem metafory szkoły jako fabryki będzie przeniesienie do procesu kształcenia zasad wypracowanych w naukach o zarządzaniu. Odpowiedzialność za organizowanie pracy spoczywa tam na kierowniku, projektującym pracę innych, których zadaniem jest jej wykonywanie. Wykorzystywane są metody naukowe w celu określenia najefektywniejszego sposobu wykonania pracy, co jest podstawą planowania zadań. Do wykonania tak zaplanowanej pracy dobierana jest najlepsza osoba. Ważnym etapem jest szkolenie pracowników, aby wydajnie wykonywali swoją pracę oraz stała kontrola ich działań w celu osiągnięcia wysokich wyników produkcji¹².

Jak wskazuje K. Motyl, w takiej metaforze szkoła będzie

fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, w której będzie produkowało się masowo, na dużą skalę, na podstawie pracy maszyn. Będzie w niej dominować jednolitość, standaryzacja i konformizm, systematyczność, cykliczność, taśmowość, przewidywalność oraz powtarzalność¹³.

Pozostając nadal w kręgu metafory fabryki należy także uwzględnić aspekt czasu. W szkołach zorganizowanych jak fabryki dominuje schemat i standaryzacja, a proces kształcenia upodabnia się do przemysłowego cyklu produkcyjnego, gdzie kolejne etapy pracy oddzielają od siebie dzwonki na przerwę (rygor czasu). Szkoła opiera

¹² G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Warszawa 1997, za: K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, (red.) M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014, s. 144.

¹³ K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] tamże, s. 147.

się na czasoprzestrzennej regulacji wydarzeń, co pociąga za sobą wymóg punktualności, precyzji i przewidywalności¹⁴. Całokształt dziejących się w szkole przedsięwzięć jest zaplanowany pod względem czasu i miejsca, czego przestrzeganie pozwala zachować porządek i czytelność zadań (także dydaktycznych) realizowanych przez wszystkie podmioty edukacji. Taki „statyczny”, zorientowany na czas model myślenia o procesie nauczania odbywającym się w konkretnym miejscu tylko pozornie jest korzystny. Sprawdzał się bowiem w rzeczywistości, w której zmiany były przewidywalne (co do ich zaistnienia, istoty, kierunku i zasięgu)¹⁵. Współcześnie cechuje je szybkie tempo i gwałtowny przebieg, na co wskazywałam wcześniej.

Negatywny obraz dopełnia charakter ewaluacji procesu kształcenia – wykorzystywane powszechnie testy nie mierzą głębi wiedzy i umiejętności uczniów, a ich wyniki pozwalają na eliminację „produktów” nieodpowiadających przyjętym kryteriom. Uczniowie, na wzór pracowników fabryki, w ramach lekcji zorientowanej na produkcję, mogą wytwarzać osiągnięcia, za które są oceniani (chwaleni i nagradzani lub krytykowani i ganieni). Może to skłaniać do postrzegania ich przez siebie jako osoby zarabiające, a nie uczące się¹⁶. Negatywne skutki tradycyjnej dydaktyki dostrzega Mirosław J. Szymański, zauważając, że przedmiotowy system nauczania powoduje dezintegrację wiedzy i umiejętności uczniów, jak również tworzenie nacisku reprezentantów poszczególnych przedmiotów na opanowanie jak największej ilości materiału z dziedzin stanowiących obszar ich zainteresowań¹⁷.

W analizach Gerda Mietzela głównym celem tak rozumianego procesu dydaktycznego, rozpatrywanego w metaforze szkoły jako fabryki, jest „doprowadzenie do wytworzenia konkretnego, widocznego dla każdego produktu lub wykonanie odpowiedniej usługi”¹⁸. Należy unikać błędów, które pociągają za sobą dodatkowe koszty produkcji, stąd też nacisk na skrupulatne procedury sprawdzania i oceniania¹⁹.

¹⁴ J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009.

¹⁵ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018.

¹⁶ H.H. Marshall, *Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting*, „Theory Into Practice” 1990, nr 29, s. 94-101, za: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003, s. 52.

¹⁷ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, s. 111.

¹⁸ G. Mietzel, dz. cyt., s. 52.

¹⁹ Tamże, s. 52

W produkcyjnej strategii kształcenia nauczyciel pracuje według wzorca „nastawienie na przekaz”²⁰. Douglas Barnes opisując takie nastawienie zauważa, że nauczyciel jest przekonany, iż wiedza istnieje w postaci publicznych dyscyplin, które zawierają treść i kryteria osiągnięć. Ponadto, ceni osiągnięcia uczniów, o tyle, o ile stosują się one do kryteriów danej dyscypliny. Uważa także, że istnieje ocenianie i korygowanie pracy uczniów według kryteriów, których jest strażnikiem. W opisie tego podejścia zwraca uwagę traktowanie ucznia jako niepoinformowanego nowicjusza²¹. Nauczyciel realizujący proces dydaktyczny zgodnie z powyższym ujęciem może mieć skłonność do „uznawania jedynie bezbłędnych produktów procesu uczenia się i negatywnej oceny niedociągnięć”²². Podobne stanowisko zajmuje Józefa Bałachowicz, zauważając, że szkoły „wpasowały się w sprzyjające reprodukcji »stare koleiny« transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli”²³. W sytuacji organizacji takiego modelu procesu dydaktycznego należy przyznać słuszność argumentacji Doroty Klus-Stańskiej, iż prowadzi to do wygaszania rozwoju ucznia, jego wiedzy i możliwości umysłowych, co wynika z warunków oferowanych przez otoczenie (szkołę). Ten niekorzystny proces nierozwojowych działań szkoły z jednej strony, może przejawiać się w drobnych niedociągnięciach dydaktycznych, ale z drugiej, może wynikać z niepożądanego modelu edukacji. Autorka stwierdza, że w tym drugim przypadku szkoła działa wręcz przeciw rozwojowi ucznia²⁴.

Uczestniczenie w procesie kształcenia o cechach nakreślonych powyżej powoduje, że uczniowie stosunkowo szybko uczą się rozgrywać strategię opartą na prezentowaniu przed nauczycielem treści, których on oczekuje i skrupulatnym ukrywaniu własnych słabości. Trafnie podsumowuje to Maria Dudzikowa stwierdzając: „szkoła uczy

²⁰ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 182.

²¹ Tamże, s. 182.

²² H.H. Marshall, *Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting*, „Theory Into Practice” 1990, nr 29, s. 94-101, [za:] G. Mietzel, dz. cyt., s. 52.

²³ J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 12-13.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 36

nas nigdy nie przyznawać się do tego, że nie znamy odpowiedzi na pytanie i oducza nas stawiania pytań”²⁵. Okazuje się bowiem, że uczeń, uczestnicząc w szkole jako miejscu produkcji, może uznać za korzystne nieodpowiadanie na pytanie nauczyciela niż formułowanie odpowiedzi, która nie spełnia jego oczekiwań.

Uczniowi przyświecają w większym stopniu cele popisowe i unikowe niż dydaktyczne (biegłości lub angażowania się w zadanie). Wówczas to w większym stopniu koncentrują się na sobie niż na zadaniu i bardziej interesuje ich utrzymanie własnego wizerunku jako osoby zdolnej niż nauczenie się tego, czego wymaga zadanie. Wybór celów unikowych z kolei skutkuje odmową podjęcia wyzwań określonego zadania, a skupieniu się na minimalizowaniu czasu pracy i wysiłku poświęconemu na jego wykonanie²⁶.

Ustanowienie celów popisowych i orientacja na nie skutkuje odmienną organizacją procesu kształcenia. Ukazują to badania Hermine H. Marshall, która przeciwstawia dwa typy klas: zorientowanych na uczenie się i zorientowanych na pracę (robotę). W procesie kształcenia zorientowanym na pracę nauczyciele skupiają się na wykonywaniu zadań zamiast na uczeniu się i jego rezultatach. Uczniowie utożsamiają zadania z pracą, którą należy wykonać w celu uzyskania nagrody. Badania wskazują, że często nie znają oni celu czynności dydaktycznych, a wykonując je opierają się na powierzchownych, a nie zaawansowanych strategiach przetwarzania i organizowania informacji²⁷. W procesie kształcenia analizowanym w metaforze fabryki, gdzie uczenie się zorientowane jest na produkt, nauczyciele preferują autokratyczne, zamknięte, frontalne style nauczania, oparte na pamięciowym opanowywaniu materiału. Celem kształcenia jest akceptacja swego miejsca w życiu. Przyjęty model wychowania przenika rygorystycznym wychowawczy, zaś model motywowania niejednokrotnie opiera się na nagradzaniu zewnętrznym²⁸.

²⁵ M. Dudzikowa, *Wypowiedź prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej do uczestników konferencji dla nauczycieli organizowanej przez Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy w 2013 r.*, <https://www.youtube.com/watch?v=Or4jbQ7sg7k>.

²⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2004, s. 20.

²⁷ H.H. Marshall, *Children's Understanding of Academic Tasks: Work, Play, or Learning*, "Journal of Research in Childhood Education" 1994, t. 9, nr 1.

²⁸ B.D. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2004, s. 107.

Podsumowując, przywołuję myśl H. Beare'a, B.J. Caldwell'a i R.H. Millikana:

fabryka – podejście mechanistyczne i rutynowe; oczekiwanie uniformizacji, ustalone z góry standardy zachowań i wyników; mentalność rodem z taśmy produkcyjnej w stosunku do nauczania i uczenia się; podejście systemowe w organizacji; orientacja na koszty i wynikające z nich korzyści; sprawność zamiast efektywności; nastawienie na identyczność; niewielkie zainteresowanie specjalnymi przypadkami; stałość oczekiwań; podejście bardziej ilościowe niż jakościowe²⁹.

Tym samym oferuje dzieciom i młodzieży warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się.

Strategia konstruktywna – nauczyciel w metaforze architekta

Drugą z metafor jest przywołana na wstępie metafora szkoły, a zwłaszcza nauczyciela jako architekta. Jak podaje Stanisław Dylak, powołując się na słowa Kathleen Forsythe,

nauczyciele nie są właścicielami albo przekazicielami wiedzy, ale tak naprawdę są i powinni być postrzegani jako architekci wiedzy (...), to strategiczni projektanci, którzy otwierają nowe formy przestrzeni pracy i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla ludzkich interakcji między nauczycielami i uczniami³⁰.

Przywołana tu analogia nauczyciela jako architekta orientuje proces kształcenia w kategoriach konstruowania wiedzy, przenosząc analizy modelu edukacji z perspektywy behawiorystycznej na konstruktywistyczną. Jak twierdzi Stefan Mieszalski,

współczesny konstruktywizm kojarzony jest z twierdzeniem, że aktywne uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na konstruowaniu jej przez uczący się podmiot. Dlatego obok uczenia się swoim przedmiotem uczynił konstruktywizm wiedzę i poznanie. Konstruowanie wiedzy nie może być bez samodzielnego nadawania jej elementom przez uczący się podmiot sensów i znaczeń³¹.

²⁹ H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, (red.) D. Elsner, Warszawa 1997, s. 101.

³⁰ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 169-170.

³¹ S. Mieszalski, *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 22.

W strategii konstrukcyjnej nauczyciel szczególną uwagę poświęca osobistemu zaangażowaniu ucznia oraz procesowi uczenia się, dbając o to, aby uczniowie czuli się kreatorami własnego rozwoju, odczuwali satysfakcję z nabywania wiedzy i rozwijania zróżnicowanych umiejętności. Tak rozumiane środowisko uczenia się przenika nowa kultura uczenia się, w której uczniowie aktywnie się uczą. Wymaga ona zadań otwartych, umożliwiających głębokie przetwarzanie informacji i rozwijanie kreatywności, bazujących na uczniowskiej autonomii i zachęcających do pracy w grupach. Ważną różnicą jest fakt, że w tradycyjnym systemie edukacji uczniowie są nauczani treści o świecie, zaś w nowoczesnym środowisku uczenia się nacisk zogniskowany jest na uczeniu się przez aktywne zanurzenie w świecie³². Uczniowie współdecydują o kształcie procesu uczenia się, a nauczyciel nie ma nad nimi jedynej władzy. Zainteresowania i pytania uczniów związane z treściami kształcenia nie są ignorowane³³. Przyjęcie konstruktywnej strategii kształcenia uruchamia odmienne role uczniów: uczącego się aktywnie, uczącego się w grupie i uczącego się kreatywnie³⁴. W odniesieniu do uczącego się w grupie wiedza i rozumienie są ugruntowane w społeczeństwie. W konstruktywizmie często podkreśla się, że wiedza i rozumienie mają wysoce społeczny wymiar, nie tworzymy ich jako oddzielne jednostki, ale w dialogu z innymi ludźmi. W przypadku uczącego się aktywnie wiedza i rozumienie są przyswajane w aktywny sposób. Według teorii konstruktywizmu uczeń jest aktywny, zamiast jedynie słuchać, czytać i rozwiązywać rutynowe zadania czy ćwiczenia, dyskutuje, debatuje, stawia hipotezy, bada i przyjmuje określone stanowisko w danej sprawie. Odnośnie do uczącego się kreatywnie – wiedza i rozumienia są tworzone lub rekonstruowane. Często konstruktywiści zaznaczają, że uczący się potrzebują stworzyć lub rekonstruować wiedzę dla siebie samych, przyjmując założenie o aktywnej postawie.

Przyjęcie strategii opartej na konstruowaniu wiedzy sprawia, że nauczyciel rozwija u uczniów myślenie krytyczne, wyobraźnię, pomysłowość, innowacyjność czy umiejętność dialogu. Konieczność

³² D. Thomas, J.S. Brown, *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*, Lexington 2011, s. 38.

³³ C. Ames, *Classrooms: goals, structures and student motivation*, „Journal of Educational Psychology” 1992, t. 84, s. 261-71

³⁴ D. Perkins, *The Many Faces of Constructivism*, „Educational Leadership” 1999, t. 57, Research Library, s. 7-8.

rezygnacji z transmitowania wiedzy od nauczyciela do ucznia potwierdzają badania Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz, które ujawniły, że dla tworzenia aktywnych struktur poznawczych większe znaczenie ma wiedza zdobyta drogą doświadczeń osobistych, eksperymentowania, odkrywania rzeczywistości niż pochodząca z przekazu³⁵. Możliwe staje się także wprowadzanie uczniów „w konflikt poznawczy i rozwiązywanie problemów”, gdzie „zamiana standardowych działań w nawyki intelektualne stanowi tylko jego wąski margines”³⁶. Powstająca w takich warunkach edukacyjnych wiedza jest zindywidualizowana, kontekstowa, niedokładnie odzwierciedlająca zapis treści podręcznika³⁷. Podkreśla to także Stefan Mieszalski, pisząc:

konstruowanie wiedzy nie może obyć się bez samodzielnego nadawania jej elementom przez uczący się podmiot sensów i znaczeń. Gdy więc z tej perspektywy pojmujemy uczenie się, naszą uwagę koncentrujemy na uczniu, na jego czynnościach, zwłaszcza, że trudno (...) mówić, że istnieje wiedza „tam, poza nim”, niezależna od niego, od nadawanego jej poszczególnym składnikom znaczenia. Istnieje tylko wiedza rzeczywiście konstruowana przez ucznia³⁸.

Znaczenie omawianej tu postawy nauczyciela jako architekta środowiska uczenia się wzmocniają analizy D. Barnes'a. Autor wskazuje na pozytywne konsekwencje postawy nauczyciela, określanej jako „nastawienie na interpretację”. Nauczyciel taki, w ujęciu Barnes'a jest przekonany, że wiedza istnieje w postaci zdolności wiedzącego do organizowania myśli i działań. Ceni zaangażowanie ucznia w interpretowanie rzeczywistości za pomocą kryteriów pochodzących tak od uczniów, jak i jego samego. Ważnym aspektem jest przekonanie, że dzięki organizowaniu dialogu uczeń może przekształcać swą wiedzę przez interakcję z innymi. Postrzega też ucznia jako posiadającego systematyczną i istotną wiedzę oraz środki jej przekształcania³⁹.

Należy zaznaczyć ważność kolejności występujących po sobie aktywności. Przekaz nauczycielski powinien być poprzedzony samodzielną

³⁵ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław 1996.

³⁶ D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 40

³⁷ Tamże.

³⁸ S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 20.

³⁹ D. Barnes, dz. cyt., s. 182.

aktywnością uczniowską podjętą w związku z konkretną sytuacją problemową. Wywołany konflikt poznawczy powoduje uruchomienie koncepcyjnej samodzielności, zachęca ucznia do konfrontacji z własnym myśleniem i wzbudza w nim motywację do podjęcia działań intelektualnych służących wypełnieniu luki poznawczej⁴⁰.

Wskazywany w artykule kierunek zmian modelu kształcenia polega na przejściu od nauczyciela jako instancji nauczającej i nadzorującej do nauczyciela stwarzającego warunki do uczenia się, samodzielnego odkrywania i tworzenia wiedzy. O skuteczności takiej strategii kształcenia możemy mówić wówczas, gdy nauczyciel opiera się w pracy z uczniem na rodzących się w nich potrzebach rozwojowych, nowych doświadczeniach i wiedzy dopiero kształtującej się, a nie gotowej – rzekomo przekazanej od nauczyciela i rzekomo zinternalizowanej przez uczniów.

Twórcza realizacja roli nauczyciela jako architekta sprzyja rozwojowi kompetencji poznawczych ucznia opartych na wielostronnych umiejętnościach w zakresie pracy z informacją. Uczniowie, dzięki umiejętnie zorganizowanym działaniom poznawczym mają możliwość wyszukiwania informacji w zróżnicowanych źródłach, następnie magazynowania, przetwarzania, kodowania i dekodowania, selekcji i wartościowania, przesyłania, odbierania, wykorzystywania w określonych okolicznościach, interpretacji i twórczego wykorzystania, dzielenia ich na potrzebne, ważne i aktualne, są niezbędną częścią kluczowych kompetencji członka społeczeństwa informacyjnego⁴¹. Nakreślona powyżej strategia konstruktywna powinna pomóc ukształtować u uczniów umiejętności uczestniczenia w nowym paradygmacie kultury, w którym obcowanie z informacjami to nie tylko bierna konsumpcja. Wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na kreowaniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie informacji, ich przetwarzanie oraz budowanie wiedzy.

⁴⁰ J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, (red.) K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła, Lublin 2015, s. 63-75.

⁴¹ K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015, s. 467.

W poszukiwaniu źródeł nowatorskiej myśli dydaktycznej

Niezwykłe plastycznie metaforę bycia nauczycielem jako architekta rysuje S. Dylak, pisząc: „gdy nauczyciel mieni się architektem, nie zaś dostawcą czy budowniczym, wtedy pozostaje uczniom radość twórczenia”⁴². To jakże ważne pedagogicznie przesłanie można odnaleźć w klasycznych dziełach wybitnych twórców i kreatorów polskiej dydaktyki, wśród których można wskazać m. in. Bogdana Suchodolskiego, Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena, czy Bogdana Nawroczyńskiego. Kończąc podjęte w artykule rozważania o dwóch przeciwstawnych strategiach kształcenia, przywołam wybrane refleksje Kazimierza Sośnickiego, zorientowane na budowanie nowoczesnej dydaktyki i kształtujące postawę czerpania radości z uczenia się. Otwierają one drogę ku poszukiwaniu wartościowych korzeni filozoficzno-humanistycznych edukacji i mogą stanowić fundament budowania działań modernizujących współczesne oblicze edukacji. Sośnicki apeluje, aby szkoła aktywizowała ucznia do

ciągłej, żywej i samodzielnej czynności umysłowej, sprawiającej mu radość ze zdobywania wiedzy; jest „radosną szkołą samodzielnej pracy”, która zdaje sobie sprawę z tego, że należy rozbudzać u ucznia swobodną działalność samodzielną w przeciwstawieniu do automatyzmu mechanicznego⁴³.

Sośnicki wyraża także pogląd, że „szkoła powszechna nie może stać się ani na równi z obecnym stopniem ogólnej kultury ani poniżej niego, lecz powinna wyprzedzać go o tyle, aby ten wyższy stopień kultury, który ona szerzy, był jeszcze osiągalny przez ogół, a jednak wyższy od ogólnego. Szkoła winna więc przygotowywać jednostkę do wyższego życia kulturalnego niż poprzednie i uczynić ją zdolną do zrozumienia potrzeby postępu kultury i kroczenia wraz z nim. W tym znaczeniu mówimy, że szkoła ma iść przed społeczeństwem”⁴⁴. Przytoczone powyżej myśli kierują uwagę na najistotniejszą funkcję kształcenia i ogólnie misję szkoły, jaką jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów i rozumienie znaczenia procesów zmiany społecznej. Lekcja przestaje być

⁴² S. Dylak, *Architektura wiedzy...*, s. 176.

⁴³ K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925, s. 14.

⁴⁴ Tamże, s. 14.

czasem, w którym nauczyciel „przekazuje” wiedzę, a przekształca się w przestrzeń do dyskusji, korekty rozumienia, negocjowania znaczeń, rozwiązywania problemów. W opinii Sośnickiego nie dostrzeżemy metafory szkoły w roli fabryki, produkującej uczniów wypełnionych jednolitymi treściami. Jego myśli przenika ważna idea radości tworzenia – konstruowania wiedzy. Nauczyciel nie jest nadzorczą pracy uczniów, a przewodnikiem poznającym wraz z nim złożoności otaczającego świata i pozwalający doświadczać nowego w zgodzie z indywidualnymi potrzebami i tempem rozwoju. Tak postrzegana edukacja zapewnia kompetencje poznawcze umożliwiające uczniom wartościowe funkcjonowanie w kulturze, interpretowanie otaczającej ich przestrzeni w sposób, który pozwala być aktywnym uczestnikiem rzeczywistości⁴⁵.

Jak wskazuje Z. Kwieciński

tylko bowiem od mądrze urządzonej i prowadzonej edukacji humanistycznej, to znaczy kształcenia, wychowania i uczenia się, zależy wdrożenie do człowieczeństwa, na które składają się refleksyjność i autonomia moralna, kultura relacji społecznych nasyconych troską i odpowiedzialnością oraz przygotowanie do aktywnego obywatelstwa, zdolność do krytycznego osądu zdarzeń i procesów oczyszczonych z ideologii i fundamentalizmu⁴⁶.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, s. 29-30.

⁴⁶ Z. Kwieciński, *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie”*. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, [w:] *O nową jakość nauczycieli*, (red.) J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017.

IV

O PODMIOTOWOŚCI DZIECKA – WIZJA PEDAGOGICZNO-LITERACKA

Jedynie czyn ma znaczenie.
Najlepsze chęci pozostają bez skutku,
o ile nie pociągają za sobą następstw praktycznych.

Józef Piłsudski



Julia Korzunowicz, lat 14

Andrei Harbatski

Dziecko jako podmiot w myśli antropologicznej Lwa Tołstoja i Piotra Lesgafta

Wprowadzenie

W Rosji na przełomie XIX i XX wieku pojawiło się wiele nurtów pedagogicznych, wśród których niektóre miały antropologiczne ukierunkowanie. Rosyjscy pedagodzy i antropologowie wyróżniają kilka kierunków. Lew Tołstoj prezentował kierunek oparty na wyobrażeniu o człowieku jako istocie spontanicznie rozwijającej się w procesie przyswajania doświadczeń. Piotr Lesgaft był przedstawicielem kierunku syntetyczno-antropologicznego i próbował rozpatrywać człowieka jako istotę jednolitą.

W artykule przedstawiono krótką analizę aktywności naukowej Lwa Tołstoja, a zwłaszcza aspekty demokracji i humanizmu w jego poglądach pedagogicznych. Zaprezentowano także naukowe podstawy wychowania rodzinnego dzieci Piotra Lesgafta, jego punkt widzenia na istotę połączenia dobrze znanych swobód w zakresie aktywności dzieci i rozsądnego przywództwa oraz sposób, w jaki połączył on w jednej nazwie słowa: antropologia i pedagogika.

Lew Tołstoj, pisarz i filozof (28.08./09.09.1828 Jasna Polana, gubernia tulska – 7/20/11.1910 Astapowo). Pisarz w swojej twórczości w planie historycznym, filozoficznym i pedagogicznym przedstawił całą epokę życia społeczeństwa rosyjskiego. Zostawił po sobie unikalne dziedzictwo pedagogiczne: *Azbukę*, *Nową Azbukę*, liczne książki, artykuły i listy.

Obecnie antropologia pedagogiczna koncentruje się wokół poszukiwań pedagogicznych L. Tołstoja w kwestiach związanych z nauczaniem, wychowaniem moralnym i etycznym młodego pokolenia, doskonaleniem wszystkich form nauczania. Autor jako główne zadanie zakładał stworzenie nowej szkoły i wychowanie osobowości twórczej.

Bazę naukową idei pedagogicznych L. Tołstoja stanowiły idee religijno-filozoficzne. Owe idee, a także jego „pedagogika swobodnego wychowania” były oparte na filozoficzno-teologicznym podejściu do człowieka. Tołstoj nie używał terminu antropologia pedagogiczna, lecz współczesna problematyka tej dyscypliny była obecna w jego nauczaniu.

Pisarz wychodził z założenia, że człowiek jest istotą dwoistą, łączą się w nim: zwierzę (tj. ucieleśnienie) i rozum (tj. uduchowienie). Jako istota cielesna człowiek nie jest wolny, zaspokoiwszy jedną potrzebę od razu, chce zaspokoić następną i tak bez końca. Człowiek znajduje się w niewoli własnych potrzeb cielesnych. Jako duchowa istota człowiek jest wolny. Wolność wyboru człowiek otrzymał od Boga.

Aby realizować swoje plany pedagogiczne i uczyć chłopskie dzieci, L. Tołstoj wyjeżdża na wieś i otwiera tam szkołę. Dążenie do uczenia dzieci myślenia twórczego, kształtowania potrzeb duchowych i cech moralnych zmusiło go do poszukiwania metod nauczania i stworzenia własnego systemu pedagogicznego. Kiedy na początku działalności pedagogicznej niemiecki pedagog zapytał Tołstoja o system, teorię wychowania pisarz odpowiedział, że jedyny system, który posiadał polegał na tym, aby nie mieć żadnego systemu. W pracy *List do nieznanego o szkołach niemieckich* kontynuował tę myśl:

bez poszukiwania nowych dróg, bez przeciwdziałania lub podporządkowania się znanym kierunkom, bez wszelkiej zależności od społeczeństwa i rządu ja nieświadomie i swobodnie powinienem iść i poszedłem własną drogą, kierując się potrzebami tych uczniów, z którymi miałem do czynienia. Bez wątpienia, lżej mi było mylić się. Jestem święcie przekonany, że na pewno bym się pomylił, jeżeli bym z tej drogi, na którą wszedłem dzięki warunkom swojego rozwoju i moich uczniów, starał się wyciągnąć ogólny wniosek o tych podstawach, na których powinno opierać się nauczanie, lecz ja tego nie będę robić. Przeciwnie, postaram się udowodnić, że wszelka prywatna inicjatywa w nauczaniu jest względnie słuszna i każdy ogólny wniosek nie może być trafny dlatego, że jest to ogólny wniosek¹.

¹ Л. Толстой, *Педагогические сочинения*, Москва 1989, s. 51.

Po trzech latach pracy na wsi Tołstoj napisał list do pisarza Jegora Kowalewskiego, w którym przedstawił Projekt Towarzystwa Edukacji Narodowej. W szkole zorganizowanej przez pisarza uczyło się 50 uczniów (dziewcząt i chłopców). Projekt był próbą uzasadnienia idei stworzenia systemu edukacji narodowej. Autor pisał:

Należy odwiedzić wiejskie szkoły i seminaria (ja to zbadalem), które kształcą pedagogów dla szkół rządowych, aby zrozumieć, dlaczego uczniowie tych szkół wychodzą głupszy i bardziej niemoralni niż ci, którzy się nie kształcą. Aby oświata narodowa ruszyła, należy ją przekazać w ręce społeczeństwa. Nie będę przytaczać przykładu Anglii, najbardziej wyedukowanego kraju – istota sprawy mówi sama za siebie. Jeżeliby rząd porzucił wszelkie działania, zamknął wszystkie departamenty i komisje (dobrze by zrobił) i zajął się tylko wychowaniem narodowym, wtedy ledwie by nadażył, ponieważ mechanizm przyswojony przez rząd przeszkodziłby temu. Interesy rządu są dalekie (...) od oświaty narodowej².

Poglądy pedagogiczne Lwa Tołstoja wyrażały filozoficzno-dialektyczne podejście do problemu pochodzenia i rozwoju człowieka. Jego rozmyślenia i prognozy znalazły potwierdzenie po śmierci pisarza. Zgromadzone przez niego doświadczenia stanowią dziś eksperyment nauczania rozwijającego, potwierdzającego wysuniętą przez niego hipotezę o kształtowaniu wszystkich zdolności człowieka w różnych rodzajach działalności. Doświadczenie pedagogiczne pisarza pozwoliło na określenie celu, treści nauczania i wychowania, a także sposobów organizacji procesów nauczania. Wprowadził on po raz pierwszy termin „działalność”. Bezsprzecznie świadczy to o bliskości jego poglądów pedagogicznych ze współczesnymi kierunkami badań w antropologii pedagogicznej.

Jednocześnie wraz z pojęciem działalności, w celu wyjaśnienia procesów rozwoju człowieka i kultury, Tołstoj wprowadził pojęcie nieustannej moralności, do której włączył także wiarę, religię i sens życia. Jak wiadomo, jest to wiodąca idea jego nauki moralno-etycznej, która nawet dzisiaj jest przedmiotem badań filozofów i antropologów. Do przedmiotu pod nazwą „moralność” włączył on 19 tematów: 1) Bóg; 2) Życie z woli Boga; 3) Człowiek – syn Boga; 4) Rozum; 5) Miłość; 6) Doskonalenie; 7) Wysilek; 8) Myśli; 9) Słowa; 10) Uczynki – zajęcia; 11) Wewnętrzne pokusy; 12) Zewnętrzne pokusy; 13) Pokora;

² Tamże, s. 47.

14) Samozaparcie, wyrzeczenie; 15) Niesprzeciwianie się; 16) Ziemskie życie; 17) Śmierć; 18) Życie – dobro; 19) Wiara³. Do każdego tematu pisarz przygotował krótkie wyjaśnienia, które były czytane przez uczniów przed dyskusją. Na przykład do tematu piątego (miłość) wyjaśnienie brzmiało następująco:

Postaraj się pokochać tego, kogo nie lubieś, kto Cię obraził. Jeżeli Ci się to uda, to będzie Ci bardzo dobrze i radośnie na duszy. Jak światło świeci jaskrawiej po ciemności, tak i w duszy bywa szczególnie dobrze, kiedy zamiast złości poczujesz miłość do tego, kogo nie lubieś i kto Cię obraził⁴.

