

# Eleonora Henschke

---

## Twórczość i działalność pedagogiczna sióstr zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego w Polsce w latach 1918-1939

---

Studia Katechetyczne 5, 157-292

---

1987

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

S. Eleonora Henschke CR

TWÓRCZOŚĆ I DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA SIÓSTR ZGROMADZENIA  
ZMARTWYCHWSTANIA PAŃSKIEGO W POLSCE W LATACH 1918-1939

W S T Ę P

Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, założone w Rzymie przez Celinę z Chludzińskich Borzęcką i jej córkę Jadwigę, zostało zatwierdzone w Kościele w dniu 6 stycznia 1891 r.<sup>1</sup>. Zadaniem zgromadzenia jest pracować nad odrodzeniem kobiety<sup>2</sup>. Zadanie to zamierza zgromadzenie realizować przez "odpowiednie wychowanie"<sup>3</sup>. W tym celu podejmuje od samego początku swego istnienia różnorodne formy działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Rozwój i rozkwit działalności pedagogicznej zgromadzenia przypada na dwudziestolecie międzywojenne. Są to lata integracji całego narodu pod względem ekonomicznym, oświaty i kultury. Charakteryzuje je wzmożony wysiłek społeczeństwa, zmierzający do rozbudowy sieci szkół na całym obszarze niepodległej Polski. W tym też czasie krystalizuje się system oświaty Drugiej Rzeczypospolitej. Ponadto jest to okres bogaty w eksperymenty związane z próbą realizacji postulatów nowego wychowania, co znajduje swój wyraz m.in. w szkole pracy, systemie pracowniowym, metodzie projektów itp.

Dwudziestolecie międzywojenne, którym przez trzydzieści lat nie zajmowano się prawie wcale lub bardzo mało, staje się w ostatnim czasie przedmiotem szczególnego zainteresowania. Zamiarem zatem niniejszej rozprawy jest przedstawić twórczość i działalność pedagogiczną sióstr obejmującą lata 1918-1939. Podjęcie tego tematu jest uzasadnione przede wszystkim potrzebą opracowania spuścizny pedagogicznej

---

<sup>1</sup> T.Kalkstein, Sługa Boża Matka Celina Borzęcka Fundatorka Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana naszego Jezusa Chrystusa, Rzym<sup>3</sup> 1951, s.142-143.

<sup>2</sup> Zob. P.Smolikowski, Dyrektorium Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Lwów 1932, s.250. Odtąd używam skrótu: Dyrektorium.

<sup>3</sup> Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana naszego Jezusa Chrystusa, Lwów 1926 § 155.

zmarłychwstanek. Koncentrowanie się zaś głównie na dwudziestoleciu międzywojennym zostało podyktowane faktem, iż jest to - jak powiedziano wyżej - okres szczególnego rozkwitu działalności pedagogicznej zmarłychwstanek. Działalność tę rozpoczęły siostry wprawdzie już podczas niewoli, bowiem w 1903 r. podjęły pracę wychowawczą w Zakładzie Wychowawczym im. św. Jadwigi w Warszawie przy ul. Wiejskiej, a następnie w Zakładzie Wychowawczym im. św. Anny również w Warszawie przy ul. Mazowieckiej<sup>4</sup>. Jednakże ze względów politycznych praca wychowawcza sióstr nie mogła się w tym czasie rozwinąć na szerszą skalę. Dopiero uwolnienie ojczyzny spod wpływu krajów zaborczych, pozwoliło siostrom włączyć się wraz z całym społeczeństwem w nurt organizowania oświaty na ziemiach Drugiej Rzeczypospolitej.

Zmarłychwstanki organizowały w dwudziestoleciu międzywojennym różnorodną działalność dydaktyczno-wychowawczą, która miała charakter zinstytucjonalizowany i niezinstytucjonalizowany. W ramach działalności zinstytucjonalizowanej prowadziły siostry przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie ogólnokształcące, szkoły i kursy zawodowe, seminarium nauczycielskie, a także internaty dla różnych grup dzieci i młodzieży żeńskiej. Praca dydaktyczno-wychowawcza sióstr pozaszkolna obejmowała oprócz dzieci i młodzieży także kobiety. Szczególną wagę przywiązywały siostry do pracy w parafiach, zwłaszcza do katechizacji. Osobne miejsce zajmowała akcja kulturalno-oświatowa wśród bezdomnych i bezrobotnych.

Oprócz wymienionych wyżej form czynności dydaktyczno-wychowawczych rozwijały siostry w omawianym okresie również działalność publicystyczną. Twórczość pisarska sióstr była skierowana z jednej strony do rodziców i wychowawców, z drugiej zaś strony adresatami ich utworów były także dzieci i młodzież. W spuściźnie piśmienniczej pierwszego pokolenia zmarłychwstanek zachowały się rozprawy, artykuły i rozważania na temat celów, zadań i metod wychowania narodowego i religijnego, a także na temat metod i form nauczania. W zakres literatury pedagogicznej zmarłychwstanek wchodziły ponadto podręczniki szkolne oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Szczególne zasługi na tym polu poniosła B.Żulińska.

Przyjmując za punkt wyjścia lata 1918-1939<sup>5</sup> autorka niniejszej rozprawy zamierza ukazać działalność pedagogiczną zmarłychwstanek w konfrontacji z bogatymi przemianami, jakie w dwudziestoleciu międzywojennym dokonywały się w szkolnictwie polskim. Na tle polskiego ruchu

<sup>4</sup> A.Pisarska, Powstanie i rozwój Zgromadzenia Sióstr Zmarłychwstania Pańskiego na tle ascetyczno-mistycznego systemu życia wewnętrznego i jego odbicie w Regule Zgromadzenia, Rzym 1960, s.242-243.

<sup>5</sup> Wybuch drugiej wojny światowej przerywa działalność pedagogiczną sióstr. Nowe warunki i potrzeby społeczeństwa, spowodowane inwazją hitlerowską, skierowały potrzeby zgromadzenia na inne tory.

pedagogicznego okresu międzywojennego oraz obowiązujących w szkolnictwie polskim norm i przepisów, a także przyjętych w nim zwyczajów, należy poddać krytycznej analizie twórczość pedagogiczną sióstr zarówno teoretyczną jak i praktyczną. Konfrontacja działalności dydaktyczno-wychowawczej zmartwychwstank z ówczesnymi prądami w pedagogice oraz z oficjalnym programem nauki pozwoli - jak się wydaje - z jednej strony poznać specyfikę zakładów zgromadzenia lub stwierdzić jej brak. Z drugiej strony pozwoli także skonstatować, w jakiej mierze działalność pedagogiczna sióstr była zharmonizowana z oficjalnym programem nauki, w czym siostry nie dociągały, a gdzie program wyprzedzały.

Przedmiotem zatem podjętych w niniejszej pracy badań jest twórczość i działalność pedagogiczna zmartwychwstank w dwudziestoleciu międzywojennym w konfrontacji z współczesnymi nurtami i tendencjami w pedagogice oraz krytyczna jej ocena. Nazwiskami, które najczęściej się powtarzają w toku badań, są: Antonina Sołtan, Teresa Kalkstein, Barbara Żulińska i Amata Kossowska. Głównym zatem przedmiotem analizy jest twórczość i działalność pedagogiczna wymienionych wyżej sióstr.

Baza źródłowa została szeroko przez autorkę omówiona w rozprawie doktorskiej, która jest dostępna w maszynopisie znajdującym się w bibliotece Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie<sup>6</sup>. Z tej też racji w prezentowanej publikacji źródła zostaną tylko wymienione. I tak należą do nich w pierwszym rzędzie opracowania teoretyczne zmartwychwstank z zakresu pedagogiki, które publikowano bądź w formie druków zwartych, bądź też jako artykuły umieszczone w rozmaitych periodykach pedagogicznych, społecznych i religijnych. Publikacje te ukazywały się na przestrzeni lat 1918-1939. Poza tymi publikacjami wykorzystano w prezentowanej pracy również pozycję, która została wydana drukiem znacznie później, a mianowicie po drugiej wojnie światowej. Jest nią dzieło B.Żulińskiej "Ku zmartwychwstaniu"<sup>7</sup>. Książkę tę pisała autorka we Lwowie podczas okupacji hitlerowskiej. Zawiera ona szkice pedagogiczne, które stanowiły treść referatów, jakie Żulińska wygłaszała w okresie międzywojennym zarówno do sióstr jak rodziców i wychowawców. W cytowanym dziele zawarła autorka również naczelne postulaty zmartwychwstańczej ideologii wychowawczej.

Odrębny rodzaj źródeł stanowią pisma sióstr niepublikowane, a mianowicie podręczniki metodyczne dla nauczycieli religii, referaty, prelekcje, pogadanki i autobiografie, które zachowały się w rękopisach

<sup>6</sup> E.Henschke, Twórczość i działalność pedagogiczna sióstr Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego w Polsce w latach 1918-1939. Praca doktorska pisana pod kierunkiem ks. profesora dr.hab. Jana Charytańskiego na wydziale Teologii Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, Warszawa 1980, mszp., s.539.

<sup>7</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, Nowy York 1948. W niniejszej pracy korzystałam z drugiego wydania, które ukazało się bez zmian w Rzymie 1950 r.

lub maszynopisach. W zakres źródeł wchodzi ponadto Pamiętniki ze Zjazdów Pedagogicznych Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Kroniki Prowincji Polskiej, Kroniki Domów Lokalnych oraz redagowane przez siostry pismo "Z Pedagogiki Zmartwychwstańskiej"; następnie protokoły z sesji rad pedagogicznych, protokoły z zebrań samorządów szkolnych, statuty poszczególnych zakładów, statut samorządu szkolnego, sprawozdania z wizytacji przeprowadzonych przez władze oświatowe, a także pisma redagowane przez młodzież zakładów zgromadzenia, standardy zakładów zgromadzenia oraz odznaki noszone przez uczennice sióstr zmartwychwstank.

Wymienione wyżej źródła znajdują się częściowo w archiwach zgromadzenia, a częściowo w archiwach kościelnych i państwowych.

Poza wspomnianymi źródłami wykorzystane zostały również relacje<sup>8</sup>. Spośród respondentów relacji należy w pierwszym rzędzie wymienić personel pedagogiczny zakładów zgromadzenia, a następnie uczennice sióstr zmartwychwstank.

Dla poznania działalności pedagogicznej zmartwychwstank znacznie mają także opracowania na temat zgromadzenia. Należą do nich następujące pozycje: A.Pisarska "Powstanie i rozwój Zgromadzenia..."<sup>9</sup> oraz biografie dwóch kolejnych przełożonych generalnych, z których jedna, zredagowana przez T.Kalkstein, dotyczy życia założycielki zgromadzenia, C.Borzęckiej<sup>10</sup>, druga, napisana przez B.Zulińską, charakteryzuje pracę A.Sołtan<sup>11</sup>. W zbiorach prywatnych Alicji Prawdzic, zamieszkałej w Poznaniu przy ul.Głogowskiej 147, znajduje się ponadto w maszynopisie praca jej pióra pt. "Barbara Zulińska. Człowiek i dzieło"<sup>12</sup>.

Podane wyżej tytuły opracowań ukazują zaledwie fragmenty działalności pedagogicznej sióstr. Także ogłoszona drukiem rozprawa doktorska M.L.Misteckiej "Zmartwychwstanki w okupowanej Polsce"<sup>13</sup>, porusza również tylko mały wycinek pracy pedagogicznej sióstr, a mianowicie tajne nauczanie. Odczuwa się zatem brak całościowego opracowania spuścizny pedagogicznej sióstr. Odpowiedzią na powyższe zapotrzebowanie jest niniejsza publikacja.

Literatura pomocnicza obejmuje przede wszystkim dzieła lub pisma wybitnych teoretyków i praktyków wychowania w dwudziestoleciu między-

<sup>8</sup> Metoda opracowania relacji została przedstawiona we wspomnianej wyżej rozprawie doktorskiej autorki.

<sup>9</sup> A.Pisarska, Powstanie i rozwój Zgromadzenia..., dz.cyt.,

<sup>10</sup> T.Kalkstein, Sługa Boża Matka Celina Borzęcka..., dz.cyt.

<sup>11</sup> B.Zulińska, Matka Antonina Soltan CR, Rzym 1966.

<sup>12</sup> A.Prawdzic, Barbara Zulińska. Człowiek i dzieło. Poznań 1978, mszp., s.290, własność autorki. Jako baza źródłowa posłużyła autorce spuścizna piśmiennicza Zulińskiej dostępna w archiwum zgromadzenia w Kętach.

<sup>13</sup> M.Mistecka, Zmartwychwstanki w okupowanej Polsce 1939-1945, Warszawa 1983.

wojennym. Oprócz tego wykorzystano opracowania monograficzne, które dotyczą podstawowych idei pedagogicznych aktualnych w dobie Drugiej Rzeczypospolitej. Wspomniana literatura pomocnicza ma dopomóc w przeprowadzeniu konfrontacji działalności pedagogicznej sióstr z oficjalnym programem nauki i wychowania, a także z postulatami polskiej pedagogiki dwudziestolecia międzywojennego.

Badania przeprowadzono według wymagań metody historycznej. W zakres tej metody wchodzi m.in. takie czynności, jak analiza i krytyka źródeł, porównywanie i synteza historyczna. Wszystkie te czynności zostały szczegółowo opisane w cytowanej rozprawie doktorskiej autorki.

Wyniki badań zamknięto w dwóch rozdziałach. Rozdział pierwszy zajmuje się kwestią wychowania narodowego w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr. Porusza on takie zagadnienia, jak budzenie świadomości narodowej, kształtowanie postawy patriotyzmu oraz kształcenie charakteru narodowego. Omawiana w tym rozdziale twórczość i działalność pedagogiczna sióstr została zanalizowana w konfrontacji z współczesnymi prądami w pedagogice oraz z obowiązującym w dwudziestolecium międzywojennym programem nauki. Celem tej konfrontacji jest krytyczna ocena działalności pedagogicznej zmartwychwstanek w świetle założeń dydaktyczno-wychowawczych systemu oświaty i wychowania Drugiej Rzeczypospolitej.

Rozdział drugi porusza zagadnienie wychowania religijnego w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr. W zakres tego rozdziału wchodzi takie tematy, jak wychowanie religijne w polskim szkolnictwie, teoria wychowania religijnego w ujęciu sióstr, treści dydaktyczno-wychowawcze oraz metody i formy wychowania religijnego w teorii i praktyce pedagogicznej sióstr. Twórczość i działalność pedagogiczna zmartwychwstanek w zakresie wychowania religijnego została zanalizowana w konfrontacji z współczesnymi nurtami w pedagogice. Zadaniem tej konfrontacji jest krytyczna ocena działalności dydaktyczno-wychowawczej sióstr w świetle prądów i tendencji, jakie dają się zauważyć w wychowaniu religijnym w dwudziestolecium międzywojennym.

W tym miejscu autorka chciałaby podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania niniejszej publikacji. Księdzu profesorowi dr.hab. Janowi Charytańskiemu za życzliwą pomoc w kierowaniu pracą. Siostrom i byłym uczennicom zakładów zgromadzenia oraz innym osobom dziękuję za każdą informację, którą służyły w trakcie prowadzenia badań.

#### WYKAZ SKRÓTÓW

- ASZR - Archiwum Generalne Sióstr Zmartwychwstanek w Rzymie  
ASZK - Archiwum Sióstr Zmartwychwstanek w Kętach

ASZW	- Archiwum Prowincjalne Prowincji Warszawskiej Sióstr Zmartwychwstanek w Warszawie
ASZP	- Archiwum Prowincjalne Prowincji Poznańskiej Sióstr Zmartwychwstanek w Poznaniu
ASZC	- Archiwum Domu Lokalnego Sióstr Zmartwychwstanek w Częstochowie
ASZW/wo	- Archiwum Domu Lokalnego Sióstr Zmartwychwstanek we Lwowie
AAP	- Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu
APW	- Archiwum Państwowe m. st. Warszawa i Województwa Warszawskiego w Warszawie
APW/wo	- Archiwum Państwowe w Wejherowie
Dz.	- Dział
KLOSZ/W	- Kancelaria Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie
Kanc. KMK	- Kancelaria Kurii Metropolitalnej w Krakowie
KPP	- Kronika Prowincji Polskiej
KDL	- Kronika Domu Lokalnego
MM	- "Myśl Młodych"
MK1W	- "Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy"
rps.	- rękopis
mszp.	- maszynopis
sygn.	- sygnatura
T.	- Teczka
ZP	- "Pamiętnik ze Zjazdu Pedagogicznego"
ZPZ	- "Z pedagogiki Zmartwychwstańskiej"

## 1. WYCHOWANIE NARODOWE W PISMACH I PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ SIÓSTR

Analiza twórczości piśmienniczej zmarłych, a także dokumentów, które dotyczą ich działalności praktycznej, pozwala zauważyć, że dużo miejsca zajmuje w nich wychowanie narodowe. Na podkreślenie zasługuje fakt, że idea wychowania narodowego była również jedną z naczelnych idei pedagogiki polskiej dwudziestolecia międzywojennego. Zadaniem zatem niniejszego rozdziału jest zaprezentować metody i formy wychowania narodowego w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr i skonfrontować je z założeniami polskiej pedagogiki narodowej oraz z obowiązującym we wszystkich szkołach Drugiej Rzeczypospolitej oficjalnym programem nauki. Konfrontacja ta ukaże z jednej strony podstawowe tendencje pedagogiki polskiej omawianego okresu oraz wpływ, jaki one wywierały na działalność pedagogiczną zmarłych, a z drugiej strony ułatwi poznanie cech specyficznych, które znamionują zarówno twórczość piśmienniczą, jak i praktyczną sióstr.

W ramach omawianego przedmiotu rysują się trzy grupy zagadnień: budzenie świadomości narodowej, kształtowanie postawy patriotyzmu oraz kształcenie charakteru narodowego. Kolejno zostanie omówiona każda z nich.

### 1.1. Budzenie świadomości narodowej

Punktem wyjścia procesu wychowania patriotycznego jest - w świetle analizowanych pism - budzenie świadomości narodowej. Postulat ten realizowały siostry za pośrednictwem takich czynności, jak kultywowanie tradycji narodowych, poznanie ziemi ojczystej i kultury narodowej oraz wspomnianie bohaterów narodowych. Pierwszym zatem etapem podjętej w tym miejscu charakterystyki działalności pedagogicznej zmarłych w zakresie wychowania narodowego jest zaznajomienie się z metodami i formami pracy zmierzającej do wyrabiania w młodych samowiedzy narodowej. Zanim jednak zostaną ukazane konkretne kształty tej czynności, należy najpierw się przyjrzeć jej podstawom teoretycznym.



Ważne bowiem znaczenie dla zrozumienia idei wychowania narodowego ma w przeświadczeniu sióstr, podobnie jak innych współczesnych im pedagogów, sprecyzowanie pojęcia narodu<sup>1</sup> oraz ukazanie na tym tle różnicy jaka zachodzi między wychowaniem narodowym a lansowanym po przewrocie majowym tzw. wychowaniem państwowym.

### 1.1.1. Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe

Pojęcie narodu i z nim związana idea wychowania narodowego, jakiej jawi się w pismach zmartwychwstańek, wywodzi się z poglądów ks. Piotra Semenienki. Dla Semenienki, podobnie jak dla romantyków, naród był tworem duchowym, związanym wspólnotą celów i zadań<sup>2</sup>. W tym kontekście niewola polityczna nie mogła przesądzić jego śmierci<sup>3</sup>. Poza tę koncepcję narodu, w myśl której objawia się on w takich elementach, jak język, związki sympatii, wspólne rysy charakteru, wspólne zwyczaje, poglądy, wyobrażenia, a nade wszystko powołanie dziejowe, nie wyszli najpopularniejsi przedstawiciele polskiej pedagogiki narodowej, zwłaszcza ci, którzy ujmowali wychowanie patriotyczne w duchu Narodowej Demokracji<sup>4</sup>. Taką wizję narodu spotykamy również w pismach Żulińskiej. "Naród - pisze ona - opiera się na wspólnotcie krwi i świadomości tej wspólnoty, na jego pojęcie składają się cechy tak fizyczne jak i duchowe: język, ziemia, historia, sztuka, cała kultura itd."<sup>5</sup>. Naród - zauważa dalej cytowana autorka - jest dziełem Bożym i nad każdym narodem spoczywa inna myśl. Powołaniem Polski jest "szerzyć zasady Chrystusowej miłości"<sup>6</sup>. Powyższą interpretację narodu powtarza autorka za Semenienką, który widzi powołanie Polski przede wszystkim w wymiarze religijnym<sup>7</sup>. Należy dodać, że z podobną wizją narodu zetknęła się Żulińska także w swoim środowisku rodzinnym, gdzie ojciec jej Józef Żuliński "całe życie był wyznawcą idei mesjanicznej, że naród pol-

<sup>1</sup> Por. B.Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne, Lwów-Warszawa 1938, s.145.

<sup>2</sup> P.Semenenko, Wyższy pogląd na historię Polski, Kraków 1892, s.9-10; por. I.Chrzanowski, Około wychowania narodowego, Warszawa 1932, s. 14; tegoż autora: Geneza psychologiczna wiary w Chrystusowość Polski, Poznań 1928, s.2.

<sup>3</sup> S.Jędlewski, Krytyka wychowania narodowego i państwowego: Tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia, w: Krytyka pedagogiki burżuazyjnej, praca zbior. pod red. B.Suchodolskiego, Wrocław-Kraków-Warszawa 1959, s.141.

<sup>4</sup> Zob. Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, Warszawa 1909, s.6; W.Borowski, Wychowanie narodowe, Warszawa<sup>2</sup> 1922, s.69; L.Zarzecki. Wychowanie narodowe, Warszawa 1926, s.169; Z.Mysłakowski, Państwo a wychowanie, Warszawa 1935, s.35.

<sup>5</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.491.

<sup>6</sup> Tamże, s.501.

<sup>7</sup> P.Semenenko, Wyższy pogląd..., dz.cyt., s.10.

ski to "przedmurze chrześcijaństwa", a każdy Polak to wyznawca tej idei"<sup>8</sup>.

Trudno skonstatować, czy powyższe zapatrywanie na naród i jego dziejowe posłannictwo wyrażały, oprócz Żulińskiej, również inne siostry. Źródła milczą na ten temat. W jednym tylko wypadku, a mianowicie w protokole z zebrania samorządu uczennic szkoły gospodarczej sióstr zmartwychwstank w Stryszawie, które odbyło się dnia 11 listopada 1934 r., zanotowano, że w programie wspomnianego zebrania mieścił się m.in. referat uczennicy Marii Krzywińskiej na temat "Polska przedmurzem chrześcijaństwa". Autorka cytowanego wyżej protokołu, streszczając myśli przewodnie prelegentki, zapisała, co następuje: "Polska przedmurzem chrześcijaństwa (...) zajmuje pod tym względem stanowisko przodujące. Misja jej jest najpiękniejsza i najwznioślejsza, ma bowiem stać na czele narodów katolickich, świecić im przykładem niezachwianej wiary i bronić tej wiary. Ma być jakby tym murem, o który mają się rozbijać nieprzyjaciele Chrystusowi"<sup>9</sup>.

Z uwagi na fragmentaryczność źródeł nie sposób ustalić, kto zaproponował młodzieży powyższy temat: czy podyktowała go kierowniczka zakładu lub któraś z sióstr wychowawczyń, czy też wybrały go same uczennice. Wydaje się jednak, że sam fakt poruszenia tego tematu na zebraniu samorządu szkolnego pozwala przypuszczać, że w danym środowisku taką właśnie ideę narodu wszczepiały siostry w młode pokolenie.

Z przedstawioną wyżej wizję narodu wiązała się koncepcja wychowania narodowego. "Wychowanie narodowe - czytamy w Pamiętniku z VIII Zjazdu Pedagogicznego Zmartwychwstank - dąży do tego, aby młode pokolenie wychować na wartościach kultury narodowej, ojczyściej oraz przepoić je duchem narodowym"<sup>10</sup>.

Nasuwa się pytanie o wpływ, jaki na sformułowanie powyższego postulatu mogła mieć współczesna siostrom literatura pedagogiczna. Byli bowiem tacy autorzy, jak B.Balicki czy W.Borowski, którzy z pozycji Narodowej Demokracji w podobny sposób ujmowali istotę wychowania narodowego<sup>11</sup>. Kontekst, w którym została umieszczona cytowana wyżej wypowiedź, nie nawiązuje ani do Balickiego czy Borowskiego, ani też do żadnego z innych podobnie myślących autorów. Trudno zatem skonstatować

<sup>8</sup> Dr Józef Anzelm Żuliński. Wspomnienia uczennic i dzieci. Zebrała B.Żulińska, Lwów 1931, s.50.

<sup>9</sup> Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Kętach - Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie. Protokoł z zebrania z dnia 11 XI 1934 r., s. 21. Teczka 15. Odtąd używam skrótu dla oznaczenia archiwum: ASZK. T.15.

<sup>10</sup> ASZK - Pamiętnik z VIII Zjazdu Pedagogicznego Sióstr Zmartwychwstank, Warszawa 1936, mszp. Dział XIII, Teczka 58, s.23. Odtąd używam skrótu: ZP/8/1936/ s.23.

<sup>11</sup> Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.4; W.Borowski, Ogólne zarysy wychowania narodowego, Warszawa 1918, s.3.

zależność sióstr od któregośkolwiek z nich. Trzeba po prostu uznać fakt, że zaprezentowany wyżej pogląd na naród i wychowanie narodowe wywarł przez pewien czas wpływ na określanie celów wychowania.

Wychowanie narodowe, o jakim mowa wyżej, nie może - zdaniem Kossowskiej - być utożsamiane z wychowaniem państwowym<sup>12</sup>. Postulat wychowania państwowego, szeroko propagowany w Polsce po roku 1926, kiedy idea państwa zaczęła dominować nad ideą narodu, został - jak zauważa Z.Mysłakowski - przeszczepiony na grunt pedagogiki z dziedziny polityki i ideologii<sup>13</sup>. Pionierem wychowania państwowego był Adam Skwarczyński<sup>14</sup>. Teoretyczne zaś podstawy wychowania państwowego opracował Kazimierz Sośnicki<sup>15</sup>. Obowiązującym kierunkiem wychowania młodzieży stało się wychowanie państwowe za ministerstwa Sławomira Czerwińskiego<sup>16</sup>.

Postulat wychowania państwowego stał się źródłem licznych nieporozumień i opozycji. Jedni odrzucali go jako nie dający się pogodzić z założeniami pedagogiki narodowej<sup>17</sup>. Inni utrzymywali, że przeciwstawienie wychowania państwowego wychowaniu narodowemu jest nieporozumieniem<sup>18</sup>. Jeszcze inni, jak np. przedstawiciele lewicy nauczycielskiej, ustosunkowali się wręcz wrogo do wychowania państwowego, twierdząc, że jest ono narzędziem "faszyzacji" szkoły Polskiej<sup>19</sup>.

Wracając do ideologii wychowawczej Zmartwychwstanek, należy podkreślić, że siostry odcinały się od wychowania państwowego. Wychowanie państwowe - pisała Żulińska - kryje w sobie niebezpieczeństwo ślepego posłuchu wobec władz rządzących i ubóstwianie jednostek czy formy rządu<sup>20</sup>. Należy przypuszczać, że Żulińska opowiedziała się przeciw-

<sup>12</sup> A.Kossowska, System wychowawczy w zakładach Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego wobec zasad Komisji Edukacji Narodowej. Przyczynek do historii szkolnictwa polskiego. Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 15(1926) 1, s.16-31. Odtąd używam skrótu: MKiW.

<sup>13</sup> Z.Mysłakowski, Wychowanie państwowe i narodowe, Lwów 1931, s.3; por. A.Niesiołowski, Wychowanie społeczne, Poznań (br. r. w.), s. 29; B.Nawroczyński, Współczesne prądy pedagogiczne, Warszawa 1936, s.544.

<sup>14</sup> A.Skwarczyński, Wskazania, Warszawa 1934.

<sup>15</sup> K.Sośnicki, Podstawy wychowania państwowego, Lwów-Warszawa (br. r. w.).

<sup>16</sup> B.Nawroczyński, Sławomir Czerwiński (1885-1931). Polski Słownik Biograficzny, tom 3, Kraków 1938, s.255.

<sup>17</sup> L.Zarzecki, Wychowanie narodowe, dz.cyt., s.265; por. tegoż autora: O idei naczelnej polskiego wychowania, Warszawa 1919, s.35; J.Scieński, Wychowanie państwowe w świetle zasad nauki katolickiej, Włocławek 1935.

<sup>18</sup> Z.Mysłakowski, Państwo a wychowanie, dz.cyt., s.44; S.Łempicki, Polski ideał wychowawczy, Lwów-Warszawa (br. r. w.), s.32; M.Ziemonowicz, Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota, Kraków 1931, s.10; S.Seweryn, Zagadnienie wychowania państwowego, Warszawa 1932, s.9.

<sup>19</sup> Spasowiacy. Idee pedagogiczne Władysława Spasowskiego w działalności praktycznej jego wychowanków, Warszawa 1977, s.70.

<sup>20</sup> B.Żulińska, Ku Zmartwychwstaniu, dz.cyt., s.489.

ko tej idei wychowania państwowego, którą lansowano w Polsce po przewrocie majowym, a która sprowadzała się do kultu marszałka Piłsudskiego<sup>21</sup>. Nie widzi jednak sprzeczności między właściwie pojętym wychowaniem państwowym a wychowaniem narodowym. Oto, co w związku z tym czytamy w jednym z jej dzieł: "O ile naród nie posiada własnego państwa, o tyle wychowanie jest wyłącznie narodowe, a nawet wchodzi w kolizję z wychowaniem państwowym. W państwie własnym, które jest najwyższą formą życia narodowego, w państwie opartym o przewagę etniczną, nie może być rozbieżności między zadaniem jednej czy drugiej odmiany wychowania"<sup>22</sup>. Łatwo zauważyć, że Żulińska solidaryzuje się w tym wypadku z tymi autorami, którzy podobnie jak B.Nawroczyński utrzymywali, że "Dla pokolenia dźwigającego na barkach ciężar własnego państwa, to rzeczywiste państwo staje się najwznioślejszym zadaniem"<sup>23</sup>.

W przeświadczeniu Żulińskiej system zmartwychwstański przyjmuje określenie wychowanie narodowe i ma swoje indywidualne do niego podejście. "Twórcy jego - pisze ona - mieli to głębokie przekonanie, że dla pedagogiki polskiej jest to najważniejsze określenie, ponieważ pierwszym naszym zadaniem jest wyrobienie świadomości narodowej"<sup>24</sup>. Mówiąc zaś o ustosunkowaniu się zgromadzenia do kwestii wychowania państwowego, Żulińska podkreśla, że pracuje ono nad wychowaniem "karnych, ideowych jednostek, prawdziwych współtwórców państwowości polskiej"<sup>25</sup>.

Zdawać by się mogło, że powyższym twierdzeniem Żulińska odbiega od założeń pedagogiki narodowej, a zbliża się do ideałów wychowania państwowego, które - jak zauważa współczesny nam historyk pedagogiki, Łukasz Kurdybacha - wzorowane w pewnej mierze na ideałach pedagogicznych włoskiego faszysty, zakłada wychowanie "wszechstronnie rozwiniętych i karnych obywateli"<sup>26</sup>. Faktycznie oznacza to kształtowanie uczniów na wiernych i bezkrytycznych wielbicieli nie tylko Piłsudskiego, ale także "firmowanych przez niego rządów"<sup>27</sup>.

21 Por. I.Panenkowa, Co to jest wychowanie państwowe, Warszawa 1931, s.3-4; Z.Choromański, Wychowanie państwowe MKiW 22(1933)1, s.31.

22 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.492.

23 B.Nawroczyński, Współczesne prądy ..., dz.cyt., s.544.

24 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.490.

25 B.Żulińska, Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej, Kraków (br. r. w.), s.16.

26 Ł.Kurdybacha, Wpływ idei pedagogicznej Rewolucji Październikowej na Władysława Spasowskiego, w: W.Ozga, Ł.Kurdybacha, S.Dobosiewicz, Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela w Polsce, Warszawa 1932, s.59; por. J.Bystron, Uspołecznienie szkoły, Warszawa 1939, s.69; R.Pachucka, Polskie tradycje wychowania obywatelskiego, Łódź 1932, s.31.

27 Ł.Kurdybacha, Wpływ idei pedagogicznych..., art.cyt., s.60.

Wracając do cytowanej wyżej wypowiedzi Żulińskiej trzeba podkreślić, że świadczy ona raczej - jak się wydaje - o szukaniu pewnych punktów stycznych między wychowaniem narodowym a państwowym, a nie przeciwieństw. Należy ponadto zaznaczyć, że pokolenie Żulińskiej, po długim okresie niewoli, doceniało istnienie państwowości polskiej, zaś ideał wychowania karnych jednostek nie jest wyłącznie elementem faszyzmu.

#### 1.1.2. Obchody rocznic patriotycznych

Zmartwychwstański system wychowania - pisze Żulińska - przyjmując budzenie świadomości narodowej jako punkt wyjścia formacji patriotycznej, zakłada, że wychowanie należy oprzeć na tradycjach narodowych i z tych tradycji czerpać wskazówki<sup>28</sup>. Nie ulega wątpliwości, że powyższy pogląd jest nawiązaniem do programu, jaki pedagogice polskiej wyznaczili wodzowie Narodowej Demokracji, Z.Balicki i R.Dmowski. W myśl tego programu ważnym zadaniem szkoły jest pielęgnować i rozwijać wspólną tradycję narodową<sup>29</sup>.

W praktyce pedagogicznej zmartwychwstanek podstawową formą nawiązywania do tradycji narodowych było organizowanie obchodów rocznic patriotycznych.

Do najważniejszych wydarzeń związanych z dziejami naszego narodu zaliczano w dwudziestoleciu międzywojennym odzyskanie niepodległości (11 XI 1918), powstanie Komisji Edukacji Narodowej (13 X 1773) oraz ustanowienie Konstytucji 3 Maja (3 V 1791)<sup>30</sup>. W niektórych ponadto regionach Polski, jak np. na Wybrzeżu, brano pod uwagę również takie wydarzenia, jak zwycięstwo floty polskiej pod Oliwą (28 XI 1627) i odzyskanie Pomorza (9 II 1920)<sup>31</sup>. Zgodnie z zaleceniem władz szkolnych dni te należało święcić bądź w zasięgu ogólnoszkolnym, bądź w ramach poszczególnych klas<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.160-161.

<sup>29</sup> Por. J.Ostrowski, Najjaśniejsza Rzeczpospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży, Lwów 1933, s.29; K.Sochaniewicz, Kult przeszłości w wychowaniu narodowym, Zamość 1921, s.19.

<sup>30</sup> Archiwum Państwowe w Warszawie - Okólniki Kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego z lat 1932-1939; Okólniki i normatywy w zakresie kompetencji wydziału, sygn. 77. Odtąd używam skrótu: APW. Archiwum Państwowe w Wejherowie - Okólniki i Pisma Inspektora Szkolnego powiatu Wejherowskiego, Teczka: Okólniki Inspektoratu Szkolnego, sygn. 332. Odtąd używam skrótu: APW/wo.

<sup>31</sup> APW/wo - Okólniki Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego oraz Okólniki Kuratora Okręgu Pomorskiego z lat 1927-1935, a także Okólniki i Pisma Inspektora Szkolnego Powiatu Morskiego w Wejherowie z lat 1927-1933, sygn. 333.

<sup>32</sup> APW/wo - Pismo Inspektora Szkolnego Powiatu Wejherowskiego z dnia 6 marca 1924 r., sygn. 333.

Nawiązując do działalności pedagogicznej zmartwychwstank, zauważamy, że w myśl zarządzeń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego obchodzone w zakładach zgromadzenia rocznicę odzyskania niepodległości<sup>33</sup>. Oprócz tego święcono w nich rocznicę ustanowienia Konstytucji 3 Maja, który to obchód łączyły siostry z uroczystością Królowej Korony Polskiej<sup>34</sup>. W zakładach, które mieściły się na Pomorzu organizowały siostry ponadto uroczyste obchody związane z rocznicą odzyskania Pomorza<sup>35</sup>. We Lwowie zaś ważnym wydarzeniem była rocznica odzyskania tegoż miasta<sup>36</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe informacje, należy sądzić, że zmartwychwstanki przestrzegały wiernie zarządzeń władz szkolnych, dotyczących obchodu rocznic patriotycznych. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie ograniczały się wyłącznie do wymagań oficjalnego programu. W planie wychowawczym poszczególnych zakładów zostały ponadto uwzględnione rocznice związane z takimi wydarzeniami, jak powstanie kościuszkowskie<sup>37</sup>, listopadowe i styczniowe<sup>38</sup>. Należy dodać, że instrukcje i zarządzenia władz szkolnych rzadko nawiązywały do rocznic wspomnianych wyżej powstań. Niemniej materiały pomocnicze dla nauczycieli, przeznaczone do organizowania uroczystości szkolnych, zawierały m.in. wiersze, monolog, śpiewy oraz obrazki sceniczne upamiętniające rocznicę wybuchu któregoś z wymienionych w tym miejscu powstań<sup>39</sup>.

Z kolei interesuje nas strona organizacyjna wspomnianych obchodów. Z analizy dostępnych nam źródeł wynika, że najbardziej rozpowszechnio-

33 ASZK - Kronika Prowincji Polskiej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1(1919) 1, s.1.10.11. Odtąd używam skrótu: KPP; KPP 2(1930) 3-4, s.23; KPP 3(1931) 5, s.92, 95; Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstank w Stryżawie. Protokoł z zebrania z dnia 27 X 1935 r. i z dnia 4 XI 1935 r.; Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Poznaniu - Kronika Domu we Lwowie ul.Pijarów 31. Odtąd używam skrótu dla oznaczenia archiwum w Poznaniu: ASZP, a dla oznaczenia kroniki: KDL, Lwów Pijarów 31.

34 KPP 3(1931)5, s.92; Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie - Kronika Domu w Warszawie ul.Krasińskiego 31. Odtąd używam skrótu dla oznaczenia archiwum: ASZW, a dla oznaczenia kroniki: KDW, Warszawa Krasińskiego 31.

35 KPP 2(1930) 3-4, s.41.

36 KPP 1(1929)1, s.13.

37 ASZK - Myśl Młodych. Czasopismo wydane przez uczennice Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie, Sewerynów 2(1923)16, s.15, 20. Odtąd używam skrótu: MM, Warszawa Sewerynów. Dz. XIII, T.59, poz.1.

38 Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Wejherowie - Myśl Młodych. Czasopismo uczennic Gimnazjum Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstank w Wejherowie, Luty 1937/1938, s.6. Teczka III. Odtąd używam skrótu dla oznaczenia archiwum: ASZW/wo, a dla oznaczenia czasopisma: MM, Wejherowo.

39 J.Nowak, Uroczystości i obchody szkolne, Warszawa-Lublin-Wilno 1938, s.35.

ną formą pracy były tzw. "imprezy rocznic patriotycznych". Program tych imprez był dwuczęściowy. Na część pierwszą składał się zwykle odczyt lub wykład wygłoszony przez jednego z nauczycieli, pracujących na terenie zakładu, lub dyrektorkę<sup>40</sup>. Wykład ten wprowadzał uczestników imprezy w atmosferę i ducha danej uroczystości przez podanie patriotycznej i ideowej treści. Drugą część programu wypełniały pieśni patriotyczne, deklamacje, gimnastyka, marsze lub żywe obrazy sceniczne<sup>41</sup>. Wymienione wyżej formy pracy zalecał ministerialny program wychowania narodowego<sup>42</sup>. Obok udziału w imprezach młodzież uczestniczyła także w uroczystej mszy świętej celebrowanej w kaplicy zakładu<sup>43</sup>. W niektórych ponadto zakładach aranżowały siostry spotkania młodzieży z bojownikami o wolność i niepodległość kraju, zwłaszcza z weteranami powstania styczniowego<sup>44</sup>.

Z punktu widzenia wychowawczego - twierdzi Żulińska - zarówno akademia jak i spotkania z zasłużonymi ludźmi, spełniają doniosłą rolę. Angażują one młodzież intelektualnie, dostarczając jej pewnej sumy wiedzy historycznej dotyczącej przeszłości kraju. Z powyższych racji, ważny jest moment przygotowania młodzieży do obchodu<sup>45</sup>. Z relacji Melanii Palm, byłej uczennicy seminarium nauczycielskiego zmartwychwstanek, wynika, że w zakładzie, w którym autorka relacji się kształciła, postulat ów był konsekwentnie realizowany. "Wszystkie rocznice narodowe - pisze M.Palm - obchodzone były uroczyście. Przygotowywane były odpowiednimi pogadankami czy wykładami historycznymi (...)"<sup>46</sup>.

Drugim ważnym momentem, który wiąże się z obchodem rocznic patriotycznych jest - w przeświadczeniu Żulińskiej - budzenie uczuć narodowych. "Ma to być dzień radości - pisze autorka - a jeśli jest dniem żałoby, niech niesie ufność lepszej przyszłości"<sup>47</sup>.

Mając na uwadze potrzebę kształcenia uczuć narodowych dzieci i młodzieży Żulińska żąda, aby "strona artystyczna (organizowanych im-

40 M.Palm, relacja, Mocarzewo 27 XI 1978, s.1; por. K.Jarowski, K.Błaszczak, Wielka rocznica. Jak urządzić obchód dziesiątej rocznicy wskrzeszenia Państwa Polskiego, Poznań 1928, s.7 nn.

41 Por. J.Nowak, Uroczystości i obchody, dz.cyt., s.17.

42 APW/wo - Okólnik Inspektora Szkolnego w Wejherowie z dnia 19 października 1928 r. L.dz. 3419/28; Okólnik Inspektora Szkolnego Powiatu Morskiego w Wejherowie z dn. 16 stycznia 1930 r. L.dz. 236/30; Pismo Inspektora Szkolnego w Wejherowie z dn. 23 listopada 1927 r., sygn. 332.

43 KPP 1(1929)1, s.10; M.Palm, rel.cyt., s.1; KPP 7(1935)11, s.95.

44 KPP 1(1929)1, s.15; Myśl Młodych. Pismo uczennic gimnazjum Sióstr Zmartwychwstanek w Warszawie, Żoliborz, maj 1939 r. s.10 nn; KDL, Warszawa Krasieńskiego 31.

45 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.512.

46 M.Palm, relacja, Mocarzewo 15 X 1978, s.1.

47 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.512.

prez patriotycznych) odpowiadała powadze chwili"<sup>48</sup>. Ponadto domaga się zachowania umiaru, równowagi i spokoju w okresie związanym z przygotowaniem imprez. Znużenie "towarzyszące przygotowaniu programu - pisze autorka - niweczy często upragniony rezultat chwili (...) dla samych uczuć, które dany obchód ma wzmocnić, czy też obudzić, należy zachować więcej wstrzeźliwości w ich urządzaniu"<sup>49</sup>. Z tej też racji - zauważa dalej cytowana autorka - "system zmartwychwstańczy nie przypisuje (obchodom) tak wielkiej roli, jak to czynią inne metody wychowania państwowego. Manifestacja uczuć jest o tyle dobra i wychowawcza, o ile nie jest częstym zjawiskiem, o ile jest nakazana w pewnych słusznych celach"<sup>50</sup>.

Oprócz intelektu i uczucia - pisze Żulińska - obchody narodowe powinny angażować także wolę młodzieży. Najważniejszym bowiem celem tych uroczystości jest kształtowanie odpowiednich postaw wobec ojczyzny. W związku z tym zaleca autorka, aby z obchodem złączono "pewne przyrzeczenie, ślubowanie pracy nad pogłębieniem zalet narodowych"<sup>51</sup>.

Trudno skonstatować, w jakiej mierze powyższy postulat znalazł zastosowanie w praktyce pedagogicznej siostr. Źródła, którymi dysponujemy, raczej milczą na ten temat. W jednym tylko wypadku spotykamy krótką wzmiankę odnośnie do interesującego nas pytania. Jest to mianowicie wypowiedź uczennicy seminarium nauczycielskiego zmartwychwstanek, która dzieląc się na łamach czasopisma szkolnego "Myśl Młodych" swymi wrażeniami z obchodów rocznic patriotycznych organizowanych w tym zakładzie, pisze, "Ileż głębokich przeżyć wynosi się z obchodów narodowych urządzanych w szkole (...) A choć co rok obchodzi się dni uroczyste, nigdy nie powtarza się to samo, zawsze słuchając wspomnień lat ubiegłych, dla nas dawnych, znanych tylko z historii lub opowiadań, odczuwa się głębiej i lepiej rozumie (...) Budzi się duma, uczucia radości i jeszcze coś, co leży w głębi serca ukryte, czasem uczucie własnej niedoskonałości, a w związku z tym ileż co rok postanowień do równania choć w części wielkim, zasłużonym ludziom"<sup>52</sup>.

### 1.1.3. Wprowadzenie w symbolikę narodową

Z analizowanych źródeł wynika, że czynność związaną z wprowadzeniem w symbolikę narodową realizowały siostry na drodze koncentrowania pracy wychowawczej wokół własnej symboliki szkolnej, na którą składał się sztandar szkoły, hymn albo pieśń szkoły, godło i strój

<sup>48</sup> Tamże, s.512.

<sup>49</sup> Tamże, s.512.

<sup>50</sup> Tamże, s.512.

<sup>51</sup> Tamże, s.512.

<sup>52</sup> MM, Warszawa-Zoliborz 1935/1936, s.11.



szkolny. Pracę związaną ze stworzeniem własnej symboliki szkolnej rozwijały siostry stopniowo, w miarę jak wzrastała samoświadomość poszczególnych zakładów. Były i takie szkoły w zgromadzeniu, które ze względu na krótki okres istnienia (wojna przerwała ich działalność) nie zdążyły jeszcze wypracować własnej symboliki<sup>53</sup>. Dlatego trzeba w tym miejscu ograniczyć się głównie do dwóch najstarszych zakładów zgromadzenia, a mianowicie szkoły średniej oraz podstawowej w Warszawie i Częstochowie. Oba zakłady miały własny sztandar i hymn.

#### 1.1.3.1. Sztandar szkoły

Na sztandarach wyżej wspomnianych zakładów obok godła państwa, godła szkoły oraz patrona zakładu widniał napis "Miłością i Prawdą"<sup>54</sup>. Hasło to - zauważa Żulińska - stanowi dewizę ideologii wychowawczej zmartwychwstańców<sup>55</sup>. Z tej też racji należy poświęcić mu w tym miejscu nieco uwagi.

Wyjaśniając znaczenie hasła "Miłością i Prawdą" Żulińska powołuje się na T.Kalkstein, która pisze na ten temat, co następuje: "Dwa są bieguny tej prawdy - Bóg i nasze nicestwo"<sup>56</sup>. W myśl cytowanych wyżej słów - twierdzi Żulińska - wychowawczynie zmartwychwstanka musi z jednej strony zdawać sobie sprawę ze swego "skażenia, zepsucia i przewrotności", z drugiej strony ma wierzyć w niekończoną miłość Boga<sup>57</sup>. Przekonanie o skażeniu, zepsuciu i przewrotności człowieka oraz o niekończącej się miłości Boga ku człowiekowi - utrzymuje dalej cytowana autorka - ma zmartwychwstanka wszczepiać także w swoich wychowanków<sup>58</sup>. Podobnie interpretuje myśl zawartą w hasle "Miłością i Prawdą" A.Kossowska. Głównym rysem zmartwychwstańskiego systemu wychowawczego - pisze ona - jest "prawda (...)" Na tej zasadzie opiera się wszystko. Musimy dzieci doprowadzić do poznania prawdy absolutnej - Boga; prawd moralnych i życiowych i do poznania siebie, usuwać życie marzeń, dać prawdę dla zmysłów, a piękno dla serca<sup>59</sup>. Podstawową zaś metodą wychowania - kontynuuje swoje wywody Kossowska - ma być "miłość (...)"