Lew Tołstoj uważał człowieka za istotę wolną i twierdził, że jeżeli tak jest, to znaczy, że i pedagogika powinna być wolna. Człowiek swobodnie i świadomie podporządkowuje się woli i przykazaniom Bożym, dąży do samodoskonalenia. Dlatego wychowanie może być tylko religijne, gdyż tylko ono nadaje sens życiu. Wychowanie – według Lwa Tołstoja – to nieświadome przyswojenie przez dziecko określonych norm, reguł i stanowi wiodący rodzaj działalności pedagogicznej. Najważniejsza w procesie wychowania jest zmiana sposobu życia dorosłych, włączenie ich do praktyk religijnych. Zgodnie z opracowaniami teoretycznymi i doświadczeniem osobistym, swobodne wychowanie powinno zakładać: partnerskie i naturalne relacje między dzieckiem i wychowawcą; dziecko ma prawo wybierać nauczycieli, przedmioty, swobodnie chodzić do szkoły; nie powinno wykonywać zadań pod przymusem. Pedagogika swobodnego wychowania Tołstoja była oparta na antropologicznym rozumieniu człowieka jako swobodnej i duchowej istoty, przestrzegającej wszystkie normy etyczne chrześcijaństwa. W rozważaniach na temat wychowania dzieci pisarz zwracał uwagę także na wychowanie tych, którzy wychowują. Z tego też powodu pisał:

Wychowanie jest pozorną i trudną sprawą tylko do tej pory, dopóki chcemy, nie wychowując siebie, wychowywać swoje dzieci lub kogokolwiek. Jeżeli zrozumiesz, że wychowywać innych możemy tylko swoim przykładem, to odrzucamy pytanie o wychowanie i pozostaje jedynie pytanie: Jak my sami powinniśmy żyć? Dlatego, że nie znam żadnego działania w wychowaniu dzieci, które nie łączyłoby się z wychowaniem samego siebie. Jak ubierać, jak karmić, jak układać do snu, jak uczyć dzieci? Dokładnie tak, jak siebie.

³ Tamże, s. 471.

⁴ Tamże, s. 466.

Jeżeli ojciec, matka ubierają się, jedzą, śpią, pracują i uczą się, to dzieci również będą robić to samo⁵.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły i wychowawcy według uczonego było wychowanie dziecka jako osobowości twórczej.

W każdym dziecku jest dążenie do samodzielności, które szkoda byłoby niszczyć w jakimkolwiek nauczaniu i które szczególnie uzewnętrznia się niezadowolaniem przy kopiowaniu obrazów. Za pomocą wyżej wymienionych sposobów samodzielność nie była niszczona, lecz jeszcze bardziej rozwijała się i umacniała. Jeżeli uczeń w szkole nie nauczył się niczego samodzielnie stworzyć, to i w życiu zawsze będzie naśladować, kopiować, gdyż mało jest takich, którzy nauczywszy się kopiować potrafiliby samodzielnie zastosować wiedzę⁶.

Pisarz stosował pojęcia twórczości w nauczaniu, a także „kryterium”, „doświadczenie”, „swoboda” i „prawo rozwoju edukacji”. Wyjaśniał je i realizował w praktyce w zorganizowanej przez siebie szkole w Jasnej Polanie. Te okoliczności powinna uwzględniać współczesna antropologia pedagogiczna, gdyż pedagogika pisarza była tą nauką, która charakteryzuje jego poglądy.

Działalność pedagogiczna wymagała od pisarza sił moralnych i fizycznych. Zmęczony ciągłymi zajęciami w szkole, wydawaniem czasopisma „Jasna Polana” i innymi pracami Tołstoj 12 maja 1862 roku wyjechał z Jasnej Polany do Guberni Samarskiej, na baszkirskie koczowisko na odpoczynek i leczenie. W czasie jego nieobecności z polecenia władz w Jasnej Polanie zostało przeprowadzone przeszukanie. Żandarmi szukali tajnej drukarni i nielegalnej literatury.

Nieoczekiwane i nieuzasadnione rewizje bardzo wstrząsnęły pisarzem. W liście do Aleksandry Tołstoj pisał:

Naród patrzy na mnie już nie jak na uczciwego człowieka z opinią, na którą pracowałem latami, ale jak na przestępcę, podpalacza lub fałszerza pieniędzy, który wywinął się. I co, wpadłeś? Będzie nam mówić o uczciwości, sprawiedliwości, a samegoomalże nie skuli⁷.

Rewizja, poniżenie, stałe pretensje cenzury przy wydawaniu czasopisma „Jasna Polana”, okoliczności życia osobistego w związku

⁵ Tamże, s. 448-449.

⁶ Tamże, s. 195.

⁷ Tłumaczenia autora tekstu, П. Лескрафт, *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1988, s. 373.

z ożenkiem z Sofią Bers, praca nad powieścią *Wojna i pokój* – przyczyniły się do zakończenia w 1862 roku pracy oświatowej w szkole w Jasnej Polanie.

Podobnie jak czeski pedagog Jan A. Komeński, Lew Tołstoj realizował ważne zadanie antropologii pedagogicznej – doskonalenie indywidualności człowieka.

Podejście antropologiczne w pedagogice stanowiło także inspirację w działalności Piotra Lesgafta (20.09.1837, Sant-Petersburg – 28.11.1909, Kair). Był biologiem, anatomem, antropologiem, lekarzem, pedagogiem, progresywnym działaczem społecznym Rosji. Znany także jako twórca teoretycznej anatomii funkcjonalnej w paleontologii, naukowego systemu wychowania fizycznego.

Piotr Lesgaft w drugiej połowie XIX wieku wskazał na zasadność łączenia antropologii z pedagogiką. Stąd też w 1889 roku pojawiła się jego praca *Antropologia i pedagogika*, która stała się pierwowzorem przyszłej antropologii pedagogicznej w Rosji. Lesgaft wymieniał jako ogólny cel wychowania i nauczania wszechstronny rozwój organizmu człowieka. Z jego punktu widzenia antropologia powinna być fundamentem pedagogiki.

Ze szczególną chęcią w pedagogice zajmuję się stroną zewnętrzną, metodyką i nawet istnieją pedagogicy, którzy uważają, że cała istota wychowania i nauczania zawarta jest w metodyce. Jedyną podporą pedagogiki może być antropologia jako nauka. Bez zbadania i zrozumienia ogólnych prawd, leżących u podstaw rozwoju młodego organizmu, nie ma wychowania. Wszelka prawda zdobyta podczas badania niewątpliwie będzie bardzo cennym wkładem do pedagogiki oraz będzie sprzyjać zmniejszeniu przemocy i umocnieniu nietykalności osobowości dziecka. Konieczne jest, ażeby od najmłodszych lat człowiek przyuczał się do uznawania osobowości i szanowania jej nietykalności. Pełniejsze zrozumienie znaczenia osobowości będzie tylko wtedy, jeżeli człowiek sam nie był obrażany, nie była stosowana wobec niego przemoc, lecz uczył się rozważnie zdawać sobie sprawę ze wszystkich swoich działań w stosunku do innych⁸.

Pedagog konsekwentnie twierdził, że jeżeli tak nie będzie, to pedagogika nigdy nie stanie się nauką, lecz historią metod pedagogicznych. Pisał także o tym, że antropologia zdolna jest podać jednolite spojrzenie na człowieka, jego rozwój fizyczny i psychiczny. W pracy *Antropologia i pedagogika* Lesgaft określił zadania antropologii:

⁸ Tamże, s. 373.

Antropologia mogłaby bez wątplenia mieć ogromne znaczenie edukacyjne. Jako nauka o człowieku powinna opierać się na ogólnych zasadach, wziętych z anatomii i fizjologii, służących wyjaśnieniu indywidualnych i społecznych cech człowieka oraz zmian pod wpływem otaczającego środowiska. Konieczne jest wyjaśnienie praw wzrostu i rozwoju człowieka, warunków rozwoju jego temperamentu, typów, charakteru, znaczenia dziedziczności, a także różnic fizycznych, umysłowych i moralnych w zależności od wieku, płci, miejsca i warunków życia. W miarę tego, jak rozpowszechnią się w społeczeństwie oparte na tych danych naukowych pojęcia o naturze człowieka, warunkach niezbędnych do jego prawidłowego rozwoju, w miarę tego z konieczności będzie znikać przemoc w wychowaniu i umacniać się szacunek do jego osobowości⁹.

W wychowaniu rodzinnym dziecka autor wyróżnił sześć typów antropologicznych: obłudny, ambitny, dobroduszny, przytłumiony, złośliwy, przygnębiony¹⁰. Na kształtowanie tych typów miało wpływ wychowanie rodzinne i środowisko. Normalny typ ucznia z punktu widzenia Lesgafta kształtuje się wtedy, kiedy w rodzinie jest on otoczony atmosferą radości i miłości, kiedy rodzina jest wzorem moralności, kiedy panuje harmonia pomiędzy rozwojem umysłowym i fizycznym.

Wychowanie dziecka w pierwszych latach życia w większości przypadków znajduje się w rękach matki i jej relacje z dzieckiem bez wątpienia pozostawiają najgłębszy ślad na całe życie. Dlatego stopień jej spostrzegawczości i rozwoju naukowego ma bardzo ważne znaczenie. Im więcej wie, tym bardziej jest w stanie podzielić się swoją wiedzą z dziećmi, tym mniej przemocy jest w rodzinie oraz więcej wzajemnego szacunku między członkami, tym ważniejsze są ideały dorastającego pokolenia. Sprzyjanie faktycznej edukacji kobiet jest istotnym zadaniem każdego społeczeństwa¹¹.

Obecnie w antropologii pedagogicznej coraz częściej mówi się o cenie błędu pedagogicznego. Niestety, spotykamy jeszcze sporo takich błędów. Lesgaft pisał, że każde dziecko jest unikalne, ale wskutek braku uwagi, niewiedzy, zbyt dużego pośpiechu pedagogzy zakładają istnienie wrodzonych negatywnych skłonności. Potem piszą o „niepoprawnie zepsutych dzieciach” oraz o tym, że to zepsucie pojawiło się samo w sobie i za nie odpowiada dziecko. Odpowiedzialność dorosłych za to „zepsucie” zawsze pozostaje w cieniu. Dorośli nie chcą wierzyć,

⁹ Tamże, s. 370-371.

¹⁰ Tamże, s. 24.

¹¹ Tamże, s. 375.

że „zepsucie” dziecka w wieku szkolnym lub przedszkolnym jest wynikiem systemu wychowania, za który płaci wychowanek.

W większości przypadków nie wrodzona tępota (moralna lub umysłowa) dziecka, ale błędy pedagogiczne przygotowują dziecku gorzką przyszłość, zostawiając na jego osobistych przyzwyczajeniach nieusuwalne ślady zepsucia moralnego i bezsilności umysłowej¹².

Lesgaft, z wykształcenia lekarz, zajmował się pedagogiką. Kolejną pracą, w której obecne były elementy antropologii pedagogicznej, była książka *Zadania antropologii i metody jej badania*.

Idee wszechstronnego badania osobowości człowieka, o których mówił N. Czernyszewski w artykule *Zasada antropologiczna w filozofii* i K. Uszyński w *Antropologii pedagogicznej*, coraz bardziej pociągały P. Lesgafta. Doszedł on do wniosku, że człowiek rozwija się pod wpływem otaczającego środowiska i dlatego podjął decyzję o wypracowaniu dokładnych metod badania organizmu w różnym wieku oraz pod wpływem różnych warunków. Według niego, takie metody mogły być wykorzystane w wychowaniu racjonalnym. Przygotowanie teoretyczne pomogło uczonemu w zbieraniu materiałów do pracy *Zadania antropologii i metody jej badania*. Praca została wydana w 1872 roku. Pisał w niej o tym, że poznanie człowieka, ukierunkowanie i ocena jego działań może być dokonana tylko wtedy, kiedy zrozumiemy budowę i funkcje jego organizmu. Dopiero potem poznamy wpływ wszystkich zewnętrznych uwarunkowań, zarówno fizycznych, jak i moralnych.

Wiele uwagi poświęcał wychowaniu fizycznemu, które rozpatrywał jako ważny element całego procesu wychowania.

Latem 1875 i 1876 na zlecenie administracji, uczoney wyjechał do Europy w celu zapoznania się z doświadczeniami badaczy innych państw w przygotowaniu nauczycieli do nauczania gimnastyki. Przebywał w Anglii, Niemczech, Szwecji, Francji, Szwajcarii, Włoszech, Danii, Holandii i Austrii. Badania naukowe trwały dwa lata. Główny wniosek, jaki wyprowadził brzmiał: „nauczyciele mają na uwadze tylko część techniczną”. Zwracał uwagę także na to, że „w nauczaniu gimnastyki nie było elementów pedagogicznych”. Ogólne wnioski badań zostały

¹² Tamże, s. 19.

przedstawione w dwóch referatach: *O związku anatomii z wychowaniem fizycznym* i *Przygotowanie nauczycieli gimnastyki w państwach Europy Zachodniej*. W referatach zostały przeanalizowane wszystkie istniejące w Europie Zachodniej systemy gimnastyki oraz podana ocena naukowa, zarówno z punktu widzenia pedagoga jak i anatoma. Przeprowadzone badania pozwoliły określić nowe podejście do nauczania gimnastyki, które było oparte na „uzasadnionym pod względem anatomicznym i fizjologicznym wyborze ćwiczeń z uwzględnieniem ich znaczenia dla wychowania fizycznego i umysłowego”.

Lesgaft opierając się na przeprowadzonych badaniach w dziedzinie edukacji fizycznej opracował *Podręcznik do edukacji fizycznej dzieci w wieku szkolnym*. W pracy tej uczony przedstawił zadania rozwoju fizycznego w szkole:

Zadanie szkoły polega na pomocy i wsparciu w wyjaśnieniu znaczenia osobowości człowieka i w ograniczeniu przemocy w jego działaniach. Ostatnie zadanie należy do edukacji fizycznej, która jest związana z zadaniem edukacji umysłowej. Obserwując człowieka możemy przekonać się, że jego rozwój polega na świadomym rozdzieleniu otrzymanych wrażeń i wywołanych przez nie działań oraz w porównaniu ich między sobą (...). Metody naukowe służące do sprawdzenia, polegają na porównaniu cech elementów otrzymanych w wyniku analizy; we wnioskach z tego porównania; w porównaniu kilku wniosków z pomocą doświadczenia, a także z zastosowaniem metod matematycznych (przy porównaniu stosunków liczbowych i przestrzennych), wreszcie w zastosowaniu otrzymanych wniosków przy wyjaśnianiu poszczególnych zjawisk, postrzeganych w wyniku obserwacji¹³.

Wykorzystując swoje wnioski oparte na wiedzy z fizjologii, psychologii i filozofii, Lesgaft doszedł do wniosku, że ogólnym celem wychowania i nauczania powinien być wszechstronny rozwój organizmu ludzkiego, a antropologia posiada wielkie możliwości rozwiązania tego zadania. Z jego punktu widzenia zadania te powinna rozwiązywać antropologia jako nauka o człowieku.

Z pomocą antropologii, podkreślał uczony, konieczne jest wyjaśnienie prawidłowości wzrostu i rozwoju człowieka, warunków rozwoju jego temperamentu, typu charakteru. Niezbędne jest też wyjaśnienie znaczenia dziedziczności, a także różnic fizycznych, umysłowych i moralnych w zależności od wieku, płci, miejsca i warunków życia.

¹³ Tamże, s. 233.



Zasługą Lwa Tołstoja było to, że otwierając szkołę dla chłopskich dzieci opracował własne zasady pedagogiczne – metodologię organizowania procesu edukacyjnego w szkole. Z tego względu został uznany nauczycielem dzieci i całego narodu rosyjskiego.

Natomiast Piotr Lesgaft wychodził z założenia, że podstawą pedagogiki jest zasada antropologiczna, której celem jest jedność fizycznego i umysłowego rozwoju osobowości dziecka. Opracował praktyczną typologię dzieci. W koncepcji procesu uczenia się pokazał wartość dydaktyczną odczuć, spostrzeżeń, pomysłów, uogólnień i ich działań weryfikacyjnych. Wyróżniając pięć głównych okresów w życiu osoby, w każdym z nich określił zasady wychowania.

Łukasz Kalisz

Pedagogika salezjańska w trosce o integralne wychowanie człowieka

Wprowadzenie

Odzyskanie niepodległości przez Polskę w 1918 roku było przyczyną rozwoju wielu instytucji oświatowych i wychowawczych zgodnych z kierunkami wychowania, które istniały w XX wieku. Główne nurty wychowania tamtego okresu, takie jak choćby nowe wychowanie, koncentrowały się na dziecku, jego potrzebach, własnej aktywności, osobistych upodobaniach i zainteresowaniach¹, a przy tym całkowicie rezygnowały z kar cielesnych. Poprawie losów dziecka sprzyjały również takie dziedziny jak: psychologia, dzięki której poznano m.in. etapy rozwoju człowieka; medycyna – w szkołach pojawiła się opieka lekarska czy też biologia wnosząca wiele do troski o higienę w szkołach.

Oprócz centralnie kierowanych ulepszeń szkoły władze państwowe nie rezygnowały ze szkolnictwa prywatnego i oddolnych inicjatyw wychowawczych. Jednym z systemów pedagogicznych, które prężnie rozwinęły się w XX stuleciu, był salezjański system pracy z młodzieżą. Towarzystwo Świętego Franciszka Salezego, które powstało w 1859 roku we Włoszech, w niepodległej Polsce spotkało się z aprobatą społeczną, dzięki czemu zakładało sieć szkół prywatnych, których

¹ J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 42.

celem było wykształcenie uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina². Najważniejszą rolę w tych placówkach pełnił „wychowawca całkowicie poświęcony dla dobra swoich wychowanków, dlatego powinien być gotów pokonywać wszelkie przeszkody i podejmować wszelkie trudy, aby osiągnąć swój cel, jakim jest wychowanie obywatelskie, moralne i umysłowe podopiecznych”³.

Ksiądz Jan Bosko – twórca salezjańskiego systemu zapobiegawczego – dbał o całościowe wychowanie młodego człowieka i wsparcie go w sferze fizycznej, intelektualnej i duchowej. Starał się on także uprzędzić negatywny wpływ środowiska na młodzież i w tym celu stworzył dla niej oratoria i szkoły, które miały przygotować młodych ludzi do dorosłego życia. Jego ideały wychowawcze przetrwały nie tylko w historii myśli pedagogicznej, lecz mają także zastosowanie praktyczne we współczesnych placówkach salezjańskich, w których kształcą się i wychowuje wiele milionów osób na całym świecie.

Co takiego sprawiło, że ta pedagogika odniosła sukces i czym jest sukces wychowawczy w stylu ks. Bosko? Czy wartości przez niego propagowane mają charakter uniwersalny i dotyczą integralnego wychowania człowieka? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w prezentowanym artykule.

Doświadczenia życiowe ks. Jana Bosko

Dzieciństwo i młodość Jana Bosko z pozoru były czasem porażki, jednak to właśnie trudności ukształtowały jego charakter i wrażliwość na potrzeby innych. Urodził się we Włoszech w piemonckiej wiosce Becchi w 1815 roku. Jego rodzina była bardzo uboga, do czego przyczyniła się śmierć ojca Franciszka w 1817 roku. Jan mieszkał w bardzo skromnym domu z mamą Małgorzatą oraz starszymi braćmi: Józefem oraz przyrodnim bratem Antonim (z pierwszego małżeństwa ojca)⁴. Gdy miał 12 lat, musiał wyprowadzić się z domu z powodu konfliktu ze starszym bratem Antonim, który zmuszał go do pracy i nie pozwalał

² Ł. Kalisz, *Uczciwy obywatel – celem wychowania moralnego w koncepcji pedagogicznej ks. Jana Bosko*, [w:] *Szkoła i jej wychowanie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, (red.) M. Chodkowska, M. Uberman, Rzeszów 2010, s. 289-295.

³ J. Bosko, *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, [w:] *Konstytucje i Regulaminy Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986, s. 429.

⁴ A. Auffray, *Św. Jan Bosko*, Kraków 1977, s. 7-8.

się uczyć. Jan Bosko z powodu braku pieniędzy był pozbawiony możliwości nauki z rówieśnikami i edukację szkolną rozpoczął z kilkuletnim opóźnieniem. Przez cały okres edukacji musiał pracować na własne utrzymanie, podejmował się wielu prac: dawał korepetycje i opiekował się dziećmi, pracował jako kelner i kucharz w kawiarni, był także dobrym stolarzem, krawcem, kowalem, a nawet organistą⁵.

Po skończonych studiach seminaryjnych i praktykach w turyńskim więzieniu ks. Jan Bosko próbował naprawiać konsekwencje społeczne rewolucji przemysłowej z drugiej połowy XIX wieku. Wyciągał z nędzy młodych robotników, więźniów, sieroty, jednak pierwsi wychowankowie okazali się złodziejami – okradali go, inni – ci, z którymi łączyła go przyjaźń, trafiali na szubienicę, wielu zaś umierało z powodu chorób. Za swoją działalność był prześladowany, przeciwnicy próbowali go umieścić w zakładzie dla umysłowo chorych, dokonano również zamachów na jego życie. Dla współczesnych mu jego życie było pasmem niepowodzeń i rozczarowań⁶.

Tutaj należy uzupełnić biografię ks. Jana Bosko i dopowiedzieć, że przedstawione trudności były elementem jego życia, dzięki którym potrafił zrozumieć wychowanka. Doskonale wiedział, że rodzina jest podstawowym miejscem rozwoju dziecka, a gdy jej zabraknie, tę stratę można tylko próbować zrekompensować. Do swoich oratoriów na nocleg przyjmował wyłącznie sieroty. Chłopcy mający rodziny w Turynie musieli opuszczać oratorium wieczorem. Karmił wszystkich, wiedząc, że młody człowiek potrzebuje najpierw zaspokojenia potrzeb podstawowych, a dopiero potem może spędzać czas na zabawie, edukacji czy w pracy. Ksiądz Bosko pośredniczył w poszukiwaniu pracy dla wychowanków, a gdy to nie wystarczało, założył warsztaty i szkoły zawodowe⁷. Nie pozwolił na jakąkolwiek przemoc – w jego placówkach całkowicie zrezygnowano z kar fizycznych, co w XIX stuleciu było uważane za nowatorski eksperyment pedagogiczny. Wyciągał rękę do analfabetów w różnym wieku, a prowadząc szkoły, nocami pisał podręczniki dla uczniów. Zapewniał swoim wychowankom rozrywkę przez sport, muzykę i teatr. Kształcił i dawał zawód podopiecznym,

⁵ J. Bosko, *Wspomnienia Oratorium*, Warszawa 2002, s. 35-46.

⁶ T. Bosco, *Ksiądz Bosko wychowawca*, Warszawa 1990, s. 74-82, 106-118.

⁷ Ksiądz Bosko. *Przygoda jednego życia*, Warszawa 2005, s. 38-39; A. Paszek, *Salezjańskie źródła doświadczenia pedagogicznego*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 2002, t. 18, s. 470.

aby wykształcić ich na samodzielnych i odpowiedzialnych obywateli⁸. Propagował wartości moralne związane z wyznawaną przez siebie religią – jednak nigdy nie narzucał swoich przekonań i nie zmuszał do praktyk religijnych.

Ksiądz Jan Bosko w 1859 roku założył zgromadzenie zakonne: Towarzystwo św. Franciszka Salezego, które w dniu jego śmierci (1888) miało już około 1000 następców⁹ i 64 placówki działające w 6 krajach¹⁰. Po jego śmierci liczba szkół salezjańskich rosła, a Jana Bosko w 1934 roku ogłoszono świętym¹¹. Obecnie salezjanie w liczbie 15298 pracują w 132 krajach świata, w Polsce jest 980 zakonników pracujących w 300 placówkach¹².

Zatem z chrześcijańskiego punktu widzenia osiągnął sukces – został świętym. Jeżeli zaś chodzi o wartości materialne, to pomimo iż Jan Bosko żył bardzo skromnie i nieustannie brakowało mu środków na wyżywienie młodzieży i rozwój szkół, miał w sobie tyle determinacji, że potrafił budować gmachy edukacyjne i kościoły, które do dziś imponują rozmachem i wielkością¹³.

A jak się przedstawia Jan Bosko jako pedagog? Jego wartością była autentyczność życia połączona z praktyką pedagogiczną. Wszystko, co tworzył, robił z głębokiego przekonania, że czyni dobrze i dlatego wielu pedagogów czy innych osób zajmujących się wychowaniem dzieci i młodzieży może w nim odnaleźć elementy własnego życia.

⁸ S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 81-97.

⁹ Ksiądz Stefan Prus podaje, że w dniu jego śmierci było 995 salezjanów – S. Prus, *Zgromadzenie salezjańskie w świecie*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1988, t. 9, s. 184.

¹⁰ T. Bosco, *Spełniony sen – Opowieść biograficzna o św. Janie Bosko*, Warszawa 2003, s. 357.

¹¹ B. Krasucka, *Jan Bosko*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, (red.) S. Wielgus, J. Duchniewski i in., t. 7, Lublin 1997, s. 760-763.

¹² <http://salezjanie.pl>, [dostęp: 11.03.2019].

¹³ Do tych świątyń można zaliczyć m.in. Bazylikę Maryi Wspomożycielki Wiernych w Turynie oraz Bazylikę Serca Jezusowego w Rzymie – S. Kosiński, *Dzieła Salezjańskie w życiu księdza Bosko*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1988, t. 9, s. 11-35.

Pedagogika integralna

Całościowe nauczanie i wychowanie było wyróżnikiem systemu prewencyjnego stosowanego w każdej instytucji prowadzonej przez Towarzystwo św. Franciszka Salezego. Salezjanie dbali w pierwszej kolejności o zapewnienie podstawowych potrzeb wychowanka, takich jak pożywienie, ubranie i warunki do zdrowego rozwoju biologicznego. W tym celu zakonnicy pomagali przede wszystkim osobom pozbawionym domu i środków do życia. Opieka nad wychowankiem często zmieniała się w opiekę rodzicielską, zwłaszcza gdy dotyczyła sierot, którym państwo nie mogło zapewnić właściwych warunków egzystencji.

Po zapewnieniu opieki i warunków do bezpiecznego rozwoju można było pracować nad intelektem ucznia, który ciągle pozostawał wychowankiem salezjańskim. Przy szkołach budowano internaty, bursy, miejsca do modlitwy i zabawy, które miały zapewnić ciągły wpływ wychowawczy asystenta na podopiecznego¹⁴. Asystent w rozumieniu systemu prewencyjnego to wychowawca towarzyszący młodemu człowiekowi w jego edukacji, rekreacji i odpoczynku. Jego zadaniem było przekazywanie wartości, ale również niedopuszczenie, aby w czas wolny wkradła się nuda, która prowadziła do popełniania wykroczeń¹⁵. Asystencja wychowawcza realizowała się w trzech głównych formach spędzania czasu wolnego, jakimi były: sport, muzyka i teatr.

Wychowanie sportowe salezjanie realizowali na boisku, które już w pierwszym oratorium salezjańskim na Valdocco odgrywało szczególną rolę. To właśnie na boisku możliwe były zabawy dzieci i zdrowa rywalizacja w dyscyplinach sportowych. Nauka współzawodnictwa miała charakter wychowawczy, gdyż uczyła uczciwego dążenia do coraz lepszej sprawności i do zwycięstwa przy zachowaniu z góry ustalonych reguł fair play¹⁶. W zabawie i grze salezjańskiej znalazły się elementy

¹⁴ A. Gabrel, M. Lewko, *Czas wolny w domach salezjańskich*, [w:] *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, (red.) R. Popowski, S. Wilk, M. Lewko, Łódź – Kraków 1974, s. 140.

¹⁵ J. Homplewicz, *Przesłanie ks. Jana Bosko w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, (red.) J. Niewęglowski, Warszawa 2000, s. 77.

¹⁶ S. Wołoszyn, *Sport a wychowanie*, [w:] *Salezjanie a sport*, (red.) Z Dziubiński, Warszawa 1998, s. 115.

sprzyjające utrzymaniu wewnętrznej dyscypliny i porządku w grupie. Sport miał za zadanie także rozwijanie tężyzny fizycznej niezbędnej do zachowania zdrowia i koniecznej do pracy zawodowej. Wspólna rekreacja poprzez sport była w rozumieniu ks. Bosko szansą do nawiązania relacji z innymi, co sprzyjało umacnianiu przyjaźni i przekazywaniu wartości takich jak: miłość, zaufanie i szczerłość¹⁷. Sport, gry i zabawy ruchowe jako ciekawa forma spędzania wolnego czasu służą zapobieganiu demoralizacji młodzieży, uprzedzając działania niezgodne z obowiązującymi normami kulturowymi¹⁸.

Muzyka w systemie prewencyjnym przejawiała się m.in. w istnieniu chórów szkolnych oraz orkiestr dętych zrzeszających uczniów i wychowawców. Istnienie tego typu aktywności uczniowskiej pozwalało na uświetnianie uroczystości szkolnych i religijnych oraz sprzyjało rozwojowi kulturalnemu społeczności uczniowskiej, a niekiedy i całej okolicy. Dzięki muzyce rozumianej jako środek humanistycznego rozwoju człowieka możliwy był rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i estetyczny. Muzyka porusza także sferę emocjonalną i duchową, stąd też była ona koniecznym elementem uwrażliwiania na tę dziedzinę sztuki. Zarówno profesjonalne orkiestry kierowane przez wykształconą muzycznie kadrę salezjańską, jak też festiwale muzyczne, na które zapraszane były zespoły muzyczne, dowodzą, iż ten element wychowania kulturalnego jest koniecznym wymogiem systemu uprzedzającego¹⁹.

Teatr w rozumieniu ks. Bosko nie miał być profesjonalnym sposobem działalności artystycznej, ale „teatrzykiem”, w którym wychowanek mógł przełamywać własne ograniczenia. Jan Bosko zachęcał, żeby „dokładać starań, aby sztuki były przyjemne, nadające się do rozweselenia i zabawienia, zawsze jednak winny być pouczające, moralne i krótkie”²⁰. Teatr szkolny, będący teatrem amatorskim, miał więc służyć wychowaniu uczniów oraz szkole, która organizowała akademie i przedstawienia okolicznościowe. Teatrzyk nie tylko

¹⁷ K. Misiaszek, *Wychowawcza rola sportu w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko*, [w:] *Salvezjanie...*, 136-145.

¹⁸ Z. Dziubiński, *Wiara – wychowanie – sport*, [w:] *Wiara a sport*, (red.) Z Dziubiński, Warszawa 1999, s. 264.

¹⁹ K. Niegowski, *Muzyka w systemie wychowawczym salezjanów ks. Bosko*, „Seminarium. Poszukiwania naukowe” 1999, t. 15, s. 299-304.

²⁰ M. Lewko, *Czemu służył teatr zakładowy*, [w:] *75 lat...*, s. 131.

rozwijał talenty aktorskie, młodzież wykonywała w nim dekoracje i stroje oraz pisała teksty. W repertuarze salezjańskim wyróżniało się cztery główne nurty: religijny, patriotyczny, dydaktyczny i rozrywkowy²¹.