<sup>53</sup> Mowa w tym wypadku o zakładzie naukowo-wychowawczym w Wejherowie, który nie miał swego sztandaru ani hymnu.

<sup>54</sup> Poświęcenie sztandaru w seminarium nauczycielskim. Gazeta Warszawska 9 maja 1930. Biblioteka Jagiellońska, sygn. 555, czas. V. I. II.

<sup>55</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.156.

<sup>56</sup> Tamże, s.156.

<sup>57</sup> Tamże, s.157; por. T.Kalkstein, System wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego i jego zadanie w dobie obecnej, Poznań 1931, s.7.

<sup>58</sup> Tamże, s.7; B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.157.

<sup>59</sup> A.Kossowska, System wychowawczy..., dz.cyt., s.25.

ukochać dusze, ukochać w nich myśl Bożą (a) wszelkie sposoby postępowania opromieniać miłością"<sup>60</sup>.

W praktyce słowa Żulińskiej i Kossowskiej znalazły reperkusje m. in. w pracy wychowawczej samorządu uczennic szkoły gospodarczej Zmartwychwstanek w Stryszawie. Oto, co w związku z tym czytamy w protokole z zebrania samorządu uczennic tejże szkoły, które odbyło się w dniu 8 września 1934 r.: "Hasłem samorządu - "Miłością i Prawdą". Co znaczy - siłę do czynu mamy czerpać z miłości Boga. Dopomoże nam w pracy nad sobą Prawda"<sup>61</sup>.

Mając na uwadze przytoczoną wyżej interpretację hasła "Miłością i Prawdą" oraz wymienione w tym miejscu motywy umieszczone na sztandarach zakładów zgromadzenia, można - jak się wydaje - przyjąć tezę, że zarówno hasło, jak i motywy symbolizowały założenia ideologiczne szkoły. Znamienny jest ponadto fakt wiązania motywu narodowego z religijnym. W ten sposób splata się w jedno tradycja narodowa z religijną. Idea ta jest zgodna z ogólną atmosferą panującą w zakładach zgromadzenia, w których wychowanie narodowe miało charakter religijno-patriotyczny. Powyższy postulat spotkał się z rezonansem m.in. w utworach poetyckich powstałych z okazji uroczystości poświęcenia sztandaru szkoły<sup>62</sup>.

Sztandar szkoły towarzyszył młodzieży zakładów zgromadzenia podczas obchodów rocznic patriotycznych i religijnych, a także w dniu rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego<sup>63</sup>. On nadawał tym uroczystościom powagi i dostojeństwa. Sztandar stanowił ponadto ważny czynnik wychowania patriotycznego i obywatelskiego młodego pokolenia<sup>64</sup>.

#### 1.1.3.2. Hymn szkoły

Obok sztandaru ważne zadanie w procesie rozwijania symboliki szkolnej spełnia pieśń albo hymn szkoły. Podczas, gdy sztandar stanowił w dwudziestoleciu międzywojennym zjawisko niemal powszechnie, gdyż większość szkół, zwłaszcza średnich, szczyliła się jego posiadaniem, z hymnem szkoły spotykamy się w tym okresie rzadziej. Wydaje się jednak, że w założeniach władz szkolnych hymn uchodził za jeden z ważnych czynników wychowawczych, skoro pierwsze Państwowe Liceum

<sup>60</sup> Tamże, s.27.

<sup>61</sup> Protokół z zebrania samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie, cyt., s.4.

<sup>62</sup> ASZW - Szarotka, Warszawa-Żoliborz 3 VI 1935, s.16. Pismo uczennic szkoły powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie; KPP 7(1935)11, s.50.

<sup>63</sup> KPP 6(1934)10, s.56; KPP 8(1936)12, s.58; KDL, Warszawa Krasieńskiego 31.

<sup>64</sup> S.Wieczorkiewicz, Nurt życia, Gimnazjum 1(1934)6, s.240.

i Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, założone w 1918 r. przez polskie władze państwowe jako gimnazjum wzorcowe dla wszystkich szkół ogólnokształcących, miało własny hymn pt. "Pochodem idziemy"<sup>65</sup>.

W zgromadzeniu sióstr zmartwychwstank swój hymn miały dwa zakłady, a mianowicie w Warszawie i Częstochowie. Hymn uczennic seminarium nauczycielskiego zmartwychwstank "Nasz biały sztandar" był - jak wskazuje tytuł - pieśnią sztandarową. Powstał w 1930 r. Autorką tekstu była uczennica IV kursu wspomnianego seminarium, Maria Radziszewska. Melodię do słów skomponował Stanisław Kazuro. Hymn w wykonaniu na głosy odśpiewała młodzież po raz pierwszy podczas uroczystości poświęcenia sztandaru. Od tego momentu śpiewały go uczennice seminarium po każdym zebraniu samorządu szkolnego, w czasie uroczystości szkolnych oraz rannego apelu<sup>66</sup>. Po likwidacji seminarium hymn szkoły przejęło gimnazjum, a następnie także liceum zmartwychwstank w Warszawie<sup>67</sup>.

Nieco odmienny charakter miała pieśń szkoły w "Maryi Grodzie" Śpiewana przez uczennice szkoły średniej sióstr zmartwychwstank w Częstochowie. Niemniej i ona wyrażała treść umieszczoną na sztandarze szkoły, a w konsekwencji także ideologię zakładu<sup>68</sup>. Dane dotyczące ge-

<sup>65</sup> H.Kasperowiczowa, Warszawskie szkoły średnie ogólnokształcące w latach 1915-1945. Organizacja, przeobrażenia, losy, Warszawa 1967, rps. s.20. APW, zbiór rękopisów, sygn. 136.

<sup>66</sup> Ze względu na treść utworu, która - jak informuje jego autorka - wyraża ideały i zadania przyszłych nauczycielek, przytaczamy go w całości:

Nasz biały sztandar w słońcu lśni!  
Nasz sztandar dumnie błyska,  
Bo na nim świecą siły skry,  
Co z naszych serc wytryska.  
Hej zapatrzone w ten nasz znak,  
Z żarem, co w sercu płonie -  
W zwycięskich dróg idziemy szlak  
Rozpraszać nocy tonie.  
Nas nie załamie chwile burz,  
Ni wichry nas zastraszą,  
Bogu, Ojczyźnie wiernie służ!  
To hasło siła nasza.  
A choć wawrzynu złoty liść  
Nie będzie wieńczył skroni -  
Nam trzeba śmiało naprzód iść  
Z jasnym sztandarem w dłoni.

M.Radziszewska, uczennica IV kursu Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie, relacja autorki, Oliwa 27 VII 1978.

<sup>67</sup> M.Radziszewska, rel.cyt.

<sup>68</sup> W Maryi Grodzie w stronie tej,  
gdzie klasztor stoi na górze  
Niewielki szary stoi dom,  
Mijają go czasów burze.  
Już od dziesiątków stoi lat,  
Rozbrzmiewa głosów setkami,  
Co roku młodzież wysyła w świat,  
Dla Boga i Polski chwały.  
Z całej się Polski garną tu,  
Gdzie miłość i Prawda króluje.

nezy utworu oraz okoliczności, w jakich młodzież go śpiewała, nie są znane.

### 1.1.3.3. Godło i strój szkolny

W każdym systemie wychowawczym - pisze Aleksander Lewin - istotną rolę odgrywają atrybuty zewnętrzne<sup>69</sup>. Zalicza się do nich, obok sztandaru, godło i strój szkolny. Godłem zakładów naukowych i wychowawczych zmartwychwstańek była szarotka przedstawiona w formie oksydowanej odznaki z nazwą szkoły na wstędze<sup>70</sup>. Znak ten nosiły uczennice na granatowym berecie. "Szarotka - pisze M.Palm - była symbolem "dążenia wzwyż" - do ideałów (...) Rozumiałyśmy ten symbol, ceniłyśmy go i czułyśmy się zobowiązane do noszenia do godnie"<sup>71</sup>.

Beret wraz z godłem szkoły stanowił jeden z elementów stroju szkolnego uczennic zakładów zmartwychwstańek. Oprócz niego nosiły one granatowe mundurki z szafirowymi kołnierzami<sup>72</sup>. Powyższy strój obowiązywał w zakładach zgromadzenia na całym obszarze Rzeczypospolitej<sup>73</sup>.

### 1.1.4. Poznanie ziemi ojczystej, kultury regionu i narodu

W procesie budzenia świadomości narodowej, obok organizowania imprez rocznicowych oraz wprowadzenia w symbolikę narodową, dużą wagę przywiązywały siostry do poznania ojczystej ziemi i kultury narodu. W czynności tej ważną funkcję spełniały wycieczki szkolne.

#### 1.1.4.1. Wycieczki krajoznawcze

Program wychowania państwowego dla 7-klasowej szkoły powszechnej z 1933. Zalecał od klasy III począwszy wprowadzać uczniów

---

Cd. przyp. ze str.174

Bo prócz rozumu w domu tym

Serce się i wolę kształtuje.

W szczerzej radości mijają dni,

Pełne wysiłku i pracy.

I tak przez kilka szczęśliwych lat

Cały się człowiek bogaci.

Archiwum Sióstr Zmartwychwstańek w Częstochowie, br. sygn. Odtąd używam skrótu: ASZC.

<sup>69</sup> A.Lewin, O systemie wychowania, Warszawa 1972, s.39.

<sup>70</sup> Wyjątek stanowiła w tym wypadku szkoła gospodarcza zmartwychwstańek w Poznaniu. Godłem szkoły była chorągiew Chrystusa Zmartwychwstałego, umieszczona na niebieskim tle. Całość stanowiła metalową odznakę. Przyczyny takiego wyodrębnienia się szkoły nie są znane.

<sup>71</sup> M.Palm, rel. cyt., z dnia 27 XI 1978; por. I.Kanotowicz, Szarotka, w: Szarotka, Warszawa-Zoliborz 1934/1935 nr 2-3, s.1.

<sup>72</sup> ASZC - Regulamin dla uczennic szkół Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1933 § 5.

<sup>73</sup> ASZC - ZP 6(1930) s.3; Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego w Krakowie z dn. 28 VIII 1933 Nr III P-47 55/33, br.sygn.

w piękno przyrody ojczystej. Od klasy V wwyż program przewidywał organizowanie wycieczek i kółek krajoznawczych, w ramach których uczniowie poznaliby nie tylko przyrodę kraju rodzinnego, lecz nadto jego mieszkańców oraz ważniejsze ośrodki kulturalne, przemysłowe i handlowe<sup>74</sup>.

Wydaje się, że siostry realizowały ów postulat w praktyce pedagogicznej. Świadczą o tym liczne wycieczki rejestrowane w statystykach i kronikach nie tylko szkół lecz także przedszkoli i ochronek<sup>75</sup>. W siatce godzin lekcyjnych było miejsce na wycieczki bliższe i dalsze. Bliższe trwały zwykle kilka godzin lub jeden dzień. Celem ich było zaznajomienie uczniów z najbliższą okolicą i jej mieszkańcami, aby w ten sposób przez umiłowanie stron rodzinnych uczyli się kochać całą Polskę<sup>76</sup>. Obok wycieczek bliższych uczniowie udawali się także na wycieczki dalsze. Poszczególne zakłady i szkoły miały pod tym względem swój tradycyjny utarty szlak. Do miejscowości najczęściej odwiedzanych należała Warszawa, Katowice, Kraków, Wieliczka, Ojców, Zakopane, Kalwaria Zebrzydowska, Kęty, Częstochowa, Gniezno, Poznań, Bydgoszcz, Grudziądz, Toruń, Gdynia i Wybrzeże Morskie, Wilno oraz Lwów<sup>77</sup>. Wyjątkowo dużo wycieczek zanotowano w sprawozdaniach z działalności 7-letniej szkoły przemysłowo-handlowej zmartwychwstanek w Częstochowie, co pozwala przyjąć, że wycieczki nie stanowiły w programie szkoły elementu marginesowego, przeciwnie, były jednym z istotnych czynników nauczania i wychowania. Wymownym tego świadectwem jest m.in. opinia wizytatora szkoły, Władysława Witkowskiego. "Stwierdzić należy - pisze wspomniany wizytator - że nie wiele szkół może się pochwalić tak licznymi, a planowo organizowanymi wycieczkami"<sup>78</sup>.

Przytoczone wyżej słowa sugerują przypuszczenie, że wycieczki szkolne nie były w interesującym nas okresie jeszcze zbyt popularne. Świadczy o tym - jak się wydaje - również wypowiedź innego autora dwu-

---

<sup>74</sup> Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu - Odpis programu wychowania państwowego dla 7-klasowej szkoły powszechnej, Rakoniewice 19 IX 1933. Za odpis odpowiedzialny jest ks. Roman Dadaczyński, sygn. KA - 15387. Odtąd używam skrótu dla oznaczenia archiwum: AAP. Por. F. Filipowicz, Myśl pedagogiczna L. Zarzeckiego, Wrocław 1974, s.135; Z. Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.5.

<sup>75</sup> KPP 1(1929)2, s.32; KPP 3(1931)3-4, s.73-74; KPP 8(1936)12, s.16.

<sup>76</sup> MM Warszawa-Sewerynów 2(1923)5, s.25; MM Warszawa-Zoliborz grudzień 1937/1938 s.5; KDL, Warszawa Krasieńskiego 31; ASZK - Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, Kraków 12 IV 1932, Nr 2073/32, br. sygn.; A. Więciław, relacja, Rumia 28 X 1974; A. Mańkiewicz, relacja. Wejherowo 22-VI 1978.

<sup>77</sup> KPP 1(1929)2, s.36; KPP 2(1930)3-4, s.46; KPP 8(1936)12, s.47; A. Mańkiewicz, rel. cyt.

<sup>78</sup> Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Przemysłowo-Handlowej, cyt.

dziesiętolecia międzywojennego, Stanisława Czernika, który postuluje zaprowadzenie planowej i systematycznej turystyki szkolnej<sup>79</sup>.

Ogólnie biorąc, ważnym zadaniem wycieczek szkolnych, tak bliższych jak i dalszych jest wiązanie dziejów i kultury regionu z dziejami i kulturą narodu<sup>80</sup>. Trudno stwierdzić, w jakiej mierze wycieczki organizowane w zakładach zgromadzenia spełniły swoje zadanie. Zachowała się na ten temat jedynie wypowiedź uczennicy seminarium nauczycielskiego zmarłychwstaniek, która w 1924 r. napisała do redakcji czasopisma szkolnego "Myśl Młodych" rozprawkę na temat "Znaczenie wycieczki w życiu szkolnym". Konkludując swoje wywody wspomniana uczennica stwierdza: "Zwiedzając Polskę poznaje się całą historię, cały rozwój ducha narodowego i kultury. Z wycieczek po kraju wraca się z ogromnym zapasem energii, wypływającej z poczucia, że jest się synem tej ziemi"<sup>81</sup>. Nie wiadomo, czy autorka wyżej cytowanych słów głosi poglądy sióstr, które być może usłyszała podczas lekcji, czy też pisze na podstawie własnego doświadczenia, które wyniosła z wycieczek szkolnych.

#### 1.1.4.2. Zaznajamianie ze spuścizną duchową narodu

W swej działalności dydaktyczno-wychowawczej posługiwały się siostry rozmaitymi formami pracy celem wprowadzenia młodych w bogaty świat kultury narodowej. Podstawowym zadaniem tej czynności - czytamy w pismach Żulińskiej - jest "... budzenie entuzjazmu dla tego wszystkiego, co było i jest wielkiego w narodzie, dla bohaterów przeszłości, dla kultury polskiej, wyrosłej na pniu kultury Kościoła"<sup>82</sup>. Stanowisko autorki nie było w pedagogice zjawiskiem odosobnionym, bowiem do tej samej idei nawiązywali na początku XX stulecia S.Szczepanowski i Z.Balicki<sup>83</sup>. Racją, dla której stała się ona aktualna także w dwudziestoleciu międzywojennym, była - jak zauważa na innym miejscu Żulińska - konieczność otrząśnięcia się społeczeństwa z przeświadczenia "jakie wpajali w nas Niemcy, że jesteśmy narodem niewolników"<sup>84</sup>.

W pracy wychowawczej sióstr wprowadzenie młodych w kulturę ojczystą odbywało się za pośrednictwem lekcji historii i geogra-

<sup>79</sup> S.Czernik, Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowym w zakresie stosunku ucznia do ziemi, Ostrzeszów 1932, s.18.

<sup>80</sup> A.Mańkiewicz, rel. cyt.

<sup>81</sup> A.M., Znaczenie wycieczek w życiu szkolnym, MM Warszawa-Sewerynow 3(1924)6-7, s.14.

<sup>82</sup> B.Żulińska, O ideałach w wychowaniu, Kraków (br. r. w.) s.21; tejże autorki: Matka-Obywatelka, Lwów 1938, s.11.

<sup>83</sup> L.Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, s.289, 295.

<sup>84</sup> B.Żulińska, Program pracy wychowawczej Zgromadzenia Sióstr Zmarłychwstania Pańskiego, mszp., br.d., s.3, ASZP, T. 114.

fii<sup>85</sup>, a także godzin wychowawczych<sup>86</sup>. Największe jednak znaczenie miało zwiedzanie muzeów<sup>87</sup>. "Zwiedzanie muzeum - pisze była uczennica szkoły średniej zmartwychwstanek w Wejherowie - było żywą lekcją historii"<sup>88</sup>.

Oprócz kultury narodowej pielęgnowały siostry także folklor rodzimy, ucząc młodych pieśni ludowych i tańca<sup>89</sup> oraz zaznajamiając z bogactwem sztuki regionalnej. Obok wycieczek krajoznawczych była to jedna z form pracy zmierzającej do niwelowania tendencji separatystycznych spowodowanych zaborami<sup>90</sup>. Należy zauważyć, że wśród pedagogów, reprezentujących kierunek wychowania narodowego, konieczność zbliżenia dzieci i młodzieży do kultury regionalnej akcentował W. Borowski<sup>91</sup>. Także program nauki szkoły zreformowanej domagał się od nauczycieli zaznajamiania uczniów ze sztuką ludową<sup>92</sup>.

Z kulturą narodową wiązały zmartwychwstanki również "wiarę przodków", w której ważną rolę odgrywał kult Bogarodzicy<sup>93</sup>. Wyrazem wiary przodków były też zwyczaje i tradycje religijne, jak wigilia i tzw. święcone, które każdego roku obchodzono uroczystie w zakładach zgromadzenia<sup>94</sup>.

Kulturę narodu - pisze Żulińska - tworzy ponadto mowa ojczysta<sup>95</sup>. Z tej też racji dążyły siostry do tego, aby dzieci i młodzież poprawnie się nią posługiwały<sup>96</sup>.

Kultura polska - zauważa dalej cytowana autorka - wyraża się wreszcie w przyjętych w społeczeństwie postawach i formach współżycia. Znamionym rysem kultury polskiej w zakresie przyjętych form i postaw

---

<sup>85</sup> MM, Warszawa-Żoliborz 1935/1936, s.10; por. H.Kasperowiczowa, Warszawskie szkoły..., dz.cyt., s.39.

<sup>86</sup> W.Wiśniewska, relacja, Warszawa 1978, s.5; KPP 1(1929)2, s.37.

<sup>87</sup> KPP 1(1929)2, s.KPP 6(1934)10, s.66; KDL, Lwów Krupiarzka 1.

<sup>88</sup> W.Wiśniewska, rel. cyt., s.6.

<sup>89</sup> MM, Warszawa-Żoliborz 1935/1936, s.10; W.Wiśniewska, rel. cyt., s.5-6; B.Żulińska, Matka-Obywatelka, dz.cyt., s.251.

<sup>90</sup> Por. B.Hadaczek, Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej, Warszawa-Poznań 1937, s.40.

<sup>91</sup> Zob. W.Borowski, Wychowanie narodowe, dz.cyt., s.49.

<sup>92</sup> Por. ASZK - Formularz egzaminacyjny Krystyny Wandy Rawicz, uczennicy szkoły przemysłowo-handlowej w Częstochowie. Częstochowa, czerwiec 1934 r., br. sygn.

<sup>93</sup> O tym, jakie znaczenie przywiązywały zmartwychwstanki do szerzenia kultu Bogarodzicy świadczy m.in. fakt obrania Maryi za patronkę dwóch zakładów zgromadzenia: w Częstochowie i Wejherowie.

<sup>94</sup> W.Szupenko, relacja, Lublin 1970; M.Mentrach, relacja, Warszawa 1970; por. B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, dz.cyt., s.522.

<sup>95</sup> B.Żulińska, Matka-Obywatelka, dz.cyt., s.111; Ku zmartwychwstaniu, dz.cyt., s.522.

<sup>96</sup> W.Wiśniewska, rel.cyt., s.3; C.Gawrysiak, relacja, Laski 28 XI 1978, s.2; M.Palm, rel. z 15 X 1978, s.2.

jest - zdaniem Żulińskiej - cześć dla kobiety, szacunek dla słabych i starszych, poszanowanie świętości rodziny i gościnność<sup>97</sup>. Na kształtowanie tych postaw kładła Żulińska wyjątkowy nacisk. W swoich prelekcjach i odczytach zachęcała rodziców i wychowawców, aby rozwijali w młodych rodzime formy kultury współżycia, chroniąc ich w ten sposób przed naporem form obcych, zwłaszcza takich, jak rozluźnienie obyczajów, rozbitcie rodziny, nienawiść rasowa i anarchia<sup>98</sup>.

Konkludując, trzeba jeszcze raz mocno podkreślić, że wymienione w tym miejscu metody i formy pracy, których zadaniem było zaznajomienie młodych ze spuścizną duchową narodu, miały na celu przekonać ich, że "nasza przeszłość - jak się wyrażała Żulińska - ma wspaniałe karty, a nasza kultura jest bogata i piękna"<sup>99</sup>.

Powyższy pogląd Żulińskiej jest nawiązaniem do ideału zawartego w programie wychowawczym Narodowej Demokracji. U podstaw tego programu leżało przeświadczenie, że "w naszej tradycji absolutnie nie mamy się czego wstydzić"<sup>100</sup>. Z tej też racji należy ją nie tylko pielęgnować i rozwijać, lecz nadto - jak domagał się tego R.Dmowski - "chłonąć całym swym indywidualnym jestestwem"<sup>101</sup>.

Wracając do poglądów Żulińskiej, należy dodać, że autorka, jakkolwiek domagała się "szanowania nade wszystko kultury rodzimej", nie stała jednak na stanowisku skrajnego nacjonalizmu, który nie dostrzega wartości innych kultur. Nie możemy doprowadzić do "lekceważenia prawdziwych wartości kultur obcych - pisała - Położenie nasze geograficzne wymaga, byśmy nie odcinali się murem od zachodu, ale korzystali z tego, z czego korzystać możemy (...) Trzeba mieć głębokie ujęcie humanistyczne i czuć się żywym tonem ogólnoludzkiej harmonii"<sup>102</sup>.

#### 1.1.5. Znaczenie nauki historii i literatury ojczystej w wychowaniu

Analiza źródeł pozwala zauważyć, że w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej siostr wyjątkowe miejsce zajmuje nauka historii i literatury ojczystej. Z tej też racji należy się przyjrzeć roli, jaką siostry przypisywały wymienionym wyżej przedmiotom nauczania w formacji patriotycznej dzieci i młodzieży.

<sup>97</sup> B.Żulińska, Matka-Obywatelka, dz.cyt., s.112.

<sup>98</sup> Tamże, s.112.

<sup>99</sup> B.Żulińska, O miłości Ojczyzny, referat wygłoszony do rodziców, mszp., br. d., s.3. ASZP, T.111, poz.12.

<sup>100</sup> K.Chmielewski, Krytyka wychowania państwowego i narodowego, Poznań 1937, s.179; por. F.Przyjemski, O polski system wychowania, Kraków 1930. s.23.

<sup>101</sup> Cyt. za F.Araszkiewiczem, Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1978, s.35-36.

<sup>102</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.523.



#### 1.1.5.1. Miejsce nauki historii w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr

Funkcję, jaką nauka historii ojczyźnej spełnia w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia, akcentowali już pedagogowie okresu humanizmu<sup>103</sup> i oświecenia<sup>104</sup>. Dużą wagę przywiązywano do nauki historii ojczyźnej także w okresie niewoli<sup>105</sup>. W Polsce niepodległej traktowano naukę historii jako pomoc w wychowaniu człowieka i Polaka<sup>106</sup>. Historia miała nie tylko wyposażyć młodych w sumę niezbędnych wiadomości dotyczących przeszłości ich kraju, lecz przede wszystkim wychować przyszłych obywateli<sup>107</sup>.

W nawiązaniu do twórczości pedagogicznej zmarłych wstaniek należy podkreślić, że szczególnie dużo miejsca poświęca nauce historii B.Żulińska. Naukę historii traktuje ona przede wszystkim jako środek rozbudzenia w dzieciach i młodzieży miłości ojczyzny<sup>108</sup>. Jednakże zdaniem autorki, cel ten osiąga nauka historii tylko wtedy, gdy będzie służyć "całemu narodowi i prawdzie", a nie "wyłącznie jakiejś partii (...) klasie społecznej lub ideologii"<sup>109</sup>. Z powyższych względów - twierdzi Żulińska - "Nie wolno z historii tendencyjnie usuwać tego, co wielkie, choć nie odpowiada tej (lub) innej ideologii czy metodom". Z drugiej jednak strony - zauważa dalej cytowana autorka - "należy ostrożnie podawać młodzieży ujemne fakty, najpierw bowiem trzeba rozpałcić miłość, cześć dla geniusza narodu, a dopiero potem pozwolić im zetknąć się z tym, na co wolelibyśmy zarzucić kir niepamięci"<sup>110</sup>.

O roli, jaką w założeniach wychowawczych Żulińskiej spełnia nauka historii, świadczy wprowadzenie przez nią pogadek historycznych już do klasy I i II, a także do programu wychowania przedszkolnego. W tym wypadku wyprzedziła Żulińska program szkolny, który przewidywał naukę historii Polski dopiero w klasie III<sup>111</sup>. W zamiarach naszej autorki pogadanki historyczne wprowadzone już do klasy I i II, a nawet do za-

---

<sup>103</sup> B.Suchodolski, Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju, Warszawa 1972, s.74.

<sup>104</sup> S.Kot, Historia wychowania, t.1, Lwów 1934, s.388; T.Słowikowski, Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela, Kraków 1960, s.49-50.

<sup>105</sup> H.Kasperowiczowa, Warszawskie szkoły..., dz.cyt., s.7.

<sup>106</sup> Por. A.Kulczykowska, Programy nauczania historii w Polsce w latach 1918-1932, Warszawa 1972, s.35; J.Bystroń, Uspołecznienie szkoły, dz.cyt., s.19.

<sup>107</sup> A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.49.

<sup>108</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.496.

<sup>109</sup> Tamże, s.449.

<sup>110</sup> Tamże, s.449.

<sup>111</sup> A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.59.

jęć przedszkolnych miały "związać wyobraźnię dziecka z tym, co swojskie, polskie i narodowe"<sup>112</sup>.

W swych postulatach posunęła się Żulińska jeszcze dalej. Nie ograniczała nauki historii ojczyzny wyłącznie do programu szkolnego. "Historia Polski - pisała - jest tym przedmiotem, który zrywa mury szkolne i żąda dla siebie słusznego miejsca w internatach i w domu rodzinnym. Nauczyciele innych przedmiotów, w poczuciu patriotyzmu, nie mogą zazdrościć jej tego uprzywilejowanego stanowiska i sami winni ułatwić młodzieży jej poznanie i rzetelne zgłębienie, aby naprawdę wolne pokolenie nauczyło się unikać wad przodków i umiało wydobyć ukryte skarby z duszy narodu"<sup>113</sup>.

Zatrzymując się nad treścią wyżej cytowanych słów, zauważamy, że Żulińska nie była w swoich poglądach odosobniona. Bowiem w myśl założeń wychowawczych pedagogiki narodowej nauka historii miała m.in. przestrzec przed błędami popełnionymi w przeszłości<sup>114</sup>.

W praktyce pedagogicznej szczególny nacisk położyła na nauczanie historii polski dyrektorka szkoły średniej w Częstochowie, S.Maria Benigna Piłchowska<sup>115</sup>. Należy jednak przypuszczać, że również inne siostry zdawały sobie sprawę z funkcji, jaką nauka historii spełnia w wychowaniu patriotycznym dzieci i młodzieży. Historię polski bowiem wykładały siostry nie tylko jako przedmiot obowiązujący w szkole, lecz również w ramach zajęć dydaktyczno-wychowawczych w prowadzonych przez siebie szwalniach dla ubogich dziewcząt, a także w pracy z dziewczętami zrzeszonymi w parafialnych stowarzyszeniach katolickich<sup>116</sup>.

O randze, jaką zmartwychwstanki przyznawały nauce historii, świadczy - jak się wydaje - również fakt angażowania w seminarium nauczycielskim zgromadzenia na stanowisko wykładowczyni tego przedmiotu znanej wówczas nauczycielki, Jadwigi Gościewicz<sup>117</sup>.

Dla przybliżenia młodym dziejom ojczyzny posługiwały się siostry różnymi formami pracy. Obok nauczania systematycznego, które reali-

<sup>112</sup> B.Żulińska: Wychowanie i kształcenie dziecka, w: Podręcznik dla ochroniarek, pr. zbior. wydana staraniem Sekcji Pedagogicznej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1920, s.210; Kilka słów o wychowaniu narodowym, Nasz Związek 2(1925)4, s.3.

<sup>113</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.582.

<sup>114</sup> L.Zarzecki, Wychowanie narodowe, dz.cyt., s.55; W.Borowski, Wychowanie narodowe, dz.cyt., s.34.

<sup>115</sup> ASZK - Sprawozdanie z wizytacji 7-klasowej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstank w Częstochowie, Kraków 15 XI 1930, br. sygn.

<sup>116</sup> A.Pisarska, Powstanie i rozwój Zgromadzenia..., dz.cyt., s.274; K.Bunn, relacja, Poznań 21 X 1978, s.1.

<sup>117</sup> M.Palm, rel. cyt. z 2/ XI 1978, s.1; C.Gawrysiak, rel. cyt., s.2. Jadwiga Gościewicz uczyła w latach 1905-1944 historii powszechnej w prywatnej szkole średniej J.Kowalczykówny i J.Jawirówny w Warszawie przy ul. Wiejskiej. Szkoła na Wiejskiej, Kraków 1974, s.36.

zowały w ramach organizowanych w szkole lekcji, duże znaczenie miały wycieczki do miejsc pamiątkowych, podczas których odbywała się lekcja historii, np. na wałach jasnogórskich<sup>118</sup> lub na ruinach dawnej baszty Czorsztyna<sup>119</sup>. Inną formą zaznajomienia młodych z historią ojczyzną były pogadanki historyczne, które wprowadzały - jak już na innym miejscu powiedziano - w atmosferę przeżywanych rocznic patriotycznych oraz teatr, w którym uczennice przedstawiały utwory treści historycznej<sup>120</sup>.

Po tym ogólnym przeglądzie, który dotyczył miejsca nauki historii w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej zmartwychwstanek, a także niektórych form pracy związanej z nauczaniem dziejów ojczystych, należy się przyjrzeć koncepcji nauki historii jaką siostry reprezentowały.

#### 1.1.5.2. Koncepcja nauki historii w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr

W teorii i praktyce pedagogicznej zmartwychwstanek znane były dwie koncepcje nauki historii: mesjaniczna i heroistyczna. Pierwsza nawiązywała do znanej nam już idei narodu, której niektóre siostry hołdowały; druga odwoływała się do kultu bohaterów dziejowych. Obie koncepcje były głęboko zakorzenione w ideologii wychowawczej zmartwychwstańców, z której siostry niejednokrotnie czerpały wzory i wskazania<sup>121</sup>.

Nawiązując w tym miejscu jeszcze raz do idei mesjanicznej, o której była mowa na początku tego rozdziału, trzeba zaznaczyć, że propagatorkami mesjanicznej koncepcji nauki historii były w zgromadzeniu B.Żulińska, A.Kossowska i T.Kobylińska<sup>122</sup>. Dwie ostatnie realizowały ją raczej w praktyce, podczas gdy Żulińska, obok praktyki poświęcała jej wiele miejsca także w swoich pismach. Wychodząc z założenia, że każdy naród ma swoją własną i niepowtarzalną misję do spełnienia,

<sup>118</sup> Szarotka, Warszawa-Zoliborz 1935, s.16. Trzeba dodać, że program nauki historii zalecał organizować wycieczki historyczne. A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.172.

<sup>119</sup> Wycieczka do Pienin, Jednodniówka z okazji dziesięciolecia Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie 1918-1929, Częstochowa 1929, s.23.

<sup>120</sup> ASZP - Kronika Domu Lokalnego, Poznań ul.Marszałka Focha 147, zeszyt 3 i 4: Odtąd używam skrótu: KDL, Poznań Marszałka Focha 147, z.3, i 4; M.Palm, rel. cyt. z 27 XI 1978, s.1; ASZK - Kronika Domu Lokalnego w Mirze. Odtąd używam skrótu: KDL Mir; por. J.Gawroński, Szkoła Odrodzenia. Program nowego wychowania i nowej szkoły w Polsce współczesnej, Poznań 1925, s.9.

<sup>121</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.581.

<sup>122</sup> S.Tereza Kobylińska spełniała od roku 1923 funkcję kierowniczką zakładu naukowo-wychowawczego zmartwychwstanek w Stryszawie. Nekrologi zmarłych sióstr, tom I, s.52.

ujmuje Żulińska naukę dziejów ojczystych jako "ukazywanie dróg Opatrzności Bożej"<sup>123</sup>. W świetle tej idei nauczanie historii nie powinno "spuszczać z oka misji narodu naszego - walki o dobro, prawdę i wiarę"<sup>124</sup>. W przeświadczeniu Żulińskiej historia lepiej niż inne nauki "uwypukla misję dziejową narodu, uczy jak należy ją spełniać, a budząc miłość przeszłości, kultury narodowej, wytwarza więź silną między obywatelami. Ona (też) pogłębia świadomość narodową i wyrabia zmysł państwowy, przekazuje bowiem myśl narodową i tę myśl kształci (...) (historia wreszcie) uczy odpowiedzialności za dzieje"<sup>125</sup>.

Zgodnie z powyższym założeniem "Nauczyciel historii - pisze Żulińska - powinien być zarazem historiozofem (...) wtedy istotnie uczyni ze swego przedmiotu mistrzynię charakterów i życia (...) Tylko historiozof potrafi pokazać misję dziejową narodów, która zazębia o wieczność"<sup>126</sup>.

Nawiązując do tendencji, jakie w dziedzinie nauczania historii dały się zauważyć w ówczesnym szkolnictwie polskim, trzeba zaznaczyć że zdaniem współczesnego nam krytyka pedagogiki narodowej, J. Jedlewskiego, religijna interpretacja dziejów ojczystych zajmowała wiele miejsca w podręcznikach szkolnych okresu międzywojennego<sup>127</sup>. Ponadto - zauważa cytowany autor - znana była w oficjalnym nurcie nauczania historii także koncepcja heroistyczna. U jej podstaw leżało przekonanie, że "twórcami historii są genialne jednostki"<sup>128</sup>. Podłożem tej koncepcji był personalizizm pedagogiczny, który zakładał konieczność wychowania osobowości "jako najwyższej ze wszystkich idealnych struktur"<sup>129</sup>.

Postulat eksponowania bohaterów dziejowych w nauczaniu historii pojawił się również w pismach Żulińskiej<sup>130</sup>. Do niego nawiązywała także nauczycielka historii, s. J. Kraszewska<sup>131</sup>. Należy zauważyć, że forma biograficzna, grupującą wypadki wokół wybitnych postaci, była najprostszą formą elementarnego nauczania historii<sup>132</sup>. Z tej też racji

123 B. Żulińska, Z wychowawczej ideologii Zmartwychwstańczej, Włocławek 1933, s.13.

124 B. Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, art.cyt., s.210; por. A. Kossowska, O samodzielności w wychowaniu, referat wygłoszony na III Zjeździe Pedagogicznym Zmartwychwstanek. ZP 3(1923)s.12.

125 B. Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.499.

126 Tamże, s.582.

127 S. Jedlewski, Krytyka wychowania..., art.cyt., s.164.

128 Tamże, s.162.

129 Tamże, s.161.

130 B. Żulińska, Matka-Obywatelka, Lwów 1938, s.111.

131 J. Kraszewska, Metody czynu w nauczaniu historii, w: Z pedagogiki zmartwychwstańskiej, Warszawa 1935, rok 1, zeszyt 1, s.35. ASZK, dz. XIII, T. 59. Odtąd używam skrótu: ZPZ 1(1935)1.

132 J. Planecki, Odbudowa Polski przy pomocy szkoły, Kraków 1924, s.17.

cieszyła się ona szczególnym powodzeniem w szkole podstawowej. Przez pewien okres czasu, a mianowicie do reformy szkolnictwa, formę tę sugerował także program gimnazjum niższego<sup>133</sup>.

Tendencja podnoszenia roli bohaterów dziejowych występuje nie tylko w pismach sióstr, lecz także w ich praktyce pedagogicznej. Można w związku z tym wskazać postacie, do których w pracy wychowawczej siostry często powracały. Należały do nich królowa Jadwiga<sup>134</sup>, czczona zresztą w tym czasie w całej Polsce; król Jan Kazimierz; Jan Sobieski i ks. Piotr Skarga<sup>135</sup>. W opisach biograficznych wspomnianych postaci zwracały siostry uwagę na takie cechy ich charakteru, jak miłość ojczyzny, ofiarność, bezinteresowność, przywiązanie do Kościoła itp.<sup>136</sup>.

Funkcję przybliżania młodym bohaterów dziejowych spełniała literatura biograficzna. Autorka tych utworów, B.Żulińska, zgodnie z przyjętym przez siebie założeniem, że "Kult dla bohaterów będzie ważnym środkiem wychowawczym", chciała za pośrednictwem prozy biograficznej kształtować w młodym czytelniku postawy patriotyczne, obywatelskie i społeczne<sup>137</sup>. W tym celu oferowana przez nią lektura, do której zaliczamy takie pozycje, jak "Dr Józef Anzelm Żuliński. Wspomnienia uczennic i dzieci"; "Budowniczy Boży. Szkic biograficzny Dr. Józefa Anzelma Żulińskiego" oraz "Dla Ciebie Polsko. Obrazki z życia Tadeusza Żulińskiego", miała angażować nie tylko intelekt czytelnika, lecz także jego wolę i uczucia. Z powyższych względów eksponowane przez nią postacie jawią się jako ideały, czyli wzory do naśladowania. W dzieciństwie były one dziećmi niemal cudownymi. W szkole najzdolniejszymi uczniami, a jeśli im się coś nie udawało, winę ponosili nauczyciele, którzy się nie poznali na niepospolitych zdolnościach małego bohatera<sup>138</sup>. W wieku dojrzałym byli to ludzie o wielkich ideałach, gotowi do największych poświęceń i rezygnacji z osobistych aspiracji i szczęścia w imię wyższej wartości, jaką jest dobro ojczyzny, której oddali

<sup>133</sup> A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.29; S.Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego, Lwów 1921, s.29.

<sup>134</sup> B.Żulińska, Obowiązki Polki, Lwów 1924, s.158; Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstańek w Stryżawie. Protokół z zebrania z dn. 28 IX 1934, s.17-18.

<sup>135</sup> Szarotka, Warszawa-Zoliborz 1935, s.11; MM, Warszawa-Zoliborz 1937, s.11; Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstańek w Stryżawie, Protokół z dn. 29 IX 1934, s.35.

<sup>136</sup> Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstańek w Stryżawie. Protokół z dn. 29 IX 1934, s.35; B.Żulińska, Obowiązki Polki, dz.cyt., s.158.

<sup>137</sup> B.Żulińska, O ideałach w wychowaniu. Odczyt wygłoszony w Krakowie (br. r. w.), s.21.

<sup>138</sup> B.Żulińska, Dla Ciebie Polsko, Lwów 1936, s.7-15.

swe zdolności, siły, zdrowie i życie<sup>139</sup>. Tak rozumiana charakterystyka bohaterów dziejowych i ich posłannictwa, była zgodna z przyjętą przez Żulińską zasadą, w myśl której "Historykowi wolno nicować duszę bohatera, ale nauczyciel historii w szkole powszechnej czy średniej (...) nie powinien tego czynić (...) Byłoby to niepedagogiczne, gdyż zabijałoby wiarę w wielkość i szlachetność, i niechrześcijańskie, gdyż nauka Chrystusa nie pozwala mówić źle o tych, którzy odeszli. Szkoła to nie seminarium nauczycielskie"<sup>140</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że powyższe stanowisko autorki zdradza pewne tendencje Narodowej Demokracji. To właśnie założenia wychowawcze Narodowej Demokracji eksponowały w nauce historii bohaterów godnych naśladowania, z których - jak zauważa A.Kulczykowska - "miały emanować te cnoty narodowe, które aktualnie były potrzebne społeczeństwu"<sup>141</sup>. Stąd też program nauki historii ojczystej uwzględniał jedynie te momenty w dziejach narodu - jak twierdzi cytowana autorka - które zawierały "elementy konstruktywne, żywotne i wartościowe dla czasów ówczesnych i najbliższej przyszłości"<sup>142</sup>. Sugerowana przez Żulińską metoda charakterystyki bohaterów dziejowych szła po tej samej linii.

#### 1.1.5.3. Wychowanie przez literaturę

Zdaniem Żulińskiej literatura uczy odpowiedzialności za dzieje narodu i dlatego jest "mądrością narodów"<sup>143</sup>. S. Zofia Czarnecka, idąc za Rudnickim, utrzymywała, że literatura ojczysta przyczynia się do pogłębienia patriotyzmu i dopomaga w wychowaniu "obywatela - Polaka"<sup>144</sup>.

Powyższe wypowiedzi nie były w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego głosem odosobnionym. Związek między literaturą a dziejami ojczystymi podkreślali m.in. tacy pisarze, jak S.Pigoń<sup>145</sup>, Z.Balicki<sup>146</sup> i J.Woroniecki<sup>147</sup>. W.Borowski zaś twierdził, że literatura pol-

---

<sup>139</sup> B.Żulińska, Społeczna działalność Józefa Żulińskiego, w: Dr Józef Anzelm Żuliński, dz.cyt., s.28.

<sup>140</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.511.

<sup>141</sup> A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.142.

<sup>142</sup> A.Kulczykowska, Programy nauczania historii..., dz.cyt., s.142,82.

<sup>143</sup> B.Żulińska, Obowiązki Polki, dz.cyt., s.129.

<sup>144</sup> Z.Czarnecka, O wartościach wychowawczych języka polskiego. ZP 3 (1923) s.50.

<sup>145</sup> S.Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego, dz.cyt., s.80.

<sup>146</sup> Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.6.

<sup>147</sup> J.Woroniecki, Około kultury mowy ojczystej, Lwów-Warszawa 1925, s.38.

ska ma udział w formacji patriotycznej i budzi w młodych "ducha obywatelskiego"<sup>148</sup>.

Mamy zbyt mało danych, by móc całościowo zaprezentować poglądy zmarłych w sprawie omawianej w tym miejscu kwestii. Dysponujemy również niewielkim zasobem informacji dotyczących praktycznych rozwiązań interesującego nas zagadnienia. Można jedynie wskazać podstawowe postulaty, jakie w związku z powyższym sugerowały siostry. Oto jeden z nich: "Nauczanie języka polskiego ze względu na wartości wychowawcze powinno pozostać w rękach sióstr"<sup>149</sup>. Postulat ten wysunęła w 1930 r. podczas obrad szóstego zjazdu pedagogicznego zmarłych A. Kossowska. Wydaje się, że spotkał się on z aprobatą ze strony zgromadzonych na zebraniu sióstr, czego dowodem jest fakt umieszczenia go w rezolucjach wspomnianego zjazdu<sup>150</sup>. Odtąd też obowiązywał on we wszystkich zakładach zgromadzenia. Jednakże z powodu braku odpowiedniej liczby kwalifikowanego w tym zakresie personelu zakonnego, nie był on w praktyce konsekwentnie realizowany.

W kontekście cytowanego wyżej postulatu nasuwa się pytanie o racje, jakie przemawiały za tym, by siostry uczyły w zakładach zgromadzenia języka ojczystego. Z drugiej strony należy również zapytać o sens wyrażenia "ze względu na wartości wychowawcze" nauczania języka polskiego powinno pozostać w rękach sióstr. Protokół sprawozdawczy wspomnianego zjazdu nie wyjaśnia powyższych trudności. Trzeba się zatem uciec do innych źródeł. Pewne światło ukazują artykuły A. Kossowskiej "Wpływ literatury na młodzież" i "O lekturze młodzieży"<sup>151</sup>. Autorka cytowanych artykułów wyraża pogląd, że współczesna jej literatura "pogłębia w młodzieży pesymizm". Ów pesymizm występuje szczególnie jaskrawo w utworach S. Żeromskiego, które - jak utrzymuje Kossowska - "z nieprzepartą siłą pociągają młodzież"<sup>152</sup>. Innym mankamentem współczesnej literatury - zauważa dalej cytowana autorka - jest z jednej strony "nadmierne analizowanie życia wewnętrznego bohaterów" ze szczególnym akcentowaniem jego sfery uczuciowej, z drugiej strony "bezgraniczna litość", która "paraliżuje wolę", a w konsekwencji nie "prowadzi do czynu"<sup>153</sup>. Jeszcze innym rysem literatury współczesnej

<sup>148</sup> W. Borowski, Wychowanie narodowe, dz. cyt., s. 31.

<sup>149</sup> ZP 6(1930) s. 5.

<sup>150</sup> "Biorąc pod uwagę wartości wychowawcze języka polskiego, powinniśmy się starać, by ten przedmiot był w miarę możliwości w rękach sióstr" czytamy w rezolucjach z VI Zjazdu Pedagogicznego Zmarłych wstaniek. ZP 6(1930) s. 5.

<sup>151</sup> Z uwagi na to, że cytowane wyżej artykuły Kossowskiej są nieosiągalne, trzeba było odwołać się do krótkich ich opracowań dokonanych przez uczennicę Kossowskiej, Irenę Aksamównę.

<sup>152</sup> Cyt. za I. Aksamówną, Praca literacka (S. A. Kossowskiej) MM, Warszawa-Zoliborz 1934, s. 32.

<sup>153</sup> Tamże, s. 32.

jest - zdaniem Kossowskiej - obok "ubezwładniającego pesymizmu" krańcowość. "Od świętości do grzechu - pisze autorka - tylko jeden krok, tylko sekunda; od krzyku tęsknoty za Najwyższym do upadnięcia w zupełny odmęt namiętności, w błoto zmysłów - tylko chwila"<sup>154</sup>. Naturalnym następstwem takiego stanu jest stosunkowo łatwe rozgrzeszenie się człowieka ze swych upadków<sup>155</sup>.

Mając na uwadze powyższe wypowiedzi Kossowskiej pytamy, jakie rozwiązanie sugeruje autorka. Literatura współczesna - pisze Kossowska - ma oprócz elementów negatywnych, także pozytywne. Do tych ostatnich należy przede wszystkim fakt potępienia przez jej twórców wszelkiej nędzy i krzywdy, a tym samym "budzenie sumienia społecznego czytelnika". Te właśnie pozytywne wartości literatury współczesnej - twierdzi cytowana autorka - należy ukazywać młodzieży<sup>156</sup>.

Od nauczyciela polonisty domaga się Kossowska, aby jego "filozofia życia" była "filozofią pozytywną - radości i wesela", bo tylko w takiej atmosferze - pisze autorka - "rozwinie się pęd młodego życia, a w czynie dokona się (jego) owocowanie"<sup>157</sup>. Ponadto żąda od nauczyciela polonisty, aby uczył młodych "potępiać wszystko, co nie jest z ducha Chrystusowego, choćby za tym stał cały świat zaczarowanego piękna (...) owoce tego piękna trujące są dla duszy narodu"<sup>158</sup>.

Realizowanie powyższego postulatu jest - zdaniem naszej autorki - ważnym zadaniem sióstr. "Nikt chyba lepiej i gruntowniej - pisze ona - nie czci swego wychowanka jak ten, kto patrzy na bezcenną wartość duszy ludzkiej z punktu widzenia jej przeznaczenia... Któż lepiej dostrzeże indywidualność wychowanka jak ten, kto uczeniem - jest Chrystusa - tego Mistrza, który trzciny nadłamanej nie dołamał, który indywidualność w swych uczniach tak szanował, że każdy z nich ma inne oblicze duchowe"<sup>159</sup>.

W analizowanych źródłach podkreśla się jeszcze inny moment, a mianowicie związek, jaki zachodzi między literaturą a historią ojczystą, Oto, co na ten temat pisze M.Palm, która wspominając lekcje literatury polskiej prowadzone przez A.Kossowską, zauważa: "lekcje literatury polskiej (...) były niejako przeniknięte historią Polski. Jej przeszłość chlubna (czy mało chlubna) była tłem, na jakim zapoznawaliśmy się z literaturą"<sup>160</sup>.

154 Tamże, s.32.

155 Tamże, s.33.

156 Tamże, s.33.

157 Tamże, s.33.

158 Tamże, s.33.

159 Tamże, s.33.

160 M.Palm, rel.cyt., z 27 XI 1978, s.1.



Należy przypuszczać, że tendencja wiązania literatury z dziejami ojczystymi leżała u podstaw założeń wychowawczych pedagogiki narodowej. Ideę tę wyraził w słowach lapidarnych W.Borowski: "Naukę języka (...) oprzeć na pierwiastku historycznym"<sup>161</sup>.

W ideologii wychowawczej zmartwychwstaniek racją, dla której zaleca się wiązać naukę literatury z historią jest i tym razem idea mesjańska, która - zdaniem Żulińskiej - występuje zarówno w historii jak i literaturze<sup>162</sup>.

Wracając do wysuniętego podczas obrad szóstego zjazdu pedagogicznego zmartwychwstaniek postulatów, w myśl którego nauczycielkami języka polskiego mają być w szkołach zgromadzenia siostry, można - jak się wydaje - przyjąć, że jednym z istotnych powodów takiego ustawienia sprawy jest ciężący na nauczycielu poloniście obowiązek przeprowadzania możliwie wielostronnej i obiektywnej analizy dzieła literackiego oraz zawartych w nim problemów. Nauczyciel języka ojczystego - utrzymuje Kossowska - musi mieć odwagę potępiać zło, minimalizm, przeciętność, słowem wszystko, co obniża ideały młodzieży. Literatura bowiem ma budzić ideały oraz wzywać do czynu. Wydaje się, że na tym właśnie polega w rozumieniu Kossowskiej wychowawcza funkcja literatury. Trzeba ponadto dodać, że związki literatury z pedagogiką były w Polsce zawsze ścisłe i silne. "Literatura - pisze B.Hadaczek - od swego zarania pełniła u nas zaszczytną służbę społeczną, pouczała i wychowywała (...)"<sup>163</sup>. Także pedagogika okresu międzywojennego odwoływała się do literatury jako do nieodzownego środka w wychowaniu, zwłaszcza patriotycznego młodego pokolenia<sup>164</sup>.

## 1.2. Kształtowanie postawy patriotyzmu

Termin "postawa patriotyzmu" nie występuje w pismach pedagogicznych zmartwychwstaniek. Nie znała go również literatura pedagogiczna Polski niepodległej. Pedagogika tego okresu używała raczej określenia "ideał wychowawczy", który wyraża wzór człowieka, jaki zamierzone wychować<sup>165</sup>. Po r.1935, a więc w okresie dominacji wychowania obywatelskiego, pedagogika polska posługiwała się chętnie wyrażeniem "postawa obywatelska"<sup>166</sup>. W pismach Żulińskiej z kolei jest mowa o "cnótach

<sup>161</sup> W.Borowski, Wychowanie narodowe, dz.cyt., s.301.

<sup>162</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.501.

<sup>163</sup> B.Hadaczek, Wychowanie przez literaturę..., dz.cyt., s.7.

<sup>164</sup> Zob. I.Chrzanowski, Literatura a naród, Lwów 1936; S.Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego, dz.cyt., s.

<sup>165</sup> S.Łempicki, Polski ideał wychowawczy, Lwów-Warszawa (br.r.w.) s.1.

<sup>166</sup> L.Wolska, Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych, Warszawa 1932, s.9,5.

obywatelskich" lub o "ideale wychowawczym"<sup>167</sup>. Wydaje się jednak, że oba te terminy nie oddają w pełni tego, co w zamiarach sióstr było podstawą wychowania patriotycznego. W pracy bowiem sióstr chodziło nie tylko o rozwijanie "cnót" obywatelskich, ani też o pewien określony model wychowawczy, lecz - jak wynika z analizowanych źródeł - o wychowanie obywatela w pełni zaangażowanego w sprawy ojczyzny. Z tej też racji przyjmujemy określenie "postawa patriotyzmu".

#### 1.2.1. Przedmiot postawy patriotyzmu

Z pism pedagogicznych zmartwychwstanek, zwłaszcza B.Żulińskiej, wynika, że wszelkie zabiegi formacji patriotycznej zmierzają przede wszystkim do kształtowania odpowiedniego stosunku do ojczyzny. W założeniach wychowawczych sióstr poznanie ziemi ojczystej i jej kultury nie wychowuje jeszcze patrioty. Trzeba ponadto obudzić miłość do własnego kraju. Zanim jednak zostaną ukazane sposoby budzenia w młodych miłości do ojczyzny, należy przyjrzeć się najpierw samemu pojęciu ojczyzny, z jakim się spotykamy w twórczości pedagogicznej zmartwychwstanek.

##### 1.2.1.1. Pojęcie ojczyzny

Próbę bliższego sprecyzowania terminu ojczyzna podjęła w swoich pismach B.Żulińska. Znane było wprawdzie wśród pierwszego pokolenia zmartwychwstanek określenie ojczyzny przekazywane przez A. Sołtan, która idąc za ks. Adolfem Bakanowskim, powtarzała: "Ojczyzna nasza jest w nas samych, w myśli i w mowie naszej, w łonie naszym, którym jest jakby odbicie ziemi naszej rodzinnej, a w sercu świetlane wspomnienie, nigdy niezatarty obraz"<sup>168</sup>. Jednakże pełniejsze i bardziej całościowe ujęcie ojczyzny przekazała Żulińska. Trzeba przyznać, że koncepcja jej nie była oryginalną i twórczą. Od P. Skargi przyjęła obraz matki, a od arcybiskupa T. Bilczewskiego pojęcie wspólnoty. Nawiązując do Skargi, Żulińska napisała: "Ojczyzna to największe słowo po słowie Bóg. Nikt go tak głęboko nie zdefiniował, jak Skarga, nazywając (ojczyznę) Matką"<sup>169</sup>. Idąc za Skargą, Żulińska chętnie posługiwała się terminem matka, sądząc - jak się wydaje - że oddaje on w sposób bardziej adekwatny istotę pojęcia ojczyzny, co w konsekwencji stwarza większe szanse oddziaływania wychowawczego. Posługując się bowiem obrazem matki ujmujemy ojczyznę personalistycznie. W tym kontekście nie jawi się ona jako rzecz. Wszak będąc matką - pisze cytowana

<sup>167</sup> Cnoty obywatelskie przeciwstawiała Żulińska wadom narodowym, o których będzie mowa na innym miejscu.

<sup>168</sup> Cyt. za B.Żulińską, Matka Antonina Sołtan, Rzym 1955, s.44.

<sup>169</sup> B.Żulińska; Ku zmartwychwstaniu, s.494; Matka-Obywatelka, s.109.

autorka - jest żywym organizmem, który "daje (...) życie, karmi chlebem swoich pól, (poi) wodę swoich ruczaj, uczy nas głosem swych wieszczów, koi wiarą przedków, mogiły wieńczone wspomnieniami"<sup>170</sup>.

Nazwanie ojczyzny matką ma właściwe sobie reperkusje pedagogiczne. Matkę Bóg rozkazał czcić i kochać, pisze Żulińska. Ponieważ pierwszą matką jest ojczyzna, dlatego obowiązkiem i zadaniem wychowawcy jest rozbudzać w młodych miłość do ojczyzny<sup>171</sup>.

W dalszym toku przeprowadzonej analizy należy zwrócić uwagę na wskazania teoretyczne, jakie w związku z powyższym sugeruje Żulińska, a następnie na próby zastosowania ich w praktyce pedagogicznej sióstr.

#### 1.2.1.2. Miłość ojczyzny

System zmartwychwstański - zauważa Żulińska - który wyrósł z płomiennej miłości ojczyzny Jańskiego, Mickiewicza i Semenki, kładzie duży nacisk na budzenie tego uczucia w wychowankach. Odwołuje się przy tym do wskazań wielkich piewców tej miłości na emigracji, zwłaszcza Semenki, który pisze: "Kochać Ojczyznę - to rzecz iście święta, ale wtedy dopiero jest święta, kiedy się święcie kocha"<sup>172</sup>. Powyższe słowa Żulińska uzupełnia następującym komentarzem: "Kochać Ojczyznę święcie to kochać ją w Bogu i dla Boga"<sup>173</sup>. Tak rozumiana miłość Ojczyzny - zauważa dalej nasza autorka - obejmuje zarówno jej ciało, tj. przyrodę i to wszystko, co stworzył geniusz ludzki, jak język, piśmiennictwo, prawodawstwo, zwyczaje itp. oraz jej duszę czyli tradycję<sup>174</sup>. Nade wszystko jednak - twierdzi Żulińska - trzeba kochać człowieka, który "z nami mieszka, pracuje, walczy i z nami kocha wspólną Matkę"<sup>175</sup>.

Łatwo zauważyć, że w miejscu, w którym jest mowa o duszy i ciele ojczyzny, nasza autorka powraca do obrazu matki. W drugim jednak wypadku zwycięża u niej uniwersalistyczna idea ojczyzny, która jest wspólnotą ludzi, a w konsekwencji wspólnotą myśli, serc i dążeń. W tym kontekście miłość ojczyzny przestaje być tylko uczuciowym przywiązaniem do ziemi i tradycji, lecz wyraża się ponadto w czynie, tj. w spokojnym, uczciwym i rzetelnym działaniu<sup>176</sup>.

<sup>170</sup> B.Żulińska, *Obowiązki Polki*, s.111.

<sup>171</sup> B.Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, s.496.

<sup>172</sup> Cyt. za B.Żulińską, *Ku zmartwychwstaniu*, s.496.

<sup>173</sup> Tamże, s.496. Autorka powołuje się w tym wypadku na Hieronima Kajsiwicza.

<sup>174</sup> B.Żulińska: *Matka-Obywatelka*, s.110; *O ideały w wychowaniu*, s.18.

<sup>175</sup> B.Żulińska, *Matka-Obywatelka*, s.110.

<sup>176</sup> B.Żulińska; *Matka Antonina Sołtan*, s.44; por. F.Przyjemski, *O polski system wychowania*, dz.cyt., s.61. 63.

Na marginesie powyższych uwag trzeba zaznaczyć, że literatura o-kresu międzywojennego niejednokrotnie zastępowała termin ojczyzna terminem naród lub państwo<sup>177</sup>. W okresie bowiem dominacji wychowania państwowego państwo polskie było identyczne z ojczyzną Polaka<sup>178</sup>. W związku z tym miłość ojczyzny utożsamiano nieraz z miłością do narodu lub państwa<sup>179</sup>. W pismach i wypowiedziach zmarłych, zwłaszcza tych, które w dwudziestolecu międzywojennym wytyczały zgrupowaniu zarówno kierunek, jak i ideologię jego działalności, a do których zaliczamy A.Sołtan, T.Kalkstein, B.Żulińską i A.Kossowską, spotykamy się najczęściej z pojęciem ojczyzna. Budzenie zaś w młodych miłości do ojczyzny uważały siostry za jedno z istotnych zadań formacji patriotycznej. Wydaje się, że wymienione wyżej siostry, wychowane w atmosferze patriotycznej, same były przeniknięte żywą ideą służby ojczyzny. Oto, jak na ten temat pisze na przykład Żulińska: "Miłość Ojczyzny i wizja wolnej Polski była moim najwyższym ideałem, niemal wyłącznie przez długie lata"<sup>180</sup>. Należy przypuszczać, że podobne ideały przyświecały także pozostałym siostrom, jak T.Kalkstein, A.Sołtan i A.Kossowskiej<sup>181</sup>. Zgodnie zatem z wyznawanymi ideałami starały się kształtować w młodym pokoleniu zarówno młodzieży jak i sióstr patriotyzm czynny, który nie zna kompromisu. Na gruncie tak rozumianej miłości ojczyzny rodzi się specyficzny typ patrioty, o którym mowa niżej.

#### 1.2.2. Wychowanie bohatera-obywatela

Lansowanym przez zmarłych modelem patrioty był człowiek, który "walczy wytrwale i odważnie"<sup>182</sup> oraz jest zdolny do największych ofiar na rzecz ojczyzny<sup>183</sup>. Chłopcom stawiały siostry przed oczy ideał rycerza-obywatela, dziewczętom zaś matki-obywatelki. Ideał rycerza-obywatela jest szczególnie eksponowany w pismach Żulińskiej. Autorka nawiązuje w tym wypadku do polskich tradycji szlacheckich, utrzymując, że "szlachetność i rycerskość" to dwa pojęcia ściśle ze sobą związane. Szlachetność - pisze ona - uważano w Polsce za powinność i cnotę<sup>184</sup>. W przeświadczeniu autorki "Na ten rys (charakteru) trzeba

<sup>177</sup> B.Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna dz.cyt., s.138.

<sup>178</sup> A.Skwarczyński, Wskazania, dz.cyt., s.48; S.Jędlewski, Krytyka wychowania narodowego i państwowego, art.cyt., s.157.

<sup>179</sup> Zob. S.Seweryn, Zagadnienia wychowania państwowego, dz.cyt., s.9.

<sup>180</sup> B.Żulińska, Autobiografia, część 1, s.1-2, 23; część 2, s.3. ASZK - br. sygn., mszp.

<sup>181</sup> A.Pisarska, Powstanie i rozwój Zgromadzenia..., dz.cyt., s.267, 285, 303.

<sup>182</sup> KDL, Warszawa Krasińskiego 31.

<sup>183</sup> MM, Warszawa-Zoliborz 1935/1936, s.11.

<sup>184</sup> B.Żulińska, Ku zmarłym, s.507.

zwracać uwagę tak w stosunkach rodzinnych jak koleżeńskich. Zdrowa opinia powinna piętnować w szkole i poza szkołą uczynki nieszlachetne<sup>185</sup>. Ową szlachetność - pisze dalej Żulińska - ma młodzież przynieść z ławy szkolnej do życia publicznego<sup>186</sup>.

Należy dodać, że ideał rycerza-żołnierza lub też bojownika-żołnierza nie był obcy pedagogice polskiej. Wywodzi się on - jak zauważa S.Czerwiński - z epoki romantyzmu, z czasów niewoli i odegrał "wielką rolę w okresie porobiorowym i podczas pierwszej wojny światowej"<sup>187</sup>. Na początku naszego stulecia do ideału rycerza i bohatera nawiązywał S.Szczepanowski<sup>188</sup>. Po tej samej linii poszedł w dwudziestolecie międzywojennym program wychowania obywatelskiego.

W założeniach pedagogicznych zmartwychwstanek, które miały więcej do czynienia z młodzieżą żeńską, dominował ideał wychowawczy: matka-obywatelka. Zadaniem naszym - pisały siostry - jest przygotować uczennice do rzetelnego wypełnienia przyszłych zadań matki. Do powinności zaś obywatelskich matki należy wychować wiernych i oddanych synów ojczyzny<sup>189</sup>.

Z kolei należy nieco uwagi poświęcić metodom, jakie siostry realizowały w procesie kształtowania w młodych postawy bohatera-obywatela. W pismach Żulińskiej jest mowa o "metodzie ideału". Metoda ta - pisze ona - polega na takim przedstawieniu ideału, aby obudził drzemiący pęd do dobra i wzniosłości<sup>190</sup>. Ideały, zauważa Żulińska, a wraz z nią A.Sołtan, dynamizują człowieka, pomagają mu wyjść ponad przeciętność, wyzwajają tkwiące w nim potencje i są źródłem twórczości<sup>191</sup>. Brak ideałów opóźnia proces wychowawczy<sup>192</sup>. Podstawowym warunkiem efektywności wspomnianej metody jest - w przeświadczeniu Żulińskiej - ukazywanie "rzeczywistych wzorów"<sup>193</sup>. Należy przy tym czuwać - pisze autorka - aby ideały były osiągalne. Innymi słowy, "aby stały na po-

185 Tamże, s.507.

186 Tamże, s.507.

187 S.Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy, Warszawa<sup>2</sup> 1934, s.29.

188 S.Szczepanowski, O polskich tradycjach w wychowaniu, Lwów 1912, s.2.

189 KPP 6(1934)10, s.65; KPP 2(1930)3-4, s.40; KDL, Warszawa-Krasińskiego 31; KDL, Poznań Marszałka Focha 147, z.2 i 3; A.P.Reszczyńska, Wspomnienie o ś.p. S. Alicji Kotowskiej. 7 X 1946, rps, s. 13. ASZP, E-1-16. T. 62-3; L.Gracz, rel.cyt., s.3; L.Bendkowska, relacja, Częstochowa 16 X 1978, s.6.

190 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.259.

191 A.Sołtan, Luźna notatka bez tytułu z 1925 r. ASZK, Dz. XIII, T.2; B.Żulińska, Matka-Obywatelka, s.29.

192 A.Sołtan, Luźna notatka z 1925 r., cyt.; KPP 7(1935)11, s.51; T.Kalstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.4-5; B.Żulińska, Rozwijanie poczucia obowiązku, Szkoła 67(1936) styczeń-luty, s.8.

193 B.Żulińska; Wychowanie i kształcenie dziecka, art.cyt., s.126; Kilka słów o wychowaniu narodowym, Nasz Związek 2(1925)3, s.6.

ziomie dziecka"<sup>194</sup>, co ma miejsce nie tylko wtedy, gdy są zrozumiałe, lecz także wówczas, gdy odpowiadają jego zainteresowaniom<sup>195</sup>. Drugim warunkiem skuteczności metody ideału jest - zdaniem autorki - atmosfera, w jakiej młodzież się rozwija. Zanim dziecko rozumie, na czym ideał polega - pisze Żulińska - już nim oddycha<sup>196</sup>. Atmosfera ideowa, określana przez naszą autorkę także nazwą "atmosfera podniosłości", rozpatrywana na płaszczyźnie wychowania narodowego, jest niczym innym, jak atmosferą patriotyczną. Przejawia się ona przede wszystkim w po-szanowaniu tradycji narodowych, zwłaszcza tych, które nawiązują do bo-haterskich czynów narodu lub wybitnych postaci historycznych<sup>197</sup>. Wzo-rów zaś takiego postępowania szukały siostry, podobnie jak pedagogika polska dwudziestolecia międzywojennego, w historii i literaturze<sup>198</sup>.

Biorąc pod uwagę wszystko, co w tym miejscu powiedziano na temat wychowania narodowego realizowanego w zakładach zgromadzenia, można wnioskować, że zakłady te były przepełnione atmosferą ideową. W relacji s. Beatrycji Głąb, byłej kierowniczkii i nauczycielki w przedszkolu zgromadzenia, czytamy: "Atmosfera, jak w każdym przedszkolu tak i w naszym, była (...) patriotyczna"<sup>199</sup>; zaś s. M. Palm stwierdza: "Ideo-wość (...) przenikała atmosferę naszych szkół, była po prostu jak po-wietrze, którym się oddychało i nie trzeba było wcale wielkich słów"<sup>200</sup>.

### 1.2.3. Wychowanie świadomego swych obowiązków Polaka-obywatela

W regulaminie dla uczennic szkół sióstr zmartwychwstank czytamy: "Zakład - to miejsce pracy, to pole (...) wyrobienia (...) wszech-stronnego i przygotowania się do przyszłych obowiązków obywatelskich, rodzinnych i zawodowych"<sup>201</sup>. Podobne sformułowanie spotykamy w Statucie Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwsta-nia Pańskiego w Warszawie. "Zdaniem szkoły - czytamy tamże - jest przygotowanie młodzieży do spełnienia obowiązków w rodzinie, państwie

<sup>194</sup> B.Żulińska, O ideały w wychowaniu, dz.cyt., s.7.

<sup>195</sup> B.Żulińska, Jak dziecko prowadzić do Boga. Referat wygłoszony do rodziców, Warszawa 1935, rps, s.2-3. ASZP, T.111, poz. 24.

<sup>196</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.259.

<sup>197</sup> B.Żulińska; Kilka słów o wychowaniu narodowym, Nasz Związek 2 (1925)3, s.6; Ku zmartwychwstaniu, s.527.

<sup>198</sup> ASZK - Protokoły z egzaminu maturalnego uczennic Szkoły Przemysłowo-Handlowej w Częstochowie, br. sygn.

<sup>199</sup> B.Głąb, relacja, Częstochowa 6 XI 1978, s.1.

<sup>200</sup> M.Palm, rel. cyt. z 27 XI 1978, s.3; por. Siostra Amata Kossowska, Kurier Warszawski 14 IV 1934.

<sup>201</sup> Regulamin dla uczennic szkół Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1933, § 1.

i społeczeństwie (...)"<sup>202</sup>. W Statucie zaś Prywatnego Żeńskiego Liceum Handlowego Sióstr Zmartwychwstank w Częstochowie czytamy: "zadaniem szkoły jest przystosować dla Państwa Polskiego obowiązkowych i wartościowych obywateli"<sup>203</sup>. Wśród rozmaitych dróg, które prowadzą do osiągnięcia powyższego celu, cytowane wyżej dokumenty wymieniają konieczność wdrażania ucznia do rzetelnej pracy, co z kolei implikuje potrzebę wiązania nauki z życiem.

#### 1.2.3.1. Wdrażanie do pracy

"Nauczyć młodego w szkole dobrze pracować - powtarzała T. Kalkstein za ks. Walerianem Kalinką - to rzecz o wiele ważniejsza niż nabyć tę lub inną umiejętność i przejść dobrze egzamin"<sup>204</sup>. Podobnie ujmowała sprawę B.Żulińska. "Najlepszym patriotyzmem - pisała ona - jest sumienne spełnianie obowiązków"<sup>205</sup>. Identyczne stanowisko zajmował także ogół sióstr, co znalazło wyraz w takich wypowiedziach, jak: "W szkole mają uczennice przede wszystkim nauczyć się pracować i z tą umiejętnością pójść w życie"<sup>206</sup> lub "chcemy, aby uczennice nasze nauczyły się pracować i pokochać trud i wysiłek"<sup>207</sup>.

Na uwagę zasługuje fakt, że patriotyzm, który objawia się w pracy dla dobra ojczyzny, był naczelną ideą wychowania obywatelskiego w dwudziestoleciu międzywojennym<sup>208</sup>. Postulat ten, podobnie jak wiele innych przejęła pedagogika narodowa tego okresu z programów oświatowych i wychowawczych pozytywizmu i Młodej Polski<sup>209</sup>. Lansowany na początku lat dwudziestych ideał rzemieślnika-obywatela lub robotnika-obywatela<sup>210</sup> okazał się szczególnie aktualny po przewrocie majowym, kiedy zainicjowany przez Piłsudskiego tzw. "wyścig pracy"<sup>211</sup> stał się najwyż-

<sup>202</sup> Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie, § 8.

<sup>203</sup> Statut Prywatnego Żeńskiego Liceum Handlowego Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, § 3.

<sup>204</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.10.

<sup>205</sup> B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, art.cyt., s.160.

<sup>206</sup> ASZK - Protokoł z Sesji Rady Pedagogicznej z dn. 26 kwietnia 1925 r. Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie, Sewerynow 5 b, s.2. Dz. XIII, T. 58, poz. 21.

<sup>207</sup> KPP 6(1934)10, s.63; ZP 6(1936) s.24.

<sup>208</sup> B.Hadaczek, Wychowanie przez literaturę..., dz.cyt., s.36; F.Araszkiewicz, Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, dz.cyt., s.153.

<sup>209</sup> F.Araszkiewicz, Ideały wychowawcze..., dz.cyt., s.27; por. S.Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy, dz.cyt., s.30.

<sup>210</sup> J.Planecki, Odbudowa Polski..., dz.cyt., s.23; F.Filipowicz, Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873-1923, Wrocław 1974, s.138.

<sup>211</sup> A.Skwarczyński, Wyznanie, dz.cyt., s.113.

szą normą i kryterium postawy oraz ducha obywatelskiego<sup>212</sup>. Żywym zaś "symbolem" tak pojętego obywatelstwa miał być sam marszałek Piłsudski<sup>213</sup>. W ten sposób idea miała zrodzić nowy typ obywatela, który - jak pisał Stanisław Seweryn - jest nie tylko "czynnym konstruktorem życia społecznego", lecz także "bojownikiem", który walczy o lepszą przyszłość przez rzetelną pracę<sup>214</sup>.

Wracając do postulatów wychowawczych zmartwychwstanek należy zaznaczyć, że wdrażanie młodych do pracy na rzecz ojczyzny było - w ich przeświadczeniu - jednym z istotnych zadań formacji patriotycznej. Po-lak bowiem - pisała Żulińska - "umie dla Ojczyzny cierpieć i umierać, ale nie umie dla niej pracować". Nauczmy zatem tej pracy - pisała dalej cytowana autorka - "by patriotyzm młodzieży nie był tylko pobrę-kiwaniem szabelką, nie kończył się na obchodach, ale był istotnie śmiercią chwalebną. A myślimy o tej śmierci chwalebnej na polu co-dziennego obowiązku"<sup>215</sup>. Obowiązek zaś - kontynuuje swą myśl Żulińska - "to ta czynność, która nam jest przydana jako zadanie, od którego zawisł nasz byt i nasz rozwój"<sup>216</sup>. Budzenie zatem poczucia odpowiedzialności za spełniony obowiązek jest - zdaniem naszej autorki - warunkiem właściwie pojętej formacji patriotycznej. Zadanie to należy realizować na wszystkich etapach wychowania i nauczania, poczynsz od dzieci najmłodszych aż po najstarsze<sup>217</sup>.

Zagadnienie obowiązku oraz z tym związana odpowiedzialność za jego wypełnienie, było również jednym z tych tematów, które znalazły się w kręgu zainteresowań przedstawicieli pedagogiki narodowej<sup>218</sup>. Potrzebę budzenia w młodzieży poczucia odpowiedzialności za spełnienie swych obowiązków akcentowali także wychowawcy katolicki<sup>219</sup>. Szczególnie aktualna była idea kształtowania w młodych postawy obywatelskiej, która wyraża się w poczuciu odpowiedzialności za spełniony obowiązek, w latach dominacji wychowania obywatelskiego, tj. po roku 1935<sup>220</sup>.

---

212 Tamże, s.63.

213 H.Pohorska, Wychowanie obywatelsko-państwowe, Warszawa 1931, s. 241; por. I.Pannenkowa, Co to jest wychowanie państwowe..., dz. cyt., s.5.

214 S.Seweryn, Zagadnienia wychowania państwowego..., dz.cyt., s.9; por. S.Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy, dz.cyt., s.38.

215 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.509.

216 Tamże, s.352-353.

217 Tamże, s.517.

218 Por. L.Zarzecki, O idei naczelnej polskiego wychowania, dz.cyt., s.39; Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.15.

219 T.Thullie, O dyscyplinie w szkole. MKiW 16(1927)1-2, s.29.

220 L.Wolska, Wychowanie obywatelskie w organizacjach społecznych, dz. cyt., s.5, 9.



Trudno skonstatować, w jakiej mierze i w jaki sposób siostry realizowały postulat wdrażania młodych do pracy, którą Żulińska, podobnie jak inni współcześni jej autorzy, ujmowała jako obowiązek. Na podstawie, wprawdzie nielicznych, wypowiedzi uczennic zakładów zgromadzenia, zwłaszcza seminarium nauczycielskiego i szkoły przemysłowo-handlowej, które dotarły do nas w postaci artykułów, umieszczonych w czasopiśmie szkolnym "Myśl Młodych" lub wydanej z okazji dziesiątej rocznicy istnienia szkoły przemysłowo-handlowej "Jednodniówce", można sądzić, że temat pracy nie był im obcy. Oto niektóre wypowiedzi apoteozujące pracę: "... połączmy swoje ideały - pisze uczennica szkoły przemysłowo-handlowej - i ubóstwienie pracy w częście najlepszej i własnej, a uwolniwszy się od lenistwa (...) będziemy naprawdę zdolne nazywać się Polakami"<sup>221</sup>. A oto jeszcze jedna wypowiedź uczennicy wywodzącej się z tego samego środowiska: "Dzisiaj, w chwili tak ważnej dla odbudowy Ojczyzny, młodzież musi o wiele jaśniej i dokładniej poznać swe stanowisko i obowiązki (...) i wzywać wszystkich do pracy"<sup>222</sup>. Wydaje się, że wartość i sens pracy widziały również uczennice seminarium nauczycielskiego, o czym świadczą następujące słowa: "Zadaniem szkoły jest wskazać obowiązek obywatela"<sup>223</sup> lub "powinniśmy przyjąć zasadę, aby wszystko cokolwiek będziemy robiły, było wykonane dobrze i celowo"<sup>224</sup>. Należy przypuszczać, że przytoczone wyżej wypowiedzi nie były wzniosłymi sloganami młodych i zapalonych idealistek. Z umieszczonych, w sprawozdaniach powizytacyjnych opinii władz szkolnych wynika, że siostry pracujące w wymienionych zakładach istotnie wdrażały uczennice do rzetelnej i odpowiedzialnej pracy<sup>225</sup>.

#### 1.2.3.2. Wiązanie nauki z życiem

We wskazaniach pedagogicznych dotyczących założeń wychowawczych pedagogiki zmartwychwstańczej T.Kalkstein zanotowała: "nasz system nie może być oderwany od życia (...) cechą jego wielka trzeźwość i praktyczność; odpowiada on najzupełniej potrzebom dzisiejszym"<sup>226</sup>.

<sup>221</sup> J.Kamińska, ucz. kl. V, Do młodzieży, Jednodniówka, cyt. s.22.

<sup>222</sup> A.Więckowska, ucz. kl.VII, Obowiązek, tamże, s.22.

<sup>223</sup> M.M. kurs IV, Rozwój i kształcenie uczuć patriotycznych w szkole powszechnej, MM, Warszawa-Sewerynów 1924 nr 6-7, s.3.

<sup>224</sup> W.G., Kilka słów o kooperatywach, MM, Warszawa-Sewerynów 1923/1924, s.2.

<sup>225</sup> ASZK - Sprawozdanie z wizytacji 7-klasowej szkoły przemysłowo-handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, Kraków 15 listopada 1930 r., br.sygn.; Sprawozdanie z wizytacji Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie, przeprowadzonej przez L.Zapolskiego w dn. 2/II, 8/II, 10/II, 24/II 1933 r. Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Rzymie IV, P.1, 1.10 n 30. Odtąd używam skrótu: ASZR.

<sup>226</sup> T.Kalkstein, System Wychowawczy..., dz.cyt., s.8.

Podobne sformułowanie spotykamy w pismach B.Żulińskiej<sup>227</sup> oraz w wypowiedziach Pilchowskiej. Ostatnia, nawiązując do działalności pedagogicznej szkoły przemysłowo-handlowej w Częstochowie, twierdzi, iż "jej nastawienie jest wybitnie współczesne, ponieważ nawiązuje do życia gospodarczego kraju przez utrzymywanie kontaktów z miejscowymi kupcami; praktykę uczennic za ladą; działalność koła ekonomicznego i sklepiku szkolnego; urządzenie wystaw sklepowych w mieście i w szkole; komponowanie reklam; rysowanie planów sklepowych i regionalnych miasta Częstochowy oraz okolicy z uwzględnieniem przedsiębiorstw handlowych, kupieckich i fabrycznych, itp."<sup>228</sup>.

Postulat upracticznienia nauki nie stanowił w owym czasie rewelacji. Trzeba bowiem pamiętać, że był to w pedagogice okres eksperymentów, zmierzających do poszukiwania nowych form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, których celem było uaktywnienie ucznia w procesie lekcyjnym<sup>229</sup>. W tym kontekście zrozumiała jest preferowany przez programy szkolne dwudziestolecia międzywojennego postulat upracticznienia nauczania. Należy ponadto zauważać, że wizytatorzy szkolni przypuszczalnie egzekwowali zarządzenia władz oświatowych, czego dowodem jest na przykład zalecenie wizytatora Władysława Witkowskiego. Oto, co w związku z tym czytamy w sprawozdaniu z wizytacji przeprowadzonej przez tegoż wizytatora w 1934 r. w szkole przemysłowo-handlowej zmartwychwstanek w Częstochowie: "Wielką należy zwrócić uwagę na upracticznienie nauczania"<sup>230</sup>.

Powyższe zalecenie wizytatora dowodzi - jak się wydaje - że nie we wszystkich wypadkach i jeszcze nie w całej rozciągłości realizowały siostry we wspomnianej wyżej szkole postulat wiązania nauki z życiem. Z uwagi na fragmentaryczność źródeł trudno skonstatować, w jakiej mierze siostry realizowały ten postulat w innych zakładach zgromadzenia. Na interesujący nas temat mamy jedynie dwie relacje byłych uczennic sióstr zmartwychwstanek, z których jedna dotyczy pracy sióstr w szkole średniej w Wejherowie, druga w seminarium nauczycielskim. Uczennica szkoły średniej w Wejherowie, Wanda Wiśniewska, oceniając pracę sióstr z odległej perspektywy pisze: "Dziś uważam, że byłyśmy naprawdę wszechstronnie przygotowywane do przyszłego "dorosłe-

<sup>227</sup> B.Żulińska: Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej, dz.cyt., s.17; System wychowawczy Bogdana Jańskiego, Warszawa 1936, s.13.

<sup>228</sup> ASZK - M.B.Pilchowska, Szczegóły informacji o Szkole Przemysłowo-Handlowej w Częstochowie, br. d., br. sygn.

<sup>229</sup> J.Bystroń, Uspołecznienie szkoły, dz.cyt., s.193; por. L.Zarzecki, Wychowanie narodowe, dz.cyt., 93; P.Orzowiecki, O wychowanie gospodarcze. Konieczność reformy szkolnej, Warszawa 1930, s.14, 15.

<sup>230</sup> ASZK - Sprawozdanie z wizytacji Liceum I Wydziału Handlowego Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstanek w Częstochowie przeprowadzonej w dniu 31 I i 1 II 1934 r., br. sygn.

go życia"<sup>231</sup>; zaś uczennica seminarium nauczycielskiego, M.Palm donosi: "Wydaje mi się, że wychowywano nas do życia"<sup>232</sup>. Powyższe wypowiedzi nie upoważniają do wyciągania wniosków natury ogólnej. Są one po prostu opinią pojedynczych osób, które stwierdzają, że szkoła przygotowywała je do wypełnienia przyszłych obowiązków i zadań życiowych. Biorąc zatem pod uwagę ubóstwo źródeł, trzeba się ograniczyć do owych lakonicznych wypowiedzi, które - jak się wydaje - sugerują przypuszczenie, że w niektórych zakładach siostry dostrzegały potrzebę wiązania nauki z życiem. W ten sposób chciały one - jak wynika z analizowanych źródeł - wychować obywatela będącego w jednej osobie bohaterem dnia codziennego przez sumienne wykonywanie swych obowiązków oraz będącego świadomym twórcą państwowości polskiej przez "aktywny udział w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym"<sup>233</sup>.

### 1.3. Kształcenie charakteru narodowego

W protokole z sesji rady pedagogicznej szkoły przemysłowo-handlowej w Częstochowie, która odbyła się dnia 23 lutego 1927 r., siostry akcentują konieczność wychowania jednostki o silnej woli i samodzielnym charakterze<sup>234</sup>. Podobny postulat spotykamy w pismach Żulińskiej, która utrzymuje: "Całe zadanie wychowawcze streszcza się w kształceniu charakteru"<sup>235</sup>. Kolejnym zatem etapem przeprowadzonej w tym miejscu charakterystyki działalności pedagogicznej zmartwychwstanek jest prezentacja założeń wychowawczych, jakie w związku z kształceniem charakteru ucznia przyjęły siostry. Biorąc pod uwagę fakt, że pedagogika narodowa sprowadzała również cele i zadania wychowania do kształcenia charakteru narodowego<sup>236</sup>, należy i tym razem założenia teoretyczne

<sup>231</sup> W.Wiśniewska, rel. cyt., s.9.

<sup>232</sup> M.Palm, rel. cyt., s.3.

<sup>233</sup> Statut Prywanego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie § 3; Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie § 8; Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie § 8; Statut Prywatnego Liceum Handlowego Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie § 3; Regulamin dla uczennic szkół zgromadzenia..., cyt. § 1; Obowiązki sióstr dyrektorek, kierowniczek, wychowawczyń, sekretarek w Zakładach Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego. ASZK, egzemplarz powielany (1929), Dz. XIII, T. 1-14/B.

<sup>234</sup> Aszk - Księga Protokołów 1926-1938 Żeńskiej 7-klasowej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie. Protokół z sesji odbytej dnia 23 lutego 1927 r. nr 77.

<sup>235</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.185.

<sup>236</sup> Por. L.Zarzecki, O charakterze ze stanowiska wychowawczego, Warszawa 1919, s.35; J.Ostrowski, Najjaśniejsza Rzeczpospolita..., dz.cyt., d.7; I.Stein, Wychowawcze podstawy szkoły, (br. m.w.) 1929, s.5.

oraz działalność praktyczną zmartwychwstańców skonfrontować z postulatami wspomnianej pedagogiki. Zanim jednak zostanie dokonana zapowiedziana wyżej prezentacja, trzeba się przyjrzeć samemu pojęciu "charakter", z jakim się spotykamy w pismach Żulińskiej.

### 1.3.1. Charakter a osobowość

W analizowanych źródłach jest stosunkowo często mowa na temat kształcenia charakteru, nigdzie jednak nie podaje się jego definicji. Można jedynie wspomnieć o podjętych przez Żulińską próbach opisu charakteru na podstawie zewnętrznych zachowań człowieka. W tym kontekście mówi autorka o charakterze egoistycznym, tchórzliwym, despotycznym itp.<sup>237</sup>.

Opisując charakter na płaszczyźnie ludzkich zachowań, Żulińska interesowała się przede wszystkim jego aspektem moralnym, a nie psychologicznym. Twierdziła, że charakter wyraża się w stałym sposobie postępowania moralnego<sup>238</sup>. Zgodna była w tym wypadku z opinią P.Smolińskiego, który utrzymywał, że "charakter to silnie wola ustalona w dobrym"<sup>239</sup>. Wychodząc z takiego założenia, próbowała Żulińska określić także cechy charakteru, twierdząc, że należą do nich stałość i jednolitość<sup>240</sup>. Wydaje się, że autorka przyjęła w tym wypadku punkt widzenia Z.Bielawskiego, na którego się zresztą często powoływała w swoich wypowiedziach skierowanych do siostr. W ujęciu Bielawskiego charakter znamionują dwie cechy: jedność i trwałość<sup>241</sup>.

W dalszym toku swoich wywodów na temat charakteru Żulińska konfrontuje charakter z osobowością, w wyniku czego dochodzi do wniosku, że osobowość stanowi ów zasadniczy rys charakteru, który decyduje o postawie jednostki wobec życia oraz o sposobie jej postępowania w zmiennych sytuacjach<sup>242</sup>.

Na kanwie tak rozumianej teorii charakteru i osobowości pytamy, na czym polega w rozumieniu zmartwychwstańców praca związana z kształceniem charakteru narodowego.

### 1.3.2. Istota kształcenia charakteru

W procesie kształcenia i doskonalenia charakteru jednostki wyróżniały siostry dwa momenty: negatywny i pozytywny. W pierwszym wy-

237 B.Pulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.186.

238 Tamże, s.186.

239 Cyt. za B.Żulińską, Ku zmartwychwstaniu, d. 187; por. tejże autorki Obowiązki Polki, s.30.

240 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.187.

241 Z.Bielawski, Z zagadnień pedagogiki religijnej, Lwów 1918 s.82.

242 B.Żulińska, Wychowanie indywidualności w wychowaniu społecznym, Szkoła 66(1935)1, s.5.

padku chodziło o usuwanie wad, zwłaszcza narodowych, w drugim o rozwinięcie przeciwnych tym wadom "cnót"<sup>243</sup>. Kolejno zostaną omówione oba wymiary interesującego nas procesu.

#### 1.3.2.1. Tępienie wad narodowych

Jedną z charakterystycznych cech ideologii wychowawczej zmartwychwstanek jest położenie nacisku na "tępienie wad narodowych". "Nie można (wypełnić) ideału zmartwychwstanki - pisze Kossowska - bez (wypełnienia) ideału obywatela. Tym wychowanie Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego się różnić będzie od wychowania innych Zgromadzeń wychowawczych. Z tej jego cechy tak silnie podkreślonej w Konstytucjach i w dziełach Semenanki, Kalinki i Smolikowskiego wynika w wychowaniu naszym silna dążność do wypłenienia przede wszystkim wad narodowych, do przeciwdziałania w społeczeństwie naszym temu złu, które nam Ojczyznę zgubiło"<sup>244</sup>. Konieczność podejmowania wszelkich starań celem "wypłenienia wad narodowych" akcentowała również T.Kalkstein. "Pierwszą zasadą wytyczną - twierdziła ona - pierwszym obowiązkiem zmartwychwstanki jest wypowiedzieć walkę na całej linii wadom narodowym"<sup>245</sup>. Powyższy postulat znalazł się także, jakkolwiek w nieco odmiennym brzmieniu, w statutach szkół zgromadzenia, gdzie czytamy: "Nade wszystko chodzi o tępienie wad, które były przyczyną klęski ojczyzny naszej w przeszłości, w ten sposób szkoła nasza realizuje najskuteczniej ideał wychowania państwowego"<sup>246</sup>.

W przytoczonych wyżej wypowiedziach na uwagę zasługuje argument uzasadniający potrzebę "wypłenienia wad narodowych". W rozumieniu sióstr wady te spowodowały upadek kraju. Trzeba dodać, że powyższa teoria nie wywodzi się ze środowiska zmartwychwstanek. Lansowały ją dużo wcześniej niektóre zgrupowania Polaków na emigracji w Paryżu, a wśród nich także zmartwychwstańcy. Ci ostatni przeszczepili ją z czasem na grunt powstałego z ich inspiracji zgromadzenia żeńskiego<sup>247</sup>. Należy ponadto zauważyć, że teoria ta miała zwolenników także w dwudziestoleciu międzywojennym. Hołdowali jej m.in. przedstawiciele Naro-

<sup>243</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.12; por. A.Kossowska, System wychowawczy..., art.cyt., s.27.

<sup>244</sup> A.Kossowska, System wychowawczy..., art.cyt., s.27.

<sup>245</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.12; por. Sprawozdanie z działalności sióstr zmartwychwstanek w zakładach naukowo-wychowawczych, KPP 6(1934)10, s.66.

<sup>246</sup> Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie § 8; Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie § 8.

<sup>247</sup> P.Smolikowski, Dyrektorium, s.71-78.

dowej Demokracji, jak R.Dmowski, Z.Balicki i W.Norowski oraz tacy pedagodzy, jak L.Zarzecki, S.Pigoń i inni<sup>248</sup>.

Wracając do działalności pedagogicznej zmartwychwstanek, zauważamy, że w procesie, który w ich nomenklaturze nosił nazwę "tępienie wad narodowych", wyodrębniły one dwa etapy. Pierwszym z nich było poznanie wad wychowanka, drugim - poznanie ich podłoża. Informacji na temat wad narodowych dostarczała literatura pedagogiczna. W jej powstawaniu miała pewien udział także B.Żulińska, która w swoich pismach dość szeroko omawiała poruszony problem, wymieniając m.in. takie wady, jak nieposłuszeństwo, niepunktualność, nieobowiązkowość, niewytrwałość oraz wybujały indywidualizm<sup>249</sup>. Zagadnienie wad narodowych porusza w swoich publikacjach też A.Kossowska. W opracowanym przez nią rejestrze wad występują takie, jak "warcholstwo, opieszałość, skłonność do pustej frazeologii, życie wyobraźnią i sercem, lenistwo, opieszałość"<sup>250</sup>. Trzeba zauważyć, że podobne wady dostrzega w charakterze Polaków F.Przyjemski. Poza wymienionymi wyżej, zalicza on ponadto do wad narodowych nieposzanowanie cudzego zdania, brak zrozumienia dla wartości dobrobytu, niechęć do wysiłku, skłonność do biesiad, zabaw, uroczystości i obchodów, gadulstwo, zmienność w nastrojach i poglądach<sup>251</sup>.

Przechodząc z kolei do drugiego momentu związanego z procesem zwanym "tępieniem wad narodowych", jakim jest poznanie podłoża tych wad, należy zaznaczyć, że w rozumieniu sióstr podłożem wad jest sam człowiek, jego natura. Także tym razem nie mamy do czynienia z ich oryginalną interpretacją, przyjęły ją bowiem od Smolikowskiego, który utrzymywał, że źródło wad tkwi w samym człowieku<sup>252</sup>.

Ów negatywny wymiar zwany "tępieniem wad narodowych" nie stanowił w przeświadczeniu sióstr najważniejszego momentu w pracy nad kształceniem charakteru wychowanka. Daleko większą wagę przywiązywały one, podobnie jak współczesny im pedagog Z.Balicki, do "rozwijania przeciwnych tym wadom cnót"<sup>253</sup>, co innymi słowami oznacza "wychowanie umysłu, uczucia i woli"<sup>254</sup>.

---

248 F.Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze...*, dz.cyt., s.24; B.Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, dz.cyt., s.543.

249 B.Żulińska, *Wychowanie i kształcenie dziecka*, art.cyt., s.160; *Ku zmartwychwstaniu*, s.97 nn.

250 A.Kossowska, *System wychowawczy...*, art.cyt., s.27.

251 F.Przyjemski, *O polski system wychowania*, Kraków 1930, s.24-26.

252 B.Żulińska, *Kilka słów o wychowaniu narodowym*, art.cyt., s.7.

253 Por. Z.Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, dz.cyt., s.9.

254 *Dyrektorium*, s.7.