Wszelkie działania wychowawcze w systemie salezjańskim miały charakter troski o kogoś bliskiego, kogo należało poznać i okazać mu szacunek. Zaangażowanie wychowawców w pracę z młodzieżą było więc zbliżone do troski rodziców o swoje dzieci. Rodzinny charakter pracy salezjańskiej był widoczny już w nazwie placówki, którą nazywano domem lub dziełem wychowawczym²². W tym domu funkcje rodzicielskie pełnili nie tylko asystenci i dyrekcja, ale każda osoba mająca kontakt z młodzieżą. Rodzinność to także obecność wśród kadry osób obojga płci, dzięki czemu można było uczyć szacunku i właściwych relacji między osobami dorosłymi. Stworzenie właściwej atmosfery wychowawczej w placówkach salezjańskich sprzyjało wytworzeniu środowiska terapeutycznego dla tych dzieci i młodzieży, które cierpiały na zaburzenia w zachowaniu i należało wobec nich nadrobić zaległości i błędy w procesie socjalizacji²³.

W trosce o poczucie bezpieczeństwa salezjanie nie dopuszczali do stosowania jakichkolwiek kar cielesnych. W ten sposób okazywano szacunek osobie wychowanka i nie powielano nieskutecznych systemów represyjnych, w którym kary tylko wzmagaly nieufność i lęk przed nauczycielem. Pomimo braku kar fizycznych nie rezygnowano z przestrzegania regulaminu placówki i ponoszenia konsekwencji niewłaściwych zachowań. Uczniowie zdawali sobie sprawę, że w przypadku złamania regulaminu może ich czekać upomnienie ze strony nauczyciela lub będą zobowiązani naprawić wyrządzoną krzywdę. Najcięższą karą stosowaną w szczególnie drastycznych naruszeniach regulaminu było przeniesienie lub wydalenie ze szkoły, aby nie dopuścić do demoralizacji społeczności uczniowskiej. Nigdy jednak taka kara nie wiązała się z przemocą fizyczną bądź psychiczną, była przykra i niechętnie stosowana także dla wychowawców. O właściwym stosowaniu kar w domach salezjańskich Jan Bosko wspominał m.in. w liście z Rzymu napisanym 10 maja 1884 roku:

²¹ Tamże, s. 134.

²² A. Gabrel, M. Lewko, dz. cyt., s. 140.

²³ R. Weischenk, *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 2000, s. 110.

Przełożony niech będzie wszystkim dla wszystkich, skory zawsze do wysłuchania jakiegokolwiek wątpliwości czy skargi chłopców; niech z ojcowską troskliwością czuwa nad ich postępowaniem. (...) Jedyne w przypadku niemoralności niech przełożeni będą nieubłagani. Lepiej będzie podjąć ryzyko usunięcia z domu kogoś niewinnego, aniżeli zatrzymać gorszydziela²⁴.

Filary systemu prewencyjnego

W oparciu o doświadczenie życiowe i praktykę wychowawczą ks. Bosko powstał system prewencyjny oparty na trzech filarach: *ragione, religione, amorevolezza*, czyli rozumie, religii i dobroci²⁵.

Rozum to wiedza, edukacja i szkolnictwo – bo głównie w tym celu powstało zgromadzenie salezjańskie. Rozum to także rozumienie: siebie, wychowanka i zasad panujących w placówce. Rozum łączy się zatem z racjonalnością i kompetencjami posiadanymi przez nauczyciela w stylu salezjańskim. Wychowawca powinien być osobą wszechstronnie wykształconą, ale także posiadać mądrość pedagogiczną i wyposażenie praktyczne²⁶. Racjonalizm odnosił się również do wszystkich pozostałych filarów systemu prewencyjnego, gdyż zarówno religia, jak też miłość wychowawcza nie mogły być bezrozumne.

Religia, to troska o doczesność i wieczność, troska o wychowanie moralne. „Aspekt religijnej transcendencji, podstawa metody wychowawczej księdza Bosko, nie tylko daje się stosować w każdej kulturze, lecz może okazać się owocny także w religiach niechrześcijańskich” – jak o systemie prewencyjnym mówił Jan Paweł II²⁷. Religia to element dziś często pomijany w wychowaniu w ramach tzw. poprawności politycznej, państwa świeckiego czy poszanowania mniejszości. Jednak to

²⁴ J. Bosko, *List z Rzymu*, [w:] *Konstytucje...*, s. 439.

²⁵ Ł. Kalisz, *Zastosowanie podstawowych założeń systemu prewencyjnego ks. Jana Bosko w Salezjańskim Ośrodku Wychowawczym w Różanymstoku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2008, t. 25, s. 371-388.

²⁶ J. Marszałek, *Personalizm i pedagogia prewencyjna ks. Jana Bosko*, Kraków 2010, s. 653-654.

²⁷ *List „Juvenum Patris” Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Edidio Vigano, przełożonego generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, [w:] C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001, s. 145.

właśnie normy religijne bardziej determinują nasze zachowanie niż normy moralne, prawne czy obyczajowe. Religia, zdaniem ks. Bosko, jest kluczem do serca człowieka i otwiera drogę autentycznej przemiany młodzieży, dorosłych i społeczeństwa²⁸. Religia w systemie stosowanym przez osoby duchowne, które opiekują się młodzieżą, nie może mieć charakteru indywidualnego, ale wyraża się we wspólnocie. Z tego też powodu wychowaniu w domach salezjańskich towarzyszą praktyki religijne i pomimo iż uczniom jedynie proponuje się chrześcijański system wartości, to zadaniem wychowawców i całej kadry jest życie zgodnie z zasadami moralności katolickiej. W ten sposób wychowawca może stać się modelem osobowym dla wychowanka, gdyż uczy tego, co sam zna i w co jest osobiście zaangażowany²⁹.

Dobroć i miłość to cechy rodzica, wychowawcy, nauczyciela, dzięki którym nie lękamy się nawiązania z nim przyjacielskiej relacji. Jan Bosko uważał, iż odrobina dobra wszystko naprawi. Aby czynić dobro, trzeba mieć odwagę, być gotowym na zniesienie każdego upokorzenia i nigdy nikogo nie upokarzać, być zawsze życzliwym. *Amorevolezza* w rozumieniu księdza Bosko to woła bycia dobrym i pragnienie dobra drugiej osoby. Odnajdujemy tutaj odwołanie do woluntaryzmu, który według współczesnej etyki jest głównym determinantem naszego zachowania³⁰. Dobroć wychowawcy powoduje odpowiednie warunki do rozwoju emocjonalnego wychowanka, gdyż może on liczyć na życzliwość dorosłych, ich serdeczność, przyjaźń i pełną szacunku obecność³¹.

Zakończenie

W niniejszym artykule przedstawiono ogólną refleksję na temat systemu prewencyjnego stworzonego przez ks. Jana Bosko i praktykowanego przez jego następców na całym świecie. System ten można uważać za uniwersalny sposób pracy z drugim człowiekiem, który rozwija jego wszystkie sfery: cielesną, intelektualną i duchową.

²⁸ J. Marszałek, dz. cyt., s. 678.

²⁹ Tamże, s. 682.

³⁰ J. Pilikowski, *Podróż w świat etyki*, Kraków 2010, s. 33.

³¹ B. Matyjas, *Oryginalność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, [w:] *Książka Bosko i jego...*, s. 87.

To właśnie spójność zasad i wartości zaproponowanych przez św. Jana Bosko powoduje, że szkoły i placówki salezjańskie, istniejące 160 lat, ciągle spotykają się z uznaniem i są miejscem rozwoju wielu milionów młodych ludzi. Każdą z tych placówek można osobno poznać i analizować pod względem przydatności dla danej grupy społecznej, jednak cel wychowania salezjańskiego pozostaje ten sam.

Podsumowując, należy podkreślić, że pedagogika prewencyjna jest pedagogiką integralną, zawiera ideę, do której należy dążyć, koncepcję, którą warto na nowo odkrywać i praktykę, jaką warto czynić, aby razem z wychowankiem dążyć ku pełni człowieczeństwa.

Anna Józefowicz

Literatura dla dzieci o dzieciach – problematyka i wartości w najnowszej polskiej prozie dla młodego odbiorcy

Wprowadzenie

Literaturę piękną rozumiem jako składową sztuki¹, a więc źródło wartości (piękna, dobra, prawdy) i źródło edukacyjnych możliwości. W niniejszym tekście przedmiotem analiz uczyniono najnowszą polską prozę adresowaną do dziecka we wczesnym wieku szkolnym. Interesuje mnie jak prezentowane jest w owej literaturze dziecko, z jakimi problemami musi się mierzyć oraz jakie wartości (społeczno-kulturowe, moralne) i sensy mogą nieść analizowane lektury współczesnym dziecięcym czytelnikom. Ponadto interesuje mnie literatura najnowsza jako bliska dziecku pokoleniowo, a więc XXI wieku, która obok nich powstaje, wraz z nimi dojrzewa, mówi o sprawach im bliższych, często imitując ich język.

Zauważyć trzeba, że współcześnie, coraz bardziej widoczna jest tendencja do zacierania granic między literaturą kierowaną do dziecka, a tą tworzoną dla dorosłych². Co ważne, jak twierdził Kazimierz Wyka

¹ Definicję sztuki jako środka wychowania estetycznego przejmuję za Ireną Wojnar, która rozumiała sztuką jako „(...) proces kształtowania estetycznej kultury człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętność oceny, rozumienie zjawisk estetycznych, kształtowanie osobowości w zakresie moralnym i intelektualnym, inspirowanie postaw twórczych, wyzwalanie ekspresji, wyobraźni”, [w:] I. Wojnar, *Możliwości wychowawcze sztuki*, Warszawa 1997, s. 10-11.

² K. Zabawa, *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 127.

w literaturze dla młodych jak w szklanej kuli odbijają się tak samo wszystkie problemy literatury ogólnej, stąd sięganie po literaturę dla najmłodszych, szczególnie wspólne czytanie dziecka z bliską mu osobą dorosłą, powinno być niezmiennie ważnym elementem edukacji – ważnym, tym bardziej, jak twierdził Zygmunt Bauman, iż nie do końca rozumiemy czasy, w których żyjemy. A jest to rzeczywistość nowych zagrożeń społeczno-kulturowych, takich jak sztucznie kreowane potrzeby, dominowanie relatywizmu kulturowego, głoszącego względność wszelkiej prawdy, świat, w którym podważa się potrzebę autorytetów czy znajomość tradycji, gdzie wiedzie prym podążanie za modą, konsumowanie, sukcesywne zacieranie się granic między realną a wirtualną rzeczywistością. Ponowoczesny świat, w którym wzrasta dziecko jest nieprzejrzysty, przypomina drogę bez drogowskazów, na której tak samo ten dorosły i ten dorastający, czują się często niepewnie i bezradnie. Zygmunt Bauman używa metafory młockarni na określenie świata jako pełnego plew, w znaczeniu śmieciowej, zbędnej, niczemu nie służącej wiedzy³. Nadmiar i dostępność informacji zamiast sprzyjać pogłębieniu wiedzy wprowadza zamęt, gdyż pojawią się problemy z wysupłaniem tych ważnych. Wobec powyższego w świecie permanentnych zmian, coraz trudniej dokonać orientacji jak wychowywać dzieci i analogicznie tak samo trudno jest odnaleźć książkę dla młodego czytelnika godną lektury w kontekście niesionych wartości⁴.

Obawy odnośnie do mądrej, pięknej, dobrej literatury dla dzieci pojawiają się tym bardziej, gdyż wiele wydawnictw literackich to korporacje nastawione głównie na zysk, oferujące streszczenia i przeróbki klasyki z kiczowato kolorowymi ilustracjami.

³ Z. Bauman, *Kultura w płynnej ponowoczesności*, Warszawa 2011.

⁴ Katarzyna Olbrycht szczególnie akcentowała znaczenie wartości ponadczasowych, transcendentnej triady – dobra, piękna, prawdy. Mimo, że jak dalej pisze autorka „(...) współczesna kultura zdominowana jest myśleniem w duchu pragmatyzmu i postmodernizmu, które to (...) negują sens posługiwania się pojęciem wartości (...) sceptycznie traktują wychowanie jako działanie programowo zorientowane na realizację określonych ideałów wychowania, uznając je samo w sobie za zagrażające wolności jednostki (...) wychowanie, niezależnie od deklarowanych założeń ideowych, zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości”, [w:] K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 24.

Literatura, którą poddałam analizie reprezentuje wysoki poziom artystyczny, o czym świadczą przyznane jej liczne nagrody w dziedzinie literatury dziecięcej i młodzieżowej, zarówno przez czytelników jak i krytykę literacką. To lektury, które odnajdziemy na ogólnopolskiej stronie Stowarzyszenia Polskiej Sekcji Przyjaciół Książki dla Dzieci IBBY, polskiej stronie Fundacji ABC cała Polska czyta dzieciom, polecane także przez specjalistyczne kwartalniki poświęcone literaturze dla dzieci i młodzieży „Guliwer” i „Ryms”⁵.

Wyselekcjonowana literatura piękna może sprzyjać odkrywaniu wartości dzięki możliwości przeżywania losów bohaterów, budzenia emocji. Wychodzę z założenia, że zadaniem dorosłego jest pomóc dziecku uporządkować świat, stąd ważna jego rola jako średnika lektury. Ponadto, za Alicją Baluch przyjmuję, iż „dziecko uczy się od dorosłego jego interpretacji świata, a dorosły uczy się od dziecka jego sposobu przeżywania świata”⁶.

O dziecku radosnym

W najnowszej polskiej prozie dla dzieci ukazuje się wiele pozycji w których dominuje kategoria wielkiej zabawy. Dziecko komunikuje się ze sobą i ze światem zewnętrznym poprzez niczym nieograniczoną aktywność zabawową. Tak samo czytelnikowi, w trakcie lektury, może towarzyszyć zadowolenie. Jerzy Cieślowski pisał: „Być może literatura jest zabawą (...) bo prowadzi nas w świat marzeń. (...) Literatura jest uprzywilejowanym miejscem naszej zabawy, w którym marzenie i rzeczywistość mają szansę się spotkać”⁷.

⁵ Pedagodzy, wychowawcy, pisarze będąc świadomi zagrożenia merytorycznego poziomu polskiej książki dla dzieci, trudności wyłonienia wartościowej literacko i artystycznie lektury ze skomercjalizowanego rynku wydawniczego, uaktywnili działalność Stowarzyszenia Polskiej Sekcji Przyjaciół Książki dla Dzieci IBBY oraz powołali Fundację ABC. *Cała Polska czyta dzieciom*, których zadaniem jest promocja wartościowej książki; www.calapolskaczytadzieciom.pl/zlota-lista, www.ibby.pl, [dostęp: 07.12.2018].

⁶ A. Baluch, *O doświadczeniach i emocjach wspólnej lektury*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, (red.) M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Poznań 1989, s. 99.

⁷ J. Cieślowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985.

Taki radosny świat (a więc nade wszystko bezpieczny, spojony uczuciem miłości, przywiązania, akceptacji, wyrozumiałości) oferują dziecku rodziny połączone silną więzią emocjonalną, będące wspólnotą. Codzienne sytuacje zmieniają się tu w niebывale przygody, a kontakt z akceptującymi i wspierającymi rodzicami, dziadkami czy przyjaciółmi (także tymi zwierzęcymi) jest nie do przecenienia. Beztroska zabawa, trwanie niejako w bezczasie, przygody które mogą zadziać się wszędzie, umiejętność zatrzymania się w „tu i teraz” stanowią podstawę dziecięcego funkcjonowania.

Marian Nowak zauważył, że jedną z kategorii rozpatrywania dzieciństwa może być kategoria szczęścia i uwarunkowań życia⁸. Dlaczego kategoria szczęścia? – może właśnie dlatego, że przez całe stulecia dziecko było postrzegane jako kolejne ręce do pracy, w kategoriach ekonomicznych, nie uczuciowych. Kategoria szczęścia może właśnie dlatego, iż jeszcze do XIX wieku literatura zawierała program dla młodego człowieka mający uczynić z dziecka człowieka, wyprowadzić go z niezrozumiałych czasów dzieciństwa, które uważano za czas zły, bo bezużyteczny, w odróżnieniu od dobrej, bo użytecznej dorosłość. Stąd bicie dzieci, stąd owa różdżka, która miała wypławić to co złe z dziecka, aby nakierować je ku świetlanej przyszłości. Współcześnie owa deterministyczna linia życia runęła, jesteśmy w zupełnie nowej rzeczywistości- mamy święty czas dzieciństwa.

Grzegorz Leszczyński definiując szczęśliwe dzieciństwo przywołał metaforę Siedmiomilowego Lasu Kubusia Puchatka i kategorię „nic nierobienia”, a więc dzieciństwo jako fazę życia niezwiązaną z pracą, ale zabawą, jak miało to miejsce w ramach owego magicznego lasu⁹. Tak samo w trakcie lektury powieści Astrid Lindgren (podziwiając Ronję, Pipi, Rasmusa) czy Rene Gościnnego (przeżywając przygody Mikołajka), aż chciałoby się powiedzieć „chwilo trwaj wiecznie”, gdyż mamy tu absolutną gloryfikację dzieciństwa, tryumf bycia dzieckiem.

I tak znaczna cześć najnowszej literatury dla dzieci mówi o dziecku radosnym, bawiącym się, szczęśliwym, kreatywnym, twórczym. Tym samym można również stwierdzić, iż taka literatura do wartościowuje dziecko, podąża za jego ciekawością, otwartością na świat, jest zgodna z psychologiczny rozwojem dziecka w wieku wcze-

⁸ M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, (red.) D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 163.

⁹ G. Leszczyński, *Książki pierwsze, książki ostatnie*, Warszawa 2012, s. 79.

snoszkołnym. Cenne jest również, iż owa literatura przekazuje wartościowy wzorzec relacji dziecka z dorosłym, rozwija świadomość nie tylko dziecka, ale i jego opiekunów (w tym tkwi istota jej dwuadresowości). I tak zaopiekowani, wysłuchani są m.in.: Kacper z *Kacperiady* Grzegorza Kasdepke¹⁰, Ziuzia z książeczki *Ziuzia Maliny Prześluga*¹¹ jak również dziecięcy bohaterowie opowiadań Joanny Wachowiak, *O czym się nie śniło dorosłym*¹². Rodzice malutkiej ryjówki Florki z powieści Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Pamiętnik Florki*¹³, również nie pozostawiają córeczki samej z jej pytaniami i niepokojami, cierpliwie tłumaczą świat, który w oczach dziecka jest pełen tajemnic i nieustannie je zadziwia. Wyraźnie przekazują zasady i norm społeczne, swoim zachowaniem modelując zachowania dziecka.

Dzieci w powyższych książkach są entuzjastycznie nastawione wobec otoczenia, uroczo naiwne i dobroduszne, ciekawskie, pełne dobrych chęci. Wychowywane z wyrozumiałością i empatią takie zachowania przenoszą do swoich zabaw.

Dziecko radosne to również takie, które odnajduje szczęście w kontakcie z dziadkami. W lekturach takich jak: *Dziadek na huśtawce* Renaty Piątkowskiej¹⁴, *Świat według dziadka* Zofii Staneckiej¹⁵, *Dwa serca anioła* Wojciecha Widłaka¹⁶, akcentowane jest międzygeneracyjne uczenie się. Kultura dzisiejsza zdecydowanie mocno nacechowana prefiguratywnością¹⁷ sprawia, że dzieci – wnuki bardziej mobilne, aktywne technicznie, poza okazywaniem osobom starszym troski i pomocy, są także ich przewodnikami po zmieniającym się świecie. Młodzi mogą sprawić, że osoby starsze nie muszą czuć się zagubione w zmieniającym się dynamicznie świecie, a sami z pomocą starszego człowieka uczą się nie zatracać w wirtualnych światach, pokonywać swój młodzieńczy egocentryzm, zastępując go altruizmem.

¹⁰ G. Kasdepke, *Kacperiada*, Łódź 2012.

¹¹ M. Prześluga, *Ziuzia*, Tashka, Warszawa 2014. I następne części.

¹² J. Wachowiak, *O czym się nie śniło dorosłym*, Warszawa 2013.

¹³ R. Jędrzejewska-Wróbel, *Florka. Z pamiętnika ryjówki*, Łódź 2009. I następne części.

¹⁴ R. Piątkowska, *Dziadek na huśtawce*, Warszawa 2009.

¹⁵ Z. Stanecka, *Świat według dziadka*, Poznań 2013.

¹⁶ W. Widłak, *Dwa serca anioła*, Poznań 2011.

¹⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystans międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

Czarownica piętro wyżej Marcina Szczygielskiego¹⁸, *Kot kameleon* Joanny Wachowiak¹⁹, *Nieźle ziółko* Barbary Kosmowskiej²⁰ to kolejne powieści o tym jak wiele można nauczyć się od starszego pokolenia. Okazuje się w nich, że dziecko nie potrzebuje najnowszych gadżetów elektrotechniki, drogich zabawek, aby dobrze się bawić – a zatracanie się w zabawie jest przecież esencją szczęśliwego dzieciństwa.

Relacje z charyzmatycznymi babciami i dziadkami oparte na wzajemnym szacunku, szczerości, humorze, a nawet pewnej dozie szaleństwa wskazują czytelnikowi inną jakość spędzania czasu wolnego. Ponadto, w powieści *Klub latających ciotek*²¹ różnica pokoleń nie stanowi przeszkody we wspólnym odkrywaniu tajemnic z przeszłości – doprowadzeniu do realizacji marzenia tajemniczego przodka (marzeniem był lot balonem). Z każdym dniem wakacje na wsi zamieniają się w symboliczną podróż w czasie. Starsze panie – „ciociobabcie” można nazwać naturalnymi nauczycielkami historii, w tym historii regionu. Podobnie Maja, bohaterka *Czarownica piętro wyżej*, postrzeża swoją „ciabcię” jako czarodziejkę, gdyż to ona pokazuje jej „inny”, dawny świat.

Dziecko radosne to także dziecko pełne pasji, mały twórca, „mistrz wyobraźni”. Sylwetki takich postaci kreśli Anna Czerwińska-Rydel w serii książek o znamienym tytule *Mistrzowie wyobraźni. Kto to taki?* przybliżającej dzieciństwu wybitnych postaci, mających, zdaniem autorki, zdolność dostrzegania niezwykłości w codzienności (stąd tytuł serii). Założeniem autorki było skupienie się na dzieciństwie bohaterów znanych dzieciom z podręczników i pomników i pokazanie, że jako osoby bardzo młode były podobne do czytelnika, tak samo chętne do psot.

Prezentowane nietypowe biografie, akcentujące znaczenie dzieciństwa w cyklu życia znanych ludzi, mogą rozbudzać ciekawość poznawczą dziecka, stać się okazją do odkrywania własnych talentów. Można w tym przypadku mówić o uczeniu się z biografii (w serii autorka zwraca także uwagę, jak talent łączony jest z ciężką, systematyczną pracą).

W powyższych lekturach akcentujących dziecko rozradowane i entuzjastyczne, zauważam echa pedagogiki Janusza Korczaka, w sensie

¹⁸ M. Szczygielski, *Czarownica piętro wyżej*, Warszawa 2013.

¹⁹ J. Wachowiak, *Kot kameleon*, Warszawa 2014.

²⁰ B. Kosmowska, *Nieźle ziółko*, Łódź 2018.

²¹ R. Witek, *Klub latających ciotek*, Łódź 2013.

odważnego stania po stronie dziecka i jego marzeń. Wiele z nich wskazuje na moc więzi, wspólnoty, przynależności, tak istotnych dla prawidłowego rozwoju małego dziecka. Prezentowanie radosnego dzieciństwa może być wyrazem chęci zaopiekowania się dziećmi, darowania niektórym chociażby w literaturze, lepszego świata, dobrych wspomnień, co może być zgodne z myślą Astrid Lindgren, która to powiedziała: „Istnieje tyle opuszczonych dzieci na świecie, w rzeczywistości nie mogą przecież pomóc tak wielu, ale to że mogą się nimi zająć, nawet jeśli tylko w fantazji, daje mi to pewne zadowolenie”²².

Dziecko zatroskane

Najnowsza literatura polska dla dzieci z niemałym natężeniem zabiera głos w kwestii dziecięcych zmartwień, trudnych wyborów, okrutnych traum²³. Zauważam w niej dziecko osamotnione jako niepokojąco często pojawiającego się bohatera literackiego. Dziecko osamotnione to dziecko emocjonalnie opuszczone przez osoby bliskie, dziecko wychowujące się w tzw. zimnym domu, gdzie panuje chłód emocjonalny, nie zważa się na emocje, zakłócona jest komunikacja, rodzice są nieodpowiedzialni bądź nieprzygotowani do swoich rodzicielskich ról. Jadwiga Izdebska osamotnienie dziecka określa

²² M. Strömstedt, *Astrid Lindgren. Opowieść o życiu i twórczości*, Warszawa 2000, s. 291.

²³ Autorzy licznych polskich powieści współczesnych dla dzieci poruszają tematy jeszcze do niedawna określane w literaturze dziecięcej mianem tabu, takie jak rozwód rodziców, adopcja, ciężka choroba, śmierć, wojna czy też dyskutują z dzieckiem o granicach tolerancji, „inności”. Dziecko chore to bohater powieści m.in.: Magdy Papuzińskiej *Wszystko jest możliwe*, Olgi Masiuk *Tydzień Konstancji*, Marii Ewy Letke *Nie wiem, skąd wiem*, Tomasza Kwaśniewskiego *Jedno oko na Maroko*, Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel *Kosmita*, Beaty Wróblewskiej *Jabłko Apolejki*. Dziecko w obliczu śmierci pojawia się w powieściach m.in.: Grzegorza Gortata *Ewelina i czarny ptak*, Jarosława Mikołajewskiego *Kiedy kiedyś, czyli Kasia, Panjan i Pangór*, Barbary Kosmowskiej, *Dziewczynka z Parka*. Literaturę osławiającą dziecko z tematem umierania omawiam w innym artykule: *Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*, „Dziecko Krzywdzone” 2016, nr 3. W niniejszym tekście pomijam niektóre wymienione tematy i sytuację dziecka cierpiącego omawiam w kontekście dziecka osamotnionego, zagrożonego wojną oraz dziecka zagubionego w świecie konsumpcji.

mianem „stanu dyskomfortu psychicznego” czy też „głodu emocjonalnego”, wynikającego z zaburzonych relacji emocjonalnych między dzieckiem a rodzicami, zakłócających jego właściwy rozwój²⁴. Takie dzieci, w analizowanej literaturze łaknąc bliskości marzą i fantazjują, tworzą alternatywne rzeczywistości. Tradycyjny motyw podróży, pozwala przejść bohaterowi w jej trakcie próbę charakteru, odkryć swój potencjał, co było trudne w dysfunkcyjnych domach. Tak dzieje się m.in. w powieściach: Doroty Kassjanowicz *Cześć, wilki!*²⁵; Katarzyny Ryrych *O Stephenie Hawkingu, Czarnej Dziurze i Myszach Podpodłogowych*²⁶, Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby, *Złodziejach snów*²⁷.

W analizowanych lekturach podejmujących temat dziecka osamotnionego, autorzy eksponują siłę i moc dziecka, które próbuje radzić sobie samodzielnie z własnymi problemami, tyle że emocjonalna samotność, jak twierdziła Maria Łopatkowa jest wbrew naturze dziecka. Dziecko do rozwoju duszy, sumienia, empatii potrzebuje witaminy M-witamina miłości, nabywanej w serdecznej relacji z dorosłymi²⁸.

W *Złodziejach snów* Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby, rozwód rodziców doprowadził do pogrążenia się małej Basi w emocjonalnej pustce. W opowieści, utrzymanej w konwencji fantastycznej, dziewczynka traci uśmiech, a potem kolorowe sny. Podobnie jak Olaf z opowieści *Julka, Kulka, Filoetka i ja*, dziewczynka leku na samotność szuka w bajkach i to takich, które dobrze się kończą. Także Marta z *Poradnika hodowcy aniołów* Grzegorza Kasdepke²⁹, odpycha od siebie rzeczywistość, której nie jest w stanie zaakceptować. Wszystkim tym bohaterom, przebywanie na pograniczu baśni i jawy, daje namiastkę poczucia bezpieczeństwa, rekompensuje brak czulej rodziny. Świat fantazji wyrównuje niedostatki życia realnego.

Mądrość i wielopłaszczyznowość omawianych lektur, może polegać na nauce empatii czytelników, tak samo jak pełnieniu funkcji kompen-

²⁴ J. Izdebska, *Samotność dziecka*, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2006, s. 657.

²⁵ D. Kassjanowicz, *Cześć, wilki!*, Warszawa 2014.

²⁶ K. Ryrych, *O Stephenie Hawkingu, Czarnej Dziurze i Myszach Podpodłogowych*, Łódź 2013.

²⁷ M. Strękowska-Zaremba, *Złodziejach snów*, Warszawa 2008.

²⁸ M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Warszawa 1983; tejsze, *Pedagogika serca jako podstawa życia według wartości*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, (red.) B. Dymara, Kraków 2003, s. 44.

²⁹ G. Kasdepke, *Poradnik hodowcy aniołów*, Gdańsk 2018.

sacyjnej w przypadku drugich. Ponadto wybrana literatura jest również ważnym głosem w sprawie jak znacząca jest rola prawidłowo realizowanej funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny, na jakie zaburzenia w zachowaniu narażone są dzieci jej pozbawione, jakim zagrożeniom społecznym są w stanie ulec³⁰.

Dosyć liczna jest literatura dla dzieci dotycząca tematyki II wojny światowej. Od roku 2011 Muzeum Powstania Warszawskiego z Wydawnictwem Literatura wydało całą serię starannie opracowanych merytorycznie książek z cyklu *Wojny Dorosłych – Historie Dzieci*³¹, służących, aby przybliżyć dzieciom, czym jest m.in.: wojna, totalitaryzm, rasizm. Wojna widziana oczami dzieci to tematyka m.in. powieści: Joanny Papuzińskiej *Asiunia*, Michała Rusinka *Zakłęcie na „w”*, Pawła Beręsewicza *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Bezsenność Jutki*, Beaty Ostrowickiej *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*, Renaty Piątkowskiej, *Wszystkie moje mamy*.

Opowieści o wojnie widzianej oczami dziecka są również pewnego rodzaju próbą nieznaną od niemalże 1989 roku w Polsce powieści historycznej dla młodego odbiorcy, powieści sprzyjającej wychowaniu patriotycznemu. Owe lektury poszukują prawdy jako wartości, uczą sztuki dialogu, mówienia o niewygodnych faktach, nawet jakby miała to być to ponura prawda o ludzkiej naturze, cierpieniu. Proza o tematyce wojennej dla dzieci ma za zadanie wyrobienie u czytelnika „(...) właściwego stosunku do wielu ważkich pojęć, takich jak bohaterstwo, miłość do ojczyzny, godność ludzka, poświęcenie dla innych, humanizm”³², pokazanie niejednoznaczności ludzkich zachowań w sytuacji kryzysowej, jak również uwrażliwianie na krzywdę drugiego człowieka.

W 2016 roku w polskiej literaturze dla dzieci pojawiły się liczne teksty prezentujące dzieciństwo naznaczone najbardziej aktualną

³⁰ Więcej na temat dziecka osamotnionego w prozie polskiej patrz: Anna Józefowicz, *Wartości edukacyjne współczesnej prozy dziecięco-młodzieżowej w kontekście problemów dziecka osamotnionego*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11, s. 272–290.

³¹ Zobacz stronę Wydawnictwa Literatura: <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/serie-wydawnicze/wojny-doroslych-historie-dzieci>, [dostęp: 07.12.2018].

³² J.Z. Biątek, *Ideowe i artystyczne właściwości prozy dla dzieci i młodzieży o tematyce wojennej i okupacyjnej*, [w:] S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Zarys monograficzny. Materiały – proza*, t. 1, Warszawa 1978, s. 459.

traumą – mianowicie doświadczeniem uchodźstwa. Dzieci oraz zantropomorfizowane zwierzęta przemierzają w nich świat uciekając przed wojną, szukając miejsc bezpiecznych, nowych domów, gdyż ich rodzinne spłonęły. Tak dzieje się m.in. w *Wędrówce Nabu* Jarosława Mikołajewskiego³³, *Kocie Karima i obrazkach* Liliany Bardijewskiej³⁴, *Hebanowym sercu* Renaty Piątkowskiej³⁵ czy *Chłopcu z Lampedusy* Rafała Witka³⁶.

Przedstawiane historie pozostawiają dziecku nadzieję i wiarę w ludzką bezinteresowność oraz sens kierowania się zasadą tolerancji, rozumianej jako rozmyślne „wychodzenie na pogranicza świadomościowe, kulturowe, zdobywanie się na uznawanie Inności, która niekiedy może być przykra, ale też inspirująca i twórcza³⁷”. Doświadczenie lektury, w której bohaterowie cierpią z powodu głodu, zimna, zmęczenia, samotności, może być pomocne w uwrażliwianiu dzieci na niesprawiedliwość społeczną i krzywdę innych osób. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym jest najbardziej podatne na uwrażliwianie kulturowe jako ważne zadanie współczesnej edukacji. Korzystanie z jego naturalnych zasobów, jakimi w tym wieku jest dziecięca szczerłość, czystość manifestowania odczuć, umiejętność dziwienia się, naturalna kreatywność, potrzeba autonomii i nade wszystko ufność w moc osób znaczących, to dobry start do wprowadzania zagadnień związanych z Innością, tolerancją, dialogiem, uznaniem.

W kontekście współczesnego kryzysu uchodźczego, warto omówić poruszającą powieść zatytułowaną *Wędrówka Nabu* autorstwa Jarosława Mikołajewskiego, gdzie granice i mury są wymysłem świata dorosłych, a wrażliwe dziecko nie jest w stanie zrozumieć, dlaczego tak się dzieje. Symboliczna wędrówka Nabu odkrywa okrucieństwa i bezmyślność świata dorosłych, gdzie świat dziecka to ten ufny, zakładający dobro, niestawiający murów, a świat dorosłego jest pełen kolczastych drutów, ścian, straszego, szyderczego śmiechu. Mała Nabu na razie jeszcze ciągle potrafi się dziwić światu wokół, nie czuje niechęci, nienawiści, stąd nie tworzy granic, a napotkane granice nie stanowią dla

³³ J. Mikołajewski, *Wędrówka Nabu*, Kraków–Budapeszt 2016.

³⁴ L. Bardijewska, *Kot Karima*, Łódź 2016.

³⁵ R. Piątkowska, *Hebanowe serce*, Łódź 2016.

³⁶ R. Witek, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź 2016.

³⁷ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 218.

niej przeszkody. Otwarte zakończenie tej książki, nadające się zdecydowanie do wspólnego czytania z dorosłym opiekunem, zmusza do podjęcia dyskusji, czy chcemy ocalić dzieciństwo dziewczynki (dziecka), jej ufność, dobrą wolę, czy pozwolić jej odczuć odrzucenie i strach, aby mogła zbroić się w nieufność, wrogość, by świadomość Inności przetrwała się w obcość.

W kontekście dziecka martwiącego się, moją uwagę zwróciły dwie książki białostockiej pisarki Agnieszki Suchowierskiej *Mat i świat*³⁸ oraz *Milenka*³⁹. Poruszają one trudne problemy życia w świecie ponowoczesnym, mówią o dzieciach żyjących w konsumpcyjnej rzeczywistości- rzeczywistości, która sprzyja zachowaniom naznaczonym hipokryzją, wyrachowaniem, pychą. W powieści *Mat i świat* autorka wykracza poza zachodnie wyobrażenia dzieciństwa. Pomysł opiera się na przemierzaniu świata przez misia, właściwie na jego tułaczce z chińskiej fabryki, gdzie został wykonany przez dzieci, aż do śmieciowej wioski. Po drodze trafia w ręce dzieci z różnych stron świata, co służyć ma podjęciu rozmowy o niejednoznacznych, trudnych sytuacjach życia dzieci w innych częściach współczesnego świata, burzeniu stereotypowego myślenia o tymże świecie i skłanianiu czytelnika do pochylenia się nad biedą i słabszymi, jego uwrażliwianiu.

Ów świat jawi się jako pełen kontrastów, nierówności społecznych, biedy, która współhistnieje z bogactwem. Chińska fabryka, w której wyprodukowano misia, jawi się jako miejsce uprzedmiotowienia osób w niej pracujących – dzieci. Wędrujący miś staje się symbolem uprzedmiotowienia, produktem, co wpisuje się w konsumpcjonistyczną wizję współczesnego świata⁴⁰.

Także *Milenka*, druga z kolei książka Agnieszki Suchowierskiej, próbuje przekazać czytelnikowi pewne wzorce zachowań przestrzegając przed innymi. Obserwujemy w niej dziewczynkę, która chwilowo gubi swoje „ja”, zatracą się w próżnym marzeniu wyglądaną jak przysłowiowa lalka Barbie (w powieści imię tej lalki to Rita). Ukazane jest tu dziecko zdeorientowane przekazem świata mediów, reklamy, narzucających kanon piękna sprowadzający się do atrakcyjności fizycznej. Babcia, która wkracza do akcji ratowania wnuczki ze szponów

³⁸ A. Suchowierska, *Mat i świat*, Warszawa 2015.

³⁹ Tejże, *Milenka*, Poznań 2018.

⁴⁰ A. Nosek, *Wędrówki po literaturze dla dzieci i młodzieży XX i XXI wieku*, Białystok 2017, s. 181.

niebezpiecznych ideałów, pomaga Milence uporządkować świat zaczynając od pierwszych symboli dzieciństwa – zabawek. Pokazuje jej, że lalka powinna wyglądać jak dziecko, a nie wamp.

Milenka dosadnie pokazuje dziecku konsekwencje skupiania się na wyglądzie zewnętrznym (konsekwencje bycia dosłownie „plastikową lalką”), po czym przedstawia wzorce osób, które osiągnęły sukces nie dzięki urodzie, ale ambicjom, mądrości, wytrwałości w pracy. Owa lektura, podobnie jak wymieniane powieści Anny Czerwińskiej-Rydel, także wskazuje na potrzebę rozbudzania mądrych zainteresowań u dzieci.

Refleksje końcowe

Zadaniem sztuki, w tym także literatury jest wprowadzanie w świat taki, jaki jest, uwrażliwianie na zło, jak również działanie kompensacyjne i terapeutyczne. Obrazy dzieci, ich losy, pojawiające się w analizowanej literaturze są wyrazem potrzeb społecznych, konieczności uświadamiania, wskazywania palących spraw współczesności zarówno młodemu jaki dorosłemu czytelnikowi.

Jeżeli we współczesnym świecie nadal wychodzimy z założenia, że celem edukacji jest, jak ujęła to Józefa Bałachowicz

(...) kulturowe wsparcie rozwoju osoby, podmiotu, inspirowanie jednostki do realizowania własnego potencjału tak, by mogła go wyrażać na sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by służył także wspólnemu dobru i pielęgnowaniu wartości w życiu społecznym⁴¹,

to uważam, iż omawiane utwory literackie, mówiące o dzieciach dla dzieci, są w stanie, przy starannym ich opracowaniu, pomóc młodemu czytelnikowi w odkrywaniu odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, wskazywaniu różnych dróg życiowych i ich konsekwencji, budzeniu sumienia i krytycznej postawy młodego człowieka w stosunku do otaczającej go rzeczywistości, uwrażliwianiu, pielęgnowaniu dobrej pamięć.

⁴¹ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 18.

Alina Szwarc

Uczeń i treści kształcenia w myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego

Widzieć przeszłość z punktu widzenia pedagogicznego –
znaczy to widzieć, jak tworzył się w niej człowiek
i jak wciąż przekraczał on swe własne granice,
ujmować terażniejszość z punktu widzenia pedagogicznego –
to znaczy ujmować człowieka w konfliktach czynników,
które go wytworzyły i aktualnych zadań, które przed nim stoją;
patrzeć w przyszłość – to znaczy odczytywać nowe możliwości
i nowe wymagania, jakie powstają przed ludźmi
w nowych sytuacjach życiowych¹.

Wprowadzenie

W artykule poddaję refleksji kilka wybranych wątków z niezwykle bogatej twórczości jednego z najwybitniejszych polskich humanistów, jakim jest Bogdan Suchodolski. To wielka szkoda, iż Profesor znalazł się w gronie tych myślicieli, którym współczesność nie okazała się zbyt łaskawa. Nieczęsto dziś bowiem wraca się do założeń i koncepcji pedagogicznych Uczzonego, a przecież tak wiele z nich posiada ponadczasową wartość. W moim odczuciu warto przypomnieć poglądy Bogdana Suchodolskiego i spojrzeć na nie przez pryzmat aktualnych potrzeb

¹ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 12.

polskiej oświaty i zmian, przed którymi po raz kolejny postawiona została polska szkoła. Jak przekonuje Teresa Hejnicka-Bezwińska, taka refleksja z pewnością pozwoli

(...) odkryć i ujawnić problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje, z którymi musiał zmierzyć się nie tylko Profesor Bogdan Suchodolski, ale wielu polskich intelektualistów, którzy chcieli pozostać wierni ideom i ideałom humanizmu, zaangażowanym w przywrócenie i zachowanie ciągłości kulturowej między Polską a Europą, w tym również w przetrwanie pedagogiki jako dyscypliny naukowej, wpisanej w polską tradycję akademicką budowania nauk humanistycznych².

Autorka zachęca do odkrywania w biografii i dziełach tego wielkiego humanisty faktów, które sprawiły, że pomimo bardzo niekorzystnych uwarunkowań politycznych, społecznych i ekonomicznych, w obszarze kultury działali ludzie, którym udawało się przewyżczać te ograniczenia i zagrożenia.

W zaproponowanym kontekście rozważań przyjąłam perspektywę jednego z kluczowych i dość kontrowersyjnych współcześnie elementów edukacji, jakim są treści kształcenia. Wychodzę bowiem z założenia, iż – w zasadzie od zawsze – to treści stanowiły fundament kształcenia, gdyż wyznaczały w dużej mierze „obszary” funkcjonowania ucznia w szkole, decydując przede wszystkim o tym, jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje uczeń w niej zdobędzie. Bogdan Suchodolski w treściach kształcenia widział przyszłość świata i kraju, a czynnikiem decydującym o ich doborze w edukacji czynił troskę o jakość człowieka i jego podmiotową indywidualność. Jak pisał, w perspektywie edukacji człowiek

(...) jest nie tyle przedmiotem unifikujących oddziaływań edukacji, ile siłą kreatywną, której aktywna obecność ujawnia się coraz bardziej w sposób oczywisty. Nie jest bowiem tak, że wszelkie procesy w dziedzinie ekonomicznej, społecznej czy kulturowej mogą się dokonywać w sposób niejako samoczynny, bez udziału człowieka. Człowiek jest ich siłą sprawczą, inicjatorem i wykonawcą, od niego zależy wykorzystywanie osiągnięć i kierowanie ich dalszym rozwojem. Człowiek także ponosi odpowiedzialność za strukturę świata społecznego, za układy sił społecznych. Rola człowieka

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę*, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin*, (red.) C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Sosnowiec 2014, s. 19.

ujawnia się ze szczególną ostrością w procesach tworzenia i upowszechniania kultury, która ulega niebezpiecznej depersonalizacji³.

Dlatego to w wychowaniu młodego człowieka upatrywał Profesor jednej z sił, dzięki której można przygotować ludzi do tego, by mogli oni sterować rozwojem cywilizacji⁴.

Z biografii Profesora Suchodolskiego

Bogdan Suchodolski urodził się w Sosnowcu 27 grudnia 1903 roku, zmarł w Konstancinie-Jeziornie 2 października 1992 roku. Był filozofem, historykiem nauki i kultury, pedagogiem. W biografii Profesora odnaleźć można wiele ważnych wydarzeń, które ukształtowały Jego pedagogiczne poglądy. Należała do nich z pewnością praca na stanowisku profesora na Uniwersytecie Lwowskim (w latach 1938–1939) czy prowadzenie tajnego nauczania (w latach 1941–1944). W latach 1946–1969 był profesorem Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 1958–1968 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych, był też twórcą i kierownikiem (w latach 1958–1973) Zakładu Historii Nauki i Techniki PAN, współtwórcą Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”, a od 1961 roku również członkiem Académie Internationale d’Histoire des Sciences, współzałożycielem i przewodniczącym (w latach 1969–1973) Association Mondiale des Sciences de l’Éducation. Profesor uczestniczył w spotkaniu założycielskim UNESCO (w roku 1945), był wieloletnim ekspertem tej organizacji. W latach 1962–1970 pełnił funkcję przewodniczącego komitetu redakcyjnego *Wielkiej encyklopedii powszechnej PWN*, był ponadto inicjatorem i redaktorem *Historii nauki polskiej* oraz (w latach 1983–1990) przewodniczącym Narodowej Rady Kultury. W latach 1985–1989 był posłem na Sejm PRL⁵. Bogdan Suchodolski jest autorem i współautorem wielu pozycji dotyczących problematyki kultury: *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży* (1934), *Uspołecznienie kultury* (1937, 1947),

³ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*, Warszawa – Kraków 1990, s. 10–11.

⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

⁵ Na podstawie: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Suchodolski-Bogdan;3981024.html>, [dostęp: 25.10.2018].

Dzieje kultury polskiej (1980). W wielu swoich opracowaniach analizom poddawał zagadnienia człowieka i kultury – rozumianej jako jedność i różnorodność twórczości ludzkiej: *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych* (1928), *Uspołecznienie kultury* (1937), *Skąd i dokąd idziemy* (1943), *Nauka a świadomość społeczna* (1974). Przedmiotem swoich refleksji czynił człowieka i dzieje idei człowieczeństwa: *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963), *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka* (1967), *Kim jest człowiek* (1974). To właśnie człowieczeństwo stało się podstawą i źródłem Jego oryginalnych koncepcji pedagogicznych, w których akcentował współzależność człowieka i świata. Był zwolennikiem poglądu, iż tylko wychowanie może pomóc budować przyszłość przyjazną innym ludziom. Stąd wiele miejsca w swoich pracach poświęcił właśnie roli wychowania w przekształcaniu rzeczywistości: *Wychowanie dla przyszłości* (1947, 1959, 1968), *Świat człowieka a wychowanie* (1967), *Wychowanie i strategię życia* (1983, 1987), *Wychowanie mimo wszystko* (1990). Wyraźnie należy jednak podkreślić, iż pedagogika jako nauka zawdzięcza Profesorowi dużo więcej. Bogdan Suchodolski należał bowiem do grona pierwszego pokolenia polskich pedagogów, którzy wprowadzili pedagogikę w struktury uniwersytetu oraz ukazali jej wartość w kształceniu nauczycieli i doskonaleniu praktyki pedagogicznej⁶. Te, jak i inne ważne problemy pedagogiczne odzwierciedlone zostały m.in. w: *Kochaj życie – bądź dzielny* (1927, 1930), *Ideale kultury a prądy społeczne* (1933), *O pedagogikę na miarę naszych czasów* (1958), *Trzy pedagogiki* (1970), *Labirynty współczesności* (1972, 1974), *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka* (1990, współautorstwo z I. Wojnar), *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje* (1992).

Humanizm jako wartość w myśleniu o pedagogice i treściach kształcenia

Poglądy pedagogiczne Bogdana Suchodolskiego w dużej mierze zostały ukształtowane w oparciu o rzeczywistość, w której żyje człowiek, a więc i wszystko to, co o niej decyduje. Jak pisał,

człowiek jest tym niezwykłym stworzeniem, które nie tylko tę rzeczywistość akceptuje, (...) ale ją czyni. W akceptacji rzeczywistości wyraża się

⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt.

ludzka potrzeba pewności i trwałości form istnienia, potrzeba zaufania i szczęścia, wynikających z powtarzalnego uczestnictwa w tym, co dobrze znane, bardziej swojskie, zabezpieczające przed chaosem i niepewnością rzeczy nowych. Ale w przekraczaniu czy odrzucaniu tej rzeczywistości manifestuje się śmiałość i ryzyko, nieustępliwa wola szukania innych kształtów życia, choćby za cenę klęsk i rozczarowań, dumne przekonanie, iż godne akceptacji jest tylko to, co osiągamy, i tylko tak długo, jak to osiągamy⁷.

W tak rozumianej rzeczywistości, wiele uwagi poświęcał Autor jej uwarunkowaniom społecznym, co znalazło swoje odzwierciedlenie w jednej z najbardziej znanych jego koncepcji trzech kierunków w pedagogice, zwanych trzema pedagogikami: osobowości, przygotowania do życia oraz systemu powszechnego kształcenia, któremu w swoich rozważaniach pedagogicznych poświęcił najwięcej miejsca i uwagi. W tych analizach podkreślał konieczność opracowania przez politykę społeczną państwa zasad, na których opierać się powinna struktura systemu szkolnego. Pisał, iż w ich ustalaniu należy wziąć pod uwagę takie czynniki jak: rozwój i struktura demograficzna, kierunki rozwoju gospodarczego i jego tempo; jednak kluczowymi kwestiami czynił charakter przemian społecznych oraz świadomość w działaniach pedagogicznych⁸.

Poglądom Uczonego na temat edukacji i kształcenia – najogólniej ujmując – przyświecały wartości humanistyczne. To ideały kultury i humanizmu stanowiły podstawę rozważań pedagogicznych. Bogdan Suchodolski był zwolennikiem dążenia – przez naprawę cywilizacji i realizację wartości człowieczeństwa w ludziach – do humanizacji świata i człowieka. Humanizm był dla niego „wiarą w wartość ludzkiej działalności twórczej”⁹, dlatego to w nim upatrywał drogi do utworzenia w danej społeczności prawdziwej wspólnoty. Jak pisał, tylko uznanie priorytetu wartości humanistycznych przywrócić może właściwą rangę wartościom utraconym, a nierzadko świadomie niszczone. Do wartości tych zaliczał: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnię, twórczą pracę, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wspólnotę i porozumienie. Dlatego też był zdania,

⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategię życia*, Warszawa 1987, s. 116.

⁸ Tenże, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.

⁹ Tenże, *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1995, s. 16.

iż dobrze prowadzona edukacja humanistyczna, której celem powinna być przede wszystkim aktywizacja osobowości, ma

(...) bardzo bogate środki działania: kształtowanie wrażliwości na przeżycia własne i innych ludzi, wyobraźni i uczuciowości, umiejętności rozszyfrowywania symbolicznego języka religii, sztuki, mitów, zdolności do subtelnej różnicowania jakości jako kategorii innej niż ilość, a także kategorii możliwości ustalania i weryfikacji celów i wartości¹⁰.

Zapewne z tego powodu Autor bardzo wyraźnie akcentował konieczność odwrócenia tradycyjnych celów edukacji, a kluczem do tego czynił właśnie wartości. Podkreślał w kształceniu konieczność wysunięcia na pierwszy plan postaw, dlatego edukację rozumiał jako zintegrowany i wielostronny proces formowania człowieka obejmujący postawy i (dopiero w dalszej kolejności) umiejętności i wiedzę. Stąd czynnikiem decydującym zarówno o doborze treści, ale i sposobie działania edukacyjnego czynił troskę o jakość człowieka, o podmiotową indywidualność każdej jednostki. Natomiast kluczową kwestią w konstrukcji treści kreował zmierzanie do rozwijania aspiracji kształceniowych ludzi, którzy byliby gotowi podejmować i rozwiązywać nowoczesne zadania, zmierzające ku rozwojowi cywilizacji, ale i prowadzeniu szczęśliwego i wartościowego życia. Zapewne z tego powodu krytykował obowiązujące wówczas treści, zauważając, że uwzględniały wyłącznie zasób wiedzy niezbędnej do osiągnięcia wykształcenia, przewidzianej przez obiektywne wymagania społeczne¹¹. Wielokrotnie podkreślał, iż kluczową kwestią w konstruowaniu programów należy uczynić problematykę rozwoju osobowości, dla inspirowania jej sił duchowych, formowania aspiracji, wzrostu poczucia sensu i wartości życia. Głosił, iż treści nie powinny koncentrować się na przygotowaniu do pełnienia w późniejszym życiu określonych funkcji, lecz na aktualnej jakości życia; nie dotyczyć tego, „co trzeba wiedzieć”, lecz tego, „jakim być”¹².

Kształcenie stanowiło dla Bogdana Suchodolskiego jedną z najważniejszych „spraw człowieka w świecie”¹³. Dlatego też wiele

¹⁰ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści...*, s. 56.

¹¹ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategie...*

¹² B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści...*, s. 17.

¹³ Tak zatytułowana została jedna z ostatnich prac przygotowanych wraz z Profesorem Ireną Wojnar *Kierunki i treści...*

uwagi w swoich pracach poświęcił koncepcji kształcenia ogólnego. Jej podstawą czynił dobór przedmiotów nauczania, a sprawę ich struktury i treści opierał na świadomie konstruowanej koncepcji nowoczesnego i powszechnego kształcenia ogólnego, a nie na tradycji szkolnej (w niej bowiem widział zagrożenie w postaci przestarzałości). W swojej koncepcji kształcenia ogólnego, w odniesieniu do treści, zwracał uwagę na trzy zasadnicze elementy: zakres i strukturę wiedzy, relacje pomiędzy przyrodą, społeczeństwem i kulturą oraz interdyscyplinarność¹⁴.

Kluczową kwestią w dobrze zorganizowanym procesie edukacji jest określenie zakresu i dokonanie wyboru realizowanych treści. Profesor doskonale zdawał sobie sprawę z tego, iż określenie treści w kształceniu ogólnym jest niezwykle trudnym zadaniem; nie bez powodu określał ten fakt mianem jednego z najbardziej skomplikowanych problemów pedagogicznych. Wiele uwagi w swoich rozważaniach poświęcał problemowi encyklopedyzmu, już wówczas upatrując w nim poważnego zagrożenia w realizacji procesu kształcenia¹⁵. Suchodolski poszukiwał rozwiązań edukacyjnych problemów w ułożeniu treści w taki sposób, by nie tyle odzwierciedlały one osiągnięcia poszczególnych dyscyplin naukowych, lecz prezentowały to, co jest w nich

najważniejsze z punktu widzenia rozumienia świata. (...) Nie chodzi bowiem o to, aby młodzież posiadała znajomość fizyki, chemii czy historii, lecz o to, by dzięki ściśle oznaczonej znajomości tych i innych dyscyplin, uzyskała zrozumienie najważniejszych praw i procesów rzeczywistości¹⁶.

Stąd wiele uwagi poświęcił procesowi redukcji materiału, szukając skutecznych sposobów na odciążenie programów. Jednakże zawsze podkreślał, że ich struktura powinna odpowiadać aktualnym wymaganiom nauki, ale i być współwyznaczana przez potrzeby i możliwości intelektualne uczniów oraz zadania edukacji. Ponadto wiele uwagi poświęcał kwestii proporcji treści między poszczególnymi dyscyplinami, a w praktyce – przedmiotami szkolnymi. Przekonywał o konieczności zadbania o wiedzę dotyczącą świata społecznego,

¹⁴ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści...*

¹⁵ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.

¹⁶ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści...*, s.18.

przestrzegał przed ograniczaniem treści kulturowych wyłącznie do literatury, podkreślał w tym kontekście znaczenie muzyki, sztuk plastycznych, architektury, ale i innych dziedzin nauki, techniki czy stosunków społecznych. Pod tym względem był zdecydowanym zwolennikiem konieczności opracowania „nowej koncepcji prezentacji świata społecznego”¹⁷, co wiązałoby się z uwzględnieniem naukowego charakteru wiedzy o świecie i rzeczywistości.

Rozwiązań powyższych problemów upatrywał Profesor właśnie w interdyscyplinarności, co bardzo dobrze odzwierciedlone zostało w jednej z teorii doboru treści kształcenia, jaką jest teoria problemowo-kompleksowa (której autorstwo przypisuje się właśnie Bogdanowi Suchodolskiemu). Jej źródła poszukiwać można w założeniu, iż podstawowym celem nauki i wychowania jest ułatwienie uczniom poznania rzeczywistości. Jak przekonywał Profesor – dokonać tego można poprzez realizację treści poszczególnych przedmiotów w sposób kompleksowy, a nie odrębny. Natomiast podstawą działalności poznawczej uczniów czynił Profesor rozwiązywanie problemów, jednak – jak podkreślał – tylko wykorzystanie wiedzy pochodzącej z różnych dziedzin nauki może w tym pomóc. Dlatego też, jego zdaniem, o doborze treści kształcenia powinna decydować funkcja, której kluczowym zagadnieniem jest wspólny rdzeń wykształcenia ogólnego¹⁸. Stąd Autor zauważał pilną konieczność wprowadzania do programów przede wszystkim zagadnień dotyczących problemów i zagadnień współczesnego świata. Generalnym celem owych działań powinno być lepsze zrozumienie życia, przygotowanie do rozumnego i bardziej aktywnego w nim udziału. I, co wyraźnie podkreślał Suchodolski, trudno o sprostanie powyższym założeniom w przypadku tradycyjnego układu treści – układu zwanego informacyjno-systematycznym. Niebezpieczeństwo takiej konstrukcji wiązało z szybkim rozwojem nauki, a więc i systematycznym rozszerzaniem się treści i coraz większym powiększaniem programów. Jak pisał, uniknąć można tego pod warunkiem przyjęcia jednej zasady: uczymy się w szkole po to, by zrozumieć otaczającą rzeczywistość. A można to osiągnąć tylko dzięki problemowemu ułożeniu treści dyscyplin. Zdaniem Profesora, umożliwi to:

¹⁷ Tamże, s. 21.

¹⁸ B. Suchodolski, *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 4, s. 3.

takie przekazywanie dorobku wiedzy, aby służył on jak najlepiej rozumieniu rzeczywistości. Wychodzący ze szkoły uczeń powinien nie tyle wiedzieć, jaki jest stan wiedzy w poszczególnych dyscyplinach, ale jak za pomocą zdobytej wiedzy można zrozumieć rzeczywistość.(...) Wykształcenie ogólne to nie jest mechaniczna suma wiadomości; mechaniczna suma wiadomości jest wykształceniem encyklopedycznym(...). Dla sprawy wykształcenia ogólnego najważniejsze jest właśnie takie nauczanie na wszystkich poziomach, które by uczyło rozumieć i kształtować rzeczywistość. Dlatego potrzebne są sproblematyzowane programy nauczania szkolnego¹⁹.

Profesor był zwolennikiem wielu koncepcji, które znalazły i do dziś znajdują swoje zastosowanie w systemie oświaty. Poza teorią problemowo-kompleksową (której założenia pojawiały się w strukturach podstaw programowych), z pewnością należy do nich również „koncepcja korelacji” czy „nauczania globalnego”, której założenia wydawały się Profesorowi właściwe, ale tylko w pierwszych latach nauki dziecka (co znalazło zastosowanie w kształceniu zintegrowanym). W kontekście koncepcji integralności oczywiście szczególną troską otaczał Profesor treści dotyczące życia społecznego, był zdecydowanym zwolennikiem głębszego powiązania nauk historycznych i społecznych – jak pisał, takie współdziałanie umożliwi lepsze poznanie i zrozumienie ludzkiej cywilizacji. Głosił, iż szczególnie ważnym problemem w poznawaniu świata jest integracja wiedzy humanistycznej i przyrodniczej, a m.in. w filozofii i technice upatrywał podstaw do zrozumienia powiązań między światem przyrody i światem społecznym. Wiele uwagi, obok samych treści, przywiązywał do metod ich poznania. Jak pisał, należy pamiętać, „(...) iż zrozumienie rzeczywistości społecznej, w której się żyje, nie jest identyczne ze znajomością socjologii, i że zrozumienie rzeczywistości ekonomicznej nie jest identyczne z znajomością ekonomii”²⁰. Dlatego w jego poglądach bardzo wyraźnie ukształtowało się założenie, zgodnie z którym w procesie kształcenia należy dążyć do tego, by uczniowie przede wszystkim rozumieli otaczającą rzeczywistość. Jak pisał Profesor – znajomość poszczególnych nauk może w tym procesie tylko pomóc.

¹⁹ Tamże, s. 4-5.

²⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości...*, s. 218.

Refleksje końcowe

Czasy i rzeczywistość, w których żył Profesor Bogdan Suchodolski bardzo się zmieniły. Oczywiście kluczową kwestią są zmiany, jakie nastąpiły w naszym kraju po 1989 roku, głównie związane z procesami demokratyzacji i demonopolizacji²¹. Edukacji i treści kształcenia dotyczy to w sposób szczególny. Jednakże, obserwując transformacje szkolne, których dostarczyły ostatnie reformy systemu oświaty, analizując kolejne podstawy programowe i zmiany w treściach, można odnieść wrażenie, iż zapomnieliśmy o tym, co w przemianach szkoły powinno być najważniejsze. Historia dowodzi, iż pytania o kierunki zmian w treściach kształcenia pozostają te same od wielu lat. Czy efekty przemian oświatowych w naszym kraju świadczą o tym, iż kluczową ich kwestią jest pytanie: czego powinniśmy uczyć w szkołach? Bogdan Suchodolski, w jednej ze swoich ostatnich prac, którą wydano dopiero po jego śmierci pisał, iż „dzieci i młodzież uczą się różnych rzeczy, ale nie uczą się wcale jak żyć i dlatego należy żyć właśnie tak. Nie ma też w szkole miejsca dla ogólnoludzkich doświadczeń wielorakości wartości i tożsamości człowieka²². Czy podczas planowanych zmian w treściach kształcenia tego typu zarzuty i dylematy urastają do rangi priorytetowej? Pomimo zapewnień polityków o prowadzonych konsultacjach zewnętrznych w trakcie prac nad nowymi podstawami, wiele uwag, jakie pojawiły się ze strony środowiska naukowego, zostało niestety, pominiętych. W dalszym ciągu nie jest znany klucz do opracowania kanonu treści szkolnych. Jak pisze Bogusław Śliwerski, władze oświatowe nie zdradzają, w jaki sposób dobierane są treści do realizacji w polskich szkołach, niestety nie znamy też sposobu podejścia do ich wielokrotnego aktualizowania i poprawiania²³. To smutne, że reformatorzy systemu oświaty za każdym razem bardziej koncentrują się na krytyce dotychczasowych rządów i działań politycznych poprzedników, niż na

²¹ M. Zahorska, *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, (red.) M. Marody, Warszawa 2007.