### 1.3.2.2. Wychowanie umysłu, uczucia i woli

W założeniach wychowawczych zmartwychwstanek kształcenie charakteru narodowego wiąże się ściśle z kształceniem umysłu, uczucia i woli. W przeświadczeniu bowiem sióstr wady narodowe wpływają przede wszystkim z braku umiejętności logicznego myślenia, nadmiaru uczucia i słabej woli<sup>255</sup>. Trzeba przyznać, że i tym razem siostry nie były w swych poglądach odosobnione. Wszyscy niemal zwolennicy wychowania narodowego utrzymywali, że do istoty kształcenia charakteru narodowego należy wychowanie silnego i jasnego umysłu, silnej woli i kultury uczuc<sup>256</sup>. Jednakże duży wpływ na kształtowanie się prezentowanych w tym miejscu poglądów pedagogicznych sióstr wywarły pisma filozoficzne i pedagogiczne ks. P.Semenenki, które na język praktyczny przetłumaczył ks. P.Smolikowski.

Analiza pism pedagogicznych zmartwychwstanek pozwala zauważyć, że w procesie kształcenia charakteru dziewcząt wyjątkową wagę przywiązywały siostry do formacji intelektualnej. "My kobiety - pisała Kossowska - wrażliwe i uczuciowe, mało mamy pociągu do rozważać intelektualnej natury. Gdy nie wyszkolimy w sobie umysłu przez poważną pracę naukową, łatwo dotrze do nas to, co działa na wyobraźnię, co porywa serce"<sup>257</sup>. W pracy nad rozwojem intelektualnym kładły siostry nacisk na następujące momenty: rozwijanie umiejętności logicznego myślenia, gruntowną i pogłębioną wiedzę oraz wdrażanie do samodzielnej pracy<sup>258</sup>.

Siostry, jakkolwiek dużą wagę przywiązywały do formacji intelektualnej dziewcząt, dalekie były jednak od tzw. materializmu dydaktycznego, który przejawiał się bądź w intelektualizmie, bądź w racjonalizmie Herbart'a. Oto, co w związku z tym pisała T.Kalkstein: "Trzeba nam zabezpieczyć się przed materializmem dydaktycznym, jakiemu dziś hołdują w Polsce (...) Na Zachodzie dawno prądy te przebrzmiały, racjonalizm Herbart'a poszedł w zapomnienie (...) My wszystko za późno przeżywamy"<sup>259</sup>. Podobne stanowisko wobec materializmu dydaktycznego zajmowa-

---

<sup>255</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.9 nn; B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.319, 544, 267.

<sup>256</sup> L.Zarzecki, O charakterze ze stanowiska wychowawczego, dz.cyt., s.25, 26; por. F.Przyjemski, O polski system wychowania, dz.cyt., s.29; W.Borowski, Ogólne zarysy wychowania narodowego, dz.cyt., s.115; Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.98,115.

<sup>257</sup> A.Kossowska, Katolicyzm a kultura, dz.cyt., s.12.

<sup>258</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.9; por. B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.547; Protokoł z Sesji Pedagogicznej grona nauczycielskiego, Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstanek, cyt.

<sup>259</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.9.

ła Żulińska. "Trzeba się bronić - pisała ona - przed materializmem dydaktycznym"<sup>260</sup>.

Istotnym zadaniem formacji intelektualnej, zwłaszcza w wychowaniu dziewcząt, jest w przeświadczeniu Kalkstein, Żulińskiej i Kossowskiej, uwolnienie rozumu spod wpływu uczucia<sup>261</sup>. Z tej też racji kształcenie umysłu idzie w parze z kształceniem uczuć.

Wychowanie uczuć i instynktów - zauważa Żulińska - nie równa się ich tłumaczeniu. Zdaniem autorki proces ten można raczej określić nazwą "modyfikowanie", co innymi słowy znaczy "przeprowadzanie zmian jakościowych"<sup>262</sup>. Owa modyfikacja uczuć - twierdzi dalej nasza autorka - polega na pogłębianiu dodatnich, osłabianiu ujemnych i budzeniu nowych<sup>263</sup>. Wychodząc z takiego założenia, T.Kalkstein dostrzega jeszcze inny aspekt interesującego nas zagadnienia, a mianowicie konieczność "tępienia wybujałej uczuciowości i chorobliwej egzaltacji"<sup>264</sup>.

Ostatecznym celem czynności zwanej kształceniem umysłu i uczuć jest, w myśl założeń wychowawczych zmarłychwstanek, doskonalenie woli. "Zaleca się siostram - czytamy w instrukcjach dotyczących kompetencji wychowawczyń - aby wpływały na wolę uczennic"<sup>265</sup>. Szczególne znaczenie ma w wychowaniu woli zagadnienie celu i motywacji. Z jednej strony - czytamy w Dyrektorium - należy dzieciom ustawicznie stawiać przed oczy cel, dla jakiego wykonują tę lub inną czynność<sup>266</sup>. Z drugiej strony - pisze Żulińska - nie wolno przeczyć w wychowaniu woli motywów<sup>267</sup>. Naczelnym motywem w kształceniu charakteru narodowego jest - w jej przeświadczeniu - miłość do ojczyzny<sup>268</sup>.

Obok celu i motywacji najważniejszą sprawą w kształceniu woli - utrzymują siostry - jest wychowanie do samodzielnego wyboru<sup>269</sup>. Istotnym zatem postulatem w wychowaniu narodowym jest - w myśl założeń pedagogicznych zmarłychwstanek - pozostawienie młodemu daleko idącą wolność<sup>270</sup>. Tylko na tej drodze - zauważa m.in. Żulińska - można ukształtować dla narodu pożądane charaktery ludzkie, zdolne do "samodzielnej

<sup>260</sup> B.Żulińska, Ku zmarłychwstaniu, s.548.

<sup>261</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., s.9; B.Żulińska, Z wychowawczej ideologii zmarłychwstańczej, s.12; Ku zmarłychwstaniu, s.549; A.Kossowska, Katolicyzm a kultura, s.12.

<sup>262</sup> B.Żulińska; Matka Antonina Sołtan, dz.cyt., s.50; Z wychowawczej ideologii zmarłychwstańczej, s.11.

<sup>263</sup> B.Żulińska, Ku zmarłychwstaniu, s.277.

<sup>264</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., s.13.

<sup>265</sup> Obowiązki Sióstr Dyrektorek, Kierowniczek, Wychowawczyń..., s.7.

<sup>266</sup> Dyrektorium, s.265.

<sup>267</sup> B.Żulińska, Obowiązki Polki, s.46.

<sup>268</sup> B.Żulińska, Ku zmarłychwstaniu, s.330.

<sup>269</sup> ZP 1(1921) s.25; por. B.Żulińska, Matka-Obywatelka, s.53.

<sup>270</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., s.12 nn.



decyzji, samodzielnego wyboru i twórczego realizowania swych zadań<sup>271</sup>. Trudno pominąć w tym miejscu jeszcze jeden ważny moment. W pracy wychowawczej - podkreślają siostry - chodzi nie tylko o poznanie wad wychowanka, lecz także jego zalet. One bowiem stanowią ów punkt odniesienia dla całego procesu, który siostry nazywały kształceniem charakteru<sup>272</sup>. Na nich zatem należy przede wszystkim bazować - czytamy w Dyrektorium - w żmudnym trudzie stawania się silną indywidualnością o trwałych przekonaniach i niezmiennych zasadach<sup>273</sup>.

Zamiarem niniejszego rozdziału było zaprezentować postulaty wychowania narodowego oraz sposoby ich realizacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej zmartwychwstanek w konfrontacji z założeniami polskiej pedagogiki narodowej i oficjalnym programem nauki. Przeprowadzone badania pozwalają sformułować wniosek, że działalność pedagogiczna pierwszej generacji zmartwychwstanek rozwijała się w okresie, w którym atmosfera patriotyczna, zakotwiczona głęboko w tradycji walk niepodległościowych, przenikała całe ówczesne społeczeństwo. Raz po raz wkrzeszano wspomnienia bohaterskich występów narodu polskiego czy to w nieudanych próbach powstania listopadowego i styczniowego, czy też w walce o polską szkołę i jej autonomię. Jakkolwiek idee wychowania patriotycznego przechodziły w dwudziestolecie międzywojennym różnorodne fazy rozwoju, były bowiem lata dominacji wychowania narodowego, wychowania państwowego i wychowania obywatelsko-narodowego, niemniej we wszystkich przypadkach chodziło bez wątpienia o wychowanie patrioty oddanego bez reszty sprawię swego kraju. Zmartwychwstanki stały konsekwentnie na stanowisku wychowania narodowego. Ono bowiem najbardziej odpowiadało temu ideałowi służby ojczyźnie, z jakim się zetknęły w tradycji swych przodków i jakiemu służyły w okresie niewoli.

W procesie wychowania narodowego wyodrębniły zmartwychwstanki trzy momenty: budzenie świadomości narodowej, kształtowanie postawy patriotycznej oraz kształcenie charakteru narodowego. Postulat budzenia świadomości narodowej realizowały siostry za pośrednictwem takich czynności, jak aranżowanie obchodów rocznic patriotycznych, rozwijanie symboli szkolnej, organizowanie wycieczek krajoznawczych oraz nauczanie historii i literatury ojczystej. Wymienione wyżej formy pracy zalecał program nauki obowiązujący we wszystkich szkołach Drugiej Rzeczypospolitej, a także władze oświatowe w wydawanych przez siebie okólnikach, zarządzenia i instrukcjach. Do nich nawiązywali również wszyscy teoretycy wychowania narodowego. Z przeprowadzonych zatem ba-

<sup>271</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.322.

<sup>272</sup> B.Żulińska, Pozytywny kierunek w wychowaniu. Referat wygłoszony w Kaliszu w 1938 r., rps. ASZK, T.70, poz.11, s.1.

<sup>273</sup> Dyrektorium, s.271.

dań wynika, że działalność dydaktyczno-wychowawcza zmartwychwstanek w zakresie budzenia świadomości narodowej, była zharmonizowana z oficjalnym programem nauczania i wychowania.

Konfrontując postulaty wychowawcze sióstr z przyjętym w szkolnictwie polskim systemem wychowania, można dostrzec, obok cech wspólnych także cechy odrębne. Odmienny był przede wszystkim stosunek sióstr do obchodów rocznic patriotycznych. Siostry zalecały w tym wypadku daleko idący umiar i to zarówno co do częstotliwości, jak i oprawy zewnętrznej organizowanych imprez. Główny nacisk kładły na przygotowanie wewnętrzne młodzieży, zachęcając do zmiany postaw oraz do podejmowania konkretnych czynów na rzecz ojczyzny.

Jeżeli chodzi o pracę sióstr związaną z rozwijaniem własnej symboliki szkolnej, należy stwierdzić, że nie różniła się ona niczym od tego, co w tej dziedzinie czyniono w dwudziestoleciu międzywojennym także w innych szkołach polskich. Sztandar, hymn i godło miało, jeżeli nie wszystkie to przynajmniej wiele szkół Polski niepodległej. Jednakże cechą charakterystyczną zakładów zgromadzenia było hasło umieszczone na sztandarach szkolnych "Miłością i Prawdą". Hasło to streszcza ideologię wychowawczą zmartwychwstanek i zakłada z jednej strony poznanie prawdy o sobie i wychowanku, z drugiej działanie w duchu i w imię miłości.

Dużą wagę przywiązywały siostry w procesie budzenia świadomości narodowej do nauki historii i literatury ojczystej. Rolę nauki historii i literatury ojczystej w formacji patriotycznej akcentował także oficjalny program nauki oraz zwolennicy pedagogiki narodowej. Trzeba jednak podkreślić, że postulaty jakie w związku z tym wysuwała Żulińska wychodziły poza ramy określone przez program szkolny.

W założeniach wychowawczych zmartwychwstanek budzenie świadomości narodowej idzie w parze z kształtowaniem postawy patriotycznej uczniów. W świetle analizowanych pism oba te procesy ściśle się ze sobą łączą. Celem zaś tych czynności jest związanie wychowanków intelektualnie, wolitywnie i uczuciowo z ojczyzną. Dla sióstr bowiem ojczyzna - a nie jak sugerował program wychowania państwowego - państwo, jest przedmiotem wszelkich zabiegów wychowawczych. Z tej też racji naczelną zadanie formacji patriotycznej sprowadzały siostry do budzenia w młodych miłości do własnego kraju. Postulat ten wysuwali także zwolennicy wychowania narodowego. Charakterystyczne dla twórczości pedagogicznej sióstr, było akcentowanie misji dziejowej narodu, przez co nawiązywały one do idei mesjanicznej polskiego romantyzmu. Ideę tę spotykamy wprawdzie w pismach niektórych przedstawicieli pedagogiki narodowej. Niemniej w ideologii wychowawczej zmartwychwstanek została ona w szczególny sposób wyeksponowana i uznana przez siostry za specyficzną cechę przyjętego przez nie systemu wychowania.

Zgodnie z wyznawaną ideologią, w myśl której Polska jest "przedmurzem chrześcijaństwa", siostry zakładały konieczność przygotowania młodych do realizowania misji dziejowej narodu. W związku z tym nawiązywały z jednej strony do ideału wychowawczego polskiej pedagogiki narodowej, zwłaszcza ideału Szczepanowskiego, który postulował wychowanie bohatera-obywatela. Z drugiej strony sięgały do programu wychowania państwowego, który domagał się wychowania Polaka-obywatela świadomego swych obowiązków.

Mając na uwadze potrzebę przygotowania młodych do realizowania misji dziejowej narodu, siostry, podobnie jak wszyscy przedstawiciele pedagogiki narodowej, kładły wyjątkowy nacisk na kształcenie charakteru narodowego. W procesie tym zwracały szczególną uwagę na "tępienie wad narodowych" oraz na "rozwijanie zalet właściwych Polakom". Nawiązując do założeń wychowawczych zmartwychwstańców, siostry utrzymywały, że położenie w pracy wychowawczej akcentu na tępienie wad narodowych i rozwijanie zalet właściwych Polakom jest jeszcze jedną charakterystyczną cechą zmartwychwstańczego systemu wychowania. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie była ona cechą specyficzną wyłącznie ideologii wychowawczej zmartwychwstańców. Spotykamy ją również u innych zwolenników wychowania narodowego.

Konkludując, należy jeszcze raz podkreślić, że preferowane przez siostry postulaty wychowania narodowego nie odbiegały od norm i wytycznych zawartych w oficjalnym programie nauki, a także w okólnikach, zarządzeniach i instrukcjach władz szkolnych. Organizowanie imprez rocznicowych, wycieczek krajoznawczych, rozwijanie własnej symboliki szkolnej, zaznajamianie ze spuścizną duchową narodu obowiązywało we wszystkich polskich szkołach. Trzeba ponadto dodać, że twórczość i działalność pedagogiczna zmartwychwstańców szła po linii pedagogiki narodowej. Siostry solidaryzowały się z jej przedstawicielami, a w niejednym wypadku czerpały wskazówki i konkretne rozwiązania z ich programu wychowawczego. Oprócz tego sięgały często do spuścizny piśmiennej zmartwychwstańców, zwłaszcza P.Semenenki, a także znanego w kręgu zmartwychwstańców wychowawcy P.Smolikowskiego.

Konfrontacja wskazań teoretycznych sióstr z ich praktyką pedagogiczną prowadzi do wniosku, że wysuwane przez nie postulaty nie we wszystkich wypadkach były w pełni realizowane. I tak np. postulat, zakładający, że nauczycielkami języka ojczystego powinny z zakładach zgromadzenia być siostry, pozostawał niejednokrotnie jedynie w sferze teorii. Podobnie postulat upracticznienia czynności dydaktycznej nie we wszystkich zakładach był konsekwentnie wprowadzany w życie. Ubóstwo źródeł, zwłaszcza tych, które dotyczą pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr, nie pozwala w szerszym wymiarze zestawiać wskazań teoretycznych zmartwychwstańców z ich konkretnymi rozwiązaniami. Dlatego trudno

skonstatować, czy głoszone przez nie hasła i wyznawane zasady znalazły zawsze i w każdym wypadku pokrycie w ich praktyce pedagogicznej.

Patriotyzm pierwszej generacji zmartwychwstańców kształtował się na wierze ojców. Innymi słowy był to patriotyzm religijny. Z tej też racji wychowanie narodowe w założeniach sióstr idzie w parze z wychowaniem religijnym. W dalszej zatem części niniejszej rozprawy należy zaprezentować postulaty wychowania religijnego w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr.

## 2. WYCHOWANIE RELIGIJNO-MORALNE W PISMACH I PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ SIÓSTR

Wśród postulatów, z którymi się spotykamy w twórczości pedagogicznej zmartwychwstanek, wyjątkowe miejsce zajmuje wychowanie religijne. Zadaniem kolejnego rozdziału jest przedstawić twórczość i działalność dydaktyczno-wychowawczą zmartwychwstanek w zakresie wychowania religijnego w konfrontacji z współczesnymi nurtami w pedagogice i katechetyce. Porównanie postulatów wychowania religijno-moralnego w twórczości i działalności pedagogicznej sióstr z pojawiającymi się w dwudziestoleciu międzywojennym tendencjami, pozwoli - jak się wydaje - stwierdzić, w jakiej mierze siostry były zależne od prądów swej epoki oraz ile było w ich działalności twórczych i oryginalnych rozwiązań.

Dla osiągnięcia zamierzonego celu należy na samym początku poświęcić nieco uwagi zagadnieniu wychowania religijnego w polskim szkolnictwie, a następnie na tym tle ukazać wyznaniowy charakter zakładów zgromadzenia, teorię wychowania religijnego w ujęciu sióstr, a także metody i formy realizowania wysuwanych przez nie postulatów. W tym wszystkim, co dotyczy wskazań teoretycznych, podstawowym źródłem są opracowania Żulińskiej<sup>1</sup>, która w dziedzinie wychowania religijnego uchodziła w zgromadzeniu za największy autorytet.

### 2.1. Wychowanie religijne w polskim szkolnictwie

Znana była w dwudziestoleciu międzywojennym w pedagogice polskiej idea symbiozy wychowania narodowego, a po roku 1926 wychowania pań-

<sup>1</sup> Najważniejszym dziełem, w którym Żulińska prezentuje syntezę swoich poglądów na temat wychowania religijnego, jest "Podręcznik do metodyki religii dla zakładów kształcenia nauczycieli". Dla omówienia interesującej nas w tym miejscu problematyki wychowania religijnego, szczególne znaczenie mają ponadto referaty Żulińskiej wygłaszane do sióstr i rodziców. Referaty przeznaczone dla rodziców były powielane i wysyłane do wszystkich placówek zgromadzenia w Polsce. Miały one służyć siostrom jako materiały pomocnicze w organizowaniu konferencji wychowawczych z rodzicami.

stwowego z wychowaniem religijnym. Propagatorami tej idei byli m.in. tacy pedagodzy, jak Z.Balicki, W.Borowski oraz pełniący w latach dwudziestych dwukrotnie funkcję ministra WRiOP, Stanisław Grąbski<sup>2</sup>. Wspomniana idea spotkała się także z uznaniem w zgromadzeniu sióstr zmartwychwstańek, zwłaszcza wśród takich osób, jak A.Solitan, A.Kossowska, T.Kalkstein i B.Żulińska.

Uwzględnienie w formacji patriotycznej młodego pokolenia czynnika religijnego zakłada konieczność współdziałania na polu wychowawczym Państwa i Kościoła<sup>3</sup>, dlatego na samym początku należy omówić sytuację Kościoła Katolickiego w Drugiej Rzeczypospolitej, jego miejsce w Państwie, kompetencje i przywileje.

### 2.1.1. Kościół a Państwo

Ogłoszona w dwa lata po odzyskaniu niepodległości 17 marca 1921 r. Konstytucja Drugiej Rzeczypospolitej Polski przyznała religii rzymsko-katolickiej naczelne miejsce w państwie wśród równouprawnionych wyznań (art. 114)<sup>4</sup>.

Drugim ważnym momentem w dziejach Kościoła w Polsce niepodległej było zawarcie między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską w dniu 10 lutego 1925 r. Konkordatu, który zapewnił Kościołowi w kraju całkowitą swobodę działania i wykonywania swojej władzy duchownej i jurysdykcyjnej, a także swobodę administrowania i zarządzania sprawami oraz jego majątkiem "zgodnie z prawami Boskimi i prawem kanonicznym"<sup>5</sup>.

Oba wymienione wyżej dokumenty określały także miejsce nauki religii w szkole. W artykule 120 Konstytucji i 13 Konkordatu czytamy, że nauczanie religii jest obowiązkowe we wszystkich szkołach (z wyjątkiem wyższych) państwowych, publicznych, samorządowych i prywatnych<sup>6</sup>.

Uzupełnieniem i wyjaśnieniem powyższej Ustawy konstytucyjnej i artykułu 13 Konkordatu był okólnik ministra WRiOP, Kazimierza Bartela z dnia 9 grudnia 1926 r. dotyczący m.in. praktyk religijnych. W myśl

---

<sup>2</sup> Z.Balicki, Zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.13; W.Borowski, Ogólne zasady wychowania narodowego, dz.cyt., s.171; F.Arszkiewicz, Ideały wychowawcze..., dz.cyt., s.119-121, 128.

<sup>3</sup> Por. R.Dmowski, Kościół, naród, państwo, Lwów<sup>3</sup> 1939, s.45.

<sup>4</sup> A.Czubiński, Polska w okresie dwudziestolecia międzywojennego, w: Dzieje Polski, pr. zbior. pod red. J.Topolskiego, Warszawa 1976, s.659.

<sup>5</sup> A.Ajnenkiel, Od rządów ludowych do przewrotu majowego, Warszawa 1966, s.369; Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z dn. 10 lutego 1925 r. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski 1925 r. Nr 47 poz. 324 art. 1.

<sup>6</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.156; Konkordat..., cyt.

okólnika młodzież była obowiązana do następujących praktyk religijnych: w niedziele i święta oraz w dniu rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego uczestniczyć we wspólnej Mszy św.; raz w roku brać udział w trzydniowych rekolekcjach; trzy razy w roku (po rekolekcjach oraz z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego) przystąpić do spowiedzi i Komunii św.; przed rozpoczęciem nauki w szkole i po jej zakończeniu odmawiać w klasie wspólną modlitwę, zatwierdzoną przez władze kościelne, a wprowadzoną w życie przez władze szkolne<sup>7</sup>. Nadzór nad wypełnieniem wymienionych wyżej praktyk spełniali księża prefekci, dyrekcja i kierownictwo szkół oraz członkowie grona nauczycielskiego<sup>8</sup>.

Wydaje się, że władze państwowe i szkolne respektowały artykuły Ustawy Konstytucyjnej i Konkordatu określające pozycję Kościoła Katolickiego w Polsce niepodległej. Dowodem tego był m.in. fakt przejścia w całości artykułu 114 konstytucji marcowej do Konstytucji z 25 IV 1935 r.<sup>9</sup>. Wydaje się również, że przepisy dotyczące organizowania nauki religii w szkole oraz wspomnianych wyżej praktyk, były także wiernie zachowywane. Świadczy o tym chociażby statut nowego gimnazjum państwowego, który wydany po reformie szkolnictwa z 1932 r. stanowił w artykule 43, co następuje: "Program wychowania winien dać możliwie najwyższe wychowanie religijne i moralne"<sup>10</sup>. Na uwagę zasługują ponadto wypowiedzi ministra WRiOP, Sławomira Czerwińskiego i Wacława Jędrzejewskiego, akcentujące stanowisko władz szkolnych wobec kwestii wychowania religijnego dzieci i młodzieży<sup>11</sup>. Warto również przypomnieć, że na mocy postulowanej przez program nauki religii zasady korelacji poszczególnych przedmiotów nauczania z religią istniał zakaz podważania podczas godzin lekcyjnych prawd głoszonych na lekcji religii<sup>12</sup>.

Sumując, trzeba podkreślić, że mimo licznych zapewnień władz państwowych i oświatowych gwarantujących przestrzeganie w całej rozciągłości uchwały Konstytucji i Konkordatu, dały się zauważyć - jak pisze Franciszek Kwiatkowski - w latach trzydziestych "niepokojące i niepożądane nadużycia na terenie szkoły"<sup>13</sup>. Coraz wyraźniej dochodziły do

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra WRiOP o nauce szkolnej religii katolickiej z dn. 9 grudnia 1926 r. § 7. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej 1927 Nr 1. Rozporządzenie w całości było przedrukowane w Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym 16(1927)1-2, s.79-80.

<sup>8</sup> Tamże, s.79.

<sup>9</sup> F.Kwiatkowski, Szkoła wyznaniowa, Sodalis Marianus 34(1935)7-8, s.195.

<sup>10</sup> Dziennik Urzędowy Ministra WRiOP 1933 Nr 13, poz. 184, s.560; Statut publicznej szkoły powszechnej, art. 59.

<sup>11</sup> Zob. F.Kwiatkowski, Szkoła wyznaniowa, art.cyt., s.196.

<sup>12</sup> Tamże, s.201.

<sup>13</sup> Tamże, s.196; por. Uchwały I Polskiego Synodu Plenarnego odbytego w Częstochowie w dniach 26-27 sierpnia 1936 r. oraz Orędzie Episkopatu Polskiego w sprawie uchwał Synodu, Poznań 1936, s.22.

głosu tendencje zmierzające do utworzenia szkoły areligijnej, a tym samym oddzielenie wpływów wychowawczych Kościoła. Z tej też racji trzeba nieco uwagi poświęcić szeroko dyskutowanej w owym czasie problematyce związanej ze szkołą wyznaniową i bezwyznaniową.

### 2.1.2. Szkoła wyznaniowa i bezwyznaniowa

Hasła wielkiej rewolucji francuskiej, które domagały się m.in. wprowadzenie obowiązkowej, bezpłatnej i świeckiej szkoły, odbiły się w Europie szerokim echem. W szeregu krajach przystąpiono do realizowania założeń szkoły bezwyznaniowej. Także druga Rzeczpospolita znalazła się w nurcie prądów płynących z Zachodu. Niemal przez cały okres jej istnienia toczyła się walka o szkołę wyznaniową, która przybrała szczególnie ostrą formę w latach trzydziestych. Niestrudzonym szermierzem idei szkoły bezwyznaniowej był w Polsce Władysław Spasowski i jego uczniowie<sup>14</sup> oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego<sup>15</sup>.

W założeniach szkoły bezwyznaniowej leżało odcięcie się zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu od wszelkiej określonej religii oraz jej przedstawicieli<sup>16</sup>. Przeciwstawieniem szkoły bezwyznaniowej była szkoła wyznaniowa, czyli szkoła katolicka dla dzieci katolickich, z grodem nauczycielskim katolickim i z duchem katolickim. Zamiarem szkoły wyznaniowej było stworzenie dla każdego wyznania religijnego własnej szkoły, jak to miało miejsce po części w zaborze pruskim<sup>17</sup>. Szkołę wyznaniową postulował m.in. Nowy Kodeks Prawa Kościelnego, wydany wkrótce po ogłoszeniu konstytucji marcowej<sup>18</sup>. Należy dodać, że Państwo nie organizowało szkół wyznaniowych, pozwalało jednak na otwarcie wyznaniowych prywatnych<sup>19</sup>. Szkoły w nowym państwie polskim były zasadniczo szkołami mieszanymi czyli międzywyznaniowymi<sup>20</sup>. Trzeba przyznać, że szkoła mieszana nie stanowiła dla Kościoła Katolickiego ideału. Papież Pius XI w encyklice "O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży", powołując się na swoich poprzedników, Piusa IX, Leona XIII, Piusa X i Benedykta XIV, opowiedział się za szkołą wyznaniową<sup>21</sup>.

<sup>14</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.97; W.Spasowski, Wyzwolenie człowieka..., dz.cyt., s.39.

<sup>15</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.97, 143, 165; por. F.Kwiatkowski, Szkoła wyznaniowa, art.cyt., s.196.

<sup>16</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.95.

<sup>17</sup> Tamże, s.70.

<sup>18</sup> A.Gerstmann, Nowy Kodeks Prawa Kościelnego o szkołach i wychowaniu młodzieży, MKiW 10(1921)5-8, s.322-323.

<sup>19</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.91, 80.

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra WRiOP o nauce szkolnej religii katolickiej z dn. 9 grudnia 1926 r. cyt., art.2.

<sup>21</sup> M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.91, 92, 83; por. S.Wiecha, Kościół a wychowanie, Warszawa 1978, s.77.



### 2.1.3. Wyznaniowy charakter zakładów sióstr zmartwychwstank

W nawiązaniu do zakładów zgromadzenia sióstr zmartwychwstank, trzeba zaznaczyć, że szkoły średnie były wyznaniowe<sup>22</sup>, szkoły zaś podstawowe mieszane<sup>23</sup>. Formację religijną otrzymywała młodzież w zakładach zgromadzenia nie tylko za pośrednictwem lekcji religii. Cała atmosfera szkół miała w założeniach sióstr być przeniknięta duchem religijnym.

Religijny charakter szkół zgromadzenia przejawiał się w fakcie o-bierania postaci świętych patronami zakładów. Zwyczaj ten przyjął się w dwudziestoleciu międzywojennym na ogół we wszystkich katolickich zakładach naukowych i wychowawczych<sup>24</sup>. Patron bowiem zakładu miał być przede wszystkim wzorem postępowania<sup>25</sup>. Zgodnie z powyższym patronami zakładów zgromadzenia były takie postaci, jak św. Józef (patron zakładu naukowo-wychowawczego w Warszawie); Maria, Królowa Polski (patronka zakładu naukowo-wychowawczego w Częstochowie); Królowa Polskiego Morza (patronka liceum i gimnazjum w Wejherowie); św. Stanisław Kostka (patron szkoły gospodarczej i internatu w Poznaniu); św. Teresa od Dzieciątka Jezus (patronka zakładu naukowo-wychowawczego w Stryszawie)<sup>26</sup>.

Charakter religijny szkół zgromadzenia znalazł swój wyraz również w dążeniu do przeniknięcia duchem katolickim całokształtu nauki szkolnej<sup>27</sup>, a także w trosce o rozwijanie i pogłębianie w uczniach życia

<sup>22</sup> KLOSZ/W - Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie § 3; ASZK - Statut Liceum Handlowego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie § 3. W obu przypadkach czytamy: "Szkoła przeznaczona jest dla dzieci wyznania rzymsko-katolickiego".

<sup>23</sup> KLOSZ/W - Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie § 3; ASZW/wo - Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie § 3. W obu przypadkach czytamy: "Szkoła przeznaczona jest dla dzieci płci obojej wyznania chrześcijańskiego". APW/wo - Sprawozdanie z wizytacji Prywatnej Szkoły Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie, Tabela 2, sygn. 409, poz.13. W sprawozdaniu zostały wymienione obok dzieci wyznania rzymsko-katolickiego także dzieci wyznania protestanckiego, które uczęszczały do szkoły sióstr zmartwychwstank w Wejherowie.

<sup>24</sup> Por. St.Z., Patron szkoły, MKiW 6(1917)4, s.203.

<sup>25</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.511.

<sup>26</sup> KPP 1(1929)1, s.17; KDL, Warszawa Krasińskiego 31; Szarotka, Warszawa-Żoliborz 3 VI 1935, s.12; Jednodniówka, cyt., s.5; ASZW/wo - Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu z dnia 7 października 1938 r. Nr II-27132/38 w sprawie nadania patrona liceum i gimnazjum zmartwychwstank w Wejherowie; ASZK - Pismo przełożonej Zakładu Naukowo-Wychowawczego pod wezw. św. Tereny od Dzieciątka Jezus w Stryszawie 28 listopada 1938 do Kurii Metropolitalnej w Krakowie, br. sygn.

<sup>27</sup> Zob. P.Smolikowski, Dyrektorium, s.250, 250-253; por. T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.6; A.Kossowska, System wychowawczy..., art.cyt., s.28-29.

modlitwy. W praktyce pedagogicznej sióstr spotykamy różne formy modlitwy. Obok obowiązującej we wszystkich szkołach Drugiej Rzeczypospolitej modlitwy przed rozpoczęciem i po zakończeniu zajęć szkolnych w zakładach zgromadzenia znany był ponadto wspólny rachunek sumienia. Praktyka ta znalazła szerokie zastosowanie zwłaszcza w zakładach wychowawczych<sup>28</sup>. Oprócz rachunku sumienia wprowadzono w niektórych zakładach praktykę krótkiej medytacji, którą uczennice odbywały pod kierunkiem kierowniczkki lub wychowawczynie zakładu podczas modlitwy wieczornej<sup>29</sup>. W zakres przyjętych w zakładach zgromadzenia praktyk religijnych wchodziła ponadto adoracja Najświętszego Sakramentu<sup>30</sup>.

Modlitwa wspólna, niezależnie od tego, jaką przybierała formę, obowiązywała we wszystkich zakładach. Oto, co w związku z tym czytamy w regulaminie internatów zgromadzenia sióstr Zmartwychwstańek: "Obowiązkowy jest wspólny pacierz ranny i wieczorny"<sup>31</sup>, w rezolucjach zaś z pierwszego zjazdu pedagogicznego Zmartwychwstańek zanotowano: "Z modlitw wspólnych nie wolno dyspensować uczennic"<sup>32</sup>.

Kwestia normowania praktyk religijnych mieściła się w granicach kompetencji dyrektorki lub kierowniczkki zakładu. Do obowiązków jej należało ustalenie czasu i miejsca modlitwy oraz czuwanie nad tym, aby nie obciążano młodzieży nadmierną ilością praktyk religijnych<sup>33</sup>. W tym ostatnim wypadku obowiązywał w zakładach zgromadzenia daleko idący umiar. "Przyjmujemy zasadę - powiedziała Kalkstein podczas obrad pierwszego zjazdu pedagogicznego - niech uczennice nasze przywykną - spełniać to, co jest ściśle obowiązkiem, co jest pod grzechem nakazane. Wszelkie inne praktyki religijne są dobre, o ile dziecko odczuwa ich potrzebę. Można skierować, zachęcać, ale nie narzucać i chyba nic bardziej nie stałoby w opozycji z naszym duchem, jak bezmyślna dewocja i rutyna religijna"<sup>34</sup>. Umiar w praktykach religijnych był - zda-

---

<sup>28</sup> Kanc. KMK - A. Bielenin, Sprawozdanie z pracy Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie od 1933/1934 do 1937/1938, Kraków, 28 kwietnia 1938, rps. s.7; ASZK - KPP 2(1930)3-4, s.31.

<sup>29</sup> KPP 2(1930)3-4, s.31.

<sup>30</sup> KPP 3(1931)5, s.96; Obowiązki Dyrektorek, Kierowniczek i Wychowawczyń...., cyt. § 7.

<sup>31</sup> Regulamin Internatów Szkolnych Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1933, § 2.

<sup>32</sup> ASZK - Sprawozdanie z Kursu Pedagogicznego Sióstr Zmartwychwstańek, Mocarzewo 1931, s.3, br. sygn. Odtąd używam skrótu: SKP, Mocarzewo 1931.

<sup>33</sup> Obowiązki Dyrektorek, Kierowniczek, Wychowawczyń...., cyt., § 7; ZP 3(1923) s.18.

<sup>34</sup> T. Kalkstein, Zasady w duchu naszego Zgromadzenia. Referat wygłoszony na pierwszym Zjeździe Pedagogicznym Zmartwychwstańek, w: ZP 1 (1921) s.6; por. Protokół z sesji Rady Pedagogicznej Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstańek z dn. 16 kwietnia 1925, Warszawa-Sewerynow, ASZK - Dz. XIII, T. 58, poz.21.

niew cytowanej autorki - jedną z charakterystycznych cech zakładów zgromadzenia. "Słyszysz się nieraz - mówiła - wyrazy uznania dla naszego systemu wolnego od wszelkiej przesady i dziwactw w tym względzie"<sup>35</sup>. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w założeniach sióstr należało nie tylko unikać wszelkiej przesady w praktykach religijnych, lecz nadto walczyć z dewocją i formułkami, a szanować "swobodę i bezpośredni stosunek do Boga"<sup>36</sup>. Należy zauważyć, że postulat zakładający pewną swobodę i wolność w praktykach religijnych przeczy temu, co już w tym miejscu powiedziano na temat obowiązku uczestniczenia uczennic zakładów zgromadzenia w modlitwie wspólnej. Z jednej bowiem strony żądały siostry, aby w modlitwie wspólnej brały obowiązkowo udział wszystkie uczennice, z drugiej zaś strony postulowały wolność i swobodę w praktykach religijnych. Trudno skonstatować, jak siostry w praktyce godziły zagadnienie przymusu i wolności w modlitwie.

Przyjmując za punkt wyjścia, że zakłady zgromadzenia miały, jako instytucje katolickie, dać młodzieży nie tylko pewną sumę wiedzy religijnej, lecz przede wszystkim wprowadzić ją w życie chrześcijańskie<sup>37</sup>, pytamy o założenia teoretyczne, które leżały u podstaw tak rozumianych zadań formacji religijnej.

## 2.2. Teoria wychowania religijnego

W przeświadczeniu Żulińskiej postulat zakładający konieczność wychowania młodych do życia chrześcijańskiego domaga się stosowania w nauczaniu i wychowaniu nowych form i metod. Przede wszystkim, twierdzi autorka, należy w wychowaniu religijnym liczyć się więcej z psychologią dziecka<sup>38</sup>. Ponieważ Żulińska sama wskazywała siostronom sposoby realizowania powyższych postulatów, dlatego pytamy, jakie sugerowała w związku z tym rozwiązania oraz jaki jest stosunek tych rozwiązań do postulatów wysuwanych przez współczesnych jej katechetów.

<sup>35</sup> T.Kalkstein, Zasady w duchu naszego Zgromadzenia, ref. cyt., s.6.

<sup>36</sup> Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, cyt. § 8; por. B.Żulińska, Ku Zmartwychwstaniu, s.374; T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.11; M.Palm, rel. cyt. z 15 X 1978.

<sup>37</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.12; por. A.Kossowska, Katolicyzm a kultura, dz.cyt., s.11; B.Żulińska, Kilka myśli o wychowaniu katolickim, Biuletyn Sprawozdawczy II Zjazdu Naukowo-Pedagogicznego Delegatów Zgromadzeń odbytego w Warszawie w dniach 30-31 X i 1 XI 1938. Archiwum Prowincjalne Sióstr Urszulanek (OSU) w Krakowie, sygn. 281/c-6, s.45.

<sup>38</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku przed-szkolnym, Poznań 1936, s.12; tejsze autorki: Jak rozwijać w dzieciach życie religijne. Podręcznik do metodyki religii dla zakładów kształcenia nauczycieli, Warszawa 1938/1939, rps. ASZK - Teczka 4/99. Odtąd używam skrótu: Podręcznik metodyczny.

### 2.2.1. Udział rozumu, woli i uczucia w wychowaniu religijnym

Podłożem życia religijnego - twierdzi Żulińska - są wyobrażenia. Wyobrażenia z kolei są warunkiem tworzenia pojęć. Pojęcia zaś są "duszą życia religijnego"<sup>39</sup>. "Jeżeli modłę się - czytamy w jednym z jej pism - to dlatego, że mam ideę Boga, a im lepiej rozumiem, kim On jest, tym głębsze jest życie religijne"<sup>40</sup>.

Wychodząc z założenia, że warunkiem tworzenia pojęć są wyobrażenia, Żulińska domaga się "zapoczątkowania życia religijnego bez abstrakcji i spekulacji myślowej"<sup>41</sup>. Jakkolwiek życie takie nie jest jeszcze - zdaniem autorki - głębokie, niemniej stanowi fundament, na którym może się rozwinąć autentyczne i dojrzałe życie religijne<sup>42</sup>. Przerost zatem intelektualizmu, jaki daje się zauważyć w wielu katechizmach dla dzieci, jest - w myśl powyższych założeń - poważnym ich mankamentem<sup>43</sup>.

Obok wyobrażeń i pojęć ważne zadanie spełnia w życiu religijnym wola. Nie wystarczy bowiem Boga poznać - pisze nasza autorka - trzeba ponadto zdobyć się dla Niego na ofiarę przez opanowywanie siebie<sup>44</sup>. Według Żulińskiej wychowanie chrześcijańskie ma wyrabiać w dzieciach "wolę religijną, czyli zdolność wykonywania wielu rzeczy z pobudek religijnych. Wtedy życie religijne nie będzie nadbudówką, ale będzie we krwi człowieka - czymś organicznym"<sup>45</sup>.

Oprócz rozumu i woli uczestniczy w akcie religijnym także uczucie. Uczucie - pisze Żulińska - rodzą się w życiu religijnym z ideałów i czynów religijnych, toteż wychowawca powinien je angażować nie tylko podczas lekcji religii, lecz także wówczas, gdy uczniowie wykonują

<sup>39</sup> B.Żulińska: Wychowanie religijno-moralne dzieci..., dz.cyt., s.16; Podręcznik metodyczny, s.7.

<sup>40</sup> B.Żulińska: Wychowanie religijno-moralne dzieci..., dz.cyt., s.16; Ku zmartwychwstaniu, s.368.

<sup>41</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.368.

<sup>42</sup> B.Żulińska: Ku zmartwychwstaniu, s.368; Wychowanie religijno-moralne dzieci..., dz.cyt., s.15.

<sup>43</sup> B.Żulińska, Recenzje: Ks. dr Adam Hausner, ks. Franciszek Wójcik, Siew Boży, Podręcznik do nauki religii katolickiej dla klasy III szkół powszechnych I stopnia, Kurs B/br. r.w./; ks. dr Z.Baranowski, ks. dr S.Kowalski, Życie religijne, Podręcznik dla uczniów szkół powszechnych II stopnia, klasa VI, kurs B, (br. r. w.), rps. ASZK - T. 87, poz. 11/11. Data recenzji: Lwów 20 II 1939.

<sup>44</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., dz.cyt., s.17.

<sup>45</sup> B.Żulińska, Wskazówki dla uczących religii. Zbiór referatów wygłoszonych przez autorkę podczas Kursu Teologicznego Sióstr Zmartwychwstańek w Warszawie 1937, powielacz, s.22; ASZK, sygn. 246. Odtąd używam skrótu: Wskazówki.

"obowiązki" płynące z wiary<sup>46</sup>. W ten sposób ich życie religijne będzie mniej oficjalne, a bardziej ciepłe i twórcze<sup>47</sup>.

Konfrontując powyższe wypowiedzi Żulińskiej z zapatrywaniami innych współczesnych jej autorów, zauważamy, że była ona bliska poglądom Z.Bielawskiego. Wprawdzie potrzebę angażowania w procesie wychowania religijnego oprócz rozumu także woli i uczucia akcentowali również inni katecheci polscy, jak Walenty Gadowski<sup>48</sup> i Jan Szukalski<sup>49</sup>. Żulińska jednak powoływała się, w swoich prelekcjach i referatach wygłoszonych do sióstr, przede wszystkim na Bielawskiego<sup>50</sup>. Zarówno Bielawski, jak Gadowski i Szukalski, szukając nowych dróg w nauczaniu religii, skierowali swą uwagę ku psychologii rozwojowej, która akcentowała konieczność harmonijnego kształcenia umysłu, uczucia i woli<sup>51</sup>. Do psychologii rozwojowej uciekali się również katecheci innych krajów Europy<sup>52</sup>. Tą samą drogą poszła Żulińska. Należy jednak zauważyć, że postulat harmonijnego rozwoju rozumu, uczucia i woli leży u podstaw zmartwychwstańczej ideologii wychowawczej. Jest on zakotwiczony w pismach teologicznych Semenki, który głosił, że Bóg udziela się człowiekowi jako Prawda, Dobro i Życie za pośrednictwem trzech władz natury, a mianowicie rozumu, serca i woli<sup>53</sup>. Jedyne zatem poprawną odpowiedzią człowieka na udzielanie się Boga jest przyjęcie Go w osobie Jezusa Chrystusa wszystkimi swymi władzami, a więc także rozumem, sercem i wolą<sup>54</sup>. Na płaszczyznę wychowania przeniósł rozważania teologiczne Semenki P.Smoliński. Oto, co na ten temat przekazał zmartwychwstańcom w swoich wskazaniach dotyczących wychowania religijnego dziewcząt: "Prawdziwa chrześcijanka powinna być mocna duchem i rozumem, by umieć za pomocą prawdy Bożej odkryć i zbić błędy, jakie napotyka w swoim zakresie działania; powinna być mocna sercem, by chronić siebie i swoich przeciw ułomnościom natury ludzkiej i zdradzieckim

46 B.Żulińska, Jak w dzieciach umacniać wiarę. Referat wygłoszony do rodziców (br.r.i m.), rps, s.1, 33. ASZK - T. III, poz. 18.

47 B.Żulińska: Wskazówki, s.22; Ku zmartwychwstaniu, s.372.

48 Por. P.Poręba, Działalność ks. Walentego Gadowskiego na polu wychowawczym, Studia Warmińskie 4(1967) s.482.

49 J.Szukalski, Psychologiczne podłoże nauczania nowego katechizmu, MKiW 24(1935)1, s.24.

50 Jako lwowianka Żulińska była pod wpływem ruchu katechetycznego zainicjowanego przez tamtejszego arcybiskupa T.Bilczewskiego oraz profesora Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, ks. Z.Bielawskiego. B.Żulińska, Autobiografia, cz.III, s.10 nn.

51 Por. Z.Bielawski: Pedagogika religijno-moralna, Lwów 1934, s.222; Podstawy wychowania religijnego, cz.II. Integralność w wychowaniu. Lwów 1922, s.4.

52 Zob. J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, Ałteneum Kapański 66(1974) s.231.

53 P.Semenenko, Credo, Lwów 1885, s.7, 29.

54 P.Semenenko, Mistyka, Kraków 1896, s.19.

świata ponętom; powinna być mocna sumieniem i wolą, by w każdym razie zatwierdzić zakon Boży, wolę Jego świętą, prawo Jego nietykalne, a ze złem nigdy nie zawierać sojuszu. Taka niewiasta prawdziwie silna, nie może być ukształconą jeno przez silne wychowanie i jest naszą pokorną ale mocną chęcią i wolą, by takim było wychowanie dawane w naszym Zgromadzeniu jego wychowankom"<sup>55</sup>.

Wyrażoną w powyższym sformułowaniu myśl Smolikowskiego powtarza, jakkolwiek w nieco odmiennym brzmieniu, T.Kalkstein, która w sposób lapidarny pisze: "rozumne wychowanie religijne zabezpieczy serce młodzieży nam powierzonej od zepsucia, umocni wolę i ugruntuje zasady"<sup>56</sup>.

Z tego, co powiedziano wyżej wynika, że Żulińska mówiąc o konieczności angażowania w formacji religijno-moralnej rozumu, uczucia i woli, nie przekazała siostronom jakiejś nowej nieznannej im zasady pedagogicznej. Wydaje się raczej, że zamiarem jej było zinterpretować ową zasadę w świetle nauk psychologicznych, zwłaszcza aktualnej wówczas psychologii rozwojowej.

#### 2.2.2. Znaczenie "doświadczenia" w wychowaniu religijnym

W analizowanych źródłach spotykamy się z terminem "doświadczenie" tylko w pismach Żulińskiej. Autorka używa tego określenia w dwójakim znaczeniu. Mówi o doświadczeniu, które rodzi się na płaszczyźnie kontaktów dziecka z otoczeniem oraz o doświadczeniu, które wiąże się z odkrywaniem sensu doznawanych przeżyć. Doświadczenia, które powstaje w wyniku kontaktu dziecka z otoczeniem jest - zdaniem Żulińskiej - źródłem jego wiedzy o przedmiotach i osobach. "Poznanie dziecka - zauważa autorka - odbywa się drogą doświadczalną"<sup>57</sup>. Powyższa przesłanka prowadzi autorkę do formułowania wniosku natury metodycznej. "W nauczaniu religii - twierdzi ona - należy rezygnować z metody pamięciowej i werbalnej, która dawno już przegrała"<sup>58</sup>, na innym zaś miejscu dodaje: "Ażeby uniknąć chorobliwego przerostu pierwiastka poznawczego, musimy ideę wiązać z życiem"<sup>59</sup>.

Wspomniano wyżej, że Żulińska używa określenia doświadczenie jeszcze w innym znaczeniu. W przeświadczeniu autorki dziecko zdobywa doświadczenie także poprzez obserwację zjawisk i wydarzeń dnia codziennego oraz refleksję nad odkrywaniem ich sensu. Każde wydarzenie - u czy autorka - na którym skupia się uwaga dziecka, ma być dla niego

<sup>55</sup> P.Smolikowski, Dyrektorium, dz.cyt., s.250-251.

<sup>56</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.6.

<sup>57</sup> B.Żulińska, Jak można dzieciom ułatwić naukę religii, MKiW rok 10, zeszyt 3, 1921, s.100.

<sup>58</sup> Tamże, s.100.

<sup>59</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., dz.cyt., s.17.

przejawem ojcowskiej miłości Boga, który troszczy się o człowieka i czeka na jego miłość<sup>60</sup>. Tę samą miłość Boga ma dziecko odkrywać także w różnego rodzaju przeżyciach. Zdaniem Żulińskiej przeżycia dziecka, zwłaszcza te, które wiążą się z miłością doznawaną od rodziców, prowadzą do tworzenia pierwszych pojęć o Bogu. "Dziecko - pisze autorka - swój stosunek do Boga urabia na modłę stosunku do rodziców. Skoro rodzice są pełni miłości, Bóg przedstawi się jako najlepszy Ojciec", dlatego najbardziej zrozumiałą jest dla dziecka obraz Boga Stworzyciela, który kieruje swoje działania ku człowiekowi<sup>61</sup>. Dostrzegamy w tym miejscu zbieżność między poglądami Żulińskiej a cytowanego już Bielawskiego, który utrzymuje, że dziecko może tylko te wartości przenieść na Boga, których doświadczyło od ludzi<sup>62</sup>.

W formacji religijnej znaczenie mają - zdaniem Żulińskiej - nie tylko wydarzenia oraz przeżycia pogodne i radosne. "Dwa są zwłaszcza ważne momenty - pisze autorka - dla wyzyskania i ugruntowania poczucia wartości u dzieci. Po pierwsze, są to chwile cierpienia dziecka. Nie należy lekceważyć łez dziecka, choćby były z błahych przyczyn (...) trzeba jednak, gdy dziecko się ucieszy, wykazać bezwartościowość lub małowartościowość tych łez w przeciwstawieniu do bólu płynącego z prześladowania dla wyższych ideałów (...) Drugim takim momentem to gorące pragnienie otrzymania czegoś, czasem graniczącego z egzaltacją wychowanka. Nie jest dobrze odmawiać stale dzieciom i przekreślać ich życzenia, ale skoro ich nie można zaspokoić dla wyższych względów, należy skierować myśli i pragnienia młodzieży do dóbr nieprzemijających, nauczyć porównywać pragnienia osobiste z pragnieniami miłości<sup>63</sup>.

Doświadczenia dziecka - zauważa Żulińska - które rozwijają i pogłębiają w nim pojęcie Boga Ojca oraz budzą pragnienie wartości nieprzemijających, rodzą z kolei potrzebę zwierzenia się Mu i upodobnienia się do Niego. Rozbudzić zatem niepokój oraz pragnienie szukania Boga jest - zdaniem Żulińskiej - "koroną zabiegów wychowawczych"<sup>64</sup>.

Na uwagę zasługuje fakt, że pedagogika religijna, podobnie jak psychologia i pedagogika ogólna pierwszej połowy naszego stulecia, będąc pod wpływem filozofii wartości, zwłaszcza fenomenologii, przywiązywała dużą wagę do przeżyć<sup>65</sup>. Na znaczenie przeżyć dziecka zwrócili

<sup>60</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.7.

<sup>61</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.19.

<sup>62</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.307.

<sup>63</sup> B.Żulińska: Ku zmartwychwstaniu, s.265-266; Światopogląd katolicki, Sodalitas Marianus, styczeń 1937 nr 1, s.27.

<sup>64</sup> B.Żulińska: Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.17; Podręcznik metodyczny, s.7.

<sup>65</sup> Zob. K.Kotłowski, Filozofia wartości a zadania pedagogiki, Wrocław-Warszawa 1968, s.50 nn.

uwagę m.in. Z.Bielawski<sup>66</sup>, J.Rozkwitalski<sup>67</sup> i L.Jeleńska<sup>68</sup>. Konieczność odwoływania się w nauczaniu religii do osobistych przeżyć dziecka akcentował również program nauki religii<sup>69</sup>. Należy dodać, że pedagogika polska, tak religijna jak i ogólna, domagając się nawiązywania w nauczaniu i wychowaniu do przeżyć dziecka, brała pod uwagę przede wszystkim potrzebę kształcenia jego charakteru<sup>70</sup>. Trzeba ponadto dodać, że niektórzy pedagodzy, jak np. Bielawski utożsamiali przeżycia z doświadczeniem<sup>71</sup>.

W kontekście tego, co powiedziano wyżej, nasuwa się pytanie, czy Żulińska mówiąc na temat przeżyć i doświadczeń dziecka, podzielała poglądy wspomnianych wyżej pedagogów. Przeprowadzona analiza pozwala zauważyć, że w niektórych jej wypowiedziach spotykamy ujęcia zbliżone do ujęć innych współczesnych jej autorów. Wydaje się jednak, że nie we wszystkim była ona z nimi zgodna. Należy bowiem przypuszczać, że Żulińska dostrzegała - przynajmniej w niektórych wypadkach - różnicę między doświadczeniem a przeżyciem. Świadczą o tym - jak się wydaje - następujące jej wypowiedzi. Mówiąc na temat "wartości", którą autorka określa, podobnie jak Bielawski, jako "przymiot albo rzecz wywołującą (...) zadowolenie"<sup>72</sup>, podkreśla, że "wartość trzeba przeżywać". Pierwsze poznanie wartości przez dziecko - pisze Żulińska - łączy się ze "zmysłowymi przeżyciami zadowolenia". Z czasem jednak dochodzi dziecko drogą "doświadczenia" do poznania różnych wartości<sup>73</sup>. Proces ten dokonuje się wówczas, gdy uświadomi sobie wartość jakiegoś przedmiotu zarówno miłego, jak i przykrego<sup>74</sup>. Ważną rolę spełnia w tym wypadku wychowawca, którego zadaniem jest ukazywać dziecku "wartości wyższe i w ich świetle porządkować wyobrażenia (i) kierować przeżywaniem wartości"<sup>75</sup>. Można - jak się wydaje przypuszczać - że w powyższych wypowiedziach Żulińska była bliska współczesnej nam pedagogice, która mówi o roli, jaką w wychowaniu religijnym spełniają tzw. "doświadczenia podstawowe". Doświadczenia te - pisze Jan Charytański - zdobywa czło-

<sup>66</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.304.

<sup>67</sup> J.Rozkwitalski, Metoda fenomenologiczna, MKiW 23(1934)4, s.149.

<sup>68</sup> L.Jeleńska, Zadania kulturalne szkoły powszechnej, Poznań 1939, s.29.

<sup>69</sup> Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z językiem polskim nauczania, Warszawa 1935, s.39.

<sup>70</sup> L.Jeleńska, Zadania kulturalne szkoły, dz.cyt., s.19; por. H.Ro-wid, Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym na tle koncepcji osobowości w Chowaniu Trentowskiego, Kraków 1934, s.17.

<sup>71</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.307.

<sup>72</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, dz.cyt., s.504; J.Salamucha, Uwagi na temat kształcenia charakteru, MKiW 22(1933)1, s.14.

<sup>73</sup> B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s. 263.

<sup>74</sup> Tamże, s.165.

<sup>75</sup> Tamże, s.265.



wiek drogą odkrywania "ukrytych podstaw swego bytu" w doświadczeniach jednostkowych<sup>76</sup>. I tak np. w doświadczeniu ludzkiej miłości odkrywa człowiek wartość człowieka. Miłość ta wskazuje jednocześnie na prazródło, z którego wywodzi się wartość człowieka. W każdej ludzkiej miłości poszukuje człowiek ponadto głębszych związków, jakich drugi człowiek dać nie może. W ten sposób - zauważa cytowany wyżej autor - "kształtuje się doświadczenie ukierunkowania człowieka na jakąś Osobę konieczną do pełnej egzystencji człowieka"<sup>77</sup>.

### 2.2.3. "Pedagogika katolicka"

W pismach B.Żulińskiej spotykamy stosunkowo często termin "pedagogika katolička". Zakres tej nazwy pokrywa się z zakresem nazwy "pedagogika religijna". Pedagogika religijna nawiązywała do postulatów pedagogiki ogólnej, która w latach dwudziestych naszego stulecia postawiła sobie za zadanie kształcenie charakteru ucznia, innymi słowy, rozwijanie dojrzałej osobowości. Wychowawcy katolicki, podejmując ów postulat, sprowadzili funkcje katechezy do czynności zwanej "urabianiem w wychowanku wartości religijno-moralnych". W ten sposób chodziło nie tyle o nauczanie religii, ile o wychowanie religijne<sup>78</sup>. Tą drogą powstała w pierwszej połowie XX wieku nowa gałąź pedagogiki, zwana pedagogiką religijno-moralną<sup>79</sup>. Na Zachodzie kierunek ten reprezentował m.in. Fryderyk Wilhelm Foerster i Jacques Maritain<sup>80</sup>. Do czołowych zaś przedstawicieli zalicza się J.Göttlera<sup>81</sup>. W Polsce głównym reprezentantem pedagogiki religijnej był Z.Bielawski<sup>82</sup>. W zgromadzeniu sióstr zmartwychwstańek opowiedziały się za tym kierunkiem B.Żulińska i T.Kalkstein. Żulińska jednak rzadko się posługiwała wyrażeniem pedagogika religijna. Chętniej używała określenia "pedagogika katolicka". W jej przeświadczeniu termin "wychowanie katolickie", a w konsekwencji "pedagogika katolicka" bardziej odpowiada ideałowi chrześcijanina - katolika. Religijnym bowiem może być każdy człowiek - twierdzi autorka - a więc także wyznawca mozaizmu lub jakiegokolwiek innej religii, a nawet poganin. Katolickim zaś jest tylko członek Kościoła

<sup>76</sup> J.Charytański, Katecheta a doświadczenia religijne, Ateneum Kapiańskie 71(1978) s.392.

<sup>77</sup> Tamże, s.392.

<sup>78</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.56; por. B.Żulińska, Wskazówki, s.1; por. także Uchwały I Polskiego Synodu Plenarnego, cyt., uchwała 45, s.38.

<sup>79</sup> Por. J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s.232.

<sup>80</sup> L.Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice, dz.cyt., s.448; por. K. Trzebiatowski, Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s.221.

<sup>81</sup> J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s.232.

<sup>82</sup> J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s.232.

Katolickiego, wszak istotą wychowania katolickiego jest teocentryzm, chrystocentryzm i eklezjocentryzm<sup>83</sup>.

Kolejnym etapem przeprowadzonej w tym miejscu analizy jest ukazanie założeń "pedagogiki katolickiej" w konfrontacji z założeniami pedagogiki religijnej.

#### 2.2.3.1. Podstawy "pedagogiki katolickiej"

Pedagogika katolicka odwołuje się - zdaniem Żulińskiej - do nauk teologicznych i do filozofii chrześcijańskiej<sup>84</sup>. Swą siłę i światopogląd czerpie pedagogika katolicka z teologii dogmatycznej. Przy jej pomocy określa zasady rozwoju moralnego oraz postępu wewnętrznego, łącząc cele wychowania nie tylko z celem człowieka, lecz także z celem odkupienia<sup>85</sup>. Fundamentem zaś całego programu wychowania religijno-moralnego jest nauka o Trójcy Świętej i cnotach Boskich<sup>86</sup>.

Drugą podstawą pedagogiki katolickiej jest - w przeświadczeniu Żulińskiej - obok nauk teologicznych, filozofia chrześcijańska. Filozofię tę znamionują takie cechy, jak teocentryzm - punktem wyjścia i celem wszystkich jej dociekań jest Bóg; realizm i obiektywizm - odwołuje się do faktów dwójakiej natury: materialnej i duchowej; intelektualizm umiarkowany - liczy się z istnieniem świata doświadczeń, spostrzeżeń i uczuć; ścisły związek z życiem - wyrasta z naturalnych potrzeb ducha; dualizm i jedność - łączy w przedziwny sposób takie przeciwieństwa, jak byt absolutny i przygodny, Stwórcę i stworzenie, ducha i materię, ciało i duszę, poznanie duchowe i doświadczenie zmysłowe; optymizm, który płynie z faktu posiadania Boga, świadomości celu ostatecznego oraz pewnych i niezmiennych zasad wychowawczych<sup>87</sup>.

Na powyższych założeniach filozoficznych - pisze Żulińska - bazuje pedagogika katolicka, dlatego jest ona z jednej strony integralna, ponieważ bierze pod uwagę całego człowieka. Z drugiej strony jest uniwersalna, gdyż jest dla wszystkich, hołduje wielkim ideałom i akceptuje każde dobro jako wyraz współdziałania ze Stwórcą w odwiecznym planie doskonalenia i przetwarzania świata<sup>88</sup>. Łączy ponadto osiągnięcia nauki z prawdami wiary, pierwiastek przyrodzony z nadprzyrodzonym, prowadzi wreszcie do szczęścia, które uczy podporządkowywać obowiąz-

---

<sup>83</sup> B.Żulińska, Kilka myśli o wychowaniu katolickim, cyt., s.34-35.

<sup>84</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.107.

<sup>85</sup> Tamże, s.107-108.

<sup>86</sup> Tamże, s.108.

<sup>87</sup> Tamże, s.109.

<sup>88</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne, Ruch Charytatywny 10 (1931) 11, s.315.

kowi<sup>89</sup>. Pedagogika katolicka jest również dynamiczna, zmierza bowiem do kształtowania dojrzałej osobowości. Należy zatem przyjąć - utrzymuje cytowana autorka - że jest ona najbardziej humanitarna ze wszystkich systemów pedagogicznych<sup>90</sup>.

#### 2.2.3.2. Cele i zadania "pedagogiki katolickiej"

W pismach Żulińskiej czytamy, że wychowanie katolickie ma wspomóc w osiągnięciu dojrzałości religijno-moralnej tak w życiu osobistym, jak i społecznym<sup>91</sup>. Ową dojrzałość religijno-moralną osiąga człowiek na drodze współdziałania z łaską Bożą. Pierwszym zatem i podstawowym zadaniem wychowawcy jest strzec w wychowanku życia łaski<sup>92</sup>.

Powyższe sformułowanie zadań pedagogiki katolickiej odpowiada całkowicie zadaniom pedagogiki religijnej. Wychowanie religijne - pisze Bielawski - ma doprowadzić wychowanka do osobistej oraz społecznej dojrzałości religijno-moralnej. W procesie wychowania religijno-moralnej osobowości przypisuje Bielawski, podobnie jak ogół przedstawicieli pedagogiki religijnej, szczególne znaczenie łasce<sup>93</sup>.

Postulat zakładający konieczność pielęgnowania w wychowanku życia łaski wyjaśnia Żulińska w kontekście nauki o osobie i naturze człowieka. Wychowawca chrześcijański - pisze autorka - powinien mieć zawsze na uwadze naturę dziecka, która jest skażona przez grzech pierworodny, lecz przywrócona do stanu łaski w chwili chrztu<sup>94</sup>. W tym rozumieniu celem wychowania katolickiego jest odtworzenie w skażonej przez grzech, a odnowionej przez chrzest naturze dziecka obrazu i podobieństwa Bożego<sup>95</sup>.

Chcąc osiągnąć cel, jakim jest odtworzenie w naturze dziecka obrazu i podobieństwa Bożego, trzeba - pisze Żulińska - aby osoba panowała nad naturą, wszak tylko wolna i niczym nieskrępowana osoba może dokonać samodzielnego wyboru między dobrem a złem. Wychowawca powinien pamiętać, że dziecko, podobnie jak każdy człowiek, ma wolną wolę, którą może wyzyskać na własny użytek - dobry lub zły<sup>96</sup>. Dlatego nie wy-

---

<sup>89</sup> B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.110; Rozwijanie poczucia obowiązku, Szkoła 67(1936) 1-2, s.9.

<sup>90</sup> B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.110; Czego Kościół wymaga od ochron, Ruch Charytatywny 12(1933) 10, s.317.

<sup>91</sup> B.Żulińska, Wychowawcze znaczenie Mszy św., Mistrum Christi 9 (1937) 8-9, s.257.

<sup>92</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.54,66.

<sup>93</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.57; por. J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s.232.

<sup>94</sup> B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, art.cyt., s.136.

<sup>95</sup> Tamże, s.121.

<sup>96</sup> Tamże, s.121.

starcze samo przekazywanie zasad postępowania moralnego, ani też usuwanie dziecka od złych wpływów i powierzanie go opiece idealnego wychowawcy, trzeba ponadto wychować jego wolę<sup>97</sup>. Zadaniem zatem wychowania katolickiego jest doprowadzenie do pełni sił umysłowych i moralnych, by wychowanek chciał, mógł i umiał służyć idei<sup>98</sup>. Innymi słowy, jest to kształcenie charakteru religijno-moralnego. Czynność ta polega - zdaniem Żulińskiej - na tłumieniu i niszczeniu egoistycznych poruszeń natury z jednej strony, a "zatwierdzeniu" dobrych pragnień i dążeń z drugiej strony<sup>99</sup>.

Dla ochrzczonego - pisze Żulińska - praca związana z kształceniem charakteru religijno-moralnego, którego najwyższym przejawem jest osobowość, sprowadza się do odtworzenia w sobie podobieństwa do Chrystusa Pana, będącego najidealniejszą osobowością<sup>100</sup>. Konieczność zbliżenia wychowanków do osoby Jezusa Chrystusa akcentowała także T.Kalkstein. Powołując się na regułę zgromadzenia powiedziała do sióstr zebranych na pierwszym zjeździe pedagogicznym: "Ponieważ reguła nasza wymaga przede wszystkim zjednoczenia z Chrystusem Panem, więc i w dziele wychowania jako fundamentalną prawdę położyć musimy ową wspólnotę z Panem Jezusem<sup>101</sup>. W tym miejscu dostrzegamy wpływ nauki P.Semenenki, dla którego przemienienie w Chrystusa i współżycie z nim jest podstawą całego życia chrześcijańskiego<sup>102</sup>. Należy ponadto zauważyć, że w ujęciu pedagogiki religijnej właściwym i bezpośrednim celem wychowania chrześcijańskiego jest również "urabianie prawdziwego i doskonałego chrześcijanina"<sup>103</sup>.

### 2.2.3.3. Środki wychowawcze "pedagogiki katolickiej"

Zagadnienie środków występuje zarówno w pismach Żulińskiej, jak i Kalkstein. Ponieważ cel pedagogiki jest nadprzyrodzony - utrzymują cytowane autorki - chodzi bowiem o odtworzenie w wychowanku obrazu Bożego oraz pobudzanie go do współdziałania z łaską, dlatego środki do tego celu prowadzące muszą być również nadprzyrodzone<sup>104</sup>. Do

<sup>97</sup> Tamże, s.135; tejsze autorki: Wychowawcze znaczenie Mszy św., art. cyt., s.158.

<sup>98</sup> B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, art.cyt., s.122.

<sup>99</sup> Tamże, s.285.

<sup>100</sup> B.Żulińska: Wychowawcze znaczenie Mszy św.,art. cyt., s.258; Świętość jako cel wychowania, Zjednoczenie 5(1937) 1, s.178.

<sup>101</sup> T.Kalkstein, Zasady wychowawcze w duchu Zgromadzenia, cyt., s.1.

<sup>102</sup> Zob. Reguła Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego, Paryż 1850, § 4. mszp. Archiwum Prowincjalne Księży Zmartwychwstańców; Warszawa, br. sygn.

<sup>103</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.54.

<sup>104</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.213; T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.12.

podstawowych i najskuteczniejszych środków wychowawczych zaliczają o-  
bie autorki sakramenty<sup>105</sup>. Obok sakramentów ważne znaczenie ma w wy-  
chowaniu religijno-moralnym Msza św.<sup>106</sup>. Zarówno z sakramentów, jak i  
Mszy św. - piszą nasze autorki - wychowanek czerpie siłę w trudnej  
pracy związanej z kształceniem charakteru<sup>107</sup>. Oprócz sakramentów i  
Mszy św. wymieniają autorki inne jeszcze środki wychowania religijne-  
go. Wśród nich ważne miejsce zajmuje Pismo św., modlitwa, rekolekcje  
oraz liturgia wraz z rokiem kościelnym<sup>108</sup>.

Także tym razem obie autorki nie odbiegają od założeń wychowaw-  
czych pedagogiki religijnej. Żeby osiągnąć cel wychowania jakim jest  
pielęgnowanie życia łaski, pisze Bielawski, wychowawca ma "pamiętać,  
że czynniki nadnaturalne dla katolika są i muszą być zasadniczą struk-  
turą całego jego życia". Zgodnie z tym katecheta powinien nauczyć  
dziecko "należytego zrozumienia środków łaski oraz korzystania z  
nich"<sup>109</sup>.

Sumując, trzeba jeszcze raz podkreślić, że postulaty pedagogiki  
katolickiej odpowiadały postulatom pedagogiki religijnej. Żulińska  
zmieniła tylko terminologię, w całej zaś rozciągłości przyjęła wraz z  
Kalkstein teoretyczne podstawy pedagogiki religijno-moralnej. Obie so-  
lidaryzowały się z jej przedstawicielami zarówno w określaniu celów i  
zadań formacji religijnej, jak i doboru środków wychowawczych. W cen-  
trum zainteresowania pedagogiki religijnej był przede wszystkim czło-  
wiek, jego osobista doskonałość, która miała być źródłem jego szczęścia  
tak w życiu doczesnym jak i wiecznym. W takim rozumieniu całe życie  
religijne człowieka było środkiem służącym do osiągnięcia wspomniane-  
go celu.

### 2.3. Treści dydaktyczno-wychowawcze "pedagogiki katolickiej"

W formacji religijnej dzieci i młodzieży przywiązują siostry du-  
żą wagę do nauki religii. "Poza zwykłymi środkami wychowania religij-  
nego - pisze Kalkstein - tj. modlitwą, spowiedzią (...) Komunią św.

<sup>105</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.213; T.Kalkstein, System wy-  
chowawczy..., dz.cyt., s.12; por. Statut Samorządu Uczennic Semi-  
narium Nauczycielskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pań-  
skiego, Rozdz. 3, § 7.

<sup>106</sup> B.Żulińska: Wychowawcze znaczenie Mszy św., w: ZPZ 4(1938)4, s.14;  
Wychowawcze znaczenie Mszy św., Misterium Christi 9(1937)2, s.3;  
Wychowawcze znaczenie Mszy św., Głos Eucharystyczny 22(1939)2,  
s.3; T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.12.

<sup>107</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.59; T.Kalkstein, System wy-  
chowawczy..., cyt., s.12.

<sup>108</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.12; B.Żulińska, Wycho-  
wawcze znaczenie Mszy św., Misterium Christi 9(1937)8, s.259.

<sup>109</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.79-80.

(...) rekolekcjami, dbać nam wielce trzeba o dobry wykład religii"<sup>110</sup>. Podobny postulat wysuwa Żulińska. Podstawą życia religijnego - twierdzi ona - jest wiara pogłębiona przez wiedzę, a jego koroną - miłość. Życie religijne wyraża się w postępowaniu zgodnym z wyznawanymi zasadami<sup>111</sup>. Celem zatem nauki religii - pisze Żulińska na innym miejscu - jest z jednej strony zaznajamianie z prawdami wiary i utrwalanie ich w pamięci, z drugiej rozbudzanie miłości ku Bogu<sup>112</sup>. Zgodnie z powyższym siostry były obowiązane starać się o to, by nauka religii utrzymywała się w zakładach zgromadzenia na możliwie wysokim poziomie<sup>113</sup>.

W założeniach wychowawczych zmartwychwstanek punktem wyjścia oraz podstawą formacji religijnej jest Pismo św., zwłaszcza Nowy Testament<sup>114</sup>. Nie ma odrębnych przedmiotów nauczania: historii biblijnej, liturgii i katechizmu, pisze Żulińska, nie uczymy bowiem żadnego z tych przedmiotów, lecz wprowadzamy wychowanków w życie religijne<sup>115</sup>. Skoro zaś mówimy o trzech przedmiotach nauczania mamy na uwadze przede wszystkim funkcję jaką treści w nich zawarte spełniają w wychowaniu religijnym katechizowanych, oddziaływując na umysł, uczucia i wolę<sup>116</sup>. Z tej też racji należy katechezę biblijną, liturgiczną i moralną traktować jako jeden przedmiot nauczania, którego podstawą jest Pismo św.<sup>117</sup>.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że postulat jedności treści nauczania zawartych w historii biblijnej, katechizmie i liturgii wysunął w latach trzydziestych na Zachodzie J.A.Jungmann. Przypisywał im jednak inne znaczenie niż przedstawiciele pedagogiki religijnej. Trzy wymienione wyżej przedmioty nauczania nie pełniły w jego rozumieniu roli środków wychowania religijnego. Za ich pośrednictwem dziecko miało się przede wszystkim zetknąć z Objawieniem, a tym samym zbliżyć do Boga<sup>118</sup>.

Wracając do założeń wychowawczych zmartwychwstanek, należy na samym początku przyjrzeć się roli, jaką w ich rozumieniu, pełni Pismo św. w formacji religijno-moralnej dzieci i młodzieży.

<sup>110</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.11.

<sup>111</sup> B.Żulińska, O wychowaniu religijnym w rodzinie. Referat wygłoszony przez autorkę na Kongresie Dziecka w Warszawie 1938, rps, s. 1-2. ASZP - T. 111, poz. 8.

<sup>112</sup> B.Żulińska, Jak można dzieciom ułatwić naukę religii, cyt., s.97.

<sup>113</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.11.

<sup>114</sup> Tamże, s.11; por. B.Żulińska: Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.15; Podręcznik metodyczny, s.118.

<sup>115</sup> B.Żulińska, Pielęgnowanie ducha modlitwy, rps (br. d.), s.8. ASZP - T. 116, poz. 5.

<sup>116</sup> B.Żulińska: Wskazówki, s.32; Wychowanie religijne, w: ZPZ 1(1935) 1, s.3.

<sup>117</sup> B.Żulińska, Pielęgnowanie ducha modlitwy, cyt., s.8.

<sup>118</sup> J.Charytański, Chrzest a życie chrześcijańskie, Warszawa 1970, s.13.

### 2.3.1. Rola i miejsce Pisma św. w formacji religijno-moralnej

W interesującym nas okresie aktualna jest tendencja ożywienia katechezy "barwnymi opowiadaniem z Pisma św."<sup>119</sup>. Do pedagogów, którzy żądali nawiązywania w katechezie do Pisma św., należeli m.in. Z.Bielawski, J.Rozkwitalski, K.Thullie, a w zgromadzeniu T.Kalkstein i B.Żulińska. Nawiązując do pism Kalkstein i Żulińskiej, zauważamy, że jednym z istotnych motywów odwoływania się podczas katechezy do Pisma św. są - zdaniem obu autorek - jego walory wychowawcze i dydaktyczne. Szczególnie dużo wypowiada się na ten temat Żulińska. Z tej też racji należy zaprezentować jej poglądy w tej sprawie i skonfrontować je z postulatami współczesnych jej katechetów.

#### 2.3.1.1. Wychowawcze i dydaktyczne znaczenie Pisma św.

W przeświadczeniu Żulińskiej Pismo św. zawiera wskazania wychowawcze i dydaktyczne zarówno dla rodziców i wychowawców, jak i uczniów<sup>120</sup>. Dla wychowawcy - pisze Żulińska - Pismo św. jest wzorem, jak się podchodzi do dzieci i jak się uczy prawd wiary<sup>121</sup>. Dlatego wychowawca powinien w pierwszym rzędzie zainteresować się metodami, jakimi się posługiwał Ojciec w Starym, a Syn Boży w Nowym Przymierzu. W metodzie Boga - zauważa autorka - przejawia się przede wszystkim miłość, wyrażająca się w trosce o szczęście człowieka. Bóg stawia człowiekowi stopniowo wymagania i wyznacza każdemu z osobną zadanie do spełnienia. W swoich kontaktach z człowiekiem jest "cierpliwy, wyrozumiały i długomyślny"<sup>122</sup>. W pełni Bóg objawił swą miłość w Jezusie Chrystusie, który swoją ofiarą na krzyżu uzdolnił ludzkie serce do przyjęcia Bożej miłości i odwzajemnienia się Bogu tym samym uczuciem<sup>123</sup>. Metodą postępowania Chrystusa Pana była w pierwszym rzędzie miłość do Ojca, a następnie do ludzi. W swej miłości do człowieka Jezus Chrystus był bezinteresowny, darzył każdego życzliwością wyłączną i jedyną. W nauczaniu liczył się z potrzebami psychicznymi swoich słuchaczy, odwołując się do wszystkich ich władz. Wyobraźnię zapełniał barwnymi obrazami i opisami, angażował żywą i dynamiczną akcją oraz piękną formą. Woli ukazywać motywy nadprzyrodzone, odwołując się za-

<sup>119</sup> A.Szklarski, Dyskusja nad programem i podręcznikami. MKiW 16(1917) 5, s.328.

<sup>120</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.171. Dla przybliżenia rodzicom i wychowawcom Pisma św., Żulińska publikowała tzw. "Kwadrans Ewangeliczne" noszące tytuł "Ewangelia źródłem wskazań dla wychowawców". Zob. B.Żulińska, Kwadrans Ewangeliczne. Pogadanki dla matek. Przedruk ze Zjednoczenia, Poznań 1937.

<sup>121</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.172.

<sup>122</sup> Tamże, s.171.

<sup>123</sup> Tamże, s.172, 174.

wsze do dobra, które jest w człowieku. Uwagę i zainteresowania podtrzymywał bogatymi myślami, językiem pełnym poetyckich przenośni, zachowując jednocześnie jego prostotę i powagę<sup>124</sup>.

Obok wartości wychowawczych Pisma św. wskazuje Żulińska także na jego walory dydaktyczne. Naturalność biblii - pisze ona - obrazowość i plastyka stylu, liczne antropomorfizmy, gorącość uczuć, szybko zmieniające się fakty i żywy dialog, mają wielką wartość dydaktyczną i powinny być przez wychowawcę wyzyskane. "Biblia - zauważa autorka - jest rzadką księgą, która przykuwa uwagę, zawsze interesuje, żywi wyobraźnię, kształci uczucia, pamięci ułatwia przyswojenie treści, a dla woli stwarza szereg motywów"<sup>125</sup>. Dzięki tym przymiotom Pismo św. może pomóc dziecku w nawiązywaniu osobistego kontaktu z żywym i udzielającym się Bogiem, czemu nie sprzyja abstrakcyjny i nużący język katechizmu pytań i odpowiedzi<sup>126</sup>.

Wydaje się, że pogląd Żulińskiej na temat wychowawczych i dydaktycznych wartości Pisma św. spotkał się z uznaniem w zgrupowaniu. Dowodem tego może być sformułowany przez siostry na trzecim zjeździe pedagogicznym postulat: "Rozwiązania trudności wychowawczych będziemy szukać w Piśmie św."<sup>127</sup>.

Podejmując próbę oceny poglądów Żulińskiej w świetle współczesnych jej nurtów, trzeba na samym początku zaznaczyć, że wychowawcze wartości Pisma św. dostrzeżono prawdopodobnie znacznie wcześniej. Szukanie w Piśmie św. treści dydaktycznych i wychowawczych, które miały służyć formowaniu "dobrych obywateli", było znamioną cechą wieku oświecenia. W tym właśnie celu powstała pierwsza historia biblijna, zawierająca - jak pisze J.Charytański - "zbiór umoralniających opowiadań, ukazujących dobro cnoty i zło występku"<sup>128</sup>. Tendencję szukania w Piśmie św. treści dydaktyczno-wychowawczych, które mają pomóc w kształceniu charakteru religijno-moralnego, obserwujemy także w dwudziestolecu międzywojennym. Była ona ściśle związana z celami i zadaniami pedagogiki religijnej. W założeniach pedagogiki religijnej Pismo św. pełni rolę środka, czyli pomocy w wychowaniu charakteru religijno-moralnego<sup>129</sup>, ukazuje bowiem sposoby, jakimi człowiek może osiągnąć swój cel ostateczny. W takim ujęciu Pismo św. jest "pierwszym i bezpośrednim od Bo-

124 B.Żulińska, Wskazówki, s.32; Ku zmartwychwstaniu, s.45-46.

125 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.173.

126 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.41.

127 ZP 9(1948) s.2.

128 J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. w katechezie po Soborze Watykańskim II, w: Chrystus wzywa i uczy, pr. zbior. pod red. Leszka Kuca, Warszawa 1971, s.99.

129 J.Roskwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)8, s.384; por. K.Thullie, Cele i zadania nauczania katechizmu na tle Biblii, MKiW 11(1922) s.193.



ga pochodzącym podręcznikiem wychowania ludzkości<sup>130</sup>. Bóg zaś jawi się na kartach Biblii jako właściwy wychowawca<sup>131</sup>.

Podsumowując, trzeba podkreślić, że Żulińska była mocno związana z prądami swej epoki. Człowiek i jego wieczne przeznaczenie jest w jej rozumieniu zasadniczym motywem Pisma św. Stosunek Boga do człowieka jest jedynie środkiem do osiągnięcia tego celu<sup>132</sup>. Także przeprowadzona przez autorkę analiza Pisma św. pod kątem jego wartości dydaktycznych jest nastawiona wyłącznie na ucznia i jego potrzeby. Dwie są zatem racje - pisze Żulińska - które domagają się powrotu Pisma św. do katechezy. Pierwsza historyczna, druga psychologiczna. Argument historyczny nawiązuje do wiekowej tradycji, w której do XVI w. wyłącznie Pismo św. było podstawowym podręcznikiem wiary. Argument psychologiczny odwołuje się do postulatu upogładowienia procesu dydaktyczno-wychowawczego<sup>133</sup>; tak więc Pismo św. jest nie tylko zbiorem wskazań dla wychowawcy, lecz także źródłem poznania prawd wiary oraz pouczeń moralnych.

#### 2.3.1.2. Pismo św. źródłem poznania prawd wiary

Przeświadczenie o wysokich wartościach wychowawczych i dydaktycznych Pisma św. - pisze Żulińska - skłoniło wielu katechetów do uznania go za podstawowe źródło, z którego katechizowani czerpią znajomość wiary<sup>134</sup>.

Jedną z istotnych racji, dla której usiłowano w dwudziestoleciu międzywojennym związać katechezę bardziej z Pismem św., była potrzeba uprzyśpieszenia katechizowanym prawd wiary, które katechizm podawał w formie teologicznych i abstrakcyjnych definicji<sup>135</sup>. W nurcie tych samych tendencji znalazła się Żulińska. W referatach, które wygłaszała do sióstr oraz w cytowanym wielokrotnie podręczniku metodycznym do

130 M.Węglewicz, Źródła i cechy znamienne pedagogiki katolickiej. Biuletyn Sprawozdawczy I Zjazdu Pedagogicznego Delegatek Zgromadzeń Zakonnych odbytego w Warszawie w dn. 1-3 maja 1937. Archiwum Prowincjalne Sióstr Urszulanek (OSU) w Krakowie, sygn. 281/c-5, s.11; por. S.Trzeciak, Wychowanie według Pisma św., MKiW 20(1932) s.52-64.

131 J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s.232.

132 B.Żulińska: Wychowanie religijno-moralne, dzieci..., cyt., s.7; Ku zmartwychwstaniu, s.35.

133 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.175.

134 Tamże, s.177.

135 Por. W.Gadowski, Źródłowe nauczanie religii, MKiW 20(1931)1, s.1; M.Węglewicz, Księża prefekci w obliczu reformy programów, MKiW 22 (1933)8, s.328; K.Thullie, Cele i zasady nauczania katechizmu na tle Biblii, cyt., s.189; Program nauki religii katolickiej w publicznej 7-klasowej szkole powszechnej i w państwowym gimnazjum niższym, Poznań 1929. AAP - Projekty nowych programów szk., sygn. KA 15570 Nr A. 69. mszp. s.9.

nauki religii Żulińska wymienia zasadnicze prawdy wiary, które dziecko powinno poznać z kart Pisma św. Na pierwszym miejscu umieszcza, autorka prawdę, że Bóg ukochał człowieka i wybrał go na wyłączną swą własność. Należy przypuszczać, że eksponowanie w katechezie prawdy, iż Bóg jest miłością i tę miłość kieruje ku człowiekowi, świadczy o wpływie, jaki na naszą autorkę wywarły pisma teologiczne P.Semenenki. W ujęciu tegoż autora podstawową ideą, którą ma nie tylko poznać, lecz nadto głęboko się nią przejąć, jest prawda, że Bóg pierwszy go umiłował<sup>136</sup>. Idąc po tej linii, Żulińska żąda, aby katecheta przedstawiał dzieciom Boga jako najlepszego Ojca i przyjaciela i ukazywał wszędzie ślady Jego dobroci i miłości. Także wydarzenia Nowego Przymierza, zwłaszcza cuda Chrystusa Pana należy interpretować w perspektywie miłości<sup>137</sup>. W ten sposób - pisze Żulińska - uczą się dzieci kochać najpierw Boga, jako Najwyższe Dobro, następnie Jego naukę i wolę, wreszcie człowieka, umiłowane dziecko Boga<sup>138</sup>.

Dla osiągnięcia powyższego celu ważne jest - zdaniem Żulińskiej - ukazywanie wydarzeń tak Starego jak i Nowego Przymierza w kontekście odwiecznych planów Bożych z uwzględnieniem ostatecznego celu człowieka. Największe znaczenie dla poznania Boga i Jego zamiaru zbawienia człowieka mają - w przeświadczeniu Żulińskiej - wydarzenia biblijne<sup>139</sup> oraz nauka Jezusa Chrystusa<sup>140</sup>.

Koncentrowanie prawd wiary wokół wydarzeń i nauki Jezusa Chrystusa było charakterystyczną cechą projektu programu nauki religii, zredagowanego w r. 1933 przez katechetów lwowskich. Program ten postulował m.in. zaznajomienie uczniów klas II, V i VI szkoły podstawowej "z podstawowymi zasadami moralności chrześcijańskiej na tle życia i nauki Chrystusa Pana"<sup>141</sup>. Być może, iż poświęcenie we wspomnianym programie więcej uwagi wydarzeniom z Nowego Testamentu jest w pewnym sensie reakcją na przesunięcie akcentu w programie z 1919 r. na opowiadania biblijne Starego Testamentu<sup>142</sup>. Ową dysproporcję między opowiadaniem biblijnym Starego Testamentu a Nowego dostrzega również Żulińska w niektórych podręcznikach do nauki religii. Recenzując na prośbę Mini-

---

136 P.Semenenko, Ćwiczenia duchowe, Kraków 1903, s.93; Kazania na niedziele i święta, Lwów 1913, s.93-94.

137 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.118.

138 B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.384.

139 Żulińska nie wspomina, o jakie wydarzenie chodzi. Z kontekstu można wnioskować, że bierze pod uwagę zarówno wydarzenia Starego, jak i Nowego Przymierza. Podręcznik metodyczny, s.177.

140 B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.15.

141 Projekt programu nauki religii w publicznej szkole powszechnej III stopnia, Lwów 1933. Ministerstwo WRiOP, s.22.

142 Por. J.Wacławski, W sprawie programu nauki religii w szkołach powszechnych, MKiW 16(1927)1-2, s.23.

sterstwa MRiOP m.in. podręcznik do nauki religii A.Hausnera i F.Wójcika "Na Bożej roli", Żulińska zauważa, że autorzy umieścili w nim 29 opowiadań ze Starego Testamentu, a tylko 12 z Nowego<sup>143</sup>. Podobne zjawisko obserwuje Żulińska w innym podręczniku opracowanym przez tych samych autorów, a mianowicie "Siew Boży". Sumując swoje uwagi na temat tego podręcznika, Żulińska przypomina, iż celem nauczania religii jest zbliżanie dzieci do Jezusa Chrystusa. Z powyższych względów Jego Osoba i nauka ma być zawsze "osią wokół której poruszają się wszystkie inne tematy"<sup>144</sup>.

Proces zaznajamiania katechizowanych z życiem i nauką Chrystusa Pana odbywa się, zdaniem Żulińskiej, etapami. Autorka proponuje w klasie I ograniczyć się do dzieciństwa Jezusa Chrystusa oraz do cudów, które Chrystus dokonał na naturze<sup>145</sup>. W klasie II zaleca mówić o cudach, które dotyczą bezpośrednio człowieka, by w ten sposób zbliżyć dzieci do Chrystusa Lekarza i Zbawcy<sup>146</sup>. W klasie III, w której program przewidywał pogłębienie nauki o sakramencie pokuty, wysuwa Żulińska na plan pierwszy przypowieści, zwłaszcza te, które ukazują stosunek Chrystusa do grzeszników<sup>147</sup>. W klasie IV kładzie nacisk na naukę Chrystusa Pana i Jego mękę<sup>148</sup>. W klasie V przewiduje rozwinięcie prawdy o Jego boskim posłannictwie. W klasie VI uczniowie poznają Chrystusa jako Kapłana i Króla, a w klasie VII żyjącego w Kościele<sup>149</sup>.

Łatwo zauważyć, że Żulińska nie odbiega od wytycznych zawartych w programie nauki religii, w którym występuje podobny układ treści. Należy również dodać, że z poczuciem odpowiedzialności konfrontowała swoje poglądy z postulatami i wskazaniem wspomnianego programu, co wcale nie znaczy, że przyjmowała je bezkrytycznie, czego dowodem są dokonane przez nią na prośbę Ministerstwa WRiOP oceny programów do nauki religii dla różnych typów szkół<sup>150</sup>.

<sup>143</sup> B.Żulińska, Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Na Bożej roli. Podręcznik dla klasy IV szkoły powszechnej I stopnia, kurs A (br. r. w.). ASZK - T.87, poz. 11/11, br.r. nap. rec., rps. s.1.

<sup>144</sup> B.Żulińska, Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Siew Boży. Podręcznik do nauki religii katolickiej dla kl.III szkoły powszechnej I stopnia, kurs B (br. r.w.). ASZK, T. 87, poz.11/11, rps.br.r. nap. rec., s.1.

<sup>145</sup> B.Żulińska: Wskazówki, s.4; Podręcznik metodyczny, s.26, 178.

<sup>146</sup> B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.184; Wskazówki, s.4.

<sup>147</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.26.

<sup>148</sup> W kl. III-IV historia biblijna jest podporządkowana nauce wiary i obyczajności. Należy zatem wybierać z Pisma św. te perykopy, które ułatwiają zrozumienie prawd wiary i zasad moralnych. B.Żulińska: Podręcznik metodyczny s.148; Wskazówki, s.4.

<sup>149</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.3-4.

<sup>150</sup> W latach 1933-1939 Żulińska dokonała 12 ocen programów do nauki religii dla szkół wszystkich typów. M.in. recenzowała program nauki religii rzymsko-katol. dla publicznych szkół powszechnych  
Cd. przyp. na str.231

### 2.3.1.3. Pismo św. źródłem wskazań moralnych

Cechą ksiąg Pisma św. - pisze Żulińska - jest ścisła łączność moralności z religią<sup>151</sup>. Fundamentem moralności biblijnej jest dekalog, zaś jego uzupełnieniem, niejako "osią" przykazanie miłości Boga i bliźniego<sup>152</sup>. Obok dekalogu "źródłem pouczeń etycznych" są wydarzenia biblijne<sup>153</sup>. I tak dramat o grzechu pierworodnym jest lekcją poglądową na temat skutków nieposłuszeństwa, a tym samym wezwaniem do posłuszeństwa Bogu. Historia Kaina i Abla wzywa do bratniej miłości, a potępia zazdrość będącą źródłem grzechów. Potop i związane z nim dzieje Noego są z jednej strony przestrogą dla tych, którzy trwają w grzechach i lekceważą natchnienia Boże, z drugiej strony ukazują radość i szczęście ludzi wiernych Bogu. Niewola wreszcie narodu wybranego jest wymownym świadectwem kary, jaką Bóg zsyła za odstępstwa od Jego prawa<sup>154</sup>.

Powyższa interpretacja wydarzeń biblijnych jest nawiązaniem do historii biblijnej J.I.Felbigera, a tym samym do antropocentryzmu i moralizmu wieku oświecenia, ujmujących Pismo św. jako zbiór umoralniających opowiadań, które podnoszą cnoty, a ganią zło. Takie ujęcie wydarzeń biblijnych było szczególnie na czasie w dwudziestoleciu międzywojennym, co było zresztą zgodne z założeniami pedagogiki religijnej, która - co ciągle trzeba mieć na uwadze - dążyła do kształcenia charakteru religijno-moralnego. Zgodnie z tym główny nacisk kładziono w katechezie biblijnej na cele pedagogiczno-moralne, w mniejszym zaś stopniu dostrzegano w Piśmie św. historię zbawienia<sup>155</sup>. Opowiadania biblijne i tym razem pełniły funkcję poglądu, który miał uzmysłowić katechizowanym jakąś prawdę moralną i pobudzać ich do wykonywania czynów dobrych, a unikania złych<sup>156</sup>. W związku z tym ważne znaczenie mają w wychowaniu moralnym obok wydarzeń biblijnych także postaci biblijne. Zdaniem Żulińskiej uczą one, jak należy prawo Boże realizować w codziennym życiu<sup>157</sup>. Ekspozycja postaci biblijnych jako wzorów i przykładu cnót wiąże się również z antropocentryzmem i moralizmem wieku oświecenia. W ten sposób i tym razem obserwujemy duży wpływ hi-

---

Cd. przyp. ze str.230

III stopnia z 1935 r. oraz program nauczania religii dla publicznych szkół powszechnych I i II stopnia, a także program nauki religii w liceum pedagogicznym. ASZK, Teczka 87, poz. 11/8;9/8;10/8.

151 B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.172; Ku zmartwychwstaniu, s.35.

152 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.172.

153 Tamże, s.178-188.

154 Tamże, s.187.

155 J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. cyt., s.101.

156 Por. Z.Bielawski, Z zagadnień pedagogiki religijnej, Lwów 1918, s.83.

157 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.188.

storii biblijnej Felbigera. Należy dodać, że eksponowanie postaci biblijnych było jedną z charakterystycznych cech katechezy dwudziestolecia międzywojennego<sup>158</sup>.

W przeświadczeniu Żulińskiej nie tylko wydarzenia Starożytności, lecz także Nowego pozwalają wyciągać wnioski natury moralnej. Wśród wydarzeń dotyczących życia Jezusa Chrystusa szczególną uwagę zwraca Żulińska na opis Męki Pańskiej, zalecając akcentować heroiczną cnotę Zbawiciela oraz związek naszych grzechów z poszczególnymi fragmentami Jego Męki<sup>159</sup>. Tak więc i tym razem pozostaje nasza autorka w zasięgu oddziaływania pedagogiki religijnej oraz tzw. psychologizującego pedagogizmu. Katecheza okresu międzywojennego ukazuje Chrystusa Pana jako wzór wszelkich cnót i to posuniętych aż do heroizmu, jakim była Jego męka i śmierć<sup>160</sup>.