²² B. Suchodolski, *Dwie cywilizacje uniwersalne...*, s. 17.

²³ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

ulepszaniu szkoły. Coraz częściej można odnieść wrażenie, iż w reformowaniu oświaty ważniejsze są kryteria polityczne, a nie cele kształcenia i dobro ucznia w szkole. Niestety, program humanizacji świata i człowieka, naprawa cywilizacji i realizacja wartości człowieczeństwa w ludziach, o czym pisał Profesor Suchodolski, w dalszym ciągu nie doczekały się realizacji. Jak pisze Irena Wojnar

a dziś pewnie, w sposób szczególny zasługiwałyby na przypomnienie poglądy B. Suchodolskiego, znanego jako „mistrz syntezy”; Jego wyważone przez obraz współczesnego świata przekonanie o napięciu między wielkością człowieka a małością ludzi, koncepcja człowieka „możliwego” i „wychowania dla przyszłości”, wymagającego działań inspirujących. Dziś bardziej niż kiedykolwiek rozumiemy gorzką wymowę humanizmu tragicznego, który łączy w sobie bolesne odczucie realiów i apel do działań konstruktywnych, „mimo wszystko”²⁴.

To tylko utwierdza w przekonaniu, iż nie możemy zapomnieć o poglądach wielkich twórców myśli humanistycznej, dla których sprawy rozwoju nauki i kształcenia były przecież priorytetowe. Należy o nich pamiętać, tym bardziej, gdy ich poglądy pedagogiczne wciąż zasługują na uwagę, są ponadczasowe, a nawet mają rację bytu²⁵.

W jaki sposób Profesor dziś interpretowałby rzeczywistość? Zapewne kształceniu poświęciłby najwięcej uwagi, bo to kształcenie jest aktualnie jednym z kluczowych i najważniejszych zagadnień edukacyjnych, wymagających poważnej naukowej refleksji – zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Trafnie ujął to Jan Szmyd, przekonując o konieczności ponownego podjęcia naukowej zadumy nad współczesnymi problemami kształcenia ogólnego. Jak pisze:

jest coś z paradoksu w tym, że w ślad za postępowaniem technicznym, naukowym i informatycznym, nieodłącznie podąża, a nawet zyskuje na znaczeniu, wynikająca z „intelektualnej bezinteresowności” potrzeba wiedzy ogólnej. Być może dlatego, że bezspornie wymaga jej ten typ aktywności człowieka, który w „technopolu”, staje się coraz bardziej pożądanym,

²⁴ I. Wojnar, Człowiek i wyzwania współczesności, <http://www.kulturaswiecka.pl/node/770>, [dostęp: 06.11.2018].

²⁵ C. Kupisiewicz, *Wstęp. O Bogdana Suchodolskiego refleksjach na temat pedagogiki i wychowania oraz ich aktualności*, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego...*

tzn. aktywności twórczej, inwencyjnej, odkrywczej, a w każdym razie samodzielnej i refleksyjnej (...). Ze względu też na istotną zmianę wielu zawodów, polegającą m.in. na zwiększaniu aktywności intelektualnej, kreatywnej, oraz ze względu na stałą fluktuację form zatrudnienia, kształcenie ogólne zyskuje na swym znaczeniu. Także z uwagi na niemożność wykonywania przez całe życie jednego zawodu i konieczności podejmowania pracy w zawodach tzw. własnych²⁶.

²⁶ J. Szmyd, *Jaka edukacja? Jaki człowiek?* http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3363:jaka-edukacja-jaki-czowiek&catid=315&Itemid=30, [dostęp: 03.11.2018].

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. OBRAZY MŁODZIEŻY U PROGU XXI WIEKU

Honor nasz powinien polegać na służbie.
Służymy ojczyźnie, a służba jest niczym innym
jak słuchaniem praw, przez ojczyznę dla ojczyzny
ustanowionych.

Józef Piłsudski



Gabriela Bielaga, lat 12

Gabriela Bielaga
lat 12.

Danuta Kamilewicz-Rucińska

Rozważania młodzieży na temat miłości

Potrzeby ludzkie określają znaczenie zrozumienia czynników wewnętrznych, które powodują takie a nie inne postępowanie człowieka. Każdy posiada wewnętrzne potrzeby i dąży do ich całkowitego lub przynajmniej częściowego zaspokojenia, co z kolei stanowi siłę napędową skłaniającą ludzi do działania. Miłość towarzyszy człowiekowi od początku jego istnienia. Należy do najbardziej pożądaných potrzeb ludzkich i zaspokaja najgłębsze pragnienia. Jakkolwiek by jej nie określać, ma dobroczynny wpływ na ludzi. „Badania wykazują, że zdecydowanie lepiej ją mieć niż nie mieć jej wcale, a wiarę w miłość deklaruje 50-60 proc. ludzkości na całym świecie”¹.

Cechą charakterystyczną egzystencji człowieka jest potrzeba kontaktu z innymi ludźmi. Pierwsza miłość, z którą spotyka się mały człowiek, dziecko – to miłość rodzicielska. W okresie dorastania i dojrzewania kontakty z rodzicami rozluźniają się na rzecz relacji z rówieśnikami. Na gruncie koleżeńskich spotkań wyrastają z reguły krótkotrwałe i zmienne pierwsze sympatie, zakochania, miłości, które są znakomitym treningiem przygotowującym do przyszłego, trwałego związku uczuciowego. „Znajomość między osobami zaczyna przerażać się w przyjaźń i młodzi ludzie zaczynają chodzić ze sobą – łączyć się w pary”², co jest nieuchronnym procesem wynikającym z zadań rozwojowych etapu wczesnej młodości.

¹ M. Gołota, *Prof. Wojciszke: nie jesteśmy przystosowani do tego, by przez 50 lat żyć w jednym związku*, 2015, <https://natemat.pl/133251>, [dostęp: 10.08.2018].

² H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006, s. 38.

„Miłość ma moc twórczą, sprawia, że dzięki niej osoba ma poczucie, że istnieje w pełni, a w kwintesencji dochodzi do stwierdzenia: dobrze, że jesteś”³. Młody człowiek, w którym budzą się nowe potrzeby i oczekiwania od życia, rozpoczyna owe poszukiwania przede wszystkim w związkach z innymi, często partnerem płci odmiennej, ponieważ pragnie obdarzyć go uczuciem, którego pragnie i poszukuje sam. Pierwsze związki, uczucia, miłość, potrzeba posiadania partnera to zjawiska, które znajdują poczesne miejsce w życiu nastolatków – „Młodzi ludzie dążą, aby spotkać miłość jak najszybciej. Pragną zaangażować się uczuciowo. Często pierwsze zauroczenie odczytują jako miłość”⁴.

Miłość od pierwszego wejrzenia jest niczym dwa spojrzenia zatrzymane w bezruchu. To dwie pary oczu, które nawzajem w sobie toną. Dwie dusze płyną do siebie od momentu, w którym zatrzymał się czas. Jest to również tajemnica spotkania, gdzie główną rolę odgrywa chemia uczuć i gdzie często powstaje połączenie. Jest to spotkanie, w którym słyszysz dzwony, gdzie serce może ponownie zacząć wszystko od nowa”⁵

– to obraz tak bardzo powszechny w filmach, literaturze i reklamie, który podoba się wszystkim, a szczególnie fascynuje ufną i pełną marzeń młodzież.

Młodzież polska⁶, przez swoje wypowiedzi, potwierdza istnienie w nich potrzeby oraz wiary w miłość od pierwszego wejrzenia, co przedstawia poniższa tabela.

³ J. Pieper, *O miłości*, Warszawa 2004, s. 33.

⁴ B. Gola, *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków 2008, s. 113.

⁵ *Miłość od pierwszego wejrzenia – wystarczy jedno spojrzenie*, 11.08.2018, <https://pieknoumyslu.com/milosc-od-pierwszego-wejrzenia/>, [dostęp: 10.10.2018].

⁶ W artykule zostaną przedstawione wybrane wyniki badań ankietowych, które zostały przeprowadzone w Olsztynie wśród uczniów klas trzecich Liceum Ogólnokształcącego nr XII im. Marii i Georga Dietrichów, Szkoły Zawodowej nr 4 Zespołu Szkół Budowlanych im. Żołnierzy Armii Krajowej, uczniów klas czwartych Zespołu Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika, uczących się w Szkole Policealnej im. Prof. Zbigniewa Religi oraz studentów Wydziału Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Ponieważ anonimowe ankiety nie zawierały konkretnego miejsca urodzenia ani zamieszkania respondentów, nie można jednoznacznie twierdzić, iż pochodzili oni z Warmii i Mazur. Dlatego użyto sformułowania *młodzież polska*.

Tabela 2. Mniemanie młodzieży na temat wiary w miłość od pierwszego wejrzenia

Pytanie ankietowe	Wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Czy wierzysz w miłość od pierwszego wejrzenia?	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	Tak	10	6	18	9	11	54
	Nie	3	6	12	8	2	31
	Nie wiem	4	4	9	3	2	22
	Może...	2	8	8	3	4	25
	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	Tak	8	5	4	3	4	24
	Nie	6	7	1	2	1	17
	Nie wiem	3	6	5			14
	Może...	8	9	5	3	1	26

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa ankietowanych młodych kobiet i 30 proc. mężczyzn wierzy, że uczucie miłości od pierwszego wejrzenia istnieje. Ponad 35 proc. kobiet i połowa mężczyzn, odpowiadając „nie wiem”, „może...”, daje świadectwo temu, iż chciałaby wierzyć w taką miłość, a więc czeka na nią. Interesującym wydaje się fakt, że najbardziej w nią wierzą respondenci:

- najmłodsze kobiety ze wsi i małych miasteczek – 52 proc. – z nadzieją i wiarą, że istnieje i ich spotka;
- prawie dojrzały, po 24. roku życia zarówno kobiety – 57 proc. – jak i mężczyźni – 66,6 proc., bo, być może, ją spotkali, przeżyli i w niej trwają.

Miłość od pierwszego wejrzenia wydaje się mniej prawdopodobna nastolatkom z dużych miast niż rówieśnikom ze wsi i miasteczek: kobiety – 24 proc., mężczyźni – 17,8 proc. Najmniej wiary, a tym samym nadziei, na tę wyjątkową miłość mają 20-23-letnie kobiety – 34,7 proc. i mężczyźni – 28,5 proc. z dużych miast.

Największe różnice wypowiedzi respondentów dotyczą:

- wiary w miłość od pierwszego wejrzenia wśród:
- nastoletnich kobiet (52 proc.) i mężczyzn (33,3 proc.) ze wsi i miasteczek;
- kobiet nastoletnich z wielkich miast (24 proc.) i 24...-letnich (57 proc.);
- mężczyzn 18-19-letnich z wielkich miast (17,8 proc.) i 24...-latków (66,6 proc.);
- braku wiary w miłość od pierwszego wejrzenia wśród:
- 20-23-letnich kobiet (25,5 proc.) i mężczyzn (6,6 proc.) ze wsi i miasteczek;
- młodzieży płci męskiej ze wsi i miasteczek (31,6 proc.) i kobiet z wielkich miast (58,7 proc.).

Miłość składa się z trzech zasadniczych składników:

- intymności – działań wywołujących przywiązanie, bliskość i wzajemną zależność partnerów od siebie, na które składają się: pragnienie dbania o dobro partnera, przeżywanie szczęścia w obecności partnera i z jego powodu, szacunek dla partnera, przekonanie, że można nań liczyć w potrzebie, wzajemne zrozumienie, wzajemne dzielenie się przeżyciami i dobrami, zarówno duchowymi, jak i materialnymi, dawanie i otrzymywanie uczuciowego wsparcia, wymiana intymnych informacji, uważanie partnera za ważny element własnego życia⁷;
- namiętności – jako konstelacji silnych emocji zarówno pozytywnych (zachwyty, tkliwość, pożądanie, radość), jak i negatywnych (ból, niepokój, zazdrość, tęsknota), często z mocno uwydatnionym pobudzeniem fizjologicznym, którym towarzyszy bardzo silna motywacja do maksymalnego połączenia się z partnerem: pragnienie i poszukiwanie fizycznej bliskości, przyływy energii, uczucie podniecenia, bicie serca, dotykanie, pieszczenie, całowanie, kontakty seksualne, obsesja na punkcie partnera, marzenia na jawie, psychiczna nieobecność pod nieobecność partnera itd.⁸;
- zaangażowania – rozumianego jako decyzje, myśli, uczucia i działania ukierunkowane na przekształcenie relacji miłosnej

⁷ B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2003, s. 8-9.

⁸ Tamże, s. 12.

w trwały związek oraz na utrzymanie tego związku pomimo występowania różnych przeszkód⁹.

Młodzi ludzie, mimo braku doświadczenia, chcą wierzyć i wierzą w trwałość swoich uczuć i miłość wzajemną. W okresie początkującym doznania zakochania, zauroczenia, miłości występują cechy miłości romantycznej, niedojrzałej, łączące oczarowanie z bezkrytyczną wiarą i ufnością w „wieczną miłość”, przy jednoczesnym braku solidnych podstaw do takich założeń, niekompletności pełni komponentów tego uczucia¹⁰. Miłość romantyczna, współcześnie rozumiana jako niesamowite, wielkie i cudowne uniesienie serca i duszy, takie, które odrywa zakochanego od rzeczywistości, jest uczuciem bardzo głębokim i wspaniałym. Jej kult przedstawiany w literaturze i mediach sprowadza się do uczucia, które dzieje się samoistnie, mimowolnie, bez wysiłku i zaangażowania partnerów. Właśnie taką miłość, zawierającą jedynie intymność i namiętność, przy braku zaangażowania, najczęściej przeżywają ludzie młodzi.

Dane z tabeli 3, ale również wypowiedzi internatów¹¹ wskazują, jak silnie zakorzeniona w młodych ludziach jest wiara w trwałość pierwszych uniesień miłosnych.

Z badań wynika, że o ile nastoletnie kobiety ze wsi i miasteczek dały 0 proc. dla „nie”-wiary w nieprzemijalność pierwszej miłości, to odpowiednio mężczyźni z tejże grupy najliczniej opowiedzieli się za nietrwałością takich uczuć – 33,3 proc. Przyczyną rozbieżności zdań może być fizjologia – z dojrzewaniem psychicznym wiąże się, m.in., zainteresowanie seksualnością; u dziewcząt pojawia się potrzeba bliskości i związane z tym poszukiwanie partnera, u chłopców natomiast istnieje

⁹ Tamże, s. 15.

¹⁰ D. Ruzzkiewicz, *Związki uczuciowe współczesnych nastolatków – empiryczny zarys problemu*, „Pedagogika Rodziny”, nr 3/1, 2013, s. 157.

¹¹ *Próbuję zapomnieć, wyleczyć się i nie umiem tego zrobić. Żyję ciągle jakąś częścią przeszłości... Pierwsza miłość to jednak potężne uczucie – mgła nad Beskidem* 2013.05.12 [17:00], https://f.kafeteria.pl/temat/f4/jak-zapomniec-o-swojej-pierwszej-milosci-p_5139274, [dostęp: 10.10.2018]; *Mój były mnie bardzo zranił, mimo to czasem mi się śni, czasem o nim myślę. Oczywiście, czas mija i występuje to coraz rzadziej, ale pewnie nigdy nie przejdzie...* – nietocotoo 2012.02.27 [20:31], *Jak zapomnieć o swojej pierwszej miłości?*, https://f.kafeteria.pl/temat/f4/jak-zapomniec-o-swojej-pierwszej-milosci-p_5139274, [dostęp: 10.10.2018].

głównie potrzeba rozładowania napięcia seksualnego¹². Stąd otwartość młodych kobiet na związki uczuciowe, na które ich rówieśnicy nie są jeszcze przygotowani lub po prostu nie mają potrzeby. Wśród respondentek pojawiły się dwie dodatkowe odpowiedzi: „bardzo rzadko” i „mam nadzieję”. Najbardziej sceptyczni w tym temacie okazali się 20-23-letnie kobiety i mężczyźni z wielkich miast, którzy nie zaznaczyli żadnej odpowiedzi na „tak”. Natomiast największym zaufaniem pierwszą miłość obdarzyły najmłodsze respondentki ze wsi i miasteczek nie zaznaczając żadnej odpowiedzi na „nie” oraz mężczyźni w wieku 24 lat.

Tabela 3. Zdanie młodzieży na temat ufności w trwałość pierwszych uczuć miłosnych

Pytanie ankietowe	Wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Czy pierwsza miłość jest trwała?	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	Nie		5	8	7	1	21
	Tak	8	4	6	2	3	23
	Nie zawsze	7	7	24	14	12	64
	Najczęściej	1	3	2		2	8
	Na całe życie		2	7			9
	Nie wiem	1	1			1	3
	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	Nie	8	3	4	2		17
	Tak	2	3	4		2	11
	Nie zawsze	3	20	6	3	4	36
	Najczęściej	1			2		3
	Na całe życie		2	1			3
	Nie wiem	4					4

Źródło: opracowanie własne.

¹² T. Nęcki, *Dojrzewanie psychiczne nie jest łatwe. Najczęstsze problemy związane z osiągnięciem dojrzałości emocjonalnej*, 2017, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/rozwoj-osobisty/dojrzewanie-psychiczne-nie-jest-latwe-najczestsze-problemy-aa-SYwW-FrZ4-SmpZ.html>, [dostęp: 12.09.2018].

Największe różnice wypowiedzi respondentów dotyczą:

- ufności w trwałość uczucia pierwszej miłości wśród:
 - kobiet – nastolatek ze wsi i miasteczek (47,3 proc.) i 20-23-latek z wielkich miast (8,6 proc.);
 - mężczyzn – nastolatków ze wsi i miasteczek (12,5 proc.) i 20-23-latków ze wsi i miasteczek i 24...-latków (33,3 proc.);
- braku zaufania w trwałość uczucia pierwszej miłości wśród:
 - kobiet – nastolatki ze wsi i miasteczek (0 proc.) i 20-23-latki z wielkich miast (30 proc.);
 - mężczyzn – nastolatki ze wsi i miasteczek (33,3 proc.) i 24...-latkowie (0 proc.).

Sumując odpowiedzi „tak”, „najczęściej”, „na całe życie” 30 proc. młodych kobiet i 21,2 proc. mężczyzn wierzy w stałość pierwszych uczuć miłosnych. Najwięcej – 48 proc. kobiet i 45 proc. mężczyzn – zaznaczając odpowiedź „nie zawsze”, dało dla pierwszej miłości świadectwo ufności ograniczonej, na którą złożyła się świadomość różnorodności sytuacji życiowych, które mogą wpłynąć na zmianę ich nastawienia. Ponieważ, „liczne (jeśli nie wszystkie) związki między ludźmi oparte na miłości ulegają w trakcie swego trwania daleko idącym przemianom”¹³, „trzeba zdawać sprawę z tego, że żadna miłość nie będzie trwała wiecznie”¹⁴. Tak uważają nie tylko naukowcy i badacze, ale również użytkownicy portalów internetowych: „Pierwsza miłość jest najpiękniejsza, ale żadna nie trwa «wiecznie». Bo «zawsze» – nie istnieje”¹⁵.

Według antropologa Helen Fisher, ludzie urodzili się, by kochać:

Ludzie żyją dla miłości. Zabijają dla miłości. Umierają dla miłości. Mamy piosenki, wiersze, powieści, rzeźby, obrazy, mity, legendy. W 175 społeczeństwach znajdujemy ślady tego stanu. To jeden z silniejszych systemów umysłowych na ziemi, który niesie wielką radość i wielki smutek¹⁶.

¹³ B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2003, s. 7.

¹⁴ M. Gołota, dz. cyt.

¹⁵ *Najpiękniejsza miłość, to miłość młodzięcza*, https://f.kafeteria.pl/temat/f4/najpiekniejsza-milosc-to-milosc-mlodziencza-p_5002444, Magdalena 2011.10.25 [18:45], [dostęp: 15.10.2018].

¹⁶ H. Fisher, *Biologia miłości*, wykład, <https://filemonibaucis.wordpress.com/czytelnia/biologia-milosci-wyklad-helen-fisher/>, [dostęp: 10.10.2018].

Miłość romantyczna to intensywna i złożona emocja, która inspi-ruje do tworzenia, ale również do zmartwień. Obrazy tej miłości, czy to w literaturze, poezji, czy filmie, są przedstawiane jako uczucie, które rodzi się „samo” – bez wysiłku i zaangażowania partnerów. A przecież romantyczna faza miłości wcześniej czy później przemija lub zmienia się¹⁷. Funkcjonowanie w związku z drugą osobą to pewne ograniczenia, konieczność podporządkowania się, określone zachowania, postawy. Nie każdy nastolatek chce i potrafi im sprostać, dlatego młodociane związki często nie spełniają oczekiwań. Poza tym, niepielegnowany związek jest skazany na zagładę, jak piękny kwiat, któremu zabraknie wody lub słońca.

Miłość nastolatków, niesiona najczęściej na skrzydłach miłości romantycznej, nie zawsze jest szczęśliwa i beztraska. Wypełniają ją wzloty, upadki, rozczarowania¹⁸, które często wynikają z braku doświadczenia i dojrzałości młodych ludzi.

Nastolatek zakochuje się w osobie, która mu się podoba i pociąga go, a której niejednokrotnie nie zna. Z tego wynika, że często o wyborze sympatii decydują takie cechy, jak przyjemna powierzchowność, w znaczeniu ładnego wyglądu i przyciągająca wzrok sylwetka, stąd większość młodzieńcych fascynacji rozwija się na podłożu erotycznym (...). Młodzieńcze związki powstają często pod silną presją stereotypów, według których dziewczyna ma być sexy i oczarowywać chłopaka. Piękno jest wartością, na którą wszyscy są wrażliwi¹⁹.

Współcześnie kreowana przez media miłość jest wręcz tożsama z intymnością, stosunkiem seksualnym. Zaloty i umizgi stały się dla młodych ludzi czymś przestarzałym, archaicznym, wręcz wstydlivym.

Powszechny trend ponowoczesności, zindywidualizowanie, pluralizm stylów życia, prowadzi do ciągłego niezdecydowania, w jakim żyje nastolatek. Pewność tego, czego pragnie się od życia, jasność wyboru, za-

¹⁷ B. Wojciszke, dz. cyt., s. 24.

¹⁸ *Tak kogoś kochałam, zostawił mnie... Cudowna pierwsza miłość, ale skończyła się traumatycznie dla mnie – 2 lata depresji... Teraz ja z kolei mam chłopaka, dla którego jestem na pierwszym miejscu i on mnie kocha, ale ja go nie zostawię i nie zranię* – dssfdggfh 2011.10.25 [19:53], *Najpiękniejsza miłość, to miłość młodzieńcza*, https://f.kafeteria.pl/temat/f4/najpiekniejsza-milosc-to-milosc-mlodziencza-p_5002444, [dostęp: 15.10.2018].

¹⁹ B. Gola, dz. cyt., s. 120.

angażowanie i zgoda na ponoszenie konsekwencji wyborów, to zjawiska z zamierchłej przeszłości²⁰.

Zakochani młodzi ludzie dążą do możliwie najczęstszych i najbliższych kontaktów z ukochaną osobą, które w konsekwencji dojrzejwią do potrzeby intymności. Współczesna młodzież w relacjach uczuciowych odchodzi od tradycyjnego modelu postępowania, a sprawy współżycia płciowego traktuje dość swobodnie. W Polsce, szczególnie od lat 90. XX wieku zauważyć można zjawisko postępującej dezorientacji i swoistego chaosu w przekazywanych wzorcach aksjologicznych w sferze płciowości i życia seksualnego człowieka²¹. Przekaz rodziców, szkoły, Kościoła jest niemodny, przestarzały i nieaktualny, informacje napływające od rówieśników, z Internetu, innych mediów są postępowe, atrakcyjne i cool (według słownictwa młodzieżowego). Poza tym, media polecają seks każdemu, gdyż służy on zdrowiu, zwiększa poczucie wartości oraz bliskości między partnerami, dodaje energii do działania, pozwala otworzyć się na rozmowy, urozmaica przyjaźń i pozwala żyć pełnią życia²². Zakochana, ale i niedoświadczona młodzież często wybiera to, co najbardziej oddziałuje na jej zmysły, to, co łatwiejsze, przyjemniejsze, uważane za nowoczesne i przynoszące natychmiastowe wymierne korzyści, choćby w sferze satysfakcji seksualnej. Świadczą o tym odpowiedzi respondentów z tabeli 4.

Ponad połowa (51,6 proc.) młodych ludzi uważa, że seks jest obowiązkową składową miłości, a 17,4 proc., odpowiadając „nie zawsze”, daje na to przyzwolenie, co razem stanowi prawie 70 proc. Różnice wynikają z analizy wypowiedzi kobiet i mężczyzn, ich wieku, jak również miejsca zamieszkania. Prawie o połowę mniej ankietowanych kobiet (38,4 proc.) niż mężczyzn (73,7 proc.) uważa, że współżycie seksualne jest świadectwem miłości partnera. Zdystansowanie płci pięknej do tematu współżycia intymnego jako wyrazu miłości jest wyrażona przez 32,3 proc. odpowiedzi na „nie”, w stosunku 15 proc.

²⁰ M. Bernasiewicz, *Miłość i seks w wybranych czasopismach młodzieżowych*, [w:] (Roz) czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie, (red.) W. Muszyński, Toruń 2009, s. 289.

²¹ W. Wróblewska, *Nastoletni Polacy wobec seksualności*, Warszawa 1998.

²² *Dlaczego warto się kochać jak najczęściej*, „Cosmopolitan”, wrzesień 2007, s. 66-68.

do panów. Ponad dwukrotnie częściej kobiety (21,8 proc.) niż mężczyźni (10 proc.) zdają sprawę z tego, że zbliżenia intymne nie stanowią jedynego dowodu miłości do drugiej osoby.

Tabela 4. Zdanie młodzieży na temat stosunków intymnych jako wyznacznika miłości

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Czy zbliżenia intymne są wyznacznikiem miłości?	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	Nie	3	5	15	11	9	43
	Tak	10	13	15	8	5	51
	Nie zawsze	2	3	15	4	5	29
	Nie wiem	4	4	2			10
	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	Nie	3	4	2		3	12
	Tak	19	20	12	7	1	59
	Nie zawsze	1	4	1		2	8
	Nie wiem	1					1

Źródło: opracowanie własne.

Największe różnice odpowiedzi respondentów dotyczą:

- twierdzenia, iż współżycie intymne jest wyrazem miłości;
- nastoletnie kobiety, zarówno ze wsi, małych miasteczek (52,6 proc.) jak i dużych miast (52 proc.) są bardziej skłonne tak sądzić niż odpowiednio 20-23-letnie kobiety – 31,9 proc., 34,7 proc. w przeciwieństwie do mężczyzn – 79,1 proc. nastolatków ze wsi i miasteczek oraz 71,4 proc. z dużych miast w stosunku do odpowiednio 80 proc. i 100 proc. 20-23-latków;
- zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn w wieku 24 lat ten procent jest o wiele niższy – 26,3 do 16,6;
- zaprzeczenia, że uprawianie seksu jest wyrazem miłości do partnera;
- żaden z respondentów płci męskiej w wieku 20-23 lat z wielkich miast nie zaznaczył takiej odpowiedzi, reszta grup wiekowych i miejsca zamieszkania podobnie temu zaprzeczała w granicach

od 12,5 proc. do 14,2 proc., oprócz najstarszych ankietowanych – 50 proc.;

- najliczniej uznały tak 20-23-letnie kobiety z wielkich miast (47,8 proc.) i najstarsze respondentki (47,3 proc.), ale jedynie 15,7 proc. nastolatków ze wsi i miasteczek.

Świadomość potrzeby współżycia płciowego dla uznania miłości najczęściej wyrażana przez nastolatki ze wsi i miasteczek może być tłumaczona naiwnością, wiarą w miłość wieczną, dla której poświęcić można, a nawet trzeba, wszystko. Młodzieńcze miłości są jednak przepełnione nie tylko satysfakcją i radością, nierzadko towarzyszą im cierpienia i rozczarowania, których powodem jest brak akceptacji pewnych ograniczeń, konieczności podporządkowania się, określonych zachowań i postaw obowiązujących w związku dwóch obcych sobie ludzi, pomimo, iż połączonych uczuciem miłości. Doświadczenia tego typu są zdecydowanie bardziej bliskie osobom w wieku ponaddwudziestoletnim, w przypadku przedstawianych badań 24-latkom – to oni wskazują stosunki intymne jako niemające znaczenia priorytetowego w temacie miłości.

Młodzi ludzie często powołują się na miłość jako powód inicjacji seksualnej. Rozróżnienie między młodzieńczą fascynacją, zauroczeniem, zakochaniem, czy miłością jest dla nich dość płynne i względne, ale młodzi ludzie zawsze podkreślają, że bardzo się kochają. „Miłość niejako legitymizuje współżycie seksualne nastolatków”²³.

W ciągu niespełna stu lat na Zachodzie idee rewolucyjnie nastawionych mniejszości głęboko przekształciły mentalność i obyczaje większości. Nowa kultura nie tylko akceptuje, dopuszcza i toleruje, ale wręcz „celebruje” seksualne eksperymenty młodych, kolejne zmiany i znaczą liczbę partnerów²⁴.

Powszechny trend ponowoczesności, zindywidualizowanie, pluralizm stylów życia, prowadzą do ciągłego niezdecydowania nastolatków, ale również poszukiwań i manifestacji swojej osobowości. Jednym z nich jest homoseksualizm, który nie jest zjawiskiem nowym, sięga

²³ B. Gola, dz. cyt., s. 134.

²⁴ M. A. Peters, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa 2010, s. 18.

starożytności, jednak w ostatnich latach znalazł swoje szczególne nasilenie społeczne i kulturowe. Mimo iż w Polsce nie występuje z takim nasileniem jak np. w USA, a ludzie ze skłonnościami homoseksualnymi stanowią niewielki procent²⁵, stał się tematem wielu dyskusji na różnych płaszczyznach, w tym też wśród młodzieży i ma swoje miejsce. Dowodem jest jedna z 213 ankiet – bardzo zdecydowana i świadoma wypowiedź 20-23-letniej kobiety z dużego miasta, która zadeklarowała swoją miłość do innej kobiety, planując w przyszłości z nią związek małżeński, wspólne gospodarstwo i wychowanie dzieci.