Na koniec na uwagę zasługuje fakt odwoływania się przez naszą autorkę nie tylko do wydarzeń oraz postaci biblijnych, lecz także do nauki Jezusa Chrystusa, w której kazanie na górze jest - w jej przeświadczeniu - streszczeniem moralności chrześcijańskiej<sup>161</sup>. Wydaje się, że uwzględnienie w katechezie biblijnej obok wydarzeń także zawartego w Piśmie św. słowa jest w pewnym sensie próbą odcięcia się od historycyzmu, jaki spotykamy w wielu podręcznikach historii biblijnej XIX i XX w. Historycyzm ów przejawiał się w pomijaniu w Piśmie św. wszystkich miejsc, które nie mają związku z wydarzeniami, np. prorocstwa, księgi pouczające, mowy lub przypowieści Chrystusa Pana itp.<sup>162</sup>. Tendencję nawiązywania w katechezie do nauki Chrystusa, zwłaszcza zawartej w przypowieściach i kazaniu na górze, obserwujemy w dwudziestoleciu międzywojennym również u innych autorów, jak np. Bielawskiego, Thullie, a także w programie nauki religii. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie przypisywano słowom zawartym w Piśmie św. takiego znaczenia, jakie przypisuje im soborowa Konstytucja o Objawieniu, w której czytamy: "słowa (...) obwieszczają czyny i odsłaniają tajemnicę w nich zawartą" (KO 2). Inaczej mówiąc, przez słowa, podobnie jak przez czyny Bóg urzeczywistnia odwieczny plan zbawienia. W założeniach pedagogiki religijnej nauka Jezusa Chrystusa, Jego słowa skierowane do człowieka, zwłaszcza w przypowieściach, są środkiem, który ma dopomóc w wychowa-

---

<sup>158</sup> K.Thullie, Cele i zasady nauczania katechizmu na tle Biblii, cyt., s.193; M.Węglewicz, Księża prefekci w obliczu reformy programów. cyt., s.329, 328.

<sup>159</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.188-189.

<sup>160</sup> Por. Program nauki religii rzymsko-katolickiej dla szkół powszechnych III stopnia, cyt., s.7.9.

<sup>161</sup> B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.183; Recenzja: A.Hausner, i F.Wójcik, Na Bożej roli, cyt.

<sup>162</sup> Por. J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. cyt., s.100.

niu dobrych chrześcijan<sup>163</sup>. Pedagogika religijna miała bowiem na uwadze jeden cel: aby "dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa przez poznanie Jego życia i nauki"<sup>164</sup>. W procesie tym sam Chrystus jest ich przewodnikiem i wychowawcą<sup>165</sup>, dlatego ukazywano Go w rozmaitych sytuacjach, w których widoczny był Jego stosunek do człowieka, w szczególności zaś do dzieci. W ten sposób uczniowie mieli najpierw przyjrzeć się Jego postępowaniu, a następnie naśladować Go w swoim życiu. W takim ujęciu historia biblijna Nowego Testamentu była nauką o życiu i nauce Jezusa Chrystusa. Innymi słowy Jego biografią. Determinantą doboru tekstów biblijnych był dla pedagogiki religijnej antropocentryzm i moralizm; w konsekwencji czego dla katechezy miały znaczenie przede wszystkim te teksty Pisma św., które służyły wychowaniu dobrego i przykładowego chrześcijanina. W interpretowaniu zaś Pisma św. zwolennicy pedagogiki religijnej, a wśród nich także Żulińska, pomijały egzegezę. W nawiązaniu do Żulińskiej trzeba podkreślić, że czyniła to świadomie i z przekonaniem, czemu dała wyraz w słowach: "nie uczymy egzegezy, ale wychowujemy na uczciwych chrześcijan"<sup>166</sup>.

#### 2.3.1.4. Metody pracy z Pismem świętym

Metody pracy uwiązane z tekstem biblijnym mają - zdaniem Żulińskiej - służyć dwom celom: wywołać nastrój, czyli budzić przeżycia oraz uaktywnić ucznia w kierunku zastosowania poznanej prawdy w życiu<sup>167</sup>. Wyjątkową wagę przywiązuje Żulińska do pierwszego momentu, mianowicie budzenia przeżyć. Wraz ze wspomnianym już antropocentryzmem i moralizmem stanowi on - w jej przeświadczeniu - ważne kryterium doboru tekstów biblijnych do katechezy. Oto, co w związku z tym czytamy w jednym z jej pism: "Ten materiał najodpowiedniejszy, który daje silniejsze przeżycia"<sup>168</sup>. W ten sposób nawiązuje Żulińska, wraz z innymi współczesnymi jej autorami, do psychologii przeżyć<sup>169</sup>.

W ujęciu Żulińskiej metodą, która najbardziej dopomaga w osiągnięciu wspomnianych wyżej celów, jak budzenie przeżyć i uaktywnienia

<sup>163</sup> Por. Projekt programu nauki religii w gimnazjum państwowym, Lwów 1933, s.6; AAP - "Projekty nowych programów szkolnych, sygn. KA - 15570 Nr A. 69.

<sup>164</sup> Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznej szkole powszechnej III stopnia, cyt., s.26.

<sup>165</sup> Por. J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt.,s.232.

<sup>166</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.118.

<sup>167</sup> Tamże, s.185; tejsze autorki: Pielęgnowanie ducha modlitwy, cyt., s.9.

<sup>168</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.119.

<sup>169</sup> Por. J.Rozkwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17 (1928)5, s.219; por. Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.512.

uczniów w kierunku zastosowania poznanej prawdy w życiu, jest opowiadanie, które w klasach starszych można zastąpić wykładem lub czytaniem Pisma św.<sup>170</sup>. Opowiadanie biblijne - pisze Żulińska - ma być proste, jasne, przystępne i zrozumiałe. Język powinien być zbliżony do języka Ewangelii. Słowa Boga w Starym Testamencie i Jezusa Chrystusa w Nowym należy przytaczać dosłownie<sup>171</sup>. Można nadto posłużyć się opisami przyrody, opisami zwyczajów mieszkańców Palestyny lub pobliskich okolic, charakterystyką osób itp.<sup>172</sup>.

Postulat zakładający konieczność posługiwania się w katechezie autentycznym tekstem Pisma św. występuje nie tylko w założeniach pedagogicznych Żulińskiej. Nawiązują do niego również inni współcześni naszej autorce katecheci polscy<sup>173</sup>, a także niektórzy autorzy krajów języka niemieckiego. Ci ostatni, będąc pod wpływem ruchu biblijnego, dostrzegali w Piśmie św. przede wszystkim Objawienie Boże oraz Boży plan zbawienia<sup>174</sup>. Innymi zatem racjami kierowali się w tym wypadku wymienieni wyżej autorzy, a innymi Żulińska i współcześni jej katecheci polscy, którzy na czoło wysuwali argument natury psychologiczno-pedagogicznej: Bóg, jako wychowawca kieruje ku człowiekowi swoje słowo, aby go pouczać, jak ma postępować w różnych okolicznościach życia.

Osobne miejsce zajmują w opowiadaniu biblijnym apokryfy i legendy. Zdaniem Żulińskiej są one jedyną formą zrozumiałą dla dzieci w wieku przedszkolnym i klasy I. Legendy - utrzymuje autorka - nie zniekształcają Ewangelii. "Jeżeli ja - pisze Żulińska - rozwijając scenę Ewangelii w celu uprzywilejowania jej dzieciom, włożę w usta Chrystusa Pana jeszcze więcej słów, ale ściśle z teściami związanych, czy barwnie opiszę miejscowości na podstawie opisów podróży po Ziemi Świętej, czy objawień np. Katarzyny Emmerich, to ta nieścisłość szkody nie przynosi, nawet jej nie można nazwać nieścisłością"<sup>175</sup>. Także w tym wypadku daje się zauważyć wpływ psychologii przeżyć, bowiem tendencja włączania w opowiadania biblijne apokryfów i legend lub też objawień prywatnych, była ściśle związana z potrzebą budzenia w dzieciach przeżyć<sup>176</sup>.

Nieco odmienny charakter ma praca z tekstem biblijnym w ramach nauczania systematycznego. Na tym poziomie nie wystarcza - zdaniem Żu-

<sup>170</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.184.

<sup>171</sup> B.Żulińska: Wskazówki, s.33; Recenzja: Z.Bielawski, Światło z nieba, Podręcznik do nauki religii rzymsko-katolickiej dla kl. VI szkoły powszechnej (br. r. w.). Data rec. Lwów 18 III 1939, rps. s.2. ASZK, T.87, poz. 11/11.

<sup>172</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.180.

<sup>173</sup> Por. J.Szukalski, Psychologiczne podłoże nauczania nowego katechizmu, cyt., s.30.

<sup>174</sup> J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. ..., cyt., s.103.

<sup>175</sup> B.Żulińska: O lekturze religijnej, rps (br. d.). ASZP, T. 116, poz.3, s.7; Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.15-16.

<sup>176</sup> J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. ..., cyt., s.101.

lińskiej - jedna godzina lekcyjna na opracowanie perykopy biblijnej. Autorka proponuje pierwszą godzinę przeznaczyć na wyjaśnienie idei teologicznej danej perykopy, jej tła historycznego oraz zwyczajów kulturowych narodu wybranego z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć nauki, zwłaszcza w dziedzinie archeologii i etnografii. Na tym etapie pracy uczniowie poznają ducha Pisma św. oraz psychologię ludzi żyjących w okresie bardzo odległym od ery chrześcijańskiej<sup>177</sup>. W tym miejscu zaleca autorka odwoływać się również do orzeczeń soborów, wypowiedzi Ojców Kościoła lub innych klasycznych tekstów celem lepszego zrozumienia przeczytanej perykopy biblijnej<sup>178</sup>. Jest też wskazane - pisze Żulińska - posłużyć się mapami, np. Palestyny, planszami, np. planem Jerozolimy oraz tablicami, np. archeologicznymi<sup>179</sup>.

W opowiadaniach biblijnych Starego Testamentu zaleca Żulińska zwracać uwagę na jego związek z Nowym. Pomostem łączącym oba Testamenty - pisze Żulińska, idąc za Bielawskim - są figury, czyli osoby, rzeczy, zdarzenia i urzędy. Figury - zauważa Żulińska - są "realnymi prorocत्वami". Należy się jednak wystrzegać zbyt drobiazgowego ich analizowania. Trzeba poświęcić im tyle czasu, ile wymaga tego zrozumienie idei mesjańskiej. Jeżeli zaś chodzi o prorocтва mesjańskie - autorka proponuje - aby uczniowie sami odkrywali ich związek z Nowym Przymierzem oraz sposób, w jaki się one urzeczywistniły w osobie i życiu Jezusa Chrystusa<sup>180</sup>.

Ideę jedności Starego Testamentu z Nowym pominął w swej historii biblijnej Felbiger. Pierwszym, który zwrócił na nią uwagę był w XIX w. I. Schuster. Jednakże związek jaki zachodzi między obu Testamentami, widział autor jedynie w typach i prorocत्वach mesjańskich<sup>181</sup>. Wpływ Schustera daje się zauważyć w dwudziestoleciu międzywojennym także w Polsce. W wielu podręcznikach historii biblijnej figury i prorocтва są ważnym kryterium doboru tekstów biblijnych do katechezy. Pojawiają się w latach dwudziestych także głosy domagające się wysunięcia w nauczaniu historii biblijnej na plan pierwszy idei mesjańskiej. "Objawienie dane w Starym Zakonie - czytamy w projekcie programu do nauki religii z 1929 r. - jest przygotowaniem ludzkości do przyjęcia Mesjasza,

---

<sup>177</sup> B. Żulińska: Wskazówki, s.33; Podręcznik metodyczny, s.184; Uwagi o programie nauki religii w liceum pedagogicznym, rps, (br. d.), s.1. ASZK, T. 87, poz. 2/8.

<sup>178</sup> B. Żulińska, Wskazówki, s.33.

<sup>179</sup> B. Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.184; Wskazówki, s.33.

<sup>180</sup> B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.184, 186.

<sup>181</sup> J. Charytański, Rola i miejsce Pisma św. ..., cyt. s.100.



toteż przy nauce winno się idee mesjańskie wysuwać na plan pierwszy<sup>182</sup>.

Po omówieniu epoki, jej tła historycznego, geograficznego i kulturowego, domaga się Żulińska pogłębienia treści moralnej i dogmatycznej omawianej perykopy. Łatwo zauważyć, że do głosu dochodzą i w tym wypadku tendencje pedagogiki religijnej. Główny bowiem nacisk kładzie Żulińska na cele pedagogiczno-moralne. Wyjaśnienie dogmatyczne i moralne oraz z tym związane zastosowanie praktyczne stanowi dla Żulińskiej tak istotny element katechezy, że zajmuje on w niej więcej miejsca niż omówienie wspomnianego już tła historycznego i kulturowego. Ponadto godzina lekcyjna, w której katecheta przy pomocy perykopy biblijnej wyjaśnia jakąś prawdę dogmatyczną lub moralną, jest również okazją do większego uaktywnienia uczniów w kierunku poszukiwania sposobów zastosowania poznanej prawdy w życiu<sup>183</sup>. W tym miejscu nawiązuje Żulińska do postulatów szkół aktywnych, które w owym czasie znalazły zwolenników także wśród katechetów<sup>184</sup>.

Na koniec należy jeszcze raz podkreślić, że w katechezie biblijnej nie odbiega Żulińska od współczesnych jej prądów, które hołdują wspomnianemu już psychologizmowi, moralizmowi i antropocentryzmowi, sprowadzają Pismo św. do roli narzędzia i środka służącego realizacji celów i zadań pedagogiki religijnej. Jakkolwiek Żulińska solidaryzuje się z przedstawicielami pedagogiki religijnej, nie zapomina jednak, że Pismo św. jest przede wszystkim Objawieniem Bożym. "Każda lekcja religii - pisze ona - ma dawać dzieciom Objawienie Boże, stąd w nauczaniu musi być metoda autorytatywna obok wszelkich znanych dydaktycznych ułatwień i pogłębień. Dla tej samej racji ważne jest zachowanie stylu i tonu biblijnego, zwłaszcza, gdy się przytacza słowa Pana Jezusa, Boga, Proroków, Apostołów. Zbytnie modernizowanie odbiera lekcjom namaszczenie i nie pociąga dzieci. Wychowujemy dla życia, a w życiu późniejszym wielką rolę odgrywają wspomnienia pierwszych przeżyć religijnych. Słowa Pana Jezusa usłyszane po latach w Kościele, spotkane w książeczce, mogą siłą skojarzenia zwrócić do wiary lat dziecięcych"<sup>185</sup>. Z powyższego tekstu wynika, że Objawienie Boże przekazuje wychowawca przede wszystkim za pośrednictwem metody, jak np. cytowanie dosłowne słów Pisma św. Autorka pomija w tym miejscu zupełnie problem treści zawartej w Piśmie św., która jest na usługach celów i zadań pedagogiki

<sup>182</sup> Program nauki religii rzymsko-katolickiej w 7-klasowej publicznej szkole powszechnej i państwowym gimnazjum niższym, cyt., s.9; por. J. Wacławski, W sprawie programu nauki religii w szkołach powszechnych, MKiW 16(1927)1-2, s.24.

<sup>183</sup> B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.186.

<sup>184</sup> W. Jasiński, Jak prowadzić lekcje nowoczesną metodą projektów, MKiW 26(1937)1, s.25.

<sup>185</sup> B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.117.

religijnej. Stanowisko Żulińskiej miało w tym wypadku duży wpływ na formację katechetyczną siostr nauczycielek i wychowawczyń, dla których - jak pisze B.Głąb - "S. Barbara była całym autorytetem w nauczaniu dzieci"<sup>186</sup>. Wdrażanie zaś dzieci i młodzieży do lektury Pisma św. było jednym z ważnych zadań wychowania religijnego w zakładach zgromadzenia. "Nie wolno nam wypuszczać z zakładów młodzieży - powiedziała w 1931 r. T.Kalkstein - która nie nabyła gruntownej znajomości religii. Zwłaszcza należy zbliżyć do Pisma św. i nie może być miłszych rezultatów, jak ten, gdy dziewczynki zbliżą się do Ewangelii"<sup>187</sup>. Na innym miejscu ta sama autorka dodaje: "Najważniejszym środkiem i najdonioślejszym jest zapoznać dzieci z Panem Jezusem, zbliżając je do Niego. Niech młodzież dobrze pozna Nowy Testament i przyjrzy się z bliska postaci umiłowanego Zbawiciela, a przez to rozbudzi się w sercach miłość ku Niemu"<sup>188</sup>.

### 2.3.2. Funkcja katechizmu w wychowaniu religijno-moralnym

Przez pięć niemal wieków podstawowym podręcznikiem wprowadzającym w życie wiary był katechizm, który utrzymywany w tonie apologetyczno-polemicznym operował teologicznymi pojęciami i definicjami, a prawdy wiary i płynące z nich nakazy ujmował w formie pytań i odpowiedzi<sup>189</sup>. Zwrócenie się katechetów ku Pismu św., postawiło ich wobec nowych trudności i pytań, które dotyczyły przede wszystkim związku katechizmu z nauką Pisma św.<sup>190</sup>. Odpowiedzi na powyższe pytanie szukała również B.Żulińska.

#### 2.3.2.1. Potrzeba katechizmu

Katechizm - utrzymuje Żulińska - pozostaje zawsze pierwszym i podstawowym podręcznikiem wiary<sup>191</sup>. Powyższym twierdzeniem podąża Żulińska śladami kilkunastowiecznej tradycji, która utrzymywała, że wychowanie do życia wiary dokonuje się za pośrednictwem katechizmu<sup>192</sup>.

<sup>186</sup> B.Głąb, rel. cyt., s.1.

<sup>187</sup> SKP, Mocarzewo 1931, s.2.

<sup>188</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., dz.cyt., s.11.

<sup>189</sup> J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św...., cyt., s.98.

<sup>190</sup> K.Thullie, Cele i zasady nauczania katechizmu..., cyt., s.188; A.Szklarski, Dyskusja nad programem i podręcznikiem, MKiW 16 (1927)5, s.207.

<sup>191</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.190.

<sup>192</sup> W powyższych wypowiedziach Żulińskiej zauważamy niekonsekwencję, bowiem na innym miejscu pisze, że katechizm jest konieczny i nieodzowny, trzeba go jednak traktować "jako uzupełnienie i ugruntowanie tego, cośmy w sposób obrazowy podali w Piśmie św." B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.23.

W ten sposób podziela autorka opinie tych katechetów, którzy w toku toczących się w dwudziestolecie dyskusji na temat: katechizm czy Pismo św. ma być podstawą nauczania, bronili pozycji katechizmu, uznając go za najwyższy i zasadniczy podręcznik w formacji religijno-moralnej chrześcijanina<sup>193</sup>.

W przekonaniu Żulińskiej katechizm jest z jednej strony źródłem wiedzy religijnej, która nie może być tylko przeżywana, lecz musi być ponadto jasno sformułowana<sup>194</sup>. Z drugiej strony katechizm wprowadza w życie chrześcijańską, ucząc uzgadniać je ze wskazaniami płynącymi z wiary<sup>195</sup>. Przechodząc do wniosków praktycznych, domaga się autorka ustawicznego pogłębiania zawartych w katechizmie prawd. Nie można - pisze Żulińska - utrzymywać się na poziomie elementarnym<sup>196</sup>, toteż zachęcała siostry nauczycielki i wychowawczynie, aby czyniły w tym zakresie więcej niż tego wymagał program, który zaleca uczyć katechizmu jedynie przygodnie<sup>197</sup>. Od sióstr wymaga się - twierdziła - aby uczyły katechizmu na wszystkich szczeblach nauki szkolnej<sup>198</sup>.

Urzędowym podręcznikiem nauczania wiary jest - zdaniem Żulińskiej - katechizm diecezjalny. Zdawała ona sobie jednak sprawę z różnic istniejących pomiędzy katechizmami używanymi w poszczególnych diecezjach<sup>199</sup>. Niemniej utrzymywała, iż fakt ów nie upoważnia siostry do posługiwania się innymi katechizmami, nawet gdyby te ostatnie były lepsze.

### 2.3.2.2. Próby przystosowania katechizmu do możliwości psychicznych katechizowanych

"Przeciwnicy katechizmu - zauważa Żulińska - nie godzą w jego czcigodną treść, nie chcą usunąć dogmatów wiary z nauki religii, ale chcą je podać w sposób dla dziecka miły, dostępny i porywający"<sup>200</sup>.

<sup>193</sup> A.Szklarski, Dyskusja..., cyt., s.207; M.Węglewicz, Księża prefekci w obliczu reformy..., cyt., s.328.

<sup>194</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.193.

<sup>195</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.19.

<sup>196</sup> Tamże, s.20.

<sup>197</sup> Program nauki religii w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z 1935 r. przewidywał naukę katechizmu jako odrębny przedmiot w klasie IV.

<sup>198</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.34.

<sup>199</sup> W dwudziestolecie międzywojennym używano w Polsce, podobnie zresztą jak w innych krajach, kilkudziesięciu różnych katechizmów, po części wydanych prywatnie, po części urzędowych. Zob. K.Werbel, O katechizm jednolity, MKiW 24(1935)4, s.178-179; tegoż autora: Zasłużonemu nestorowi katechetyki polskiej w hołdzie, MKiW 23(1934)8, s.323.

<sup>200</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.191.

Zainicjowany na początku naszego stulecia ruch katechetyczny skierował swe zainteresowania przede wszystkim ku metodzie katechezy. Pod tym samym kątem widzenia przeprowadziła ocenę używanych w Polsce katechizmów także B.Żulińska.

#### 2.3.2.2.1. Krytyczna ocena katechizmów dla dzieci

Zdaniem Żulińskiej używane w Polsce katechizmy były bardziej podręcznikami dla dorosłych niż dla dzieci. Do tych ostatnich bowiem "nie przemawia ani abstrakcja, ani definicja, ani słowne objaśnienie"<sup>201</sup>. W myśl założeń psychologii - twierdzi Żulińska - podstawowym warunkiem efektywności nauczania jest realizowanie zasady pogłębłości. Z tej też racji trzeba "oprzeć prawdy katechizmowe na konkretnych przykładach"<sup>202</sup>. Należy przypuszczać, że Żulińskiej nie były obce dyskusje, jakie na ten temat podejmowali katecheci bądź w ramach ogólnopolskich Zjazdów Księży Prefektów<sup>203</sup>, bądź też na łamach czasopisma "Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy". W wyniku tych dyskusji przyjmowano za podstawowy warunek odnowy katechetycznej realizowanie w katechezie zasady pogłębłości<sup>204</sup>. Konsekwencją takiego ujmowania sprawy było zastąpienie katechizmu pytań i odpowiedzi nową formą przekazu, w której duże usługi miało oddać właśnie Pismo św. W związku z tym podjęto w różnych ośrodkach Polaki próby przystosowanie katechizmu do możliwości i potrzeb psychicznych katechizowanych<sup>205</sup>. W eksperymentach tych uczestniczyła również Żulińska. Zaproszona w 1921 r. przez ks. Antoniego Ratusznego<sup>206</sup> do współpracy nad redagowaniem nowego katechizmu, przystąpiła niezwłocznie do realizacji owego projektu.

#### 2.3.2.2.2. Koncepcja katechizmu biblijnego

Katechizm, o którym mowa, ukazał się drukiem we Lwowie - część pierwsza w 1922 r., część druga w 1923 r. Obie części noszą tytuł "Czytania Biblijne i Katechizmowe". W r. 1923 pojawiła się na łamach czasopisma "Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy" recenzja tego podręcznika. Autor recenzji, ks. Karol Czesznak, ocenił go jako

201 Tamże, s.193.

202 Tamże, s.193.

203 A.Ratuszny, Zjazd Księży Prefektów w Warszawie, MKiW 6(1917)5, s.357.

204 W.Budzik, Uwagi w sprawie nowego katechizmu religii katolickiej według obrządku łacińskiego, MKiW 8(1919)2-3, s.67.

205 K.Thullie, Cele i zasady nauczania katechizmu..., cyt., s.188; W.Budzik, Uwagi w sprawie nowego katechizmu..., cyt., s.68.

206 Ks. Antoni Ratuszny uchodził w przeświadczeniu Żulińskiej za jednego z najlepszych katechetów szkół średnich we Lwowie. Znał - pisze ona - założenia ruchu katechetycznego rozwijającego się na Zachodzie. Zamiarem jego było zapłodnić ideami tego ruchu katechezę polską. B.Żulińska, Autobiografia, cz.III, cyt., s.14-15.

"wzorowy". Jego zdaniem podręcznik ów zrywa z tendencją "traktowania historii świętej jako ilustracji do katechizmu" oraz "sztucznego powiązania nauki wiary i obyczajów z Pismem św."<sup>207</sup>. Autor recenzji dodaje ponadto, że podręcznik ten został "polecony przez Ministerstwo WRiOP"<sup>208</sup>. Trudno jednak skonstatować, w jaki sposób został on przyjęty i stosowany w praktyce przez ogół katechetów.

W założeniach autorów katechizmu "Czytania Biblijne i Katechizmowe" był przeznaczony dla uczniów klas I-III gimnazjum niższego, czyli w wieku 12-14 lat. Podstawą jego było Pismo św. Starego i Nowego Testamentu. W klasie pierwszej zaprogramowali autorzy omawianie wydarzeń Starego Przymierza, a na ich tle pierwszy artykuł wiary oraz Dekalog. W klasie II i III Dzieje Objawienia Nowego Przymierza, zaś w ich kontekście dalsze artykuły wiary oraz naukę o łasce i sakramentach. Każdą katechezę wiązali autorzy ponadto z liturgią. W ten sposób powstał trzyczęściowy podręcznik, na którym nie umieszczono nazwiska Żulińskiej. Oto, co w związku z tym czytamy w jej autobiografii: "Zabrałam się z zapałem do pracy. Tom I wyszedł jako "Czytania biblijno-katechizmowe". Ale sesja katechetów zaprotestowała, by umieszczono nazwisko kobiety na tego rodzaju książkach i autorami są: Gerstmann, Ratuszny (...) W I tomie wyszły wszystkie moje ustępy, w II tylko kilka, a w III nie było śladów mojej pracy (...) Nie żałowałam, że nie będzie mego nazwiska, bo nigdy mi na tym nie zależało, ale żał mi było samej pracy, tym więcej, że nie zwrócono mi rękopisu"<sup>209</sup>.

Trudno skonfrontować cytowaną wyżej wypowiedź. Dysponujemy skąpym zasobem informacji na ten temat. Poza wzmiankę, jaką w tej sprawie znajdujemy w Pamiętniku z I i III Zjazdu Pedagogicznego Zmartwychwstanek<sup>210</sup> oraz w Kronice Domu Zgromadzenie we

<sup>207</sup> K.Csesznak, Recenzja podręcznika ks. dr Adama Gerstmannna i ks. dr Gerarda Szmyda, Czytania biblijne i katechizmowe, ze współudziałem Lwowskiego Koła Stowarzyszenia Księży Prefektów, Lwów 1923, MKiW 12(1923)1-6, s.90-92.

<sup>208</sup> Tamże, s.90.

<sup>209</sup> B.Żulińska, Autobiografia, cz.III, cyt., s.14. Wspomniany wyżej podręcznik ukazał się z nazwiskiem następujących autorów: Ks. dr Adam Gerstmann i Ks. dr Antoni Ratuszny. Czytania biblijne i katechizmowe. Ze współudziałem Lwowskiego Koła Stowarzyszenia Księży Prefektów, cz.I, Lwów 1922; Ks. dr Adam Gerstmann, Ks. dr Gerard Szmyd, Czytania biblijne i katechizmowe, ze współudziałem Koła Stowarzyszenia Księży Prefektów, cz.II, Lwów 1923.

<sup>210</sup> ZP 1(1921) s.19. "... s. Barbara - czytamy w Pamiętniku z I Zjazdu Pedagogicznego - pracuje na polu piśmiennictwa, przygotowując wzorcowy katechizm z ks. Ratusznym". ZP 3(1923) s.20. "Najwięcej czasu - powiedziała Żulińska pochłania praca nad katechizmem, którego I część ukazała się pt. "Czytania biblijne i katechizmowe" Gerstmann - Ratuszny. Nazwiska za zgodą Matki (Generalnej) się zrzekłam, ażeby nie dawać powodów do niestosownych uwag i że tego życzył sobie ksiądz arcybiskup Bilczewski". Powyższą wypowiedź Żulińskiej trudno skonfrontować z jakimkolwiek innym dokumentem.

Lwowie<sup>211</sup>, istnieje relacja A.Prawdźic, która od 1919 r. przebywała w bliskim kontakcie z Żulińską. Pisze ona w związku z powyższym, co następuje: "Ponieważ wybuchł pewien głośny spór w Stowarzyszeniu Księżki Prefektów we Lwowie o to, czy nazwisko zakonnicy może być umieszczone obok nazwiska księdza, więc dalsze dwa tomy zostały wydane z nazwiskiem księdza Ratusznego"<sup>212</sup>. Cytowaną wyżej wypowiedź należy przyjąć ostrożnie i krytycznie. Konfrontując ją z wypowiedzią Żulińskiej, dostrzegamy pewną rozbieżność. Z relacji Prawdźic wynika, że w pierwszym tomie umieszczono nazwisko Żulińskiej, natomiast usunięto je z następnych części podręcznika. Z wypowiedzi Żulińskiej wiadomo, że nazwisko jej zostało pominięte we wszystkich trzech częściach zredagowanego przez nią katechizmu. Wypowiedź autorki potwierdzają drukowane egzemplarze podręcznika, z których I i II część zachowała się w jej spuściźnie.

Z kolei należy poświęcić nieco uwagi strukturze wspomnianego katechizmu. Powołujemy się w związku z tym jedynie na pierwszą jego część, w której - jak wynika z relacji autorki - w całości uwzględniono jej udział.

Była już mowa, że pierwsza część podręcznika, przeznaczona dla uczniów klasy I niższego gimnazjum, rozwija tematykę biblijną Starego Testamentu. Autorzy koncentrują się wokół trzech idei: Objawienia pierwotnego, patriarchalnego i możeszowego. Treść zawartą w poszczególnych grupach tematycznych łączą z życiem i działalnością postaci biblijnych. Na uwagę zasługuje ponadto wiązanie wydarzeń Starego Przymierza z Nowym i odwrotnie. W ten sposób wydarzenia Starego Przymierza nie jawią się - jak to miało miejsce w wielu podręcznikach historii biblijnej - jako odrębny wycinek historii zbawienia, która nie ma nic wspólnego z wydarzeniami Nowego Testamentu. Do objawienia Nowego Testamentu autorzy nawiązują w dwojaki sposób. Po pierwsze, za pośrednictwem figur<sup>213</sup>. Po wtóre, przez tzw. "Czytania katechizmowe". W czytaniach tych autorzy wyprowadzają z czytanej perykopy biblijnej - zgodnie z założeniami pedagogiki religijnej - jakąś prawdę katechiz-

---

Cd. przyp. ze str.240

W toku przeprowadzonych badań nie znaleziono pism, które potwierdzałyby autentyczność cytowanych wyżej słów. Z tej też racji należy je przyjąć krytycznie i z rezerwą.

211 KDL, Lwów Pijarów 31, s.219; "W r. 1921 - czytamy dla niższego gimnazjum (...) Praca trwała dwa lata, a gdy rzecz była gotowa, księżka niektórzy znieść nie mogli, że nazwisko siostry figurowało na katechizmie i usunęli ją z dalszej pracy. Metoda znalazła uznanie bezstronnych, było szereg dodatnich recenzji".

212 A.Prawdźic, Barbara Żulińska, Człowiek i dzieło, Poznań 1978, wszp. s.66. Własność autorki.

213 Wydarzenia lub postacie Starego Testamentu, będące typami lub figurami Nowego, autorzy umieścili w przypisach.

nową oraz odpowiednie zastosowania moralne. Należy przypomnieć, że powyższy układ podręcznika, w którym katecheza biblijna jest rozłożona na dwie jednostki lekcyjne, czytania biblijne i katechizmowe, jest zgodny ze znanym nam już postulatem Żulińskiej, w myśl którego należy w ramach jednej godziny lekcyjnej omówić tło historyczne, geograficzne i kulturowe czytanej perykopy, w następnej zaś pogłębić jej treść dogmatyczną i moralną. Trzeba także dodać, że czytania katechizmowe są utrzymane w tonie ciepłym i serdecznym<sup>214</sup>. Z drugiej jednak strony nie są wolne od imperatywów typu: "Każdy człowiek musi słuchać swego Anioła Stróża" lub "Nie wolno nam zasmucać swego Anioła Stróża"<sup>215</sup>. Godny uwagi jest fakt odwoływania się autorów do Tradycji Kościoła, co znajduje wyraz w cytowaniu wypowiedzi Ojców Kościoła.

Można jeszcze zapytać o proporcję, jaka zachodzi w analizowanym podręczniku pomiędzy treścią biblijną a katechizmową. Bez wątpienia przeważają w nim tematy biblijne. Na 124 czytanek, umieszczonych w pierwszej części katechizmu, 33 nosi tytuł "Czytania katechizmowe", pozostałe zaś "Czytania biblijne". Warto także dodać, że poza wymienionymi czytaniem katechizmowymi, autorzy umieścili na końcu podręcznika tzw. streszczenie katechizmu, które jest niczym innym, jak powtórzeniem katechizmu pytań i odpowiedzi<sup>216</sup>.

"Czytania biblijne i katechizmowe" były - jak pisze Żulińska - "próbą nowej metody dostosowanej do nowych planów"<sup>217</sup>. W zamiarach autorów podręcznik miał reprezentować jedną z form katechizmu, dla którego podstawą i źródłem jest Pismo św. Wydaje się, że w praktyce zamiary autorów nie zostały w pełni zrealizowane. Szczegółowa bowiem

<sup>214</sup> Powyższy fakt jest, jak się wydaje, jednym z dowodów współdziałania Żulińskiej w redagowaniu analizowanego podręcznika. Utrzymywała bowiem, że katechizm ma znamionować "Dużo ciepła, światła i miłości". B.Żulińska, Recenzja: Z.Bielawski, Światło z nieba. Podręcznik do nauki religii dla klasy IV szkoły powszechnej (br. r. w.) Data rec., Lwów 18 II 1939, rps, s.1. ASZK, T.87, poz. 11/11.

<sup>215</sup> Czytania biblijne i katechizmowe, cz.I, cyt., s.11.

<sup>216</sup> Umieszczenie na końcu podręcznika streszczenia katechizmu znajduje uzasadnienie w następujących słowach Żulińskiej: "Pamięciowe opanowanie definicji może być tylko następstwem przeżytej i rozumianej prawdy (...) Najpierw dzieci poznają treść katechizmu przez liturgię i pogadanki osnute na tle Pisma św., a potem może obudzić się pragnienie, by mieć syntezę tych prawd w katechizmie, ale uczeń zapragnie tego w wieku, gdy już umie dochodzić do zasad". B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.194. Należy dodać, że cytowany "Podręcznik metodyczny" jest pochodzenia późniejszego od interesującego nas katechizmu. Trudno zatem ustalić, czy przytoczona wypowiedź autorki stanowi jej własne przemyślenia, czy też zrodziła się pod wpływem współpracy z ks. Ratusznym. Wydaje się, że odpowiedź na powyższą trudność daje sama autorka: "... ocalała jedynie metoda katechetyczna, która jest wyłącznie przeze mnie dana i do której ks. Ratuszny dostosował swoją". Powyższy cytat dotyczy drugiej części omawianego katechizmu. ZP 3(1923) s.20.

<sup>217</sup> Tamże, s.20.

analiza podręcznika pozwala zauważyć, że Pismo św. pełni w nim, podobnie jak we wszystkich używanych wówczas podręcznikach historii biblijnej, rolę poglądu. Niemniej można go uważać obok "Katechizmu elementarnego" W.Gadowskiego za jedną z pierwszych prób podjętych w kraju w kierunku zreformowania konwencjonalnych katechizmów pytań i odpowiedzi, od których odbiegał on zarówno strukturą, jak i metodą. Trzeba ponadto dodać, że nie był on również podręcznikiem historii biblijnej. Nic więc dziwnego, że Żulińska niejednokrotnie wskazywała na ów podręcznik jako na swego rodzaju "novum", zachęcając siostry, aby się z nim zaznały i odwoływały się do niego w swej praktyce pedagogicznej<sup>218</sup>.

### 2.3.2.3. Zasady nauczania katechizmu

Była już mowa, że nauka katechizmu ma przygotować katechizowanych do życia chrześcijańskiego. Pierwszą zatem i podstawową zasadą - pisze Żulińska - jest wiązanie katechizmu z życiem katechizowanych<sup>219</sup>. Powyższy postulat determinuje zarówno treść katechizmu jak i metody<sup>220</sup>. Drugą zasadą jest pozytywne ujmowanie nauki moralności<sup>221</sup>. Przerost negatywizmu, jaki daje się zauważyć w wielu katechizmach - pisze Żulińska na innym miejscu - należy zastąpić konkretnymi przykładami, które prezentują pozytywne wzory postępowania. Źródłem takich przykładów jest Pismo św., historia Kościoła, hagiografia oraz osobiste doświadczenie katechizowanych<sup>222</sup>. Trzecią wreszcie zasadą nauczania katechizmu jest nawiązywanie do roku liturgicznego, toteż na koniec należy nieco uwagi poświęcić katechezie liturgicznej.

### 2.3.3. Znaczenie liturgii w wychowaniu religijno-moralnym

W centrum zainteresowania pedagogiki religijnej znalazła się obok Pisma św. także liturgia. Nie ulega wątpliwości, że zjawisko to wiąże się z jednej strony z zapoczątkowaną przez Piusa X reformą liturgiczną<sup>223</sup>. Z drugiej strony liturgia zgodnie z założeniami pedago-

<sup>218</sup> B.Żulińska, Pielęgnowanie ducha modlitwy, cyt., s.5.

<sup>219</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.36.

<sup>220</sup> Tamże, s.14.

<sup>221</sup> B.Żulińska, Uwagi dotyczące programu nauki religii w liceum pedagogicznym, cyt., s.12; por. T.Kalkstein, System wychowawczy... cyt., s.14.

<sup>222</sup> B.Żulińska, Uwagi dotyczące katechizmu katolickiego dla wolnej Prałatury w Pile, Berlin 1934. ASZK, T. 87, poz. 3/8, rps, s.1, br. d. rec.; teje autorki: Recenzja, Z.Baranowski, S.Kowalski, Życie religijne, cyt., s.1.

<sup>223</sup> T.Sitkowski, Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii, MKiW 27 (1938)9, s.430; W.Korniłowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii, MKiW 25(1936)1-2, s.14.



giki religijnej, stanowiła, podobnie jak Pismo św., ważny środek wychowania religijnego<sup>224</sup>. Nic więc dziwnego, że weszła ona jako odrębny przedmiot nauczania do programu szkoły średniej ogólnokształcącej<sup>225</sup>. W myśl założeń tego programu zadaniem formacji liturgicznej miało być po pierwsze, zaznajomienie uczniów z sakramentami i ich obrzędami, z Mszą św. i jej obrzędami oraz z rokiem kościelnym; po wtóre, wychowanie do aktywnego udziału w liturgii Kościoła, zwłaszcza Mszy św.<sup>226</sup>. Należy podkreślić, że powyższe postulaty zostały mocno zaakcentowane także w założeniach wychowawczych zmartwychwstańek, o czym będzie mowa dalej.

### 2.3.3.1. "Wychowanie do zrozumienia" liturgii Mszy św.

Ośrodkiem liturgii - pisze Żulińska - jest Msza św.<sup>227</sup>. Wychodząc z tego samego założenia Kalkstein dodaje: "... połączmy silny nacisk na dobre zrozumienie Mszy św., aby wychowanki umiały jej słuchać należycie i łączyć się z ofiarą Pana Jezusa"<sup>228</sup>. W procesie "wychowania do zrozumienia Mszy św." obie siostry wyróżniały dwie czynności: wprowadzenie w znaczenie obrzędów Mszy św. oraz kształtowanie postaw odpowiadających tym obrzędom. Kolejno zostanie omówiona każda z tych czynności.

#### 2.3.3.1.1. Wprowadzenie w znaczenie obrzędów Mszy św.

Z źródeł wynika, że punktem wyjścia procesu związanego z przygotowaniem uczennic do zrozumienia Mszy św. jest dysponowanie przez każdą z nich mszałem<sup>229</sup>. Równoległe bowiem z obrzędami poznawały teksty liturgiczne stałych i zmiennych części Mszy św. Zaznajomienie uczennic z liturgią Mszy św. odbywało się w każdą sobotę. W tym celu organizowały siostry na terenie wszystkich zakładów zgromadzenia tzw. pogadanki liturgiczne<sup>230</sup>. Wskazówek praktycznych dotyczących sposobu prowadzenia tych pogadań udzielała siostra T.Kalkstein i B.Żulińska. Obie domagały się wyjaśnienia Mszy św. i jej obrzędów w aspekcie jej rozwoju historycznego oraz z punktu widzenia dogmatycznego,

<sup>224</sup> Por. W.Korniłowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze..., cyt., s.14 nn.

<sup>225</sup> Bieszek, O ruch liturgiczny, MKiW 13(1924)1-2, s.2.

<sup>226</sup> T.Sitkowski, Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii..., cyt., s.432.

<sup>227</sup> B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.56; Znaczenie tajemnicy wcielenia w wychowaniu, cyt., s.12; Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.21-22.

<sup>228</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.12.

<sup>229</sup> SKP Mocarzewo 1931, s.3; KDL, Warszawa Krasińskiego 31, s.167.

<sup>230</sup> KPP 6(1934)10, s.65.

liturgicznego i mistycznego<sup>231</sup>. Powyższe ujęcie przyjęły autorki od ks. Władysława Kornilowicza, który w 1930 r. prowadził cykl wykładów z zakresu liturgii Mszy św. na kursie pedagogicznym zorganizowanym przez zgromadzenie dla siostr nauczycielek i wychowawczyń w Moczarzewie<sup>232</sup>. W analizowanych źródłach nie znajdujemy wytłumaczenia przytoczonych wyżej określeń, jak "wyjaśnienie Mszy św. i jej obrzędów w aspekcie jej rozwoju historycznego oraz z punktu widzenia dogmatycznego, liturgicznego i mistycznego". Chcąc zatem zrozumieć sens powyższego sformułowania można jedynie snuć pewne przypuszczenia. Wiadomo, że obrzędy Mszy św., na które składają się m.in. formuły modlitewne, postawy oraz gesty kapłana przechodziły w ciągu wieków ewolucję. Wydaje się, że siostry, mówiąc o konieczności wyjaśniania znaczenia obrzędów Mszy św. w ich rozwoju historycznym, miały na uwadze tę właśnie ewolucję. Być może, że obok ukazywania wspomnianej ewolucji domagały się również tłumaczenia sensu teologicznego oraz liturgii poszczególnych obrzędów. Najwięcej wątpliwości budzi sformułowanie "wyjaśnić obrzędy Mszy św. z punktu widzenia mistycznego". Nie jest wykluczone, że chodzi w tym wypadku o wpływ, jaki Msza św. wywiera na rozwój życia wewnętrznego u tych, którzy w niej uczestniczą. Taka interpretacja byłaby zgodna z założeniami pedagogiki religijnej, w myśl których Msza św. jest środkiem wewnętrznego doskonalenia człowieka. Wydaje się, że po części odpowiada przytoczona interpretacja również temu, co na temat walorów wychowawczych liturgii pisał cytowany wyżej W.Kornilowicz. "Liturgia - zauważa autor - wnosi do wychowania (...) wartości religijne, prostuje naszą pobożność, chroniąc od zbroczeń, egocentryzmu, naturalizmu, sentymentalizmu (...) stwarza dla niej mocny kościół dogmatyczny"<sup>233</sup>. Na podkreślenie zasługuje w tym miejscu fakt, że Żulińska akcentowała także związek Mszy św. z Pismem św.<sup>234</sup>.

#### 2.3.3.1.2. Kształtowanie postaw odpowiadających poszczególnym obrzędom Mszy św.

Obok wprowadzenia w zrozumienie znaczenia obrzędów Mszy św. Żulińska podkreślała także potrzebę kształtowania postaw odpowiadających tym obrzędom<sup>235</sup>. Sposoby realizowania tego postulatu w praktyce pedagogicznej siostr nie są bliżej znane. Można się jedynie powołać na wskazania, jakie w związku z tym przekazała siostr B.Żulińska. Podstawowym warunkiem przygotowania wierzących do owocnego udziału

<sup>231</sup> SKP Moczarzewo 1931, s.2; B.Żulińska, Eucharystia w wychowaniu, Ruch Charytatywny 10(1931)12, s.346.

<sup>232</sup> KDL, Warszawa Krasieńskiego 31, s.346; KPP 2(1930)3-4, s.47.

<sup>233</sup> W.Kornilowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii, cyt., 22.

<sup>234</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.176.

<sup>235</sup> Tamże, s.215.

w liturgii Mszy św. - pisze ona - jest uświadomienie im faktu, że Msza św. jest ofiarą. "Rozmaicie nastawiamy się na tajemnicę Eucharystii - czytamy w jednym z jej artykułów - ale najważniejsza jest płaszczyzna ofiary"<sup>236</sup>. Rozpatrywanie Mszy św. w aspekcie ofiary, w której darem jest sam Chrystus, pociąga za sobą konieczność solidaryzowania się z Jego postawą przez składanie Ojcu w ofierze również siebie<sup>237</sup>. Zewnętrznym wyrazem owej gotowości składania siebie w ofierze jest - zdaniem autorki - procesja z darami ofiarnymi, którą - jak twierdzi - należałoby w naszych świątyniach wznowić<sup>238</sup>. Siłą do realizowania postawy daru w życiu codziennym - pisze Żulińska - daje chrześcijaninowi Komunia św., która jest integralnie związana z Mszą św. Komunia jest lekarstwem na ułomności, pokarmem dla duszy i najwyższym wyrazem naszego oddania się Bogu<sup>239</sup>. Z powyższych racji zachęcała Żulińska siostry, aby budziły w dzieciach tęsknotę za Jezusem Chrystusem oraz pragnienie zjednoczenia się z Nim w Eucharystii<sup>240</sup>. Ponadto domagała się kształtowania w nich postawy wdzięczności i dziękczynienia za ten wielki dar, oraz adoracji<sup>241</sup>. Poza wymienionymi wyżej spojrzeniami na Eucharystię, jak ofiarę, pokarm, dziękczynienie, akcentowała Żulińska także moment uczyty. Eucharystia - pisze ona - jest ucztą, w której Jezus Chrystus jednoczy nas ze sobą. W ten sposób Eucharystia gromadzi wszystkich wokół jednego stołu, gdzie tworzy wspólnotę wierzących<sup>242</sup>. Komunia zatem jest sakramentem jedności czyli solidarności chrześcijańskiej<sup>243</sup>. Dlatego wychowanie do świadomego i czynnego uczestnictwa we Mszy św. wymaga budzenia w młodych poczucia wspólnoty i kształtowania postawy otwarcia się na drugich<sup>244</sup>.

Należy nadmienić, że wspomniany w tym miejscu ruch liturgiczny ze szczególnym naciskiem akcentował społeczny wymiar Eucharystii, godząc tym samym w indywidualizm, czyli pobożność prywatną która korzeniami swymi sięgała okresu reformacji. Pod wpływem tego ruchu zaczęto w la-

---

<sup>236</sup> B.Żulińska, Eucharystia w wychowaniu, cyt., s.343.

<sup>237</sup> B.Żulińska, Obowiązki Polki, dz.cyt., s.162.

<sup>238</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.62. Autorka powołuje się w tym wypadku na eksperyment, który przeprowadzono w Poznaniu.

<sup>239</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.63.

<sup>240</sup> B.Żulińska: Pierwsza Komunia dziecka, Królowa Apostołów 1938 nr 9, s.237; Ku zmartwychwstaniu, s.401; Matka obywatelka, s.47; por. KPP 6(1934)10, s.65; A.Bielenin, Sprawozdanie z prac Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie..., cyt., s.7.

<sup>241</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.63.

<sup>242</sup> Tamże, s.62; teź autorki: Ku zmartwychwstaniu, s.402.

<sup>243</sup> B.Żulińska, Kilka myśli o wychowaniu katolickim, cyt., s.45.

<sup>244</sup> B.Żulińska, Eucharystia w wychowaniu, art cyt., s.345.

tach trzydziestych także podkreślać wspólnotowy charakter Komunii św. oraz jej ścisły związek ze Mszą św.<sup>245</sup>.

Znakiem solidarności i jedności jest obok wspólnego przystępowania do Komunii św. udział w recytacji lub śpiewie. Na początku lat trzydziestych przyjął się w Polsce zwyczaj tzw. mszy recytowanej, który szerzyło Zjednoczenie Związków Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej w Poznaniu. Msza taka polegała na głośnym odmawianiu przez wszystkich uczestników liturgii w języku ojczystym modlitw mszalnych, które z konieczności były skracane lub parafrazowane. Nieco odmienną formę mszy recytowanej proponował, wywodzący się ze środowiska lwowskiego, ks. Gerard Szmyd. Obecni podczas Mszy rycytowali, czyli odmawiali głośno chórem po łacinie odpowiedzi ministranta i teksty śpiewane przez chór, zwłaszcza części stałych. W związku z wprowadzeniem zwyczaju głośnego czytania lub recytowania modlitw i tekstów Mszy św. powstały wśród katechetów dyskusje na temat: Msza św. recytowana lub śpiewana. Zwolennicy "mszy recytowanej" utrzymywali, że śpiew powoduje przedłużenie Mszy św.<sup>246</sup>.

W nawiązaniu do pracy pedagogicznej zmartwychwstanek, trzeba podkreślić, że siostry przywiązywały dużą wagę do śpiewu liturgicznego. Organizowały chóry i zespoły śpiewacze, zwłaszcza na ternie parafii. Starzały się włączać w śpiew liturgiczny także całą wspólnotę wierzących<sup>247</sup>. "Msza św. - pisze była uczennica seminarium nauczycielskiego zmartwychwstanek, a późniejsza nauczycielka szkół podstawowych zgromadzenia, M.Palm - była zawsze przygotowana, jeśli chodzi o śpiew (...) Dzieci dużo śpiewały, nawet po gregoriańsku"<sup>248</sup>.

Nawiązując w dalszym ciągu do postaw, jakie Żulińska zalecała kształtować w dzieciach i młodzieży, trzeba wymienić obok współofiary, dziękczynienia i otwarcia się na drugich, również takie, jak pokuty, żale i skruchy (obrzędy wstępne); błagania (Kyrie elejson); uwielbienia (gloria); gotowości do słuchania słowa Bożego i przyjęcia go (Lekcja i Ewangelia); wiary (Credo). Cała ponadto Msza św. - zauważa autorka - usposabia do radości<sup>249</sup>.

---

245 Por. W.Korniłowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii..., cyt., s.15; Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.556; J.Woroniecki, Wychowanie społeczne i praca społeczna, Warszawa 1921, s.271; Projekt programu nauki religii w gimnazjach państwowych, Lwów 1933, cyt., s.4; T.Sitkowski, Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii, cyt., s.436.

246 T.Sitkowski, Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii, cyt., s.437; W.Orzech, Udział młodzieży w życiu liturgicznym Kościoła, cyt., s.150-151; K.Thullie, Liturgiczne uczestnictwo we Mszy św., MKiW 20(1931)4, s.161.

247 SKP Mocarzewo 1931, s.3.

248 M.Palm, rel. cyt., z 27 XI 1978.

249 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.215.

Podsumowując, można zakończyć powyższe uwagi następującymi słowami Żulińskiej, które odzwierciedlają jej nastawienie, jakie przekazywała także siostram. "Życzyć by sobie należało - pisała - aby przy omawianiu Mszy św. kłaść nacisk na nasz współdziałanie wewnętrzne, a nie tylko na zrozumienie czynności kapłana. Dzieci bowiem nie będą Mszy odprawiać, ale z nią się łączyć, ją przeżywać"<sup>250</sup>.

Również w tym miejscu dochodzi do głosu psychologia przeżyć. Niemniej godny podkreślenia jest fakt położenia przez Żulińską nacisku na "wewnętrzny współdziałanie" wierzących w liturgii Mszy św., co świadczy - jak się wydaje - o wpływie wspomnianego już ruchu liturgicznego. Należy również dodać, że potrzebę wprowadzenia katechizowanych nie tylko w znajomość obrzędów, lecz także w zrozumienie ich znaczenia, a w konsekwencji kształtowania postaw odpowiadających tym obrzędom akcentowali także inni współcześni Żulińskiej katecheci polscy<sup>251</sup>.

Wprowadzenie w duchu liturgii było jednocześnie wychowaniem do "świadomego, żywego i czynnego w niej udziału"<sup>252</sup>. Trzeba jednak zaznaczyć, że świadomy, żywy i czynny udział w liturgii Kościoła, zwłaszcza Mszy św., rozumiano wówczas głównie jako włączenie się wszystkich obecnych we wspólny śpiew, recytację, a także złożenie przez nich na patenę hostii oraz przyjęcie Komunii św.<sup>253</sup>. Wydaje się, że takie znaczenie ma również używane przez Kalkstein wyrażenie "słuchać Mszy św.", a przez Żulińską "uczestniczyć we Mszy św."<sup>254</sup>. W rozumieniu obu siostr słuchać lub uczestniczyć we Mszy św., znaczy brać w niej czynny udział przez śpiew liturgiczny, recytację oraz przyjęcie Komunii świętej<sup>255</sup>.

#### 2.3.3.1.3. Wychowanie eucharystyczne na różnych poziomach nauczania

Wychowanie eucharystyczne - pisze Żulińska - musi iść w parze z rozwojem psychicznym dzieci oraz z wymaganiami obowiązującego programu nauki religii<sup>256</sup>. W klasie I proponuje autorka realizować metodę matki chrześcijańskiej, która prowadzi dziecko do kościoła, gdzie pokazuje mu znaki obecności Boga pośród nas<sup>257</sup>. Idąc śladami matki katolickiej katecheta dopomoże dzieciom w przeżywaniu obecności Jezusa

<sup>250</sup> B.Żulińska, Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Na Bożej roli, cyt., s.3.

<sup>251</sup> Por. Bieszek, O ruch liturgiczny, cyt., s.2, 6; T.Sitkowski, Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii, cyt., s.432.

<sup>252</sup> W.Korniłowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii, cyt., s.17.

<sup>253</sup> Bieszek, O ruch liturgiczny, cyt., s.6.

<sup>254</sup> B.Żulińska, Kilka myśli o wychowaniu katolickim, cyt., s.37.

<sup>255</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.215.

<sup>256</sup> Tamże, s.215.

<sup>257</sup> Tamże, s.215.

Eucharystycznego. Dlatego ich modlitwa powinna być "szczerym wynurzeniem się przed Panem mieszkającym na ołtarzu"<sup>258</sup>. Nie wystarcza jednak prowadzić dziecko do kościoła. Trzeba, je ponadto wciągać do pracy nad utrzymywaniem w nim porządku, np. przez zdobienie ołtarza kwiatami. Najważniejszym bowiem zadaniem wychowania eucharystycznego w klasie I jest wytwarzanie dobrych przyzwyczajzeń, które ułatwiają rozwój życia liturgicznego<sup>259</sup>.

Dzieci klas II, które przygotowują się do pierwszej Komunii św., należy zaznajamiać z pojęciem ofiary oraz wdrażać do podejmowania osobistych ofiar. Ważne znaczenie ma w tym wypadku atmosfera wychowawcza, która - zdaniem naszej autorki - powinna być podniosła, pogodna i pobudzająca do ufności<sup>260</sup>. Szczególną wagę przywiązuje Żulińska w tym okresie do nawiązywania kontaktu katechety ze środowiskiem rodzinnym dziecka. W przygotowywaniu dzieci tych klas do uczestnictwa we Mszy św. zaleca "na plan pierwszy wysunąć rzeczy istotne i nie pozwolić na bierne jej słuchanie"<sup>261</sup>. Proponuje ponadto kłaść nacisk na modlitwę indywidualną dziecka, zwłaszcza po spożyciu Komunii św.<sup>262</sup>.

W klasie III - IV uczniowie poznają nie tylko budowę Mszy św., lecz uczą się także poprawnego "zachowania" podczas Najświętszej Ofiary. W tym celu należy ich wciągać do różnych funkcji liturgicznych: chłopców uczyć ministrantury, a dziewczęta śpiewu liturgicznego<sup>263</sup>.

W następnych latach nauki szkolnej (klasy V-VI) ma miejsce pogłębienie znajomości Mszy św., w związku z czym uczniowie tych klas powinni mieć mszały<sup>264</sup>.

Konfrontując powyższe poglądy Żulińskiej z poglądami innych współczesnych jej autorów, dostrzegamy i tym razem zbliżność z Z. Bielawskim<sup>265</sup>.

### 2.3.3.2. Wprowadzenie w rok kościelny

W 1931 r. przełożona prowincji polskiej, Teresa Kalkstein, zwróciła się do sióstr słowami: "Otwórzmy (...) przed dziećmi skar-

<sup>258</sup> Tamże, s.66.

<sup>259</sup> Tamże, s.215.

<sup>260</sup> Tamże, s.67.

<sup>261</sup> Żulińska była przeciwna tzw. mszy cichej dla dzieci. "Wybieranie dla dzieci mszy cichej - pisała - dowodzi niezrozumienia psychiki dziecka. Właśnie uroczysta Msza św. daleko więcej zajmuje uwagę dziecka, zwłaszcza, gdy w czasie niej śpiewa". B.Żulińska, Ku zmartwychwstaniu, s.401; Podręcznik metodyczny, s.67.

<sup>262</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.68.

<sup>263</sup> Tamże, s.216.

<sup>264</sup> Tamże, s.216.

<sup>265</sup> Por. Z. Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.362, 562, 574.

biec liturgii i wprowadźmy je do niego. Nauczmy je żyć życiem Kościoła i brać czynny udział w tajemnicach Chrystusowych odpowiednio do cyklu liturgicznego"<sup>266</sup>. Uzupełnieniem cytowanej wypowiedzi był apel Żulińskiej, skierowany również do siostr: "Każdy zaczynający się okres roku kościelnego musi być wytłumaczony i to nie tylko w kółkach, ale na godzinie wychowawczej dla całej klasy, bo obowiązuje wszystkich, nie służy tylko wybrancom"<sup>267</sup>.

Powyższy postulat miał swoje uzasadnienie w przeświadczeniu, że "Rok kościelny - jak pisze Żulińska - nie jest tylko zbiorem świąt, nie ma na celu jedynie odtworzenie dramatycznego dziejów Odkupienia, ale ma w nas wypielęgnować owoce tajemnic przedstawionych"<sup>268</sup>.

W myśl tego, co powiedziano wyżej, jednym z istotnych zadań formacji liturgicznej, jaką uczniowie otrzymywali w zakładach zgromadzenia, było przygotowywanie ich do "przeżywania świąt"<sup>269</sup>. "Najsilniej - pisze Żulińska - oddziaływują na dzieci święta ze swymi zwyczajami i dlatego z nimi wiąże się pierwsze uświadomienie tajemnicy. Metoda nauczania liturgii w szkole jest wybitnie aktywna, gdyż odwołuje się do przeżyć dziecka, innymi słowy, do tego, co ono doświadczyło i zaobserwowało"<sup>270</sup>. Na marginesie powyższych słów trzeba dodać, że metoda aktywna, zwana inaczej "metodą szkoły pracy" znalazła szczególne zastosowanie w nauczaniu liturgii<sup>271</sup>.

Przygotowanie do przeżywania świąt w zakładach zgromadzenia miało dwójaki charakter: teoretyczny i praktyczny. Przygotowanie teoretyczne koncentrowało się głównie na pogadankach liturgicznych, w ramach których uczniowie zaznajamiali się z historią i teologią poszczególnych świąt lub okresów liturgicznych. Młodzież starszą zaznajamiała siostry ponadto z tekstami Pisma św., które występowały w czytaniach mszalnych omawianego święta czy okresu<sup>272</sup>.

Czynność wprowadzenia w historię i teologię świąt i okresów roku liturgicznego starały się siostry wiązać z kształtowaniem postaw wewnętrznych. Do czynności tej przywiązywała szczególną wagę Żulińska. Zalecała ota, aby w Adwencie, który jest okresem oczekiwania ludzkości na Zbawiciela, wychowawca prowadził dzieci na roraty, w których

---

<sup>266</sup> T.Kalkstein, System wychowawczy..., s.12.

<sup>267</sup> B.Żulińska, Kilka słów o wychowaniu religijnym, powielacz, (br. r.), s.3. ASZP, T. 112, poz.3.

<sup>268</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.219.

<sup>269</sup> Tamże, s.213.

<sup>270</sup> Tamże, s.213.

<sup>271</sup> W.Korniłowicz, Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii, cyt., s.22; W.Orzech, Udział młodzieży w życiu liturgicznym Kościoła, cyt., s.146; J.Charytański, Wychowanie liturgiczne, cyt., s.71.

<sup>272</sup> KDL, Warszawa Krasińskiego 31; B.Żulińska: Podręcznik metodyczny, s.214; Kų zmartwychwstaniu, s.398.

czytania mszalne i "rzewne pieśni adwentowe" mogą obudzić w nich uczucie tęsknoty za Chrystusem Panem oraz pragnienie połączenia się z Nim w Eucharystii. Okres Bożego Narodzenia - pisze autorka - wprowadza z kolei w atmosferę wesela i radości. Wielki Post zaś w nastrój powagi i zadumy. Dzieci powinny przeżywać w Poście skrucę, która prowadzi do nawrócenia. W kształtowaniu takiej postawy pomoże im udział w nabożeństwach wielkopostnych, jak Gorzkie Żale i Droga Krzyżowa. Punktem kulminacyjnym Wielkiego Postu jest Triduum Paschalne, które wprowadza dzieci w łaskę przemiany. Dzień Wniebowstąpienia kieruje ich uwagę ku drugiej ojczyźnie, gdzie osiągną pełnię zjednoczenia z Jezusem Chrystusem. Po zesłaniu Ducha Świętego Kościół czci Eucharystię i wielbi Serce Boże. W ten sposób dzieci zasilane Niebieskim Chlebem będą mogły intensywniej przygotować się do przeżywania uroczystości Chrystusa Króla i Świętych Obcowania. Pamięć o tych, którzy odeszli i myślą o sądzie ostatecznym - pisze Żulińska - "zamykamy rok kościelny, by w pierwszą niedzielę Adwentu zacząć go na nowo, ale z lepszym zrozumieniem i gorliwszą wolą"<sup>273</sup>.

Powiedziano, że obok przygotowania teoretycznego odbywało się również przygotowanie praktyczne, które obejmowało przede wszystkim naukę śpiewu liturgicznego<sup>274</sup>. Oprócz tego Żulińska sugerowała możliwość wykonywania przez uczniów kalendarzy liturgicznych. Dzieciom w wieku przedszkolnym radziła sporządzać kalendarze tygodniowe; uczniom niższych klas szkoły podstawowej - kalendarze miesięczne; młodzieży zaś kalendarze nawiązujące do rubryceli diecezjalnej. Zalecała przy tym posługiwać się tekstami liturgicznymi<sup>275</sup>.

Z przeżywaniem świąt wiązały siostry ponadto organizowanie różnego rodzaju misterii lub imprez, do których zaliczały jasełka, święcone i rozważania pasyjne. Ponadto przywiązywały dużą wagę do obchodu dnia św. Mikołaja, który był połączony z tradycyjnym rozdawaniem darów<sup>276</sup>.

Postulat wprowadzania dzieci i młodzieży w rok kościelny był ściśle związane z wspomnianym ruchem liturgicznym. Spotykamy się z nim nie tylko w założeniach wychowawczych zmartwychwstańek. Potrzebę zainicjowania katechizowanych z rokiem liturgicznym akcentowali również

<sup>273</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.220.

<sup>274</sup> KPP 1(1929)2, s.28; KDL, Poznań Marszałka Focha 147, z.2; L.Gracz, relacja, Poznań 14 I 1978, s.6.

<sup>275</sup> B.Żulińska, Recenzje: A.Hausner. F.Wójcik, Na Bożej roli, cyt., s.2; Z.Bielawski, Światło z nieba, cyt., s.1; tejsze autorki: Podręcznik metodyczny, s.221.

<sup>276</sup> L.Gracz, rel. cyt., s.6.



inni współcześni im katecheci, którzy domagali się "częstego nawiązania w nauce katechizmu do uroczystości roku kościelnego"<sup>277</sup>.

### 2.3.3.3. Katecheza sakramentalna

Wprowadzenie w życie sakramentalne dokonuje się, podobnie jak wprowadzenie we Mszę św. i rok liturgiczny, etapami. Uczniowie klas I - pisze Żulińska - poznają sakramenty i ich obrzędy przede wszystkim na drodze obserwacji. W tym celu należy ich prowadzić do kościoła, gdzie mają okazję przyjrzeć się obrzędom poszczególnych sakramentów. Zdobyte tą drogą doświadczenia i przeżycia stanowią punkt wyjścia do rozmowy, w której katecheta wyjaśnia im, w sposób bardzo ogólny, istotę i znaczenie sakramentów i ich obrzędów<sup>278</sup>.

Pośrednio - utrzymuje Żulińska - uczniowie klas I poznają sakramenty także w ramach katechezy biblijnej<sup>279</sup>. Metoda ta była znana w katechezie okresu międzywojennego. Nawiązywała ona do teorii stopni formalnych, w której Pismo św. pełniło rolę poglądu lub ilustracji wyjaśniającej prawdę dogmatyczną<sup>280</sup>.

Uczniowie klas II - III zalecała Żulińska uczestniczyć w obrzędach sakramentalnych z mszalikiem w rękę. W ten sposób już nie tylko ich osobiste doświadczenie, lecz także tekst liturgiczny stanie się punktem wyjścia katechezy sakramentalnej. Na tym poziomie - twierdziła autorka - należy się strzec zbyt drobiazgowej analizy teologicznej, a zwrócić większą uwagę na zobowiązania, jakie wynikają z sakramentów<sup>281</sup>.

W swoich pismach, referatach i kontaktach z siostrami wiele miejsca poświęciła Żulińska sakramentowi chrztu i bierzmowania. Ze szczególnym naciskiem akcentowała konieczność budzenia świadomości chrztu<sup>282</sup>. W procesie tym dużą rolę przypisywała rodzicom. W tym celu zachęcała siostry, aby im ustawicznie przypominały to ważne ich zadanie. Toteż zebrane w 1932 r. na zjeździe pedagogicznym siostry wychowawczynie przedszkoli i ochronek uchwałyły: "W pogadankach z matkami będziemy pogłębiać zrozumienie chrztu i Tajemnicy Paschalnej"<sup>283</sup>. Na

---

<sup>277</sup> Por. W.Orzech, Udział młodzieży w życiu liturgicznym Kościoła, cyt., s.152; Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.574, 578.

<sup>278</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.222.

<sup>279</sup> Tamże, s.222, 210.

<sup>280</sup> Por. J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. w katechezie..., cyt., s.101.

<sup>281</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.222.

<sup>282</sup> B.Żulińska, Zadania katolickiego wychowawcy wobec nowoczesnych prądów nauczania, Ruch Katolicki 3(1933)9-10, s.427.

<sup>283</sup> KPP 6(1934)10, s.99.

uwagę zasługuje w cytowanych słowach wiązanie sakramentu chrztu z Tajemnicą Paschalną, w czym dostrzega się także wpływ Żulińskiej, która na ten temat powiedziała m.in.: "Chrzest św. podnosi nas ze śmierci do życia, otwiera oczy na bezkresne dziedziny innego życia", tam zaś "gdzie wiara płynie z tradycji i sama właściwie bardziej jest tradycją niż świadomie wyrozumowanym aktem, często się zdarza, że się nie docenia tego pierwszego powołania do chrześcijańskiego życia"<sup>284</sup>. Powołanie przez chrzest do życia chrześcijańskiego - twierdzi dalej cytowana autorka - zobowiązuje do ustawicznej walki ze złem w sobie i w otoczeniu, by w ten sposób chrześcijanin żył dla Boga w Jezusie Chrystusie. Życie zaś w Bogu jest życiem wiary, nadziei i miłości<sup>285</sup>.

Z powyższego wynika, że Żulińska akcentuje przede wszystkim indywidualny aspekt chrztu, pomijając całkowicie jego wymiar społeczny. Nie ulega wątpliwości, że taka postawa odpowiada postulatam pedagogiki religijnej, która nastawiała się głównie na doskonalenie jednostki.

Świadomość chrztu i płynących z niego zobowiązań - twierdzi Żulińska - rozwija się i pogłębia nie tylko poprzez katechezę, lecz także przez praktykę odnawiania przymierza chrzestnego, która - jak pisze - powinna w naszym kraju wejść w życie<sup>286</sup>.

Drugim sakramentem, do którego Żulińska przywiązywała dużą wagę, jest sakrament bierzmowania. Analizując program nauki religii dla szkoły podstawowej, zauważyła, że mało zwraca się w nim uwagę na pogłębienie nauki o sakramencie bierzmowania, który - jak pisze - jest z jednej strony przedłużeniem chrztu, z drugiej sakramentem niezbędnym dla "szarzenia idei katolickiej i pełnym zesłaniem darów Ducha Świętego"<sup>287</sup>.

Ekspozowanie w katechezie sakramentu chrztu i bierzmowania jest jeszcze jednym dowodem przemawiającym za tym, że Żulińska była silnie związana z postulatami pedagogiki religijnej. W założeniach bowiem pedagogiki religijnej chrzest jest podstawą życia chrześcijańskiego, wszak w nim dokonuje się odrodzenie "nadnaturalne z wody Ducha Świętego"<sup>288</sup>. Życie chrześcijańskie zapoczątkowane przez chrzest zostaje udoskonalone przez sakrament bierzmowania, który czyni z chrześcijanina rycerza Chrystusowego, umacniając go do walki wewnętrznej i zewnętrznej<sup>289</sup>.

---

<sup>284</sup> B.Żulińska, O wychowaniu religijnym w rodzinie, ref.cyt., s.8.

<sup>285</sup> Tamże, s.8.

<sup>286</sup> B.Żulińska, Recenzje: Z.Baranowski, S.Kowalki, Życie religijne, cyt., s.2.

<sup>287</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.222.

<sup>288</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.65.

<sup>289</sup> Tamże, s.80.

Generalnie biorąc, trzeba jeszcze raz podkreślić, że podstawową funkcją treści dydaktyczno-wychowawczych jest służyć celom i zadaniom pedagogiki religijnej. Cele te były nastawione przede wszystkim na kształcenie charakteru religijno-moralnego katechizowanych, dlatego zarówno Pismo św., jak nauka wiary i obyczajów, a także liturgia stanowiły pomoc do osiągnięcia wspomnianego celu<sup>290</sup>.

#### 2.4. Metody i formy "pedagogiki katolickiej"

Rozwój psychologii eksperymentalnej, postulującej m.in. uaktywnienie ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, skierował zainteresowania pedagogiki religijnej bardziej ku metodzie nauczania niż treści<sup>291</sup>. Zainicjowany w katechetyce tzw. ruch metody objął szereg krajów europejskich, a wśród nich także Polskę<sup>292</sup>. W zgromadzeniu sióstr zmartwychwstanków do postulatów i założeń tego ruchu nawiązywała B.Żulińska. Dużo miejsca i czasu poświęcała zarówno w pismach, jak i w kontaktach z siostrami metodzie katechetycznej. Z tej też racji należy przyrzeć się rozwiązaniom, jakie w związku z powyższym proponowała Żulińska oraz reperkusji, z jaką się one spotykały w praktyce pedagogicznej sióstr.

##### 2.4.1. Metody "naprowadzające i objaśniające"

Punktem wyjścia rozważań na temat metody nauczania jest dla Żulińskiej próba zdefiniowania dwóch przyjętych przez dydaktykę ogólną terminów: metoda i forma. Idąc za Bielawskim, autorka utrzymuje, że metoda dotyczy sposobu rozłożenia treści dydaktycznych przewidzianych na jedną jednostkę lekcyjną; forma zaś określa sposób przekazywania tych treści w toku lekcji<sup>293</sup>. "W praktyce - pisze Żulińska - metoda i forma ściśle się ze sobą łączą, jedna od drugiej zależy"<sup>294</sup>.

<sup>290</sup> B.Żulińska, Wychowawcze znaczenie Mszy św., Misterium Christi 9 (1937)8, s.259; por. T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.12.

<sup>291</sup> G.Stachel, W.G.Esser, Was ist Religionspädagogik? Zurich 1971, s. 10; por. F.Marlewski, Kilka uwag o tzw. pedagogice eksperymentalnej i jej zastosowaniu w nauczaniu religii, MKiW 18(1929)7-8, s.302.

<sup>292</sup> Zob. J.Rozkwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17 (1928)3, s.125; por. J.Charytański, Chrzest a życie chrześcijańskie, dz.cyt., s.9.

<sup>293</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.149, 148. Należy dodać, że w rozumieniu współczesnej dydaktyki metodą nauczania wyraża się sposób przekazywania nowych treści, forma zaś dotyczy zewnętrznej organizacji, w jakiej się odbywa proces lekcyjny. Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa<sup>3</sup> 1976, s.218.

<sup>294</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.148.

Postępując dalej za Bielawskim, Żulińska przyjmuje w nauczaniu religii dwie metody: "naprowadzającą i objaśniającą". Innymi słowy, "analityczną i syntetyczną". W pierwszym wypadku mamy do czynienia z analizą, w drugim z syntezą<sup>295</sup>. Do końca XIX wieku - zauważa nasza autorka - panowała w katechezie niemal wszechwładnie metoda objaśniająca. Na początku zaś naszego stulecia postuluje się stosowanie obu metod jednocześnie, przy czym w nauczaniu dzieci młodszych pierwszeństwo ma metoda naprowadzająca<sup>296</sup>. Niżej zostaną omówione proponowane przez Żulińską metody nauczania.

#### 2.4.1.1. Opowiadanie

"Najpotężniejszym czynnikiem wychowania moralnego - pisze Żulińska - jest opowiadanie"<sup>297</sup>. Ono pobudza wyobraźnię, rozwija umysł i porusza uczucia<sup>298</sup>. Opowiadanie oddziałuje zarówno swą treścią, jak i formą, pod warunkiem jednak, że treść jest dostosowana do rozwoju umysłowego i zainteresowań uczniów<sup>299</sup>. Najbardziej przyciąga dzieci opowiadanie, w którym toczy się żywa akcja i występują bogate opisy. Na tym tle proponuje nasza autorka ukazywać dzieciom pełne wyrazu postacie, o zdecydowanej postawie moralnej, gorących uczuciach i jasno określonym celu<sup>300</sup>. Ważna jest również forma opowiadania. Żulińska domaga się przestrzegania zasady jedności akcji i celu. Zasada jedności akcji zakłada konieczność koncentrowania opowiadania wokół jednej postaci lub jednego wydarzenia. Celem zaś opowiadania jest "wyłuszczenie pewnej prawdy przez dzieci"<sup>301</sup>. Zgodnie z powyższym opowiadanie musi się odznaczać prostotą, co nie zwalnia od obowiązku posługiwania się pięknym stylem i poprawnym językiem<sup>302</sup>.

Żulińska rozróżnia dwa typy opowiadań, tzw. "czysto religijne" i moralne. Zadaniem pierwszych jest zapoznać dzieci z jakąś prawdą religijną. Drugie mają na celu kształtować odpowiednie postawy moralne i rozwijać cnoty<sup>303</sup>. Podstawą dla opowiadań czysto religijnych jest Pismo św. Nowego Testamentu, podstawą zaś opowiadań moralnych Pismo św.

295 Tamże, s.149.

296 Tamże, s.149, 158.

297 B.Żulińska, Więcej piękna wśród dziatwy, Szkoła 60(1929)6, s.164.

298 B.Żulińska, O programie religii. Szczegółowy rozbiór programów, rps (br.d.), ASZK, T. 87, poz. 8/1, s.5.

299 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.153.

300 Tamże, s.153.

301 Tamże, s.153.

302 Tamże, s.154. "Piękne opowiadanie - pisze Żulińska - przypomina obraz pełen światła i życia".

303 Tamże, s.154.

Starego Testamentu, hagiografia oraz różne sytuacje z życia dzieci lub innych osób<sup>304</sup>. W powyższym ujęciu autorka wraca do tendencji sprowadzania Pisma św. do roli poglądu. Z perykopy biblijnej, przekazywanej w formie opowiadania, katecheta wyprowadza jakąś prawdę dogmatyczną lub zastosowanie moralne. W ten sposób Pismo św. jest na usługach metody<sup>305</sup>.

Opowiadanie stanowi - zdaniem Żulińskiej - często podstawową formę katechezy i dlatego zajmuje w niej naczelne miejsce<sup>306</sup>. Można się nim posłużyć zarówno na początku katechezy, jak i na końcu. W tym ostatnim wypadku proponuje Żulińska stosować metodę opowiadania wówczas, gdy katecheta pragnie wywołać nastrój i utrzymać w nim uczniów przez dłuższy czas<sup>307</sup>.

Odwołując się do praktyki pedagogicznej sióstr, trzeba dodać, że opowiadanie należało do jednej z często stosowanych form pracy w przedszkolu i ochronce<sup>308</sup>.

#### 2.4.1.2. Pogadanka

Na pograniczu metody podającej i naprowadzającej - pisze Żulińska - znajduje się pogadanka, która w rozumieniu autorki, tym się różni od opowiadania, że angażuje bardziej ucznia niż nauczyciela. W trakcie opowiadania - zauważa autorka - dziecko zajmuje postawę bierną, kontemplatywną. Poznawane prawdy przeżywa w milczeniu. Czynna jest przede wszystkim wyobraźnia i uczucia. Podczas pogadanki uczeń jest aktywny. Na plan pierwszy wysuwa się działalność intelektu. Z tej też racji pogadanka powinna być stosowana łącznie z opowiadaniem. Za pośrednictwem bowiem pogadanki uczniowie uzupełniają, pogłębiają i wprowadzają w czyn prawdy poznane w opowiadaniu<sup>309</sup>.

Podobnie jak w opowiadaniu, rozróżnia Żulińska dwa typy pogadek: religijne i moralne<sup>310</sup>. Zamiarem pogadek religijnych jest zapoznać dzieci z życiem Jezusa Chrystusa, Matki Bożej oraz świętych. Pogadanki te - pisze Żulińska - powinny nawiązywać także do roku kościelnego<sup>311</sup>.

---

304 B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.13; O programie religii. Szczegółowy rozbiór programów, cyt., s.6; Podręcznik metodyczny, s.156.

305 Por. J.Charytański, Rola i miejsce Pisma św. w katechezie..., cyt., s.101.

306 B.Żulińska, Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Siew Boży, cyt., s.1.

307 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.156.

308 L.Gracz, relacja, Poznań 2 X 1978, s.1; B.Gołąb, rel. cyt., s.1.

309 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.161.

310 B.Żulińska, O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym, Poznań 1931, s.2.

311 B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, cyt., s.207.

Punktem wyjścia pogadańek moralnych jest opowiadanie, lektura, przeżycia dziecka, wydarzenia z życia codziennego lub jakiś inny konkret<sup>312</sup>. Pogadanka, podobnie jak opowiadanie, miała szczególne zastosowanie w katechezie stopni formalnych. Za pośrednictwem opowiadania - pisze Z. Bielawski - katecheta realizuje zasadę pogładowości. Przy pomocy zaś pogadanki wspólnie z uczniami rozwiązuje postawiony na początku katechezy "problem"<sup>313</sup>.

Trudno skonstatować, w jakiej mierze siostry stosowały w nauczaniu religii metodę pogadanki, źródła milczą na ten temat.

#### 2.4.1.3. Wykład

Od opowiadania - pisze Żulińska - różni się wykład<sup>314</sup>, który polega na systematycznym ustnym przedstawieniu wiedzy. Wykład zakłada u uczniów konieczność posługiwania się odpowiednio rozwiniętą uwagą dowolną oraz zdolność przyjmowania usłyszanej prawdy i przetwarzania jej na własny użytek, a także umiejętność wnioskowania<sup>315</sup>. Z tej też racji proponuje autorka realizowanie tej formy pracy jedynie w klasach starszych, szczególnie zaś na poziomie uniwersyteckim. W katechezie zaleca stosować wykład na lekcjach historii Kościoła i dogmatyki. Należy go jednak - pisze Żulińska - przeplatać innymi formami pracy, jak np. czytaniem i analizą tekstu, wyjaśnianiem trudniejszych partii materiału itp.<sup>316</sup>.

#### 2.4.2. Metody szkoły pracy

Zdaniem Żulińskiej należy w katechezie przyznać właściwe miejsce metodzie twórczej, pobudzającej aktywność ucznia<sup>317</sup>, nie ma bowiem rozwoju osobowości - pisze - bez twórczego wysiłku, który wyraża się w czynnej i zaangażowanej postawie ucznia podczas lekcji<sup>318</sup>. Słusznie zatem domaga się dydaktyka, aby nie podawano uczniom tego, co sami mogą zdobywać. Dlatego należy korzystać z doświadczeń pedagogiki, która idąc za filozofią żąda, począwszy od Vives'a i Locke'a, stosowania

<sup>312</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.2.

<sup>313</sup> Z.Bielawski, Z zagadnień pedagogiki religijnej, dz.cyt., s.87.

<sup>314</sup> B.Żulińska, Co nam daje Ewangelia pod względem wychowawczym, Przegląd Szkoły 6(1925)20 s.557.

<sup>315</sup> Tamże, s.557.

<sup>316</sup> Tamże, s.557; por. Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.552.

<sup>317</sup> B.Żulińska, Uwagi dotyczące programu nauki religii w liceum pedagogicznym, cyt., s.10; Recenzja: Z.Baranowski, S.Kowalski, Życie religijne, cyt., s.2.

<sup>318</sup> B.Żulińska, Co nam daje Ewangelia..., cyt., s.555; Pierwiastek twórczy w wychowaniu, Warszawa 1937, rps, s.1, 3. ASZk, T.70, poz. 10.

w procesie lekcyjnym metod, które działają harmonijnie na całego człowieka<sup>319</sup>. Tymczasem metody te - pisze dalej nasza autorka - realizowane dotąd bez zastrzeżeń w naukach przyrodniczych, a ostatnio zdobywające prawo obywatelstwa także w naukach humanistycznych, w nauczaniu religii są przez wielu katechetów uważane wprost za szkodliwe<sup>320</sup>.

Wydaje się, że powyższa uwaga Żulińskiej była tylko częściowo słuszna, bowiem postulat zakładający konieczność uaktywnienia ucznia podczas katechezy zyskał w dwudziestoleciu międzywojennym coraz więcej zwolenników<sup>321</sup>. Przedstawiciele tzw. metody szkoły życia religijnego rozróżniali trzy rodzaje aktywności ucznia w procesie lekcyjnym: manualną, intelektualną i duchową<sup>322</sup>. Na powyższe rodzaje aktywności zwracała uwagę także Żulińska. W związku z tym domagała się stosowania w katechezie takich form i metod pracy, w których owa potrójna aktywność znajdzie pełne urzeczywistnienie. Będzie o nich kolejno mowa.

#### 2.4.2.1. Zajęcia manualne i dramatyzacja

Wśród twórców nowego wychowania istniało przeświadczenie, że proces uczenia się, a w konsekwencji także zapamiętywania jest ściśle związany z mechanizmem skojarzeń. Utrzymywano również, że proces ten przebiega szybciej i sprawniej, gdy uczeń kojarzy poznawane treści z czynnościami ruchowymi. W związku z tym żądano, aby nauczyciel wprawiał niejako w ruch także zmysły i mięśnie, co ma miejsce m.in. w toku wykonywania takich czynności, jak modelowanie, wycinanie, rysowanie, budowanie z klocków, dramatyzacja itp.<sup>323</sup>.

Żulińska, nie widząc możliwości adoptowania w całej rozciągłości metod szkół aktywnych na użytek katechezy, proponowała wykorzystać przynajmniej niektóre ich elementy, jak np. wyżej wymienione ćwiczenia manualne i dramatyzację. Radziła zatem dać dzieciom do ręki kuleczki lub figurki, przy pomocy których odtwarzają poznane w opowiadaniu sceny z Pisma św.<sup>324</sup> lub też obrazki, które układają na stole sto-

---

<sup>319</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.149.

<sup>320</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.28; Podręcznik metodyczny, s.149.

<sup>321</sup> B.Żulińska, Jak można dzieciom ułatwić naukę religii, cyt. s.96.

<sup>322</sup> J.Młynarczyk, Przyczynek do metodyki religii, MKiW 12(1923)1-6, s.65; W.Gadowski, Źródłowe nauczanie religii, MKiW 20(1931)1, s.2; J.Roskwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)3, s.131.

<sup>323</sup> J.Roskwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)8, s.388; J.Rychlicki, Metoda pod kierunkiem, MKiW 26(1937)1, s.9; J.Szukalski, Psychologiczne podłoże nauczania nowego katechizmu, cyt., s.24.

<sup>324</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.142.

sownie do toczącej się w opowiadaniu akcji<sup>325</sup>. Inną formą pracy, jaką sugerowała autorka, jest ilustrowanie przez dzieci usłyszanego opowiadania<sup>326</sup>. Oprócz tego wymienia Żulińska takie czynności, jak układanie z patyczków scen biblijnych, np. groty narodzenia Chrystusa Pana; budowanie z klocków, np. domu Maryi Panny, w którym dokonało się zwiastowanie czy wreszcie układanie na podłodze drogi, którą 12-letni Jezus szedł do świątyni<sup>327</sup>.

Wymienione wyżej formy pracy zalecała Żulińska głównie wychowawczyom przedszkoli. Niemniej znalazły one w dwudziestolecu międzywojennym także zastosowania w nauczaniu religii dzieci młodszych szkoły podstawowej<sup>328</sup>.

Odmiennej postacią aktywności jest dramatyzacja. Żulińska, powołując się w tym wypadku na doświadczenia Marii Montessori, domaga się wykonywania przez dzieci w trakcie opowiadania odpowiednich gestów i ruchów połączonych z mimiką<sup>329</sup>. W przekonaniu bowiem Montessori zwiększanie liczby wrażeń połączone z ćwiczeniami mięśni pobudza uwagę dzieci i nastawia je na obserwację<sup>330</sup>. Licząc się z tym zjawiskiem przedstawiciele szkoły życia religijnego postulowali również wprowadzenie do katechezy różnych form dramatyzacji, do których zaliczali m.in. "przedstawianie scen biblijnych"<sup>331</sup>.

Wracając do postulatów Żulińskiej, trzeba podkreślić, że wymienione wyżej propozycje prac prezentują tylko niektóre z wielu innych jeszcze możliwości. Należy jednak dodać, iż większą wagę przywiązywała ona do aktywności intelektualnej niż manualnej<sup>332</sup>.

#### 2.4.2.2. Praca z podręcznikiem

Aktywność intelektualna człowieka jest nastawiona przede wszystkim na rozwiązywanie problemów. Najważniejszym zatem zadaniem nauczania i wychowania jest postawić ucznia wobec trudności. Potrzebę tę dostrzegały wszystkie systemy szkół aktywnych. Tego domagano się w pierwszej połowie XX w. także od nauki religii. Uczeń musi stanąć wo-

<sup>325</sup> B.Żulińska, Plan pracy w przedszkolu, Wychowanie przedszkolne, Warszawa 1939 Nr 10, s.1-2; Wychowanie i kształcenie dziecka, cyt., s.207.

<sup>326</sup> B.Żulińska, Jak ułatwić dzieciom naukę religii, cyt., s.98; Wychowanie i kształcenie dziecka, cyt., s.207.

<sup>327</sup> B.Żulińska, Jak ułatwić dzieciom naukę religii, cyt., s.98.

<sup>328</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.541.

<sup>329</sup> B.Żulińska, Jak ułatwić dzieciom naukę religii, cyt., s.100.

<sup>330</sup> L.Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice..., dz.cyt., s.160.

<sup>331</sup> J.Rozkwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)3 s.127.

<sup>332</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.145; por. J.Rozkwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, art.cyt. wyżej, s.130-131.



bec "problemu", pisał J. Rozkwitalski, znając zaś "problem", będzie szukał materiału, wysilał się, pracował, aby ten problem rozwiązać<sup>333</sup>.

U podstaw badań, jakie podejmowała w zakresie poszukiwania nowych form pracy B. Żulińska, leżało przeświadczenie, że samodzielność ucznia rozwija się głównie przez stawianie pytań i lekturę prywatną<sup>334</sup>. Katecheta - pisała - powinien tak organizować proces lekcyjny, aby uczeń uświadomił sobie swoją niewiedzę i w ten sposób stanął w sytuacji pytającego. W tym celu zalecała posługiwać się często kredą, notując na tablicy stawiane przez uczniów pytania, proponowane odpowiedzi oraz wnioski końcowe. Zachęcała także do zapisywania na tablicy planu katechezy. Czynność ta ma ważne znaczenie nie tylko z racji aktywizowania uczniów, lecz również dlatego, że uczy ich samodzielnego konstruowania planu katechezy<sup>335</sup>.

Drugim ważnym momentem jest - zdaniem Żulińskiej - sposób szukania przez uczniów odpowiedzi na stawiane przez nich pytania. Autorka utrzymuje, że uczniowie powinni sami znaleźć odpowiedź na wysuwaną trudność. Posłużą im do tego podręczniki do nauki religii oraz lektury. Podręcznik - pisze ona - pełni dwojaką funkcję: jest źródłem nowej wiedzy oraz środkiem utrwalania zdobytych w szkole wiadomości<sup>336</sup>. Tak rozumiane zadanie spełni podręcznik tylko wtedy, gdy będzie dostosowany tak pod względem formy, jak i treści do możliwości rozwojowych ucznia<sup>337</sup>.

Uzupełnieniem podręcznika - pisze Żulińska - jest dla ucznia Pismo św., mszał oraz lektura religijna<sup>338</sup>. Tę ostatnią dzieli autorka na dwie grupy, na książki dla nauczyciela religii oraz książki dla ucznia. W pierwszym wypadku chodzi o książki, które wchodzą w zakres nauczania języka polskiego, a które z uwagi na zawarte w nich problemy natury moralnej mogą służyć także katechecie. W drugim przypadku jest mowa o książkach, które służą bezpośrednio uczniom. Należą do nich: historia biblijna; biografia Pana Jezusa; hagiografia; legendy i podania; literatura misyjna; powieści religijne; krótkie monografie miejsc i obrazów słynących cudami; książki przygotowujące do pierwszej Komunii św. oraz czasopisma religijne<sup>339</sup>. Szczególne znaczenie przy-

333 J. Rożkwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)7, s.388; por. W. Jasiński, Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów, MKiW 26(1937)1, s.20; J. Rychlicki, Metoda pod kierunkiem, cyt., s.9.

334 B. Żulińska, O programie religii. Szczegółowy rozbiór, cyt., s.3.

335 B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.162.

336 Tamże, s.137. Należy zauważyć, że podobną funkcję przypisuje podręcznikowi program nauki religii rzymsko-katolickiej, cyt., s.38.

337 B. Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.137.

338 Tamże, s.137.

339 Tamże, s.164, 167.

pisuje Żulińska tzw. "Opowieściom o Chrystusie Panu", które - jak twierdzi - są nieodzowne z uwagi na fragmentaryczny charakter Ewangelii<sup>340</sup>. Dla formacji eucharystycznej ważne zadanie spełniają książki pomagające dzieciom w przygotowaniu się do pierwszej Komunii św., których - jak utrzymuje autorka - jest w Polsce niewiele<sup>341</sup>. Odczuwamy również - zauważa Żulińska - brak książek treści liturgicznej<sup>342</sup>.

Potrzebę lektury religijnej akcentowała w zgromadzeniu nie tylko Żulińska. W 1931 r. przełożona prowincji, T.Kalkstein poleciła siostronom nauczycielkom i wychowawczyniom zwrócić szczególną uwagę na lekturę religijną dzieci i młodzieży<sup>343</sup>. Także siostry dyrektorki i kierowniczkich zakładów naukowych i wychowawczych zabiegały troskliwie o zaopatrzenie bibliotek szkół i internatów w książki treści religijnej<sup>344</sup>. Tam zaś, gdzie książek było za mało, urzędały siostry w każdą sobotę po południu wspólne czytanie i omawianie lektury religijnej<sup>345</sup>. Na uwagę zasługuje również fakt posiadania przez wszystkie biblioteki, zwłaszcza przedszkolne, książek pióra B.Żulińskiej, które siostry skrupulatnie wykorzystywały<sup>346</sup>. W niektórych ponadto ośrodkach organizowały siostry dla dzieci i młodzieży bibliotekę dzieł religijnych na terenie parafii<sup>347</sup>.

Postulat, zakładający konieczność dysponowania przez ucznia podręcznikiem do nauki religii, a także dostępu do lektury religijnej, stawiał zmartwychwstanki w rzędzie tych katechetów, którzy lansowali tzw. "metodę pod kierunkiem". Jednym bowiem z warunków realizowania tej metody jest korzystanie przez katechizowanych podczas katechezy z różnego rodzaju pomocy naukowych i podręczników<sup>348</sup>. Konieczność zaznajamiania uczniów z techniką korzystania z podręczników oraz lektury religijnej akcentował również program nauki religii<sup>349</sup>.

#### 2.4.2.3. Refleksja nad sposobem zastosowania poznanej prawdy

Najwyższym przejawem aktywności człowieka jest jego aktywność duchowa. Wszystkie zatem metody i formy pracy - pisze Żulińska -

340 Tamże, s.168-169.

341 Tamże, s.168.

342 Tamże, s.168.

343 SKP Mocarzewo 1931, s.3.

344 A.Kossowska, *Katolicyzm a kultura*, Poznań 1931, s.11; KPP 1(1929) 1, s.7; KPP 2(1930)3-4, s.336, 6(1934)10, s.66.

345 KPP 6(1934)10, s.66.

346 L.Gracz, *relacja*, Poznań 2 X 1978, s.1.

347 KDL, Warszawa Krasieńskiego 31.

348 J.Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem*, cyt., s.10; A.Siara, *Żywoty świętych w nauczaniu religii*, MKiW 22(1933)4, s.81.