Tak więc zjawisko różnorodnych form przekazu i ich treści oraz wartości ma swoje odzwierciedlenie w zachowaniu młodzieży. Współczesne rozumowanie związku małżeńskiego nie zobowiązuje do trwania w nim za wszelką cenę. „Trzeba pamiętać, że w naszej kulturze jest też obecna bardzo silna tendencja, by pozostawać jedynie w tym małżeństwie czy relacji, która jest udana i przynosi szczęście”²⁶. Przykładem jest liczba rozpadu małżeństw, która w ostatnich latach wynosiła ponad 200 tys. małżeństw rocznie, w tym około 30% w wyniku rozwodu, a pozostałe prawie 70% w wyniku śmierci współmałżonka²⁷. Wśród młodzieży daje się zauważyć „nieokreślone i spontaniczne pragnienie powrotu do postawy zdroworozsądkowej, do szczęścia i stabilności”²⁸, które często zaburzone jest z winy dorosłych – braku zapewnienia młodym wzoru i kierownictwa przez nich. Jest to powód, dla którego młodzież coraz częściej bezkrytycznie przejmuje wzory postaw i zachowań preferowane w środkach masowego przekazu, a wzorowane na kulturze Zachodu²⁹.

Okres wczesnej młodości, zauroczeń, pierwszych uniesień miłosnych bywa najpiękniejszym okresem w życiu. Młodzieńcza, pełna romantyzmu miłość, gdzie dwoje ludzi żyje treścią swojego uczucia, rodzi

²⁵ T. Jakubowski, *Zagadnienia płciowości. Homoseksualizm*, https://opoka.org.pl/biblioteka/K/katecheta/0110N_02.html, [dostęp: 12.10.2018].

²⁶ M. Gołota, dz. cyt.

²⁷ *Główny urząd statystyczny departament badań demograficznych i rynku pracy*, Warszawa 2016, s. 3; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosc/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf, [dostęp: 15.10.2018].

²⁸ M. A. Peters, dz. cyt., s. 20.

²⁹ Tamże, s. 21-25.

nową swoistą jakością – nowe tylko im właściwe życie, które wyznacza ich wzajemne relacje i odniesienia i które nadaje sens ich wspólnemu trwaniu³⁰.

Tabela 5. Stan zakochania młodzieży polskiej

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Czy jesteś zakochana/zakochany?	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	Nie	6	11	16	12	3	48
	Tak	13	14	31	11	15	84
	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	Nie	13	14	9	3	1	40
	Tak	11	14	6	4	5	40

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 54 proc. młodzieży deklaruje, że jest zakochana. A wiele danych dowodzi zdroworozsądkowej prawdy, że przeżywanie emocji pozytywnych pozwala nam widzieć zarówno siebie, jak i innych przez różowe okulary³¹, co oznacza, że świat, w którym żyją zakochani młodzi ludzie, jawi się piękniejszym, czystszy, bezpieczniejszym. Przez pryzmat „różowych okularów” z miłości rzeczywistość postrzega 63,2 proc. Młodych kobiet i połowa ankietowanych mężczyzn. Wśród wszystkich respondentów wyróżnia się wiekowa grupa zakochanych 24-latków – 78,9 proc. kobiet i 83,3 proc. mężczyzn. Dowodzić może tego, iż im starsi wiekowo jesteśmy, tym więcej mamy doświadczenia, zrozumienia dla związku z drugą osobą. Jest to wiek, kiedy bardziej rozsądnie niż w wieku nastoletnim podchodzi się do kwestii zaangażowania w miłość i planowania rodziny.

³⁰ I. Grochowska, *Antropologiczny fakt ludzkiej płciowości i seksualności*, „Kwartalnik Naukowy Fides et ratio” 2014, nr 4 (20), s. 66.

³¹ B. Wojciszke, dz. cyt., s. 39.

Największe różnice zakochanej młodzieży dotyczą:

- kobiet w wieku nastoletnim oraz 20-23-letnim ze wsi i małych miasteczek oraz wielkich miast – 68,4 proc. do 56 proc. i 65,9 proc. do 47,8 proc.;
- wśród mężczyzn zakochana mniejszość wyłoniła się jedynie w grupie 20-23-letnich panów ze wsi i miasteczek (40 proc.), reszta oscylowała w obrębie 50 procent.

Wyniki badań, np. prowadzonych przez Bernadetę Botwinę³² z Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, dowodzą, iż młodzież polska wierzy w miłość jako wyjątkowe uczucie łączące dwoje ludzi i jest zjawiskiem pozytywnym. A jednak około 30 proc. uważa, że młodzieńcza miłość jest jedynie przelotnym zauroczeniem³³. Respondenci przedstawianych w niniejszym artykule badań, w szczególności młodzi mężczyźni, którzy tylko w 50 proc. zadeklarowali miłość, niejako potwierdzają i pokrywają się z badaniami B. Botwiny oraz CBOS-u z 2016 roku, według których 35 proc. młodzieży kończącej szkołę średnią stwierdza, że seks nie wymaga ani miłości ani małżeństwa, a nawet przelotny związek może dostarczyć pięknych przeżyć³⁴. Niewątpliwie na taki wynik wpłynęły symptomy kultury globalnej, życia w natychmiastowości i ciągłego szukania nowych wrażeń, krótkotrwałe związki i poszukiwanie nowych doznań bez głębszego uczucia i zaangażowania.

* * *

Miłość, jakkolwiek by jej nie określać, ma dobroczynny wpływ na ludzi. Zrobiono w tej materii badania i zdecydowanie lepiej ją mieć niż nie mieć jej wcale... Obecność miłości wydaje się być po prostu cechą gatunkową człowieka³⁵.

³² B. Botwina, *Miłość i związki uczuciowe w ponowoczesności na podstawie opinii młodzieży szkoły średniej*, [w:] *Motyw miłości w wybranych tekstach literackich i innych dziedzinach kultury*, (red.) P. Szymczyk, E. Chodźko, Lublin 2018, s. 257-273.

³³ Tamże, s. 266.

³⁴ M. Gwiazda, *Młodzież 2016*, Warszawa 2016, s. 154.

³⁵ M. Gołota, dz. cyt..

Młodzieńcza miłość jest pełna romantyzmu, łączy w sobie oczarowanie z bezkrytyczną wiarą i ufnością w

„wieczną miłość”, a jednocześnie brakuje w niej solidnych podstaw do takich założeń oraz kompletności komponentów tego uczucia. Faza młodzieńczej romantycznej miłości przeminie, ponieważ silnie nagradzające połączenie gwałtownych rozkoszy namiętności z łagodnymi urokami intymności samo w sobie wzbudza skłonność do utrzymania i rozbudowy tak przyjemnego związku³⁶,

które zaczynają wymagać od partnerów zaangażowania w jego utrwalenie. Miłość samoistna, niezależna, bez zaangażowania zakochanych jest skazana na zagładę. „Droga do jego (jej) utrzymania w postaci cieszącej obie strony wiedzie jedynie poprzez rozsądne, zamierzone i świadome ingerencje samych partnerów w kształt ich związku”³⁷. W czasach współczesnych ideały miłości romantycznej – opartej na uczuciach – kurczą się pod naciskiem seksualnej emancypacji i autonomii kobiet³⁸ i nie tylko, co możemy obserwować w niemalże każdej dziedzinie życia. To współczesny świat Internetu i mediów kreuje rzeczywistość, mając szczególny wpływ na młodzież, która jest w trakcie kształtowania poglądów, a w związku z tym wyjątkowo podatna na wszelkie wpływy z zewnątrz.

Miliony lat temu, wykształciliśmy 3 podstawowe popędy: popęd płciowy, romantyczną miłość i przywiązanie do wieloletniego partnera. Te systemy tkwią głęboko w ludzkim mózgu. Przetrwają póty, póki istnieć będzie nasz gatunek w, słowami Szekspira, „doczesnym zamęcie”³⁹

– stwierdza Helen Fisher, amerykańska antropolog i psycholog, profesor i badaczka ludzkich zachowań.

³⁶ B. Wojciszke, dz. cyt., s. 22-23.

³⁷ Tamże, s. 24.

³⁸ A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006, s. 79.

³⁹ H. Fisher, *Biologia miłości*, wykład, <https://filemonibaucis.wordpress.com/czytelnia/biologia-milosci-wyklad-helen-fisher/>, [dostęp: 10.10.2018].

Julita Rząca

Aktywność w Akademickim Kole Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku jako sposób poszukiwania prawdy o człowieku w duchu katolickiej nauki społecznej

Wprowadzenie

Aktywność naukowa studenta uniwersytetu jest przywilejem, który niestety często jest ograniczany do uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych oraz do napisania prac promocyjnych, niezbędnych do ukończenia określonego etapu studiów. Bardziej aktywni studenci podczas lat spędzonych na uniwersytecie angażują się w wolontariat, działają w samorządzie studenckim, bądź też realizują się w pracy artystycznej, sportowej i organizacyjnej na rzecz społeczności akademickiej. Ważnym elementem dodatkowej aktywności jest działalność w kołach naukowych, które określa konstytucyjne prawo do zrzeszania się¹. To prawo wyrażone w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym² zostało podtrzymane przez ustawę z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce³. Na podstawie

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. nr 78, poz. 483, art. 58.

² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm., art. 204.

³ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018, poz. 1668, art. 111.

wspomnianej ustawy z 2005 r. oraz Statutu UwB⁴ powstał Statut Akademickiego Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku (dalej – Koło lub AK KSM). Zatwierdzenie Statutu i rejestracja Koła nastąpiła 15 maja 2014 roku⁵. Od tego czasu Koło mogło oficjalnie prowadzić swoją działalność i realizować główne cele, do jakich należało m.in.:

zglębianie zagadnień naukowych pedagogiki chrześcijańskiej jako subdyscypliny pedagogicznej; troska o rozwój wiedzy ogólnej, specjalistycznej i kwalifikacji zawodowych; wprowadzanie w życie gospodarcze: wychowanie do uczciwej pracy i odpowiedzialności za jej wykonanie; pomoc we wszechstronnym rozwoju młodego człowieka, zwłaszcza stwarzanie atmosfery mobilizującej do pracy nad sobą i do kształtowania osobowości; zapoznavanie się z dorobkiem kultury narodowej i twórcze angażowanie się w rozwój życia kulturalnego; wychowanie do miłości Ojczyzny, troski o Naród i Państwo; organizowanie i troska o odpowiedni poziom życia towarzyskiego, rozrywki, wartościowe wykorzystanie wolnego czasu; angażowanie w życie społeczne: podejmowanie funkcji publicznych, dostrzeganie problemów i zagrożeń społecznych, uwrażliwianie na potrzeby bliźnich, podejmowanie pracy charytatywnej; szerzenie nauki społecznej Kościoła oraz wprowadzanie jej w życie; otwieranie na kontakty ze światem, zwłaszcza organizacjami i ruchami młodzieżowymi krajowymi i zagranicznymi⁶.

Realizacja wybranych założeń Katolickiej Nauki Społecznej

Pierwszym dokumentem uznanym za początek katolickiej nauki społecznej była encyklika Leona XII *Rerum novarum* podejmująca kwestie chrześcijańskiej polityki społecznej i ochrony praw robotników⁷. Aktywność w kole naukowym nie dotyczy jednak wprost działalności politycznej i gospodarczej. Cóż więc możemy z niej czerpać jako studenci? Będąc młodymi ludźmi, którzy jeszcze nie pełnią ważnych funkcji w przedsiębiorstwach czy życiu społecznym, przygotowujemy

⁴ Statut Uniwersytetu w Białymstoku z 4 kwietnia 2012 r. z późn. zm., art. 76.

⁵ *Tempora mutantur et nos mutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, (red.) M. Sobecki, A. Korzeniecka-Bondar, Białystok 2017, s. 53.

⁶ Statut Akademickiego Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku, § 2.

⁷ Leon XIII, *Rerum novarum*, Rzym 1891.

się do dorosłego życia, w którym chcemy postępować zgodnie w wartościach chrześcijańskimi. Fundamentalną zasadą katolickiej nauki społecznej jest świętość ludzkiego życia „od poczęcia aż do kresu” i troska o godność osoby ludzkiej, co zostało wyrażone w encyklice *Evangelium vitae*⁸.

Wśród głównych zasad życia społecznego, według społecznej nauki Kościoła, możemy wyróżnić zasady moralne takie, jak miłość i sprawiedliwość. Natomiast podstawowe zasady społeczne to dobro wspólne, pomocniczość i solidarność, które powinny się przejawiać w każdej dziedzinie życia społecznego.

Katolicka nauka społeczna, według Czesława Strzeszewskiego, ma na celu uwrażliwienie nauk społecznych na ich etyczny wymiar, zaznaczając, że jej odniesienia do nauk opisowych, w tym socjologii i ekonomii oraz nauk normatywnych, nie są identyczne⁹.

Zadanie uwrażliwiania nauki i każdego zachowania ludzkiego na ich etyczny wymiar ma podejmować każdy członek wspólnoty chrześcijańskiej, a głównie osoby świeckie, które liczebnie dominują we wspólnocie Kościoła. Współodpowiedzialności świeckich za misję Kościoła Jan Paweł II poświęcił adhortację apostolską *Christifideles Laici*¹⁰, w której zaznaczył, że „niezmiernie ważne jest to, aby badania naukowo-techniczne prowadzone przez świeckich opierały się na kryterium służby człowiekowi, uwzględniającej pełny wymiar jego wartości i wymogów”¹¹. Papież Jan Paweł II zachęcał do zrzeszania się świeckich w stowarzyszeniach, grupach, wspólnotach i ruchach¹². Jednak podstawowym miejscem rozwoju osoby jest rodzina i dlatego zadaniem świeckich

jest przede wszystkim troska o to, by rodzina była świadoma własnej tożsamości, tego, że jest pierwszą i podstawową komórką społeczną, oraz swej oryginalnej roli w społeczeństwie, a także aby ona sama stawała się wciąż

⁸ Jan Paweł II, *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Rzym 1995, § 2.

⁹ *Chrześcijańska doktryna społeczna. Stenogram z wykładów prof. Czesława Strzeszewskiego*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2012, t. 4(40), nr 1, s. 115.

¹⁰ Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska Christifideles Laici. O powołaniu i misji świeckich w kościele i w świecie dwadzieścia lat po soborze watykańskim II*, Rzym 1988.

¹¹ Tamże, § 60.

¹² Tamże, § 29.

bardziej „aktywnym i odpowiedzialnym promotorem” swojego rozwoju i uczestnictwa w życiu społecznym¹³.

To właśnie troska o życie, godność człowieka i refleksja nad współczesną rodziną oraz relacjami w niej występującymi skłoniły nas do funkcjonowania w obszarze nauk społecznych.

Okoliczności powstania Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży

Akademickie Koło Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku powstało dzięki oddolnej inicjatywie studentów pragnących rozwijać się naukowo, ale także poszukiwać prawdy o człowieku zgodnej z chrześcijańskim systemem wartości i zasadami katolickiej nauki społecznej. Od chwili założenia Koło jest miejscem skupiającym studentów, którym zależy na wszechstronnym rozwoju z jednoczesnym zgłębianiem swojej wiary. Założenie AK KSM wynikało z potrzeby aktywizacji środowisk akademickich wszystkich uczelni funkcjonujących na terenie miasta Białegostoku. Ideą przyswiecającą zjednoczeniu studentów uczelni wyższych było szerzenie wśród nich chrześcijańskich ideałów oraz aprobowanie konstruktywnego życia, w poszanowaniu ludzkiej godności, jak również wykorzystanie potencjału skrywanego w młodych ludziach.

Ważną i wyjątkową cechą Koła była możliwość zrzeszania się studentów wszystkich wydziałów Uniwersytetu w Białymstoku, co zostało wyrażone w paragrafie 4. Statutu AK KSM¹⁴.

Kluczowym elementem przy powstaniu Koła było znalezienie opiekuna naukowego, a tym samym określenie przynależności organizacyjnej do konkretnego wydziału, na którym odbywałyby się systematyczne spotkania. Opiekunem Koła z uwagi na swoje zainteresowania naukowe oraz wykształcenie pedagogiczne i teologiczne został dr Łukasz Kalisz¹⁵ – asystent w Katedrze Historii Wychowania,

¹³ Tamże, § 40.

¹⁴ Tamże, § 4.

¹⁵ Łukasz Kalisz – stopień doktora nauk społecznych uzyskał na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (2018 rok). Absolwent Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (magister pedagogiki – 2007 rok) oraz Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie, Sekcja św. Jana Chrzyciela, Studium Teologii w Białymstoku (magister teologii – 2013 rok). Od 1.10.2019 roku adiunkt w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Tym samym Koło zyskało opiekuna i miejsce spotkań oraz patronat naukowy kierownika Katedry Historii Wychowania prof. zw. dr hab. Elwiry Jolanty Kryńskiej. Pozwoliło to na profesjonalizację działalności Koła już od momentu jego powstania, gdyż mogło ono korzystać z bogatego dorobku organizacyjnego i naukowego Katedry, która stała się współorganizatorem wszelkich inicjatyw studenckich takich, jak konferencje i sympozja naukowe.

Zatwierdzone Koło powinno posiadać także zarząd, na którego czele stał prezes. Pierwszym prezesem została założycielka Koła Partycja Marczak – w 2014 roku będąca studentką II roku Wydziału Prawa – i pełniła tę funkcję aż do momentu ukończenia studiów w 2017 roku. Kolejne kadencje prezesów Koła pełnili studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii: Tomasz Krynicki (semestr zimowy rok akad. 2017/2018), Krzysztof Tryzno (semestr letni rok akad. 2017/2018) i Julita Rząca (od października 2018 roku). Oprócz formalnych funkcji prezesów Koła i opiekuna naukowego Koła KSM w działania byli zaangażowani duszpasterze akademicki. W roku akademickim 2013/2014 oraz 2017/2018 był to ks. dr Adam Miastkowski. W roku akademickim 2014/2015 ks. Wojciech Szubzda. W latach 2015/2016 i 2016/2017 rolę duszpasterza sprawował ks. dr Krzysztof Kamiński. Od roku akademickiego 2018/2019 opiekę nad Kołem objął ks. Marek Czech.

Cykl (R)ewolucyjnych Konferencji Naukowych

Już od 2014 roku studenci zrzeszeni w Kole zastanawiali się, jakim wydarzeniem rozpocząć działalność tak, aby zaistnieć w środowisku akademickim i rozpocząć cenną dyskusję nad ważnymi zagadnieniami życia społecznego. Tym pomysłem było rozpoczęcie konferencji naukowych z cyklu „(R)ewolucja ...”. (R) jest w nawiasie nie bez przyczyny, gdyż z pełną świadomością wybraliśmy taką perspektywę patrzenia na interesujące nas tematy. Celem zainteresowań są zawsze tematy społeczne, a więc zasadnym uznaliśmy patrzenie na nie z punktu widzenia szybkości i jakości przemian, jakie analizujemy. Ewolucja to proces polegający na rozwoju społeczeństwa od form prostszych do bardziej doskonałych, zachodzący stopniowo i powoli¹⁶. Taki rodzaj powolnych i naturalnych przemian obserwowano przez stulecia,

¹⁶ *Ewolucja*, [w:] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, (red.) S. Dubisz, Warszawa 2003, s. 866.

dziś można natomiast mówić o wielu rewolucjach w życiu społecznym, stąd hasło rewolucja, stanowiąca najbardziej spektakularny przejaw zmian społecznych, które następują szybko i zachodzą w krótkim czasie¹⁷. Na tych dwóch orbitach opieramy swoje naukowe badania. W odniesieniu do nich wybieramy interesującą nas tematykę, która oprócz tego, że leży w polu naszych zainteresowań, wymaga debaty publicznej.

Pierwszą konferencją z cyklu „Rewolucja – Ewolucja” była zorganizowana 25 maja 2015 roku Konferencja Naukowa „(R)ewolucja macierzyństwa”, która odbyła się w auli widowiskowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku¹⁸. Jej celem było pochylenie się nad zagadnieniem macierzyństwa z perspektywy różnych dziedzin nauki – historii, pedagogiki, socjologii, medycyny, prawa i teologii. Organizatorom zależało na podkreśleniu ewolucji i rewolucji macierzyństwa jako przemiany w tożsamości płciowej kobiety, problemu odwlekania macierzyństwa, bądź całkowitego odłączenia macierzyństwa od małżeństwa. Na owo zagadnienie udało się także spojrzeć, analizując wątki historyczne oraz etyczny wymiar posiadania potomstwa i warunków, jakie temu towarzyszą¹⁹.

Konferencję zorganizowano tak, aby zachowując walory naukowe, jednocześnie podkreślić wymiar społeczny i kulturotwórczy spotkania słuchaczy z ekspertami. Konferencja miała charakter monograficzny, a jednocześnie interdyscyplinarny. Wśród prelegentów²⁰ nie było osób o tej samej specjalności naukowej, jednak połączył ich wspólny temat macierzyństwa, a dokładniej jego ewolucja, która w obliczu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych może przybierać niejako formę rewolucji. Po prelekcjach mających na celu przedstawienie historii macierzyństwa, jego ewolucji i uwarunkowań społeczno-kulturowych

¹⁷ P. Sztompka, *Rewolucja*, [w:] *Encyklopedia Socjologii 3*, (red.) H. Domański i in., Warszawa 2000, s. 294.

¹⁸ Ł. Kalisz, *Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „(R)ewolucja macierzyństwa”, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2015, t. XIV/2, s. 157-159; <http://www.rewolucjamacierzynstwa.pl/>, [dostęp: 15.01.2019].*

¹⁹ J. Marchel, Ł. Kalisz, *(R)ewolucja macierzyństwa*, „Drogi Miłosierdzia” 2016, nr 6 (58), s. 17.

²⁰ Referaty podczas konferencji prezentowali: prof. zw. dr hab. E. Kryńska, dr hab. M. Bieńkowska, prof. WSG; dr M. Jaszczuk-Surma; dr Katarzyna Żywolewska, dr T. Wasilewski, ks. dr Z. Skuza.

z nim związanych, zaplanowano referaty przedstawiające wspólny wymiar tego zagadnienia – przede wszystkim w dziedzinie prawa i medycyny²¹. W drugiej części konferencji prelegenci zasiedli do debaty naukowej. Zaplanowany czas sześćdziesięciu minut został w całości wykorzystany na dyskusję i pytania z sali. Prelegenci mogli się także wypowiedzieć na temat wystąpień pozostałych gości. Zaproponowana forma spotkania naukowego zyskała żywe zainteresowanie studentów i gości spoza Uniwersytetu, którzy wypełnili aulę po brzegi²². Postawa i reakcja młodych ludzi zmotywowała nas do dalszych starań i pracy nad kolejnymi konferencjami oraz polepszania ich jakości, zarówno merytorycznej, jak i organizacyjnej.



Fotografia 21. Uczestnicy i organizatorzy Konferencji Naukowej „(R)ewolucja macierzyństwa”

Źródło: <http://www.rewolucjamacierzynstwa.pl>, [dostęp: 15.01.2019].

Kontynuując rozpoczęty cykl konferencji, 5 czerwca 2017 roku na terenie Wydziału Pedagogiki i Psychologii odbyła się Konferencja Naukowa „(R)ewolucja ojcostwa”. Jej celem była debata naukowa nad szeroko rozumianym zagadnieniem społecznym, jakim jest ojcostwo. Zaproszeni goście przedstawiali zagadnienia ojcostwa w perspektywie

²¹ Ł. Kalisz, *(R)ewolucja macierzyństwa na pedagogice*, mps.

²² Tamże; Ł. Kalisz, *Sprawozdanie...*

historycznej jako długoterminowe przemiany dążące do coraz doskonalszych form (ewolucja ojcostwa) lub przemiany gwałtowne, często radykalnie zmieniające funkcje, jakie spełnia ojciec w rodzinie i społeczeństwie (rewolucja ojcostwa)²³. Zagadnieniu ojcostwa przyjrzały się osoby reprezentujące takie dziedziny nauki, jak: filozofia, biologia, profilaktyka społeczna, prawo, pedagogika, psychologia oraz teologia.

Preludium do rozpoczęcia konferencji był występ kuglarski wychowanków Salezjańskiego Ośrodka Wychowawczego w Różanymstoku tworzących grupę „Cyrkplozja”, po czym głos zabrali Pani Rektor UwB prof. dr hab. Izabela Świącicka oraz Pan Dziekan Wydziału Pedagogii i Psychologii UwB dr Krzysztof Czykier. W pierwszej części konferencji zaprezentowano pięć wykładów²⁴, które dotyczyły zarówno deficytów dzisiejszych ojców, jak też ważnej roli ojca szczególnie dla dorastających synów. Po przerwie nastąpiła białostocka premiera filmu *Father0* przedstawiającego trudne relacje młodych chłopców (wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Trzebieży) z ojcami. Po obejrzeniu filmu odbyła się ponadgodzinna debata z udziałem prelegentów i twórców filmu. Wzorem poprzedniego przedsięwzięcia zadbano o upowszechnienie nauki przez szeroką akcję promocyjną, opracowano stronę internetową konferencji <http://ksm.uwb.edu.pl>. W konferencji wzięło udział ponad 300 osób²⁵, a przez wysokiej jakości nagranie udostępnione na portalu YouTube konferencja wciąż znajduje swoich widzów²⁶.

Koło KSM 3 czerwca 2019 roku zorganizowało III Ogólnopolską Konferencję Naukową „(R)ewolucja Narzeczeństwa”. W pierwszej części miało miejsce spotkanie otwarte Koła z ośmioma wystąpieniami studentów oraz młodych naukowców z zakresu pedagogiki, teologii i prawa. Dotyczyły one problematyki narzeczeństwa i miały być wstępem do głównej części konferencji. Odbyła się ona w Auli im. Janusza Korczaka i rozpoczęła się występem muzycznym małżeństwa Magdaleny i Macieja Dziemiańczuk (Magdooch & Dziemian).

²³ <http://ksm.uwb.edu.pl>, [dostęp: 15.01.2019].

²⁴ Prelegentami byli: dr hab. K. Wojcieszek, prof. Pedagogium; mec. B. Lewandowski; dr P. Szczukiewicz; ks. dr P. Sosnowski; mgr M. Głuszyk.

²⁵ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2016/2017.

²⁶ <https://youtu.be/6YwJun0XH4w>; <https://youtu.be/zCFJzfx7vpY>, [dostęp: 15.01.2019].

Po nim nastąpiły oficjalne wprowadzenia i rozpoczęcie konferencji (głos zabrali: prof. zw. dr hab. Elwira Kryńska oraz dr Łukasz Kalisz – przedstawiciele organizatorów, dr Krzysztof Czykier – prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, mgr Edyta Mozyrska – przedstawiciel Urzędu Miejskiego w Białymstoku). Referaty podczas konferencji zaprezentowali przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, każdy prelegent reprezentował także inny ośrodek naukowy²⁷. Po wygłoszeniu referatów nastąpiła debata, którą moderował Wojciech Grodzki. Konferencję poprzedziła audycja w „Radiu i” (z udziałem studentek: Samanty Aksamitowskiej i Patrycji Czajkowskiej) oraz w TVP3 Białystok (z udziałem Samanty Aksamitowskiej i Martynty Suchockiej). Podczas konferencji powstała także audycja radiowa „Narzeczeństwo – czy zawsze preludium do małżeństwa?” z udziałem dr hab. Iwony Przybył, dr hab. Andrzeja Ładyżyńskiego, prof. UW r oraz dr. Marcina Moronia), krółą wyemitowano w Radiu Białystok oraz wywiad z prof. Andrzejem Ładyżyńskim wyemitowany w „Radiu i”. Konferencja była także przedmiotem reportażu TVP3 Białystok.

Myśląc o przyszłości i kierunku rozwoju Koła KSM, w następnych latach w planach są konferencje „(R)ewolucja rodziny”, „(R)ewolucja dzieciństwa” oraz podejmowanie innych ważnych tematów społecznych.

Pozostałe konferencje i sympozja naukowe

Członkowie Koła KSM posiadają w swoim dorobku doświadczenie związane z organizacją ogólnopolskich przedsięwzięć naukowych takich, jak konferencje naukowe, a także sympozja naukowe o wymiarze lokalnym.

W dniach 14-16 października 2015 roku odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa IV Dni Godności Życia – „Otoczmy troską życie”. Koło KSM było jej współorganizatorem razem z takimi jednostkami, jak: Katedra Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB, Katedra Teologii Katolickiej UwB, Archidiecezjalne Wyższe Seminarium Duchowne w Białymstoku, Białostocka Akademia Rodziny Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białostockie

²⁷ Referaty wygłosili: prof. zw. dr hab. Piotr Niczyporuk, dr hab. Iwona Przybył, dr hab. Andrzej Ładyżyński, prof. UW r, dr Marcin Moroń, ks. dr hab. Robert Skrzypczak, prof. PWTW.

Forum dla Życia i Rodziny, Duszpasterstwo Rodzin Archidiecezji Białostockiej, Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana” Oddział Okręgowy w Białymstoku, Katolickie Stowarzyszenie Lekarzy Polskich Oddział Podlaski, Katolickie Stowarzyszenie Pielęgniarek i Położnych Polskich Oddział Podlaski, Klub Inteligencji Katolickiej, Stowarzyszenie Rodzin Katolickich.

Opiekun Koła jako członek komitetu organizacyjnego konferencji wprowadził wiele nowych elementów do czwartej już edycji konferencji, m.in. włączono Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB w to cykliczne wydarzenie naukowe miasta Białegostoku. Tematykę konferencji rozszerzono o zagadnienia związane z dzieckiem i rodziną, powstał także dyskusyjny panel społeczny. Obrady drugiego dnia konferencji odbyły się na Uniwersytecie w Białymstoku, były najdłuższe z dotychczasowych oraz zgromadziły największą liczbę uczestników (za ten dzień odpowiadało Koło KSM i Katedra Historii Wychowania). W konferencji po raz pierwszy wystąpił Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku. Dzięki inicjatywie członków Koła KSM powstało nagranie wideo z całości obrad dostępne na stronie internetowej: <http://www.dnigodnoscizycia.pl>²⁸.

Akademickie Koło KSM zorganizowało także Sympozjum naukowe z okazji Narodowego Dnia Życia „Odnaleźć Radość Życia”, które odbyło się 9 kwietnia 2018 roku w auli Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Prelegentami byli: ks. Edward Konkol SVD, mgr Agata Papierz i mgr Rafał Kondraciuk. Pokłosem sympozjum jest profesjonalne nagranie wideo. W sympozjum wzięło udział około 100 uczestników²⁹.

Działalność popularyzatorska

Koło KSM oprócz dużych przedsięwzięć naukowych od początku popularyzuje naukę i aktywnie uczestniczy w Podlaskim Festiwalu Nauki i Sztuki oraz Dniach Otwartych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB.

Akademickie Koło KSM pierwszy raz włączyło się w organizację XIV Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki, przygotowując wykład „Nauka i religia – bez/sensowna wojna?”, który wygłoszono 18 maja 2016 roku

²⁸ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2015/2016.

²⁹ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2017/2018.

na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Imprezę naukową przygotowali członkowie Koła: Krzysztof Olechno, Patrycja Marczak, Magdalena Biełasz. Wykład miał na celu ukazanie relacji, w jaką wchodziły ze sobą nauka i religia na przestrzeni wieków, jak mają się do siebie obecnie. Zostały postawione pytania: Czy religia i nauka się wzajemnie wykluczają, czy mogą się przenikać? Jak do tego problemu podchodziły wielkie umysły?³⁰

Koło KSM włączyło się również w XV Podlaski Festiwal Nauki i Sztuki oraz Dzień Otwarty Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Impreza festiwalowa odbyła się 22 maja 2017 roku. Członkowie Koła: Krzysztof Olechno i Patrycja Marczak wygłosili wykład „Wiara i nauka – zerwane więzi”, który podejmował zagadnienie współistnienia wiary i nauki: Czy więź pomiędzy nimi została trwale zerwana? Z jakimi pytaniami nie radzi sobie nauka? Czy wiara domaga się naukowych dowodów³¹?

Jednym z autorskich przedsięwzięć Koła były wykłady otwarte z dr. Jackiem Pulikowskim „Męskość Zagrożona” (27 listopada 2016 roku)³² oraz „Rzecz o prawdziwej Miłości” (4 grudnia 2017 roku)³³. Warto dodać, iż nagranie z ostatniego wykładu w ciągu zaledwie trzech miesięcy od publikacji na kanale internetowym Koła obejrzało ponad 1300 osób i liczba ta wciąż zwiększa się³⁴.

Członkowie Koła w ramach XVI Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki oraz Dnia Otwartego Wydziału Pedagogiki i Psychologii przygotowali wykład „Przed wielką burzą – czego warto nauczyć się przed ślubem”. Spotkanie miało miejsce 8 czerwca 2018 roku, a jego główną tematyką było rozwiązywanie konfliktów w związku. Wykład poprowadziła Pani Ewa Sadowska, prezes Fundacji „Cud Miód Rodzina”, wraz z małżonkiem. Wychodząc do młodych ludzi, staraliśmy się stworzyć wydarzenie dopasowane do zainteresowań i potrzeb młodego człowieka, który wkracza w dorosłe życie. Studia to czas nie tylko zdobywania wykształcenia i początków życia zawodowego, ale także wchodzenia w związku – to ważny czas budowania relacji narzeczeńskich oraz

³⁰ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2015/2016.

³¹ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2016/2017.

³² Tamże.

³³ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2017/2018.

³⁴ <https://youtu.be/9ESJH2vtBRQ>, [dostęp: 20.04.2019]

zakładania rodzin, zatem uznaliśmy, że warto zatroszczyć się o kompetencje przydatne w budowaniu bliskich relacji³⁵.



Fotografia 22. Monika i Marcin Gomułkowie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB

Źródło: zbiory własne.

Kolejny XVII Podlaski Festiwal Nauki i Sztuki oraz Dzień Otwarty Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB odbył się 20 maja 2019 roku. Imprezę festiwalową „Obrona rozumu. Refleksje zainspirowane twórczością Gilberta Keitha Chestertona” przygotowały i poprowadziły Samanta Aksamitowska, Julita Rząca i Patrycja Marczak.

Największym wydarzeniem popularnonaukowym zorganizowanym przez członków Koła KSM było spotkanie „Narzeczeństwo – początek wieczności, czy koniec wolności”, w którym wzięli udział Monika i Marcin Gomułkowie – autorzy bloga i kanału „Początek Wieczności”. Spotkanie w Auli im. Janusza Korczaka Wydziału PiP UwB 28 marca 2019 roku zgromadziło rekordową widownię i stało się jak dotąd najbardziej licznym wydarzeniem zorganizowanym na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Prowadził je konferansjer, dj i prezenter tv Wojciech Grodzki. Kolejnego dnia (29.03.2019)

³⁵ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2017/2018.

w Centrum Konferencyjno-Wystawienniczym Archidiecezji Białostockiej odbyło się podobne spotkanie dedykowane młodzieży szkół licealnych. W wydarzeniu wzięli udział uczniowie czterech białostockich liceów ogólnokształcących (III LO; VI LO; XI LO oraz Katolickiego LO), którzy mieli specjalne zaproszenia, gdyż liczba miejsc była ograniczona. Łącznie w dwóch wydarzeniach wzięło udział blisko 800 osób. Nasze wydarzenie promowało „Radio i” dwiema audycjami radiowymi: w pierwszej, na spotkanie zapraszały studentki Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB z Koła KSM Julita Rząca i Partycja Czajkowska; w drugiej, „Radio i” wyemitowało wywiad z udziałem Marcina i Moniki Gomulków, które prowadziły Patrycja Marczak (założycielka Koła KSM) i Aneta Filipowicz (ze Stowarzyszenia „Civitas Christiana”). Relacja z wydarzenia pojawiła się także w internetowym wydaniu „Kuriera Porannego”³⁶ i „Gazety Współczesnej”³⁷.

Udział studentów w konferencjach naukowych

Studenci Koła pracują nad organizacją wydarzeń naukowych, planując ich przebieg i dobierając prelegentów, ale także sami korzystają z możliwości wystąpień z referatami naukowymi.

Podczas Konferencji Naukowej „Młodzi w działaniu – dla siebie, dla innych, dla świata”, która odbyła się 23 listopada 2017 roku, Patrycja Marczak (członek Koła) wygłosiła referat „Działalność w kole naukowym – szansą na rozwój osobisty i aktywność prospołeczną”³⁸. Prelegentka podzieliła się z uczestnikami konferencji swoimi refleksjami na temat aktywności studenckiej oraz przedstawiła idee założenia AK KSM. W swej wypowiedzi wskazała, iż Uniwersytet w szczególności powinien być miejscem wymiany myśli, debaty społecznej i przekazywania pokoleniom wartości. Dodatkowo poruszyła kwestię doświadczeń związanych z pełnieniem funkcji prezesa koła naukowego oraz z tym, jak AK KSM wpłynęło na jej potrzeby samorealizacji i rozwoju.

W czasie VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim” przedstawiciele Akademickiego Koła KSM wraz ze swoim opiekunem

³⁶ <https://plus.poranny.pl/monika-i-marcin-gomulka-malzenstwo-to-dla-nich-poczatek-wiecznosci/ar/c1-14023913>, [dostęp: 05.04.2019].

³⁷ Tamże.

³⁸ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2017/2018.

dr. Łukaszem Kaliszem przygotowali otwarte spotkanie Koła, na którym wybrane osoby zaprezentowały swoje referaty. Wydarzenie miało miejsce w auli dydaktyczno-widowiskowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB 8 listopada 2018 roku. Magister Patrycja Marczak, absolwentka Wydziału Prawa UwB, przygotowała wystąpienie, w którym przedstawiła historyczne rysy działalności społeczno-patriotycznej Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży. Wystąpienie to rzuciło światło na niezwykłą, a zarazem długą historię Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży będącego częścią Akcji Katolickiej – stowarzyszenia założonego przez Piusa XI w 1928 roku. Wątek historyczny był wstępem do kolejnego wystąpienia – obecnej prezes Koła Julity Rzący, która zaprezentowała referat dotyczący perspektyw aktywności naukowej Akademickiego Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku. Ostatnią osobą spośród studentów prezentujących referaty był student trzeciego roku animacji kultury UwB Tomasz Krynicki. Przygotował on prezentację dotyczącą dziecka w świecie współczesnych mediów. Spotkanie zostało zwieńczone wystąpieniem opiekuna Koła dr. Łukasza Kalisza, zatytułowanym „Pedagogika salezjańska w trosce o integralne wychowanie człowieka”³⁹.

W najnowszym przedsięwzięciu Akademickiego Koła KSM – III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „(R)ewolucja Narzeczeństwa” (03.06.2019 r.) członkowie i sympatycy Koła przygotowali prelude przed główną częścią konferencji i zaprezentowali następujące wystąpienia: mgr Patrycja Marczak przedstawiła działalność naukową Akademickiego Koła KSM przy UwB w roku akademickim 2018/2019, dr Łukasz Kalisz wygłosił referat „Narzeczeństwo w tradycji judaizmu i chrześcijaństwa”. Kolejne wystąpienie przygotowane przez Julitę Rzącę i Patryka Ługowskiego dotyczyło przeobrażeń narzeczeństwa w kulturze masowej zainspirowanych współczesną kinematografią. Martyna Suchocka zaprezentowała temat „Od zrękwini do zaręczyn współczesnych”, a Samanta Aksamitowska przedstawiła „Obrazy narzeczeństwa we współczesnym świecie”. Ostatnie dwa referaty były zatytułowane „Technologie XXI wieku – czyli nowoczesne sposoby na odnalezienie drugiej połówki” – Sylwia Romanowska oraz „Narzeczeń-

³⁹ Program VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim”.

stwo, małżeństwo, konkubinat, związki partnerskie – polskie uwarunkowania prawne” – mgr Patryk Zabrocki.

Refleksje końcowe

Akademickie Koło KSM organizuje głównie konferencje, które oparte są na trzech hasłach: rewolucja, ewolucja oraz interdyscyplinarność – na nich zbudowany jest schemat naszej pracy naukowej. Pomysł całego cyklu konferencji zakłada przedstawianie omawianych zagadnień w kontekście długoterminowych przemian dążących do coraz doskonalszych form lub przemian gwałtownych, często radykalnie zmieniających jakiś wycinek rzeczywistości⁴⁰. Aby móc wszechstronnie spojrzeć na nurtujące młodych ludzi tematy z zakresu nauki, istotnym elementem jest interdyscyplinarny charakter przedsięwzięć podejmowanych przez członków Koła. Takie podejście do nauki pozwala spojrzeć na nią z wielu punktów widzenia interesującego zakresu wiedzy, co tworzy kompleksowy obraz problemu. Mimo to pozostawia temat niedokończony, skłaniając odbiorcę ku osobistym wnioskom i refleksjom. Celem Koła jest dbanie o najwyższy poziom przygotowania merytorycznego, jak i organizacyjnego. Zarząd i członkowie dokładają wszelkich starań, aby inicjatywy, których są organizatorami, były profesjonalne oraz interesujące dla potencjalnych widzów. Wszelkie dodatkowe informacje są dostępne na stronie: ksm.uwb.edu.pl. Zachęcamy do jej odwiedzenia oraz śledzenia naszego kanału YouTube⁴¹, na którym umieszczamy materiały wideo z naszych przedsięwzięć naukowych.

⁴⁰ Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2016/2017.

⁴¹ https://www.youtube.com/channel/UCWqNisVB5Tpp_yGzIlAP3Uw/videos, [dostęp: 15.01.2019].

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk, sygn. F19-89

Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne: f. 567, op. 2, t. 3158, t. 2419, t. 2474, t. 2076; f. 605, op. 7, t. 83, t. 96; f. 634, op. 1, t. 3, t. 35, t. 58, t. 285

Państwowe Archiwum Obwodu Brzeskiego: f. 59, op. 2, dz. 1211, dz. 1112, dz. 2087

Archiwum Akt Nowych: zesp. Arch.: I.J. Paderewskiego; Akta MWRiOP 1917–1939, Departament II – Szkolnictwo ogólnokształcące, sygn. 157

Centralne Archiwum Wojskowe w Rembertowie. Gabinet Ministra, sygn. I. 300.1.1272

Okręgowa Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Lublinie, akta Ds. 239/67

Archiwum Archidiecezjalne w Białymstoku, Księga chrztów i ślubów parafii unickiej w Supraślu z lat 1827–1836

Archiwum Archidiecezjalne Lubelskie, Rep. 61 I, nr 7, nr 8

Archiwum Parafii Katedralnej w Zamościu: Kronika Parafii Zmartwychwstania Pańskiego i św. Tomasza Apostoła w Zamościu

Archiwum Franciszkanek Misjonarek Maryi w Łabuniach: Dziennik Domu Matki Boskiej Częstochowskiej w Łabuniach. Świadczenie matki Klary, Członkowie Zgromadzenia w latach 1939–1947, Relacje s. Franciszki Bulak z 1 sierpnia 1977 r., Wspomnienia s. Emilii Potocznej; Zeznania s. Stefanii Fiodorczyk

Archiwum Franciszkanek Misjonarek Maryi w Zamościu: Kronika klasztoru Franciszkanek Misjonarek Maryi w Zamościu, Historia powstania w Zamościu domu pod wezwaniem Dzieciątka Jezus

Archiwum Prowincjalne Franciszkanek Misjonarek Maryi w Warszawie: Zeznanie s. Franciszki Bulak ze Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi

Archeografičeskij Sbornik dokumentov odnosjaščichsja k istorii severo-zapadnoj Rusi. Izdavamyi pri upravlenii Vilenskago Učebnago Okruga, t. 9, Vil'na 1870

II. Akty prawne i dokumenty opublikowane

Archeografičeskij Sbornik dokumentov odnosjaščichsja k istorii severo-zapadnoj Rusi. Izdavamyi pri upravlenii Vilenskago Učebnago Okruga”, t. 9, Vil'na 1870

Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego, oprac. W. Stankiewicz, A. Piber, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydaw. PAN 1973, t. I

Dz. U., nr 6, poz. 69

Dz. U. RP nr 30, poz. 227

Dz. U., nr 33, poz. 232

Dz. U. RP nr 44, poz. 267

Dz. U., nr 78, poz. 483

Dz. U., nr 214, poz. 1345

Konwencja Praw Dziecka, Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526

Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 12 kwietnia 2011 roku, SK 62/08, OTK-A 2011, nr 3, poz. 22

Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 17.01.1936 r. Dz. U. RP nr 77, poz. 89 z dn. 31.01.1939 r. o uznaniu Stowarzyszenia Polski Biały Krzyż za stowarzyszenie wyższej użyteczności

Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2015/2016

Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2016/2017

Sprawozdanie AK KSM za rok akad. 2017/2018

Sprawozdanie dyrekcji pryw. Gimnazjum imienia St. Konarskiego S.P. OO. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z pełnemi prawami szkół państwowych. Sprawozdanie za rok szk. 1924/25, Kraków 1925.

Sprawozdanie Dyrekcji Pryw. Gimnazjum imienia St. Konarskiego S.P. OO. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z Pełnemi Prawami Szkół Państwowych za Rok Szkolny 1925/26, Kraków 1926

Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum imienia St. Konarskiego S.P. O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem z pełnemi prawami szkół państwowych za rok szk. 1926/27, Kraków 1927

Sprawozdanie dyrektora gimnazjum prywatnego im. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szk. 1933/34, Kraków 1934

- Sprawozdanie I. Dyrekcji prywatnego gimnazjum realnego im. X. St. Konarskiego w Krakowie. Rok szkolny 1912/13, Kraków 1913*
- Sprawozdanie zakładu naukowo-wychowawczego o.o. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Gimnazjum z pełnymi prawami szkół państwowych za rok szkolny 1927/28, Kraków 1928*
- Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1930/31, Kraków 1931*
- Sprawozdanie zakładu wychowawczo-naukowego im. Ks. St. Konarskiego O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem za rok szkolny 1931/32, Kraków 1932*
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa z 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1923, nr 92, poz. 726
- Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1921, nr 44, poz. 267

III. Roczniki statystyczne

- Mały Rocznik Statystyczny (za lata 1937–1938), Warszawa 1939*
- Rocznik polityczny i gospodarczy 1938, Warszawa 1938*
- Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934, Białystok 1934.*
- Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania. Ludność. Stosunki zawodowe, „Statystyka Polski”, t. XIX, województwo białostockie, Warszawa 1927*
- Drugi Powszechny Spis Ludności z dn. 9 XII 1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe, „Statystyka Polski”, seria C, z. 83, województwo białostockie, Warszawa 1938*

IV. Opracowania i artykuły

- Albański L., *Reformy systemu opieki nad dzieckiem tradycje i współczesność*, [w:] *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, (red.) I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001
- Ames C., *Classrooms: goals, structures and student motivation*. “Journal of Educational Psychology” 1992, t. 84, s. 261-71
- Auffray A., *Św. Jan Bosko*, Kraków 1977

- Ausz M., *Konwikt pijarski w Krakowie i Rakowicach w latach 1873–1939. organizacja i założenia wychowawcze*, [w:] *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, (red.) E.J. Kryńska, A. Suplicka, W. Wróblewska, Białystok 2013
- Ausz M., *Odbudowa polskiej prowincji pijarów. Działalność wychowawczo-educacyjna zakonu w latach 1873–1918*, Lublin 2013
- Ausz M., *Turystyka w dydaktyce polskich pijarów w pierwszych dekadach XX w.*, [w:] *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, (red.) M. Ausz, J. Bugajska-Więclawska, A. Stępnik, D. Szewczuk, Lublin 2017
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978
- Baluch A., *O doświadczeniach i emocjach wspólnej lektury*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, (red.) M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Poznań 1989
- Bałachowicz J., *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 11-27
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć Uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017
- Banaszak B., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2012
- Bardijewska L., *Kot Karima*, Łódź 2016
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Warszawa 1988
- Bartnicka K., *Wychowanie rodzinne w Polsce w XVIII wieku w świetle wydawnictw o typie „Poradnik dobrego chrześcijanina”*, [w:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, (red.) J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994
- Bauman Z., *Kultura w płynnej ponowoczesności*, Warszawa 2011
- Beare H., Caldwell B. J., Millikan R. H., *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, (red.) D. Elsner, Warszawa 1997
- Beauvois D., *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1-2, Rzym – Lublin 1991
- Bernasiewicz M., *Miłość i seks w wybranych czasopismach młodzieżowych*, [w:] *(Roz) czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*, (red.) W. Muszyński, Toruń 2009
- Białek J. Z., *Ideowe i artystyczne właściwości prozy dla dzieci i młodzieży o tematyce wojennej i okupacyjnej*, [w:] S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Zarys monograficzny. Materiały – proza*, t. 1, Warszawa 1978

- Białystok ilustrowany. Zeszyt pamiątkowy*, (red.) A. Lubkiewicz, Białystok 1921
- Bieda S., *Sylwetki. Siostra Maria Bohdara (Emilia Potoczna). Świadectwo życia*, „IGŁA. Informator Gminy Łabunie” 2015, nr 1
- Bielas A., *Wystawa Polskiego Białego Krzyża. Naród Żołnierzowi „Jednodniówka Krakowskiego Okręgu Polskiego Białego Krzyża”*, Kraków 1938
- Bokszański Z., *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, „Przegląd Socjologiczny” 2016, nr 65, s. 9-22
- Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015
- Bosco T., *Ksiądz Bosko wychowawca*, Warszawa 1990
- Bosco T., *Spełniony sen – Opowieść biograficzna o św. Janie Bosko*, Warszawa 2003
- Bosko J., *List z Rzymu*, [w:] *Konstytucje i Regulaminy Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986
- Bosko J., *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, [w:] *Konstytucje i Regulaminy Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986
- Bosko J., *Wspomnienia Oratorium*, Warszawa 2002
- Botwina B., *Miłość i związki uczuciowe w ponowoczesności na podstawie opinii młodzieży szkoły średniej*, [w:] *Motywy miłości w wybranych tekstach literackich i innych dziedzinach kultury*, (red.) P. Szymczyk, E. Chodźko, Lublin 2018, s. 257-273
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2004
- Brożek A., *Polonia amerykańska 1854–1939*, Warszawa 1977
- Brummer W., *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. 4, Warszawa 1938
- Chełmianie*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 1
- Chrobak S., *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1
- Chrześcijańska doktryna społeczna. Stenogram z wykładów prof. Czesława Strzeszewskiego*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2012, t. 4(40), nr 1
- Ciecierski H., *Pamiętniki*, do druku podały i opracowały T. Ciecierska-Chłapowa, J. Chłap-Nowakowa, Kraków 2013
- Cieślukowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985
- Czyn zbrojny wychodźstwa polskiego w Ameryce. Zbiór dokumentów i materiałów historycznych*, wyd. I krajowe. Poprawione i zmienione, oprac. Z.B. Kumoś, J. Praga, Warszawa 2000
- Czyż E., *Prawa dziecka*, Warszawa 2002
- Dalmatov N., *Suprasl'skij Blagoveščenskij Monastyř*, Sankt Peterburg 1892

- Dąbrowska J., *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa 2016
- Derdziuk A., *Bazylikańskie podręczniki teologii moralnej w Polsce XVIII w.* [w:] *Dzieje opactwa supraskiego*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło., Rzym – Lublin – Mińsk 2015
- Dlaczego warto się kochać jak najczęściej*, „Cosmopolitan”, wrzesień 2007
- Dobroński A., *Białystok historia miasta*, Białystok 2001
- Dobrowolski M., *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji RP*, „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4
- Dobrowolski R., *Działalność edukacyjna klasztoru OO. Bazylianów w Supraślu (XVII–XVIII wiek)*, [w:] *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, (red.) E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017
- Dobrowolski R., *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski*, Supraśl 2003
- Dobrowolski R., *Szkoły parafialne bazylianów w guberni grodzieńskiej i obwodzie białostockim, 1795–1839*, [w:] *Dziedzictwo unii brzeskiej*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło, Lublin – Supraśl 2012, s. 115-146
- Dobrowolski R., *Bazylikańska Szkoła Powiatowa w Brześciu Litewskim (XVII–XIX wiek)*, [w:] *Śladami unii brzeskiej*, (red.) R. Dobrowolski, M. Zemło, Lublin – Supraśl 2010
- Dolistowska M., *Z historii ulicy Warszawskiej w Białymstoku – „Kamienica Pana Trębickiego”*, „Białostoczczyzna” 1996, nr 4
- Domańska J., *Opieka nad dzieckiem osieroconym w II Rzeczypospolitej* „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, R. 52, nr 2 (185)
- Doroszewski J., *Szkolnictwo miasta Lublina w latach 1918–1939*, Lublin 2004
- Drozdowski M.M., *Ignacy Jan Paderewski. Zarys biografii politycznej*, Warszawa 1986
- Dworakowski J., *Stanisław Hańko (1884–1943)-dr, ksiądz, poseł do Sejmu Ustawodawczego*, [w:] *Słownik biograficzny białostocko-łomżyński*, (red.) A. Dobroński, M. Kietliński, C. Kukło, J. J. Milewski, J. Snopko, W. Śleszyński, z. 1, Białystok 2002
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013
- Dylak S., *Przekazywanie wiedzy – szkolnym rytuałem?*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, (red.) K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Lublin 2009
- Dyrekcja Filii Pryw. Gimnazjum OO. Pijarów im. Ks. St. Konarskiego w Krakowie. Sprawozdanie Dyrektora za rok szkolny 1938–39*, Kraków 1939
- Działalność Związku Polskiej Inteligencji Katolickiej w latach 1934 i 1935*, Lublin 1936
- Dzień rodziny katolickiej w Dorohusku*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 6

- Dziubiński Z., *Wiara – wychowanie – sport*, [w:] *Wiara a sport*, Warszawa 1999
- Ewolucja, [w:] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, (red.) S. Dubisz, t. 1, Warszawa 2003
- Gabrel A., Lewko M., *Czas wolny w domach salezjańskich*, [w:] *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, (red.) R. Popowski, S. Wilk, M. Lewko, Łódź – Kraków 1974
- Gadowski W., *O religijne wychowanie dzieci*, „Robotnik” z 20 VII 1919.
- Galek Cz., *Los dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji niemieckiej*, [w:] *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, (red.) E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017
- Galek Cz., *Prywatne przedszkole w Łabuniach w latach 1933–1936*, „Archiwariusz Zamojski” 2009
- Galek Cz., *Pamięć i Krzyż. Szkice pedagogiczno-historyczne*, Łabunie 2007
- Galek Cz., *Dar od Boga*, „Niedziela Zamojsko-Lubaczowska” 2018, nr 11
- Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–39*, Wrocław 1976
- Gasik W., *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1991
- Gasik W., *Sytuacja szkolnictwa i pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1918–1922*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, (red.) K. Poznański, Lublin 1991, s. 223–233
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006
- „Głos Uczniowski” 1930, nr 5, s. 5–7; 1933, nr 2; nr 3; nr 5; 1934, nr 3
- Głowacki L., *Działania wojenne na Lubelszczyźnie w roku 1939*, Lublin 1976
- Główka Cz., *Fragment mojego życiorysu*, [w:] *Nie było kiedy płakać. Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, wstęp, wybór i oprac. B. Kozaczyńska, t. 1, Siedlce 2014
- Godzisz M., *Mała doktórka*, „Niedziela. Tygodnik Katolicki” 2015, nr 19
- Gola B., *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków 2008
- Goldenberg H., I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006
- Gołowski M., *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku. Rys historyczny i rozwój w dobie obecnej*, Białystok 1934
- Gołębiak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2004.

- Górski K., *Rodzina a kultura współczesna*, Poznań 1935
- Gradzik A., *Czasy szczególne – okres okupacji hitlerowskiej*, [w:] Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny okresu okupacji niemieckiej w latach 1939–1944*, Puławy 2015
- Grochowska I., *Antropologiczny fakt ludzkiej płciowości i seksualności*, „Kwartalnik Naukowy Fides et ratio” 2014, nr 4 (20)
- Gwiazda M., *Młodzież 2016*, Warszawa 2016
- Hałko S., *Gimnazjum w latach 1915–1935. Jednodniówka*, Białystok 1935
- Hejnicka-Bezwińska T., *Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę*, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin*, (red.) C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Sosnowiec 2014
- Homplewicz J., *Przesłanie ks. Jana Bosko w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Książdż Bosko i jego system wychowawczy*, (red.) J. Niewęglowski, Warszawa 2000
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987
- Izdebska J., hasło „Samotność dziecka”, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2006
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997
- Jan Paweł II, *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Rzym 1995
- Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska Christifideles Laici. O powołaniu i misji świeckich w kościele i w świecie dwadzieścia lat po soborze watykańskim II*, Rzym 1988
- Jarocki J., *Ostatni ordynat. Z Janem Zamojskim spotkania i rozmowy*, Warszawa 1991
- Jedynak B., *Obyczaje domu polskiego w czasach niewoli 1795–1918*, Lublin 1996
- Jednodniówka Gimnazjum im. Ks. Stanisława Konarskiego w Rakowcach wydana ku uczczeniu imienia ks. Rektora St. Paprockiego*, 8 V 1937 Rakowice-Kraków.
- Jemielity W., *Szkoły średnie i zawodowe w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Łomża 1991
- Jędrzejewska-Wróbel R., *Florka. Z pamiętnika ryjówki*, 2009
- Józefowicz A., *Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*, „Dziecko Krzywdzone” 2016, nr 3

- Józefowicz A., *Wartości edukacyjne współczesnej prozy dziecięco-młodzieżowej w kontekście problemów dziecka osamotnionego*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11
- Kalendarz duszpasterski na rok 1928 parafii św. Pawła w Lublinie*
- Kalisz Ł., *(R)ewolucja macierzyństwa na pedagogice*, mps.
- Kalisz Ł., *Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „(R)ewolucja macierzyństwa”*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2015, t. XIV/2.
- Kalisz Ł., *Uczciwy obywatel – celem wychowania moralnego w koncepcji pedagogicznej ks. Jana Bosko*, [w:] *Szkoła i jej wychowanie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, (red.) M. Chodkowska, M. Uberman, Rzeszów 2010.
- Kalisz Ł., *Zastosowanie podstawowych założeń systemu prewencyjnego ks. Jana Bosko w Salezjańskim Ośrodku Wychowawczym w Różanymstoku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2008, t. 25
- Kapłan opiekunem doli „starych rodziców” na wsi*, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1936, nr 9
- Kasdepke G., *Kacperiada*, Łódź 2012
- Kasdepke G., *Poradnika hodowcy aniołów*, Gdańsk 2018
- Kassjanowicz D., *Cześć, wilki!*, Warszawa 2014
- Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991
- Kępski Cz., *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (1815–1952)*, Lublin 2011
- Kępski Cz., *Miejskie zakłady opieki nad sierotami w Lublinie w okresie międzywojennym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1981, t. IX
- Kępski Cz., *Opieka nad dzieckiem w województwie lubelskim w okresie międzywojennym*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, (red.) K. Poznański, Lublin 1991
- Kiecana A., *Służba więzienna za najmniejsze przewinienia surowo karała*, [w:] *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny, świadectwa zebrała i oprac. J. Rodzik, Zamość 2007*
- Kietliński M., *Szkolnictwo średnie w Białymstoku w okresie międzywojennym*, „Białostocczyzna” 1999, nr 1
- Klukowski Z., *Zbrodnie niemieckie na Zamojszczyźnie*, Warszawa 1947
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8)

- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1
- Kłos J., *Dwie organizacje polskie*, „Dziennik dla Wszystkich” 21 lipca 1918, nr 137, Buffalo N.Y.
- Kobiety przeciw bezbożnikom*, „Ogniwo” 1936, nr 5
- Komarnicki W., *Polskie prawo polityczne (geneza i system)*, Warszawa 1922
- Koneczny F., *Rozwój moralności*, Lublin 1938
- Korzeniecka-Bondar A., *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018
- Kosiński S., *Dzieła Salezjańskie w życiu księdza Bosko*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1988, t. 9
- Kosmowska B., *Nieźle ziółko*, Łódź 2018
- Kowalska-Ehrlich B., *Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim*, [w:] *Prawa i wolności osobiste*, (red.) A. Rzepliński, Warszawa 1992
- Kozak J., *Czym jest dla nas religia katolicka?*, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie”, 1928, nr 7
- Krasucka B., *Jan Bosko*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, (red.) S. Wielgus, J. Duchniewski i in., t. 7, Lublin 1997
- Krukowski J., *Polskie prawo wyznaniowe*, Warszawa 2005
- Kryńska E.J., *Polskie tradycje patriotyczne – czy to skansen i zaścianek?*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, (red.) E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009
- Kryńska E.J., *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, wyd. II, Białystok 2012
- Ksiądz Bosko. Przygoda jednego życia*, Warszawa 2005
- Kupisiewicz C., *Wstęp. O Bogdana Suchodolskiego refleksjach na temat pedagogiki i wychowania oraz ich aktualności*, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin*, (red.) C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Sosnowiec 2014
- Kurzępa I., *Wspomnienia. Lata wojny i okupacji*, Zwierzyniec 1997
- Kwiatkowski A., *Wskazówki do wychowania cielesnego dzieci*, „Jutrzenka. Kalendarz dla wsi i miast na rok 1919”, Warszawa 1919
- Kwiatkowski A., *Sługa. Kilka uwag godnych pytań*, Warszawa 1893
- Kwieciński Z., *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie”. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, [w:] *O nową jakość nauczycieli*, (red.) J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017

- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988
- Leon XIII, *Rerum novarum*, Rzym 1891
- Leszczyński B., *Wysiedlenie Wielęczy-Kolonii*, [w:] *Nie było kiedy płakać. Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, wstęp, wybór i oprac. B. Kozaczyńska, t. 1, Siedlce 2014
- Leszczyński G., *Książki pierwsze, książki ostatnie*, Warszawa 2012
- Lewandowski M., *Polski Biały Krzyż*, [w:] *X-lecie Polskiego Białego Krzyża w Łowiczu 1928–1939*
- Lavee T., [Wspomnienia], [w:] E. Kurek, *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich w Polsce w latach 1939–1945*, Sandomierz 2017
- Lewicki S., *Pamiętnik od r. 1897 do r. 1908 jako przyczynek do historii Odrodzenia Polski*, Łuków 1931
- Lewko M., *Czemu służył teatr zakładowy*, [w:] *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, (red.) R. Popowski, S. Wilk, M. Lewko, Łódź – Kraków 1974
- Likowski E., *Dzieje Kościoła unickiego na Litwie i Rusi w XVIII i XIX wieku*, t. 2, Warszawa 1906
- List „*Juvenum Patris*” Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Edidio Vigano, przełożonego generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko, [w:] C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001
- Łaguna-Raszkievicz K., *Białostockie przedwojenne gimnazja jako przykład wieloetnicznej społeczności. Wspomnienia absolwentów*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*, (red.) W. Theiss, M. Winiarski, Warszawa 2011
- Łatka R., *W służbie niepodległej*, „*W Sieci Historii*” 2018, nr 11(66)
- Łempicki S., *Piłsudski jako wychowawca*, Warszawa 1936
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca jako podstawa życia według wartości*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, (red.) B. Dymara, Kraków 2003
- Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Warszawa 1983
- Makowska B., [Wspomnienia], [w:] E. Kurek, *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich w Polsce w latach 1939–1945*, Sandomierz 2017
- Maksymowicz A., *Agnieszka Wisła i działalność Polek w Ameryce na rzecz ochotników i weteranów Błękitnej Armii*, Nowy Jork – Opole 2015
- Marchel J., Kalisz Ł., *(R)ewolucja macierzyństwa*, „*Drogi Miłosierdzia*” 2016, nr 6 (58)

- Maroszek J., *Monografia miasta i gminy Supraśl*, Supraśl 2013
- Marshall H.H., *Children's Understanding of Academic Tasks: Work, Play, or Learning*, "Journal of Research in Childhood Education" 1994, t. 9, nr 1
- Marszałek J., *Personalizm i pedagogia prewencyjna ks. Jana Bosko*, Kraków 2010
- Matki do walki o szczęście rodziny, „Ogniwo” 1936, nr 3
- Matus I., *Schyłek unii i proces restytucji prawosławia w Obwodzie Białostockim w latach 30. XIX wieku*, Białystok 2013
- Matławska H., *Róża Zamoyska – Anioł Dobroci*, [w:] *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny, świadectwa zebrała i oprac. J. Rodzik*, Zamość 2007
- Matyjas B., *Oryginalność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, [w:] *Książd Bosko i jego system wychowawczy*, (red.) J. Niewęglowski, Warszawa 2000.
- Mazur P., *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie w świetle prasy lokalnej*, Lublin 2004
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystans międzypokoleniowego*, Warszawa 2000
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003.
- Mieszalski S., *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 2000
- Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3-4
- Mikołajewski J., *Wędrówka Nabu*, Kraków – Budapeszt 2016
- Miłość w rodzinie, „Ogniwo” 1934, nr 12
- Misiaszek K., *Wychowawcza rola sportu w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko*, [w:] *Salezianie a sport*, (red.) Z Dziubiński, Warszawa 1998
- Monografia szkolnictwa m. Lublina za czas od 1917 do 1927 roku*, (red.) J. Wolski, Lublin 1928
- Morawska I., *Historia pisana życiem. Łabunie mały przewodnik*, Łabunie 2016
- Mościcki H., *Białystok. Zarys historyczny*, Białystok 1933
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, (red.) M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014
- Niegowski K., *Muzyka w systemie wychowawczym salezjanów ks. Bosko*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 1999, t 15
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005
- Norwid C.K., *Pisma wszystkie*, t. 9, Warszawa 1971

- Nosek A., *Wędrówki po literaturze dla dzieci i młodzieży XX i XXI wieku*, Białystok 2017
- Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, (red.) K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła, Lublin 2015
- Nowak M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, (red.) D. Kornas-Biela, Lublin 2001
- Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauk i codzienności*, Kraków 2014
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław 2014.
- Od Redakcji, „Oświata Pozaszkolna” 1921, R. 1, z. 1
- Od Redakcji, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 5
- „Ogniwo” 1930–1936. *Jednodniówka klasy VIII Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku*, Białystok 1936
- Ojciec w rodzinie, „Ogniwo” 1934, nr 6-8
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000
- Opozda D., *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży*, Lublin 2001
- Orłowicz M., *Przewodnik ilustrowany po województwie białostockim*, Białystok 1937
- Orłowski J., *Helena Paderewska. Na 15 lecie Jej pracy narodowej i społecznej*, Chicago 1929
- Orzeszkowa E., *Patriotyzm i kosmopolityzm*, Wilno 1880
- Orzechowski W., *Kim był pułkownik House?*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66)
- Padacz W., *Kościół katolicki w walce z alkoholizmem w Polsce odrodzonej*, Poznań 1932
- Paderewski*, Kraków 1992
- Pamiętniki chłopów*, (red.) L. Krzywicki, Warszawa 1935
- Paszek A., *Salezjańskie źródła doświadczenia pedagogicznego*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 2002, t. 18
- Piber A., *Droga do sławy, Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa 1982
- Perkins D., *The Many Faces of Constructivism*, „Educational Leadership” 1999, t. 57
- Peters M.A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa 2010

- Piątkowska R., *Dziadek na huśtawce*, Warszawa 2009
- Piątkowska R., *Hebanowe serce*, Łódź 2016
- Piela A., *Tułaczka Natalii*, „IGŁA. Informator Gminy Łabunie” 2018, nr 1
- Pieper J., *O miłości*, Warszawa 2004
- Pilikowski J., *Podróż w świat etyki*, Kraków 2010
- Pobóg-Malinowski W., *Najnowsza historia Polski 1914–1939*, t. 2, Gdańsk 1990
- Podoleński S., *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1921
- Polski Słownik Biograficzny*, t. XXIV, Kraków 1979
- Poświęcenie w życiu kobiety*, „Ogniwo” 1936, nr 2
- Program VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim”
- Prospekt zakładu naukowo-wychowawczego księży pijarów w Rakowicach pod Krakowem. Sprawozdanie za rok szk. 1923–24. Program i warunki przyjęcia*, Kraków 1924
- Pruś S., *Zgromadzenie salezjańskie w świecie*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1988, t. 9
- Prześluga M., *Ziuzia*, Warszawa 2014 i następne części
- Przykład rodziców*, „Ogniwo” 1936, nr 5
- Puchalska J., *Pani Paderewska*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66)
- Puszka A., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zakonu Sióstr Miłosierdzia Wincentego à Paulo w Lublinie w XIX i XX wieku*, Lublin 2013
- Puszka A., Szady J., *Dom Dziecka im. Janusz Korczaka w Lublinie w latach 1855–2010*, Lublin 2010
- Pyrzyk I., *System opieki nad dzieckiem w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] *Głodne dzieci w Polsce*, (red.) C. Kępski, Lublin 2011
- Radwan M., *Carat wobec Kościoła greckokatolickiego w zaborze rosyjskim 1796–1839*, Lublin 2001
- Radwan M., *Kościół greckokatolicki w zaborze rosyjskim około 1803 roku*, Lublin 2003
- Radzik T., *Działalność Polskiego Białego Krzyża i Sekcji ratunkowej Polek w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1918–1920*, „Przegląd Polonijny” 1990, z. 1
- Rola mężczyzny w kształtowaniu światopoglądu katolickiego*, „Ogniwo” 1934, nr 5
- Rosołowski S., *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa, 1980

- Rozporządzenie Fulmana [bez daty], „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1924, nr 2
- Rudnicki K., *Wspomnienia prokuratora*, Warszawa 1957
- Rodzice z dziećmi w szkole, „Ogniwo” 1934, nr 3
- Rodziak J., *Mój mały braciszek Krzys umarł z głodu...*, [w:] *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny*, świadectwa zebrala i oprac. J. Rodziak, Zamość 2007
- Ruszkiewicz D., *Związki uczuciowe współczesnych nastolatków – empiryczny zarys problemu*, „Pedagogika Rodziny” 2013, nr 3/1
- Ryrych K., *O Stephenie Hawkingu, Czarnej Dziurze i Myszach Podpodłogowych*, Łódź 2013
- Sadowska J., *Odbudowa szkolnictwa w Białymstoku w pierwszym roku po odzyskaniu niepodległości w świetle „Dziennika Białostockiego”*, „Białostoczczyna” 1995, nr 40
- Samarski B., *Ks. Dr Stanisław Hałko (1884–1943), Znani – nieznan*, (red.) B. Samarski, J. Danieluk, Białystok 2016
- Serafin S., Szmulik B., *Organy ochrony prawnej RP*, Warszawa 2010
- Siara A., *Współpraca katechety z gronem nauczycielskim*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1935, z. VIII
- Siedlecki K., *Niebezpieczeństwo drzwi otwartych*, „Spójnia” z 15 IX 1921.
- Siemiński F., *Podstawowe wolności, prawa i obowiązki obywateli PRL*, Warszawa 1979
- Sitkowski W., *Zamojszczyzna. Wysiedlenia – deportacje 1939–1945. Obóz w Zwierzyńcu*, Zwierzyniec 2011
- Skiba M., *Alkoholizm jako zagadnienie gospodarcze w Polsce*, Lwów 1931
- Skibiński P., *Odzyskanie niepodległości w oczach Polaków*, „W Sieci Historii” 2018, nr 11(66)
- Słomka Z., *Polacy w obronie Dzieci Zamojszczyzny*, [w:] *Dzieci Zamojszczyzny okresu okupacji niemieckiej w latach 1939–1944*, Z. Słomka, M. Mulawa, Puławy 2015
- Służewski Cz., *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu*, Zwierzyniec 1993
- Smolorz M., *Nieświęty śląski święty*, „Polityka” nr 33 z dnia 15.08.2009
- Smyczyński T., *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*, „Państwo i Prawo” 1997, z. 11-12
- Sobczak J., *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998
- Sopoćko M., *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, z. IX

- Sośnicki K., *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925
- „Spójnia” z 15 IV 1921
- Stanecka Z., *Świat według dziadka*, Poznań 2013
- Statut Akademickiego Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku
- Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, (red.) H. Kubiak, A. Pilch, Wrocław 1976
- Statut Uniwersytetu w Białymstoku z 4 kwietnia 2012 r. z późn. zm.
- Stawecki P., *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa 1981
- Stawecki P., *Wojsko Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1921–1935. (Zarys organizacji i stanu)*, [w:] *Historia wojskowości polskiej, wybrane zagadnienia*, (red.) W. Biegański, P. Stawecki, J. Wojtasik, Warszawa 1971
- Stawecki P., *Wojsko Polskie i społeczeństwo w latach 1919–1920 w świetle raportów i komunikatów naczelnych władz wojskowych*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy” 2012, t. 13 (64), nr 4 (242)
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław 1996
- Stopniak F., *Pomoc Kościoła dla ludności wysiedlonej z Zamojszczyzny*, [w:] *Sesja Zamość*, rkps., [b.r.], Biblioteka Muzeum Zamojskiego
- Strękowska-Zaremba M., *Złodziejach snów*, Warszawa 2008
- Strömstedt M., *Astrid Lindgren. Opowieść o życiu i twórczości*, Warszawa 2000
- Strzeszewski Cz., *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994
- Suchodolski B., *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1995
- Suchodolski B., *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 4
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970
- Suchodolski B., Wojnar I., *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*, Warszawa – Kraków 1990
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategię życia*, Warszawa 1987
- Suchowierska A., *Mat i świat*, Warszawa 2015
- Suchowierska A., *Milenka*, Poznań 2018
- Suplicka A., *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok 2015
- Suplicka A., *Stanisław Hańko (1884–1943) i Jakub Szapiro (1897–1941) – na-*

- uczyciele dwóch kultur w międzywojennym Białymstoku*, [w:] *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, (red.) A. Królikowska, J. Falkowska, Kraków 2018
- Surdacki Z., *Tydzień miłosierdzia*, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1936, nr 2
- Szczepański J., *Polonia amerykańska w walce o niepodległość Polski*, „Niepodległość i Pamięć” 2011, nr 3-4 (35-36)
- Szczygielski M., *Czarownica piętro wyżej*, Warszawa 2013
- Szmulik B., *Wybrane aspekty ochrony rodziny w świetle uregulowań Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku*, [w:] *Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej*, (red.) B. Kołdon, Sandomierz 2006
- Sztompka P., *Rewolucja*, [w:] *Encyklopedia Socjologii 3*, (red.) H. Domański i in., Warszawa 2000
- Szymanik B., *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu*, [w:] Z. Słomka, M. Muława, *Dzieci Zamojszczyzny okresu okupacji niemieckiej w latach 1939–1944*, Puławy 2015
- Szymański M.J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, (red.) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Kraków 2005
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015
- Tacikowski A., *Nasza wiosna*, „Przegląd Chełmski” 1929, nr 5
- Tempora mutantur et nos mutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, (red.) M. Sobecki, A. Korzeniecka-Bondar, Białystok 2017
- Thomas D., Brown J.S., *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*, Lexington 2011
- Tischner J. ks., *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, wyd. II, Kraków 2005
- Toporski B., *Rzecz o Bronku i Pani Wandzie Cebrykow – „Może Ci czegoś brakuje, Synku”*, [w:] *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny, świadectwa zebrała i oprac. J. Rodzik*, Zamość 2007
- Traczyk-Stawska W., *Noszę w sumieniu Niemców którzy zginęli z mojej ręki*, rozmawiali Olga Wasilewska i Marcin Dzierżanowski „Wprost” nr 31 z 5 sierpnia 2018.

- Trynkowski J., *Gimnazjum. Z dziejów Gimnazjum Białostockiego /1777/ 1802–1915*, Białystok 2002
- Ukochani w Chrystusie Panu, „Echo Parafialne” z 4 XI 1928
- Urry J., *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009
- Wachowiak J., *Kot kameleon*, Warszawa 2014
- Wachowiak J., *O czym się nie śniło dorosłym*, Warszawa 2013
- Walewander E., *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.*, Lublin 1996
- Walewander E., Starnawski J., *Maria z Kuczyńskich Starnawska (1897–1990)*, [w:] *Chrześcijananie*, (red.) B. Bejze, t. 22, Niepokalanów 1998
- Walewander E., *Działalność wychowawcza Kościoła Lubelskiego, 1939–1945*, Lublin 2009
- Walewander E., *Dziedzictwo Janusza Korczaka. Akcje pomocy dziecku na Lubelszczyźnie w czasie drugiej wojnie światowej*, [w:] *Dziecko w historii – wątek Korczakowski*, Białystok 2013
- Węclawik Z., *Wysiedlanie Skierbieszowa*, [w:] *Nie było kiedy płakać. Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943*, wstęp wybór i oprac. B. Kozaczyńska, t. 1, Siedlce 2014
- Wałęga A., *Nauczanie religii w szkołach wiejskich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1929, z. IX-X
- Watt R. M., *Gorzka chwata. Polska i jej los 1918–1939*, Warszawa 2005
- Wąsicki J., *Ziemie polskie pod zaborem pruskim. Prusy Nowoschodnie 1795–1806*, Poznań 1963
- Weischenk R., *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 2000
- „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1919, nr 2, nr 4
- „Wiadomości Kościelne Archidiecezji w Białymstoku” 1976, r. 2, nr 4
- Wiślak W., *Dwa serca anioła*, Poznań 2011
- Wilk J., *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, [w:] *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, (red.) J. Wilk, t. 1, Lublin 2003
- Witek R., *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź 2016
- Witek R., *Klub latających ciotek*, Łódź 2013
- Woch A., *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące Lublina w latach 1918–1939*, Lublin 2013
- Wojciszke B., *Psychologia miłości*, Gdańsk 2003
- Wojnar I., *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016

- Wojnar I., *Możliwości wychowawcze sztuki*, Warszawa 1997
- Woroniecki J., *Najważniejsze obowiązki obywatelskie*, „Robotnik” z 2 XI 1919
- Wojtyła K. kard., „Ojczyzna”, Kraków 1988
- Wołoszyn S., *Sport a wychowanie*, [w:] *Salezjanie a sport*, (red.) Z Dziubiński, Warszawa 1998
- Wróblewska W., *Nastoletni Polacy wobec seksualności*, Warszawa 1998
- Wróblewski B., *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej*, [w:] *Dzieci i młodzież w latach drugiej wojny światowej*, (red.) C. Pilichowski, Warszawa 1982
- Wróblewski B., *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej*, [w:] *Sesja Zamość*, rkps., [b.r.], Biblioteka Muzeum Zamojskiego
- Zabawa K., *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3
- Zahorska M., *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, (red.) M. Marody, Warszawa 2007
- Zakład wychowawczo-naukowy O.O. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem i filia gimnazjum w Krakowie. Sprawozdanie dyrektorów za rok 1937–38*, Kraków 1938
- Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS. Zbiór dokumentów polskich i niemieckich z okresu okupacji hitlerowskiej*, (red.) C. Madajczyk, t. 2, Warszawa 1977
- Zgierz. *Dzieje miasta do 1988 roku*, (red.) R. Rosin, Łódź – Zgierz 1995
- Zgórnjak M., *Rola Polonii w walce zbrojnej o niepodległość Polski w latach 1914–1918*, [w:] *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, (red.) H. Florowska-Francić, M. Francić, H. Kubiak, Wrocław 1979
- Zieliński H., *Historia Polski 1914–1939*, Wrocław 1983
- Zięba-Załużka H., *Organy kontroli państwowej i ochrony prawa w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Rzeszów 2000
- Zjazd diecezjalny, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1932, nr 9
- Złot Różańcowy w Chełmie, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1930, nr 5
- Złotkowski Ch., *Zwyczaje Podlasia w połowie XX wieku*, Biała Podlaska 2006
- Żmigrodzki S., *Organizacja szkół podoficerskich*, „Bellona” 1920, z. 4
- Żukowski A., *Partycypacja wyborcza kobiet – wyzwania i dylematy*, [w:] *Wokół wyborów i prawa wyborczego*, (red.) Z. Witkowski, Toruń 2017
- Żylińska-Żyłkiewicz H., *Z dziejów Gimnazjum Państwowego im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej w Białymstoku (1915–1939)*, „Białostoczczyzna” 1999, nr 53

Żółtowski J., *O obowiązkach matki względem swych dzieci*, „Echo Parafialne” z 13 I 1929

Życie w organizacji, „Ogniwo” 1933, nr 1.

Лесгафт П., *Избранные педагогические сочинения* (Lesgaft P., *Wybrane utwory pedagogiczne*), Москва 1988

Лісейчыкаў Д., *Святару беларускім соцыуме. Прасапаграфія ўніяцкага духавенства 1596–1839 гг.*, Мінск 2015

Толстой Л., *Педагогические сочинения*. (Tolstoj L., *Utwory pedagogiczne*), Москва 1989

V. Netografia

Dudzikowa M., *Wypowiedź prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej do uczestników konferencji dla nauczycieli organizowanej przez Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy w 2013 r.*, <https://www.youtube.com/watch?v=Or4jbQ7sg7k>, [dostęp: 10.12.2018]

Fisher H., *Biologia miłości*, wykład, <https://filemonibaucis.wordpress.com/czytelnia/biologia-milosci-wyklad-helen-fisher/>, [dostęp: 10.10.2018]

Fullan M., Langworthy M., *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*, Pearson, London, http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf, [dostęp: 12.12.2018]

Główny urząd statystyczny departament badań demograficznych i rynku pracy, Warszawa, styczeń 2016 r., s. 3, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf, [dostęp: 15.10.2018]

Gołota M., *Prof. Wojciszke: nie jesteśmy przystosowani do tego, by przez 50 lat żyć w jednym związku*, 2015, <https://natemat.pl/133251>, [dostęp: 10.08.2018]

<http://ksm.uwb.edu.pl>, [dostęp: 15.01.2019]

<http://salezjanie.pl/>, [dostęp: 11.03.2019]

<http://www.rewolucjamacierzynstwa.pl/>, [dostęp: 15.01.2019]

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Suchodolski-Bogdan;3981024.html>, [dostęp: 25.10.2018]

<https://plus.poranny.pl/monika-i-marcin-gomulka-malzenstwo-to-dla-nich-poczatek-wiecznosci/ar/c1-14023913>, [dostęp: 05.04.2019]

<https://plus.wspolczesna.pl/monika-i-marcin-gomulka-malzenstwo-to-dla-nich-poczatek-wiecznosci/ar/c1-14023913>, [dostęp: 05.04.2019]

- <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/serie-wydawnicze/wojny-doroslych-historie-dzieci>, [dostęp: 07.12.2018]
- https://www.youtube.com/channel/UCWqNisVB5Tpp_yGzIlAP3Uw/videos, [dostęp: 15.01.2019]
- <https://youtu.be/6YwJun0XH4w>; <https://youtu.be/zCFJzfx7vpY>, [dostęp: 15.01.2019]
- <https://youtu.be/9ESJH2vtBRQ>, [dostęp: 20.04.2019]
- Jak zapomnieć o swojej pierwszej miłości*, https://f.kafeteria.pl/temat/f4/jak-zapomniec-o-swojej-pierwszej-milosci-p_5139274, [dostęp: 10.10.2018]
- Jakubowski T., *Zagadnienia płciowości. Homoseksualizm*, https://opoka.org.pl/biblioteka/K/katecheta/0110N_02.html, [dostęp: 12.10.2018]
- Miłość od pierwszego wejrzenia – wystarczy jedno spojrzenie*, <https://pieknoumyslu.com/milosc-od-pierwszego-wejrzenia/>, [dostęp: 10.10.2018]
- Najpiękniejsza miłość, to miłość młodzieńcza*, https://f.kafeteria.pl/temat/f4/najpiekniejsza-milosc-to-milosc-mlodziencza-p_5002444, [dostęp: 15.10.2018]
- Nęcki T., *Dojrzewanie psychiczne nie jest łatwe. Najczęstsze problemy związane z osiągnięciem dojrzałości emocjonalnej*, 2017, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/rozwoj-osobisty/dojrzewanie-psychiczne-nie-jest-latwe-najczestsze-problemy-aa-SYwW-FrZ4-SmpZ.html>, [dostęp: 12.09.2018]
- Szmyd J., *Jaka edukacja? Jaki człowiek?*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3363:jaka-edukacja-jaki-czowiek&catid=315&Itemid=30, [dostęp: 03.11.2018]
- Wojnar I., *Człowiek i wyzwania współczesności*, <http://www.kulturaswiecka.pl/node/770>, [dostęp: 06.11.2018]
- https://ru.wikipedia.org/wiki/Коялович,_Михаил_Осипович, [dostęp: 16.03.2019]
- www.calapolskaczytadzieciom.pl/zlota-lista, www.ibby.pl, [dostęp: 07.12.2018]

Spis fotografii

Fotografia 1. „Twórcy Niepodległej” na 100-lecie odzyskania niepodległości	23
Fotografia 2. Ignacy Jan Paderewski	25
Fotografia 3. Orędzie W. Wilsona	28
Fotografia 4. Ignacy Jan Paderewski wizytuje obóz w Niagara on the Lake	31
Fotografia 5. Hotel Gotham i pieczęć Polskiego Białego Krzyża	60
Fotografia 6. Helena Paderewska – prezes Polskiego Białego Krzyża	61
Fotografia 7. Helena Paderewska w otoczeniu sanitariuszek Polskiego Białego Krzyża w Ameryce	63
Fotografia 8. „Wspierajcie Polski Biały Krzyż”	68
Fotografia 9. Pacjenci, personel lekarski i sanitariuszki szpitala Polskiego Białego Krzyża im. H. Paderewskiej, wrzesień 1919 rok	70
Fotografia 10. Siostry FMM i Ojcowie Bernardyni z dziećmi z sierocińca w Radecznicy	105
Fotografia 11. Siostry FMM za drutami obozu przejściowego w Zamościu	114
Fotografia 12. Siostry FMM z dziećmi i personelem szpitalika w Zwierzyncu	121
Fotografia 13. Klasztory Bazylianów w guberni grodzieńskiej na początku XIX wieku	136
Fotografia 14. Portret prof. Michała Osipowicza Kojałowicza	143
Fotografia 15. Portret archimandryty supraskiego i nauczyciela Wincentego Żurowskiego	144

Fotografia 16. Lekcja gimnastyki w Państwowym Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego.....	153
Fotografia 17. Dyrektor Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego dr Wacław Kwapiński w swoim gabinecie	154
Fotografia 18. Świadectwo ukończenia Państwowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego.....	156
Fotografia 19. Hufiec Przysposobienia Wojskowego Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego.....	157
Fotografia 20. Strona tytułowa „Głosu Uczniowskiego”	160
Fotografia 21. Uczestnicy i organizatorzy Konferencji Naukowej „(R)ewolucja macierzyństwa”.....	263
Fotografia 22. Monika i Marcin Gomułkowie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB.....	268

Spis tabel

Tabela 1. Typy gimnazjów ogólnokształcących w Białymstoku w Drugiej Rzeczypospolitej.....	150
Tabela 2. Mniemanie młodzieży na temat wiary w miłość od pierwszego wejrzenia	243
Tabela 3. Zdanie młodzieży na temat ufności w trwałość pierwszych uczuć miłosnych	246
Tabela 4. Zdanie młodzieży na temat stosunków intymnych jako wyznacznika miłości	250
Tabela 5. Stan zakochania młodzieży polskiej.....	253

Summary

In order to commemorate the day of 11th November 1918 as a symbolic date of the independence regained by Poland, we have prepared another edition of the volume concerning a child in history which describes the fate of a child in Poland after its restoration. The significance of this project is reflected by a circle of the renowned experts of issues of the history of education.

We remember that the restoration of Poland's sovereignty after 123 years of non-existence of the country on the political maps of Europe was a lengthy process in which Poles both living home and abroad had been involved. It was mainly their perseverance and dedication that affection to the native language and national culture survived. It was "the generation of people gifted extraordinarily and placing a high priority on restoring their own country", who earnestly appreciated the value of love of the Homeland. "In November 1918 their deep love of Poland was manifested by spontaneous demonstrations and rallies to support freedom and liberty..."¹. Poles were moved, jubilant and excited.

From the memoirs of the then politician, who stayed in Galicia in those days – Jędrzej Moraczewski (recognized as the first prime minister of the free Republic of Poland) – it follows that "it is unlikely to report such ecstasy and outburst of joy which overcome Polish population at that time. The barriers and cordons disappeared after 120 years! They are no longer! Freedom! Unity! Unification! Our own country! For ever (...) Was there anybody not mad with joy? (...) From the morning till the evening crowds of people were gathering at the marketplace of towns: the worker, office clerk leaves their workplace, the peasant leaves his

¹ P. Skibiński, *Odzyskanie niepodległości w oczach Polaków [Regaining of Independence as seen by Poles]*, "In the Net of History" 2018, no. 11(66) p. 23.

farm and run to towns to learn about, make sure of or see any unit of Polish Army, Polish letters or the Eagle [national emblem – translator’s note] on the government buildings; were touched [even – note by E.K.] seeing Polish railwaymen, even at the sight of Polish policemen or other guardians of public order”².

It should be kept in memory that to some extent the miracle of Poland’s independence, regained by the fifth generation of Poles would not occur at all without the will of the United States and partially the commitment of Ignacy Paderewski. As France and England “had not come to a decision on introduction of a new order in Europe and drawing of new state borders for the free and restored Poland (...)”³.

Prof. Jan Żaryna states that we are doing our best “to save from oblivion the Polish culture, the output of people who lived before us; we intend to educate young people so that in turn they will not forget our outputs and successes”⁴. For that reason in November of 2018, on appreciating and nursing the deed of achieving the national independence, we recalled the Polish education traditions, which inspired us to join in discussion over the past, present and future of the child with regard to his/her needs and socio-cultural changes as well as the contemporary educational challenges. In the discussion we were led by a thought of Pope John Paul II because Karol Wojtyła’s election to the Holy See was a real breakthrough in thinking of the homeland. About the love of the home country, John Paul II wrote: “The Homeland – when I am thinking – I express myself and get rooted, this is told by my heart, as though the concealed boundary which goes out of me to other people to enclose everyone in the past, older than everyone of us: from it I emerge . when I am considering Homeland – to seal it off in myself as treasure”⁵.

Substantially the contents of the monograph was determined by the treatises introduced by their authors and presented in chronological

² P. Skibiński, *Odzyskanie niepodległości w oczach Polaków [Regaining of Independence as seen by Poles]*, “In the Net of History” 2018, no. 11(66) p. 23.

³ W. Orzechowski, *Kim był pułkownik House? [Who was Colonel House?]*, “In the Net of History” 2018, no. 11(66) p. 21.

⁴ R. Łatka, *W służbie niepodległej [Serving the independent Poland]*, “In the Net of History” 2018, no. 11(66), p. 82.

⁵ Cardinal Karol Wojtyła, “Ojczyzna” [The Homeland], Kraków 1988.

and issue-presentation order. The work concerns multiple aspects and has got an interdisciplinary and artistic dimension as well.

The work is divided into five chapters. The first chapter emphasizes *The civic rights and freedoms in the Republic of Poland after its restoration*. The second chapter entitled “The protection and saving from the extermination” reviews the examples of work done for the welfare of the neediest in the Republic of Poland, in the period between the first and second world war and during the Nazi occupation. The third chapter describes *The inspirations to change thinking of school and education*, not only throughout history. Next chapter deals with *the subjectivity of a child* – it is *an educational and literary concept*, with a specific highlight on the values in the process of education and teaching. The last section of the publication is *The pictures of young people on the eve of 21st century*.

We hope that the book will arouse considerable interest among social sciences and humanities experts, and boards of education, teachers and parents because in the national historiography a number of research works relating to a child and his/her history throughout the centuries is still unsatisfactory.

Translated by Leon Kurasz

Noty o autorach

dr hab. Mariusz Ausz, (prof. UMCS), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

dr hab. Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, (prof. UwB), Uniwersytet
w Białymstoku

dr hab. Stanisław Bożyk, (prof. UwB), Uniwersytet w Białymstoku

dr Radosław Dobrowolski, burmistrz Supraśla

ks. dr hab. Czesław Galek, (prof. WSZiA), Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Zamościu

dr Anna Józefowicz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Łukasz Kalisz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Danuta Kamilewicz-Rucińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

prof. zw. dr hab. Elwira Kryńska, Uniwersytet w Białymstoku

prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, Uniwersytet w Białymstoku

Julita Rząca, studentka Uniwersytetu w Białymstoku

dr Agnieszka Suplicka, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Dariusz Szewczuk, (prof. UMCS), Uniwersytet
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr Alina Szwarc, Uniwersytet w Białymstoku

ks. prof. zw. dr hab. Edward Walewander, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana
Pawła II w Lublinie