349 Program nauki religii rzymsko-katolickiej..., cyt., s.39.

o tyle są skuteczne, o ile wyzwalają w dziecku tę właśnie aktywność. Najdoskonalszym jej przejawem jest praca samowychowawcza, innymi słowy "praca nad sobą"<sup>350</sup>.

Idea wdrażania uczniów do pracy samowychowawczej była bliska nie tylko Żulińskiej. Podejmowali ją również ci katecheci, którzy postulowali wspomnianą już metodę szkoły życia religijnego. Przejawem samodzielności ucznia oraz jego aktywności duchowej - twierdzili oni - jest wyciąganie przez niego "wniosków praktycznych" i "ćwiczenie się w cnotach"<sup>351</sup>. Ideę tę spotykamy ponadto w programie nauki religii, gdzie czytamy: "Wyznaczamy aktywności dziecka jeden główny kierunek: opanowywanie siebie, własnych słów, czynów, usuwanie wad, a od strony pozytywnej dalszy rozwój dobra"<sup>352</sup>.

Tak rozumiana aktywność duchowa - pisze Żulińska - zakłada konieczność poznania siebie, co z kolei wymaga wewnętrznego uciszenia, refleksji i modlitwy. Zadaniem zatem nauczyciela religii jest tak zestawić metody i formy pracy, aby katecheza stała się "małą medytacją"<sup>353</sup>. W tym celu radzi autorka wykorzystać takie elementy, jak poezję, śpiew, muzykę, inscenizację oraz sztukę religijną, zwłaszcza obraz i rzeźbę, a także architekturę<sup>354</sup>. Słuchanie poezji i muzyki, kontemplacja dzieł sztuki i inscenizacja mają za zadanie wywołać nastroj, rozbudzać uczucia i prowadzić do kontemplacji odwiecznego Dobra i Piękną. Kontemplacja znajduje swój najwyższy wyraz w modlitwie oraz podejmowaniu postanowień na najbliższą przyszłość<sup>355</sup>.

Najbardziej odpowiednim momentem na rozbudzanie aktywności duchowej jest - zdaniem Żulińskiej - ostatnia część katechezy, mianowicie zastosowanie. Poprzednie części - pisze ona - wskazują drogę, obecnie trzeba się zastanowić, jak poznaną prawdę realizować w codziennym życiu<sup>356</sup>.

W kontekście tego, co powiedziano wyżej, trzeba dodać, że zastosowanie praktyczne sprawiało katechetom okresu międzywojennego sporo kłopotu. Istnieli bowiem tacy, jak np. ks. Boczar, którzy twierdzili, że nie może ono być stałym stopniem katechezy. Czynność tę powinien katecheta mieć na uwadze w toku całej katechezy i podawać zastosowa-

---

350 B.Żulińska, Program nauki religii. Szczegółowy rozbiór, cyt., s.5.

351 J. Roskwitański, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)8, s.388; por. Z. Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz. cyt., s.542.

352 Program nauki religii rzymsko-katolickiej, cyt., s.27.

353 B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.170.

354 B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, cyt., s.207; Podręcznik metodyczny, s.14.

355 Ważne znaczenie ma - zdaniem Żulińskiej - samodzielne formułowanie modlitwy przez ucznia. B.Żulińska, Wychowanie i kształcenie dziecka, cyt., s.207.

356 Tamże, s.207.

nia do życia praktycznego<sup>357</sup>. Należy również dodać, że różne przyjmowano w tym okresie stopnie katechezy. Żulińska uznawała cztery: nawiązanie, wykład, wyjaśnienie i zastosowanie. Otto Wilmann, twórca metody stopni formalnych w katechezie, uwzględniał trzy stopnie: wykład, wyjaśnienie i umocnienie, które odpowiadały trzem stopniom przyswajania pojęć: uchwycenie, zrozumienie i przerobienie<sup>358</sup>. Trzy stopnie katechezy przyjmował również K.Thullie, a mianowicie opowiadanie, wykład i zastosowanie<sup>359</sup>. J.Adrian z kolei, dyrektor Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Urszulanek w Erfurcie, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli szkoły twórczej w nauczaniu religii, konstruował katechezę według czterech stopni formalnych: przygotowanie, wykład, wyjaśnienie i zastosowanie<sup>360</sup>.

Z powyższego wynika, że ujęcie Żulińskiej było najbliższe ujęciu J.Adriana. Trzeba również dodać, że Żulińska niejednokrotnie na niego się powoływała w swoich wykładach i referatach wygłaszanych do sióstr<sup>361</sup>.

Konkludując swoje sugestie na temat metody i formy nauczania, Żulińska przestrzegała przed niebezpieczeństwem nadużywania w katechezie formy poszukującej, twierdząc, iż przesadne jej hołdowanie "wyra-bia bardzo często powierzchowność i blagę, czego nie możemy dopuścić przy nauce religii"<sup>362</sup>. Całkowicie zaś wyklucza autorka w katechezie takie metody, jak obieranie przez dzieci celu katechezy oraz samodzielne dochodzenie przez nie do prawdy. "Samodzielność - pisze ona - ma miejsce przede wszystkim w momencie wyjaśniania i zastosowania, a więc przy jasnym uchwyceniu prawdy i jej pogłębieniu"<sup>363</sup>. Zachodzi w tym miejscu bliska analogia między zapatrywaniami Żulińskiej, a cytowanego parokrotnie J.Roskwitalskiego. Aktywność - pisze tenże autor - polega na współpracy ucznia z nauczycielem, a nie na samodzielnym zdobywaniu wiadomości. W klasach starszych aktywność ta staje się coraz bardziej samodzielna przez odwoływanie się do źródeł<sup>364</sup>.

---

<sup>357</sup> L.Heyke, Metody nauczania, MKiW 18(1929)1-2, s.48-49.

<sup>358</sup> Z.Bielawski, Podstawy wychowania religijnego, dz.cyt., s.78-79.

<sup>359</sup> J.Roskwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)3, s.118.

<sup>360</sup> Z.Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz.cyt., s.543.

<sup>361</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.20; Podręcznik metodyczny, s.198.

<sup>362</sup> B.Żulińska, Podręcznik metodyczny, s.149.

<sup>363</sup> Tamże, s.149; tejsze autorki: Wskazówki, s.30.

<sup>364</sup> J.Roskwitalski, Szkoła pracy w nauczaniu religii, MKiW 17(1928)8, s.386.

### 2.4.3. Metoda wpływu osobistego

Pedagogika okresu międzywojennego zwróciła szczególną uwagę na udział nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym<sup>365</sup>. Dowartościowanie jego osoby nastąpiło także w dziedzinie wychowania religijnego, gdzie - jak już powiedziano - pierwsze doświadczenie Boga rodzi się na płaszczyźnie kontaktów dziecka z rodzicami i wychowawcą. W związku z tym pytamy o rolę, jaką w procesie formacji religijnej przypisują nauczycielowi religii zmartwychwstanki.

#### 2.4.3.1. Udział katechety w życiu religijnym dzieci i młodzieży

Katecheta - pisze Żulińska - jest posłannikiem Chrystusa i Kościoła<sup>366</sup>. Jego zadanie sprowadza autorka do potrójnej funkcji, która odpowiada potrójnej misji Chrystusa Pana. Ma on pomóc dzieciom w rozwoju życia nadprzyrodzonego - urząd kapłański; przekazywać im prawdy objawione oraz zasady moralne - urząd nauczycielski; prowadzić je do nieba przez oddziaływanie na wolę i postępowanie - urząd pasterski<sup>367</sup>. Trzeba zaznaczyć, że powyższe ujęcie misji Chrystusa Pana oraz udziału katechety w tej misji jest dowolnym ujęciem autorki, interpretowanym w duchu pedagogiki religijnej.

Porównując funkcję katechety do potrójnej misji Jezusa Chrystusa, Żulińska nawiązuje do nauki o Mistycznym Ciele i kapłaństwie Chrystusa Pana<sup>368</sup>. Ponadto, ukazując zadania katechety w wymiarze potrójnej misji Chrystusa i Kościoła, Żulińska zwraca niejako uwagę na pastoralny aspekt katechetyki, który w XIX w. akcentował A.Graf<sup>369</sup>. Należy jednak jeszcze raz mocno podkreślić, że obowiązki katechety rozpatrywane w kontekście nauki o kapłaństwie Jezusa Chrystusa ujmuje Żulińska zgodnie z wymogami pedagogiki religijnej. Katecheta - jej zdaniem - o tyle uczestniczy w potrójnej misji Chrystusa Pana i Kościoła, o ile dopomoże dzieciom w rozwoju życia łaski, przekaże im pewną sumę prawd wiary i zasad moralnych oraz przyczyni się do kształcenia charakteru religijno-moralnego. Żeby zaś katecheta mógł spełnić tak rozumiane zadanie, Żulińska, podobnie jak Kalkstein, żądała od niego podwójnych kwalifikacji - zawodowych i moralnych.

---

<sup>365</sup> Por. L.Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice..., dz.cyt., s.132; M.Klepacz, Kierunki organizacyjne..., dz.cyt., s.300-301.

<sup>366</sup> B.Żulińska, Wychowanie religijno-moralne dzieci..., cyt., s.27.

<sup>367</sup> B.Żulińska, Ideał wychowawczy. Pogadanka dla wychowawców, rps. (br. d.). ASZP, T. 112, poz.1.

<sup>368</sup> B.Żulińska, Kilka słów o wychowaniu katolickim, cyt., s.36-37.

<sup>369</sup> Por. J.Charytański, Katechetyka a teologia praktyczna, cyt., s. 228.

#### 2.4.3.1.1. Kwalifikacje zawodowe

W założeniach wychowawczych zmartwychwstańek odpowiedzialność za wychowanie religijne dzieci i młodzieży ciążyła na wszystkich siostrach, a nie tylko na nauczycielu religii<sup>370</sup>. Z tej też racji "Każda z sióstr - pisze T.Kalkstein - winna znać gruntownie zasady wiary św. i metodykę religii"<sup>371</sup>. Nie wystarczały zatem wiadomości zdobyte w szkole średniej<sup>372</sup> lub podczas studiów uniwersyteckich. Siostry były obowiązane pogłębiać swą wiedzę religijną przez uczestnictwo w kursach doszkoleniowych oraz w ramach pracy samokształceniowej. W troskę zatem o stałą formację religijną sióstr nauczycielek i wychowawczyń zgromadzenie organizowało kursy teologiczne. Ze źródeł wiadomo, że takie kursy odbywały się m.in. w roku 1937 i 1938 w Warszawie<sup>373</sup>. Kursy te obejmowały dwie serie wykładów, a mianowicie z zakresu teologii oraz pedagogiki religijnej i metodyki religii, a także zajęcia praktyczne. Wykłady z dziedziny nauk teologicznych prowadzili zaproszeni przez zgromadzenie prelegenci kapłani, wśród których spotykamy nazwiska takich teologów, jak Romualda Kosteckiego OP - wybitnego tomisty oraz docenta Uniwersytetu Jagiellońskiego, ks. Alfonsa Bieleńca<sup>374</sup>. Z postulatami i założeniami pedagogiki religijnej i metodyki religii zaznajamiała siostra B.Żulińska, która oprócz wykładów przeprowadzała katechezę metodą szkoły pracy<sup>375</sup>.

370 SKP Mocarzewo 1931, s.2.

371 T.Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.11.

372 Od nauczyciela religii w szkole powszechnej wymagano zgodnie z rozporządzeniem Ministra WRiOP z dn. 24 grudnia 1937 r. następujących kwalifikacji zawodowych: dyplom ukończenia państwowego lub prywatnego zakładu kształcenia kandydatów na nauczycieli albo zdania równowartościowego egzaminu na podstawie przepisów określonych przez ministra MRiOP, wydanych na mocy rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 6 marca 1928 r. "O kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych" bądź też gimnazjalnego świadectwa dojrzałości lub świadectwa kwalifikacyjnego ze studiów wyższych. Kandydaci na nauczycieli religii w szkole powszechnej musieli się ponadto wykazać świadectwem pomyślnego ukończenia prowadzonych przez właściwe władze duchowne kursów katechetycznych oraz złożenia z wynikiem pomyślnym egzaminu przed jedną z kurii diecezjalnych. Oprócz wspomnianych wyżej kwalifikacji zawodowych nauczyciel religii w szkole powszechnej, wyjąwszy duchowieństwo parafialne, winien mieć misję kanoniczną udzielaną przez właściwego biskupa. Po dwóch latach praktyki w wymiarze 14 godzin tygodniowo nauczyciel religii w szkole powszechnej, mający wymagane kwalifikacje, zdawał egzamin praktyczny przed państwową komisją egzaminacyjną. J.Szkudelski, Kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii rzymsko-katolickiej w szkole powszechnej, MKiW 27(1938)4, s.225-228.

373 Zadaniem kursów - czytamy w kronice Prowincji Polskiej - było pogłębiać w siostrach zasady wiary oraz nauczyć je umiejętnego przekazywania ich dzieciom. KPP 9(1937)13, s.50.

374 KPP 9(1937)13, s.50; KPP 10(1938/1939)14, s.27.

375 KPP 9(1937)13, s.50; KPP 10(1938/1939)14, s.27.

Na marginesie tego, co powiedziano wyżej, należy dodać, że potrzebę pogłębiania formacji zawodowej katechetów akcentowały nie tylko zmartwychwstanki. Na czynność tę zwracali uwagę zarówno pedagodzy, jak i przedstawiciele władz kościelnych. I tak L.Zarzecki pisał: "Nauczanie religii jest sprawą bardzo subtelną, wiąże się bowiem z najbardziej głębokim zagadnieniem wychowania moralnego. Toteż wymagać musimy od prefektów przygotowania pedagogicznego"<sup>376</sup>. Autor rozważa zagadnienie formacji zawodowej katechety z punktu widzenia pedagogiki narodowej. Z nieco innej płaszczyzny podchodzi do kwestii kształcenia zawodowego katechetów ówczesny biskup Poznania, Walenty Dymek. Jego zdaniem katecheci powinni dorównać pod względem formacji zawodowej nauczycielom świeckim. Z tej też racji - pisał biskup do ks. Noryśkiewicza - "Zachodzi potrzeba doksztalcania księży prefektów, aby poziom nauczycieli religii utrzymać na odpowiedniej wysokości". W tym celu proponuje biskup zorganizowanie corocznych kursów katechetycznych lub zapoczątkowanie współpracy z mającym powstać w Poznaniu Liceum Pedagogicznym albo Pedagogium<sup>377</sup>.

Wydaje się, że troska jaką zgromadzenie przejawiało odnośnie do formacji zawodowej katechetek wypływa z podobnych pobudek. Trzeba jednak dodać, że były także inne racje, dla których zgromadzenie żądało od sióstr nauczycielek i wychowawczyń gruntownej formacji w zakresie wiedzy teologicznej i metodyki religii. Zasadniczą determinantą organizowania przez zgromadzenie wspomnianych kursów teologicznych był fakt złożenia odpowiedzialności za wychowanie religijne dzieci i młodzieży na wszystkie siostry nauczycielki i wychowawczynie, a nie tylko na katechetki<sup>378</sup>.

Obok uczestnictwa w kursach teologicznych zgromadzenie zobowiązywało siostry do pogłębiania wiedzy religijnej także drogą pracy samokształceniowej. W uchwałach VI Zjazdu Pedagogicznego Zmartwychwstank czytamy: "Zarówno siostry nauczycielki jak i siostry wychowawczynie muszą uzupełniać swe wykształcenie religijne (...)"<sup>379</sup>. W tych samych uchwałach zaleca się siostrom, aby na ten cel wykorzystały okres wakacji, zgłębiając przede wszystkim najnowsze zarządzenia władz kościelnych oraz dokumenty papieskie, jak np. aktualną wówczas encyklikę Piusa XI "O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży"<sup>380</sup>.

---

<sup>376</sup> L.Zarzecki, Wychowanie narodowe, dz. cyt., s.352.

<sup>377</sup> APP - Pismo ks. bp Walentego Dymka do ks. Noryśkiewicza z dn. 18 marca 1934 r. L. dz. 4030/34, rps, sygn. KA 153-85 Nr A. 104.

<sup>378</sup> B.Żulińska, Wskazówki, s.2.

<sup>379</sup> KPP 2(1930)3-4, s.11.

<sup>380</sup> Tamże, s.11.

#### 2.4.3.1.2. Kwalifikacje moralne

Obok zalet umysłu i gruntownej wiedzy wymaga się od katechety także odpowiednich cech charakteru, wśród których Kalkstein i Żulińska na pierwszym miejscu wymieniają miłość do dziecka<sup>381</sup>. Miłość ta - podkreślają one - wypływa z głębokiego życia wewnętrznego, polegającego na wspólnocie życia z Jezusem Chrystusem. Toteż najważniejszym zadaniem sióstr miała być troska o wzrost przyjaźni z Chrystusem tak, aby On sam mógł przez nie działać<sup>382</sup>. Środkiem zaś pogłębienia tej wspólnoty życia z Bogiem miała być dla nich modlitwa. Oto, co na ten temat powiedziała A. Sołtan: "W życiu misyjnym trzeba zachować klauzurę ducha. Jak Bóg jest zawsze najdoskonalej skupiony, a przy tym wszystko wiedzący i działający, tak dusza zakonna pracująca wśród ludzi ma być zawsze skupiona i zjednoczona z Bogiem"<sup>383</sup>. W ten sam ton uderza po wielu latach T. Kalkstein. "Najważniejszym środkiem pedagogicznym dla zmartwychwstańek - pisze ona - będzie zawsze modlitwa"<sup>384</sup>. W myśl zaś założeń reguły zgromadzenia w modlitwie mają siostry uzgadniać swoje życie z wolą Bożą i w ten sposób stawać się coraz bardziej dyspozycyjnymi do jej realizowania, aby tą drogą nie tylko wykładały innym naukę Bożą - lecz przede wszystkim same ją wcielały w życie. Najważniejszym bowiem zadaniem wychowawcy jest nie tylko wpajać w młodzież umysły wiedzę religijną, ale budzić w nich życie religijne<sup>385</sup>. Należy zauważyć, że na powyższą cechę osobowości katechety zwracali uwagę również przedstawiciele pedagogiki religijnej. "Katecheta - pisał Bielawski - jego słowo i przykład jest wszystkim w wychowaniu religijnym, to żywa księga dla katechumenów (...)"<sup>386</sup>.

Zadaniem kolejnego rozdziału było zaprezentować postulaty wychowania religijno-moralnego w pismach i pracy dydaktyczno-wychowawczej sióstr w konfrontacji z współczesnymi prądami w pedagogice i katechetyce. Z uwagi na to, że zakłady zgromadzenia realizowały obowiązujący w szkolnictwie polskim system oświaty i wychowania, należało na samym początku omówić kwestię wychowania religijnego w szkolnictwie polskim. Następnie na tym tle ukazać charakter zakładów zgromadzenia. Trzecim etapem przeprowadzonym w tym rozdziale badań było zaznajomienie się z teorią wychowania religijnego zmartwychwstańek.

<sup>381</sup> T. Kalkstein, System wychowawczy..., cyt., s.14; B. Żulińska, Wskazówki, s.1.

<sup>382</sup> T. Kalkstein, System wychowawczy..., s.13-14.

<sup>383</sup> Cyt. za A. Pisarską, Powstanie i rozwój Zgromadzenia..., dz.cyt., s.275.

<sup>384</sup> T. Kalkstein, System wychowawczy..., s.15; B. Żulińska, Wychowanie, Ruch Charytatywny 17(1938)3, s.128.

<sup>385</sup> B. Żulińska, Wychowanie, cyt., s.125.

<sup>386</sup> Z. Bielawski, Podstawy wychowanie religijnego, dz.cyt., s.45.



Wybrana droga badań pozwoliła skonstatować, że religia była przedmiotem uprzywilejowanym we wszystkich szkołach Drugiej Rzeczypospolitej. Niemniej szkoły wolnej Polski były szkołami mieszanymi. Państwo jednak pozwalało na otwieranie szkół wyznaniowych prywatnych. Do takich właśnie szkół należały szkoły średnie zmartwychwstanek; szkoły zaś podstawowe zgromadzenia były szkołami mieszanymi. Niezależnie od tego we wszystkich szkołach zgromadzenia, zgodnie z założeniami wychowawczymi zmartwychwstanek, atmosferę zakładów miał przenikać duch katolicki. Podstawą całego procesu dydaktyczno-wychowawczego było wychowanie religijno-moralne.

Za formację religijno-moralną w zakładach zgromadzenia były odpowiedzialne nie tylko siostry katechetki lub księża katecheci, lecz wszystkie siostry nauczycielki i wychowawczynie. Troskę o stałą formację katechetyczną sióstr nauczycielek i wychowawczyń powierzyło zgromadzenie B.Żulińskiej. Następnym zatem etapem podjętych badań było zaznajomienie się z teorią wychowania religijnego głównie w ujęciu Żulińskiej. Ona bowiem w sposób najbardziej całościowy i systematyczny przekazała nam swoje poglądy na temat wychowania religijnego. Także T.Kalkstein zabierała częściowo głos w tej sprawie podczas zjazdów i kursów pedagogicznych oraz teologicznych. Jednakże jej wypowiedzi na temat wychowania religijnego dzieci i młodzieży są luźne i fragmentaryczne.

Żulińska starała się dać swej teorii wychowania religijnego właściwą podbudowę psychologiczną. W tym celu odwoływała się do aktualnej wówczas psychologii rozwojowej i wychowawczej, akcentując konieczność angażowania w procesie wychowania religijnego całego człowieka, a więc wszystkich jego władz, zwłaszcza rozumu, uczucia i woli. W ten sposób Żulińska odcinała się od herbartyzmu, który wpływał tylko na rozwój intelektu, jak i modernizmu, który przeceniał rolę uczuć w wychowaniu. Z podjętych w tym rozdziale badań wynika, że idea angażowania w procesie wychowania religijnego rozumu, uczucia i woli, była siostrom znana. Postulował ją ks. P.Smolikowski w opracowanym przez siebie dla zmartwychwstanek Dyrektorium. Żulińska zatem dała jej tylko podstawę psychologiczną. Należy dodać, że idea ta występowała w tym samym czasie również w innych teoriach i systemach wychowania religijnego, zwłaszcza w założeniach wychowawczych Z.Bielawskiego, na którego Żulińska się powoływała. Nie dostrzegamy wobec tego w ujęciu Żulińskiej żadnej cechy oryginalnej i twórczej. Cechę specyficzną obserwujemy u Żulińskiej, gdy mówi na temat "doświadczenia" i jego znaczenia w życiu religijnym dziecka. Przeprowadzona analiza pozwala przyjąć, że Żulińska jakkolwiek w niektórych wypadkach utożsamiała, podobnie jak ogół współczesnych jej autorów, doświadczenie z przeżyciem, niemniej dostrzegała również inny jego wymiar. W jej przekonaniu doświadczenie rodzi się pod-wpływem refleksji zmierzającej do odkrywania sensu ludz-

kiej egzystencji w codziennych wydarzeniach i przeżyciach. Tak rozumiane doświadczenie życiowe jest - jej zdaniem - podstawą doświadczenia religijnego.

Analizując dalej postulaty wychowania religijno-moralnego w pismach Żulińskiej, zauważono, że autorka propagowała w zgromadzeniu idee modnej wówczas pedagogiki religijnej, która sprowadzała cele i zadania wychowania religijnego do kształcenia charakteru religijno-moralnego katechizowanych. Ten sam kierunek wychowania religijnego obrała T. Kalkstein z tym, że pierwsza dawała rady dotyczące rozwiązań szczegółowych, podczas gdy druga ukazywała wskazania ogólne. Trzeba ponadto dodać, że Żulińska posługiwała się raczej terminem "pedagogika katolicka" niż pedagogika religijna. Obie siostry nawiązywały w swoich opracowaniach do Foerstera, który był w owym czasie w Polsce dosyć popularny. W sprawach zaś dotyczących treści, formy oraz metody pedagogiki religijnej Żulińska powoływała się przede wszystkim na Z. Bielawskiego, głównego przedstawiciela pedagogiki religijnej w Polsce. Postępując w ślady twórców i zwolenników pedagogiki religijnej, Żulińska akcentowała konieczność dostosowywania metod i form nauczania religii do potrzeb i możliwości psychicznych katechizowanych. Postulaty nauk psychologicznych, zwłaszcza psychologii eksperymentalnej i rozwojowej, stały się dla niej podstawowym kryterium oceny używanych w nauczaniu religii katechizmów oraz stosowanych w nich form i metod przekazu. Twierdziła, że katechizm pytań i odpowiedzi rozwija ucznia jednostronnie. Działa przede wszystkim na jego intelekt, a pomija całkowicie wolę i uczucia. Szukając właściwych rozwiązań celem przystosowania katechizmu, a tym samym nauki religii, do potrzeb i możliwości psychicznych katechizowanych, Żulińska nawiązywała do postulatów szkoły pracy. Jednakże stosowanie w nauczaniu religii metod szkół aktywnych, nie równało się - jej zdaniem - odejściu od metody stopni formalnych. Żulińska, podobnie jak inni współcześni jej katecheci, próbowała pogodzić metody aktywne z metodą stopni formalnych. Podstawowym wymogiem metody stopni formalnych było realizowanie zasady pogładowości. Podstawowym zaś wymogiem metod szkoły pracy było stawianie ucznia wobec trudności oraz samodzielne ich rozwiązywanie. Celem realizowania powyższych założeń, Żulińska skierowała swą uwagę ku Pismu św. W pierwszym wypadku perykopy biblijne służyły upogładowieniu nauki katechizmu, w drugim Pismo św. było źródłem, w którym uczniowie szukali odpowiedzi na stawiane podczas katechezy pytania. W ten sposób Pismo św. pełniło rolę służebną w stosunku do katechizmu. Z perykopy biblijnej uczniowie wydobywali jakąś prawdę dogmatyczną lub odpowiednie zastosowanie moralne. Taką funkcję pełniło Pismo św. we wszystkich podręcznikach przeznaczonych do nauki religii w dwudziestoleciu międzywojennym. Takie zadanie spełniało Pismo św. również w podręczniku zatytułowanym "Czytania biblijne i katechizmowe", zredagowanym - jak

twierdziła Żulińska, przez nią samą przy współudziale ks. A. Ratusznego. Podręcznik ten ukazywała siostronom jako "wzorcowy". W pewnej mierze można go - jak wykazały przeprowadzone badania, za taki uznać. Różnił się on bowiem zarówno pod względem metody, formy jak i struktury od używanych w okresie międzywojennym w Polsce katechizmów oraz historii biblijnej.

Idąc za tendencjami swej epoki, Żulińska pomija zupełnie moment historii zbawienia zawartej w Piśmie św., a jeśli mówi o Objawieniu, stwierdza, że katecheta przekazuje je głównie za pośrednictwem metody, jak np. posługiwania się autentycznym tekstem Pisma św. W założeniach wychowawczych już nie tylko Żulińskiej, lecz także Kalkstein, które jak powiedziano, w niczym nie odbiegały od postulatów pedagogiki religijnej, Pismo św. pełni rolę środka nie tylko z punktu widzenia metodycznego, lecz także wychowawczego. W przeświadczeniu obu sióstr Pismo św. jest ważnym środkiem w kształceniu charakteru religijno-moralnego katechizowanych.

Funkcję środka w formacji religijno-moralnej dzieci i młodzieży pełni w rozumieniu zarówno Żulińskiej, jak i Kalkstein także liturgia. Ten właśnie fakt wyjaśnia, występujące w pismach obu autorek, zjawisko traktowanie oddzielnie Komunii św. i oddzielnie Mszy św. Komunia św. i Msza św. to dwie rzeczywistości, z których każda w sposób sobie właściwy wpływa na kształcenie charakteru religijno-moralnego wychowanków. Jakkolwiek Żulińska domaga się, aby w nauczaniu religii ukazywać jedność między Komunią św. a Mszą św., niemniej w momencie, gdy rozważa Komunię św. w aspekcie funkcji, jaką ona pełni w kształceniu charakteru religijno-moralnego, mówi o niej zawsze w oderwaniu od Mszy św. Także wychowanie do czynnego uczestnictwa w liturgii Mszy św., było w założeniach cytowanych wyżej sióstr, tylko jedną z metod, która miała za zadanie kształtować w katechizowanych postawę otwarcia się na "łaski", jakie płyną z Najświętszej Ofiary, a które są nieodzowne w formowaniu ich charakteru religijno-moralnego.

Rolę środka pełni również rok liturgiczny. Z tych samych zatem racji występuje on w pismach autorek bez związku z Mszą św. Żulińska wprawdzie mówi o uobecnianiu się w życiu wierzących tajemnic z życia Jezusa Chrystusa, które Kościół rozważa w poszczególnych okresach roku liturgicznego. Niemniej, podobnie jak Bielawski, podkreśla, że proces ten realizuje się poprzez intensywną "pracę nad sobą". W pracy tej wzorem i przykładem są święci, których Kościół ukazuje w roku liturgicznym. W myśl powyższego założenia siostry przywiązywały w praktyce pedagogicznej szczególną wagę do "przeżywania świąt". Tak więc i tym razem Żulińska nie odbiega od założeń pedagogiki religijnej. Treści nauczania, metody, a także całe życie religijne katechizowanych było w jej rozumieniu skutecznym środkiem w kształceniu charakteru religijno-moralnego, a tym samym pewną drogą do zbawienia.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zarówno Żulińska, jak i Kalkstein, była silnie związana z prądami swej epoki. Okres międzywojenny był szczytowym momentem rozwoju tzw. "ruchu metody". Zapoczątkowany w tym czasie ruch biblijny i liturgiczny wywarł stosunkowo mały wpływ na formowanie się poglądów cytowanych wyżej autorek. Ruch ten interesował je głównie z punktu widzenia celów i zadań pedagogiki religijnej. Obie autorki nie wyszły poza rozwiązania, jakie w zakresie wychowania religijnego ukazywali współcześni im autorzy, zwłaszcza Foerster i Bielawski. Trudno zbadać, w jakiej mierze ich wskazania znalazły zastosowanie w praktyce pedagogicznej sióstr, bowiem od postulatów do ich realizacji jest daleka droga. W analizowanych źródłach jest stosunkowo mało mowy na temat form i metod, jakie siostry stosowały w zakresie wychowania religijnego, zwłaszcza nauki religii. Ponieważ jednak Żulińska cieszyła się w zgromadzeniu dużym autorytetem, należy przypuszczać, że jej idee wywarły wpływ na formację sióstr nauczycielek i wychowawczyń. Podobnym autorytetem cieszyła się w zgromadzeniu T.Kalkstein, przełożona prowincji polskiej. Można zatem sądzić, że postulowany przez obie siostry program wychowania religijnego, przyjął się w dwudziestoleciu międzywojennym wśród zmartwychwstań.

## ZAKOŃCZENIE

Niniejsza publikacja jest pierwszą próbą opracowania spuścizny pedagogicznej zmartwychwstanek. W trakcie prowadzonych badań wyłoniły się dwie grupy zagadnień: wychowanie narodowe oraz wychowanie religijne.

Charakterystycznym rysem twórczości i działalności pedagogicznej zmartwychwstanek jest wychowanie narodowe. Punktem wyjścia formacji patriotycznej młodego pokolenia było, w przeświadczeniu sióstr, budzenie świadomości narodowej. W związku z tym ważne znaczenie miało sprecyzowanie pojęcia narodu oraz ukazanie różnicy, jaka zachodzi między wychowaniem narodowym a państwowym. Wizja narodu, jaką spotykamy w pismach pedagogicznych sióstr nawiązuje do polskiego romantyzmu, w którym od czasów Brodzińskiego pojęcie narodu łączono z pojęciem misji narodowej. Z wizją narodu wiązała się koncepcja wychowania narodowego. W założeniach wychowawczych sióstr do istoty wychowania narodowego należy formowanie młodego pokolenia na wartościach kultury narodowej oraz przepełnienie całego procesu wychowawczego duchem narodowym. W myśl powyższych założeń odcinały się siostry od tzw. wychowania państwowego, które lansowano w Polsce po przewrocie majowym.

Postulat budzenia świadomości narodowej realizowały siostry drogą organizowania obchodów rocznic patriotycznych, wprowadzania w symbolikę narodową oraz zaznajamiania młodych z ziemią ojczystą, z kulturą narodu i jego historią. Obchody rocznic patriotycznych organizowały siostry zgodnie z obowiązującymi w szkolnictwie polskim normami i przepisami oraz z przyjętymi w nim zwyczajami. W założeniach sióstr obchody rocznic patriotycznych pełniły ważną funkcję dydaktyczną i wychowawczą; nie przywiązywały one jednak do nich tak wielkiej wagi, jak to czynił system wychowania państwowego. W tym, co dotyczy wprowadzenia w symbolikę narodową, praca sióstr nie wychodziła poza ramy przyjętych w dwudziestoleciu międzywojennym w szkolnictwie polskim zwyczajów, bowiem sztandar, hymn i godło miało, jeżeli nie wszystkie, to przynajmniej większość polskich szkół. W zgromadzeniu tylko dwa zakłady miały własny sztandar, a mianowicie szkoła podstawowa i średnia w Warszawie oraz w Częstochowie. Także hymn szkoły miały tylko

dwa wymienione wyżej zakłady. Pozostałe zakłady nie wypracowały własnej symboliki szkolnej. Godłem wszystkich zakładów zgromadzenia, z wyjątkiem szkoły gospodarczej w Poznaniu, była szarotka, przedstawiona w formie oksydowanej odznaki z nazwą szkoły na wstędze. Z procesem budzenia świadomości narodowej wiązały siostry zaznajamianie młodych z ziemią ojczystą, kulturą regionu i narodu. Czynność tę realizowały przez organizowanie wycieczek krajoznawczych, a także podczas lekcji historii, geografii oraz godzin wychowawczych. Przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że wymienione wyżej formy pracy zalecał program wychowania tak narodowego jak i państwowego. Postulowali je również teoretycy wychowania narodowego. W nawiązaniu do nauki historii ojczystej, trzeba podkreślić, że w teorii i praktyce sióstr przyjęły się dwie koncepcje: mesjaniczna i heroistyczna. Koncepcja mesjaniczna nawiązywała do idei narodu. W myśl tej koncepcji nauka historii ma ukazywać z jednej strony misję dziejową narodu, z drugiej strony drogi Opatrzności Bożej. U podstaw koncepcji heroistycznej leżało przeświadczenie, że twórcami historii są genialne jednostki. Funkcję przybliżania młodym bohaterów dziejowych spełniała przede wszystkim literatura biograficzna. W jej powstawaniu miała pewien udział także B.Żulińska. Należy dodać, że obie koncepcje nauki historii, mesjaniczna i heroistyczna, występowały nie tylko w pismach i działalności pedagogicznej zmarłych, lecz także w oficjalnym nurcie nauczania historii, zwłaszcza w okresie poprzedzającym reformę szkolnictwa z 1932 r. Obok historii ważną rolę w procesie budzenia świadomości narodowej spełniała, w przeświadczeniu sióstr, także nauka języka ojczystego.

Wyjątkową wagę przywiązywały siostry do kształtowania postawy patriotyzmu. Przedmiotem postawy patriotyzmu jest ojczyzna. Sprecyzowanie terminu ojczyzna występuje przede wszystkim w pismach Żulińskiej. Ojczyzna jest w jej ujęciu matką i wspólnotą. Naturalną konsekwencją takiego ujęcia ojczyzny jest konieczność budzenia w młodych miłości do niej. W swych poglądach dotyczących miłości ojczyzny solidaryzowały się siostry z takimi autorami, jak I.Chrzanowskim, W.Borowskim, Z.Balickim i L.Zarzeckim. Wszyscy oni utrzymywali, że miłość ojczyzny wyraża się przede wszystkim w bezinteresownej służbie. Taką też postawę starały się siostry kształtować w młodym pokoleniu. Postulowany przez nie ideał wychowawczy zmierzał do wychowania z jednej strony bohatera-obywatela, z drugiej strony Polaka-obywatela świadomego swych obowiązków. W pierwszym wypadku ukazywały młodym ideał rycerza-obywatela lub ideał matki-obywatelki, w drugim zaś ideał Polaka spełniającego swe obowiązki przez rzetelną i sumienną pracę. Ideał Polaka-obywatela świadomego swych obowiązków był szczególnie na czasie po przewrocie majowym, kiedy do głosu dochodził kult pracy codziennej. Wychowanie młodych do pracy na rzecz ojczyzny było jednym z naczelných zadań formacji patriotycznej nie tylko w zakładach zgromadzenia lecz

we wszystkich szkołach Polski niepodległej. Pracę ujmowały siostry, podobnie jak ogół współczesnych im pedagogów, jako obowiązek narodowy, albo inaczej obowiązek obywatelski. Przez pracę młodzież miała się włączyć w dzieło odbudowy ojczyzny. Przeprowadzone badania pozwalają przyjąć, że przynajmniej w niektórych zakładach (fragmentaryczność źródeł nie pozwala odtworzyć pełnego obrazu działalności pedagogicznej zmarłych), siostry starały się wdrażać uczennice do pracy.

W założeniach wychowawczych zmarłych ważne miejsce zajmowało kształcenie charakteru narodowego. Proces ten wiązały siostry, podobnie jak wszyscy zwolennicy wychowania narodowego, z formacją patriotyczną. Do istoty kształcenia charakteru narodowego należy - w świetle analizowanych pism - tępienie wad narodowych oraz rozwijanie przeciwnych tym wadom zalet narodowych. W tym drugim wypadku szczególny nacisk kładły siostry na wychowanie umysłu, uczucia i woli, bowiem w ich przeświadczeniu wady narodowe mają swe źródło w braku umiejętności logicznego myślenia, w nadmiarze uczucia oraz w słabej woli. Cechy te - jak twierdziły - są charakterystyczne dla usposobienia Polaków. Także i tym razem siostry nie były w swych poglądach odosobnione, podobne bowiem zapatrywania podzielało szereg współczesnych im pedagogów, jak np. Szczepanowski, Balicki, Borowski, Pręgowski, Sochańiewicz i inni. Wszyscy oni wyrażali pogląd, że harmonijny rozwój umysłu, uczucia i woli stanowi istotę kształcenia charakteru narodowego.

Koncepcja wychowania narodowego zmarłych była charakterystyczna dla pokolenia, które rozwijało się i dojrzewało w atmosferze walk niepodległościowych. Do tego pokolenia należały m.in. wymienione już w tym miejscu siostry, jak A. Sołtan, T. Kalkstein, B. Żulińska i A. Kossowska. Pierwsze pokolenie zmarłych, wychowane w atmosferze patriotycznej, przeszczepiło na grunt zgromadzenia tradycję swego środowiska rodzinnego. Tradycje te były głęboko zakorzenione w ideałach polskiego romantyzmu. Nic więc dziwnego, że w momencie, gdy polską szkołę przeniknęły ideały wychowania państwowego, siostry opowiedziały się zdecydowanie za wychowaniem narodowym. Ich poglądy na temat wychowania narodowego są związane z ideologią wychowawczą Narodowej Demokracji. W swoich pismach siostry nie nawiązywały do programu lewicy nauczycielskiej, który zrywając z nacjonalizmem, ukazywał bardziej uniwersalny ideał wychowania. Postulaty wychowania narodowego preferowane przez zmarłych nie odbiegały również od norm i wytycznych zawartych w oficjalnym programie nauki, a także w okólnikach i zarządzeniach władz oświatowych.

Obok wychowania narodowego znamienym rysem ideologii wychowawczej zmarłych było dążenie do przeniknięcia atmosfery zakładów zgromadzenia duchem religijnym. Metody i formy wychowania religijnego ukazywała siostrą przede wszystkim B. Żulińska, a częściowo tak-

ze T.Kalkstein. Teoria wychowania religijnego, jaką obie siostry reprezentowały, nie odbiegała od założeń aktualnej wówczas pedagogiki religijnej. Na formowanie postulatów wychowania religijnego, zwłaszcza Żulińskiej, miała wpływ także psychologia rozwojowa i filozofia wartości.

Szczególne znaczenie przypisywała Żulińska w wychowaniu religijnym doświadczeniu dziecka. Z jej pism wynika, że doświadczenie rozumiała w dwojakim znaczeniu, jako doświadczenie typu empirycznego i jako doświadczenie, które powstaje w wyniku obserwacji zjawisk i wydarzeń dnia codziennego oraz odkrywania ich sensu. Termin doświadczenie w tym drugim rozumieniu nie zawsze występuje w pismach Żulińskiej w jednakowym znaczeniu. Niejednokrotnie bowiem utożsamiała doświadczenie z przeżyciem, co zbliża ją do zwolenników pedagogiki religijnej. Jednakże przeprowadzone badania pozwalają przyjąć, że Żulińska, jakkolwiek solidaryzowała się ze zwolennikami pedagogiki religijnej, odbiegała również od ich poglądów. Wydaje się bowiem, że w jej przekonaniu doświadczenie wyraża coś więcej niż samo przeżycie. Zdaniem Żulińskiej doświadczenie prowadzi m.in. do poznania wartości i w świetle tych wartości "porządkuje" przeżycia i wyobrażenia.

Powiedziano wyżej, że w zakresie wychowania religijnego Żulińska przyjęła punkt widzenia pedagogiki religijnej. Należy jednak zaznaczyć, że Żulińska używała raczej określenia "pedagogika katolicka" niż pedagogika religijna. U podstaw "pedagogiki katolickiej" leżą te same założenia, które przyjęła pedagogika religijna. Podstawą pedagogiki katolickiej jest w ujęciu Żulińskiej teologia i filozofia chrześcijańska. Celem pedagogiki katolickiej jest odtworzenie w wychowanku obrazu i podobieństwa Bożego. Cel ten zamierza pedagogika katolicka osiągnąć przez pielęgnowanie w wychowaniu życia łaski. Środkami zaś, które mają pomóc w osiągnięciu wspomnianego celu, są w rozumieniu Żulińskiej i Kalkstein sakramenty, Msza św., modlitwa, rekolekcje oraz liturgia wraz z rokiem kościelnym. Cały proces formacji religijnej - twierdziła Żulińska - zmierza ostatecznie do kształcenia charakteru religijno-moralnego. Powyższe tendencje spotykamy także w założeniach pedagogiki religijnej, którą w Polsce reprezentował Z.Bielawski. Żulińska, w swoich referatach i prelekcjach wygłoszonych do sióstr, na poglądy Bielawskiego niejednokrotnie się powoływała. Przeprowadzone badania wykazały, że była pod silnym ich wpływem. Wpływ ten daje się zauważyć nie tylko w określaniu celów i zadań formacji religijnej, lecz także w doborze treści i metod dydaktyczno-wychowawczych.

Wśród treści nauczania i wychowania Żulińska, podobnie jak zwolennicy pedagogiki religijnej, przypisuje szczególne znaczenie nauce Pisma św. Do nauki Pisma św. przywiązywała dużą wagę także T.Kalkstein. Pismo św. jest w rozumieniu obu sióstr podstawą formacji religijnej. Należy jednak zaznaczyć, że cytowanych autorek nie interesowało w tym



wypadku Objawienia zawarte w Piśmie św. Biblia pełni w ich rozumieniu rolę środka. W niej bowiem - jak twierdzą autorki - są zawarte wskazania dydaktyczne i wychowawcze zarówno dla wychowawcy, jak i dla ucznia. Bóg zaś jawi się w Piśmie św. jako pierwszy wychowawca. Pismo św. jest również środkiem upogładowienia nauki katechizmu. Opowiadania biblijne mają, zdaniem Żulińskiej, uprzystępnąć dzieciom poznanie prawd wiary zawartych w katechiźmie pytań i odpowiedzi. Z tej też racji Pismo św. zawiera nie tylko wskazania wychowawcze i dydaktyczne, lecz jest ponadto "źródłem poznania prawd wiary" oraz "źródłem wskazań moralnych". W ten sposób nawiązała Żulińska do metody stopni formalnych, która sprowadzała Pismo św. do roli poglądu w nauczaniu katechizmu. Taką właśnie funkcję pełniło Pismo św. we wszystkich podręcznikach przeznaczonych do nauki religii w dwudziestoleciu międzywojennym.

W przekonaniu Żulińskiej pierwszym i podstawowym podręcznikiem, który daje z jednej strony podstawy wiedzy religijnej, z drugiej zaś strony wprowadza w życie chrześcijańskie, jest katechizm. Twierdzeniem tym nawiązuje Żulińska do kilkunastowiecznej tradycji, która od XVI wieku poczynając utrzymywała, że wychowanie do życia wiary dokonuje się za pośrednictwem katechizmu. Żulińska nie akceptowała jednak formy przekazu zawartej w katechiźmie pytań i odpowiedzi. Utrzymywała, że forma ta jest sprzeczna z prawami psychologicznego rozwoju dziecka. Podobny pogląd utrzymywali również inni współcześni jej katecheci, jak np. Thullie, Ratuszny i Budzik. Także zainicjowany na Zachodzie tzw. ruch metody zwrócił uwagę przede wszystkim na metodę nauczania katechizmu. W zasięgu oddziaływania tego ruchu znajdowała się również katecheza polska. Do niego nawiązywali przede wszystkim przedstawiciele pedagogiki religijnej, zwłaszcza Z. Bielawski. Wspomniany ruch zapoczątkował eksperymenty, zmierzające do przystosowania katechizmu do potrzeb i możliwości psychicznych katechizowanych. W eksperymentach tych uczestniczyła także B. Żulińska. Przy współudziale ks. A. Ratusznego zrehabilitowała katechizm biblijny. Podręcznik ten miał być "próbą nowej metody dostosowanej do nowych planów".

W założeniach pedagogicznych zmartwychwstaniek wyjątkowe znaczenie ma w wychowaniu religijnym liturgia. Punktem wyjścia formacji liturgicznej jest "wychowanie do zrozumienia" liturgii Mszy św. W procesie tym wyróżniały siostry dwa momenty: wprowadzenie w zrozumienie znaczenia obrzędów Mszy św. oraz kształtowanie postaw odpowiadających tym obrzędom. Pierwszą czynność realizowały siostry za pośrednictwem tzw. pogadanek liturgicznych, które odbywały się w każdą sobotę na terenie wszystkich zakładów naukowych i wychowawczych zgromadzenia. Metody, jakimi się siostry posługiwały celem kształtowania postaw odpowiadających poszczególnym obrzędom Mszy św. nie są znane. Znane są jedynie wskazania, jakie w związku z powyższym przekazywała siostrom Żulińska. Szczególny nacisk kładła ona na kształtowanie w dzieciach postawy

ofiary. Siłę do realizowania postawy ofiary czerpie chrześcijanin z Komunii św. Komunię św. traktuje autorka, podobnie zresztą jak Kalkstein, jako skuteczny środek kształcenia charakteru religijnego. W ich pismach Komunia św. występuje niejednokrotnie bez związku z Mszą św. Podobny rozdział między Komunią św. a Mszą św. daje się zauważyć w pismach Z. Bielańskiego, zwłaszcza pisanych przed rokiem 1937. Pod koniec lat trzydziestych dochodzą do głosu zarówno w pismach Żulińskiej, jak i Bielańskiego postulaty ruchu liturgicznego, który akcentował jedność między Komunią a Mszą św. Pod wpływem ruchu liturgicznego zwróciła Żulińska uwagę także na społeczny wymiar Komunii św., która - jak pisała - jest sakramentem jedności i solidarności chrześcijańskiej. Wracając do postaw, jakie Żulińska zalecała kształtować w dzieciach i młodzieży, trzeba zauważyć, że obok współofiary jest w jej pismach również mowa o postawie dziękczynienia, adoracji, otwarcia się na drugich, pokuty, żalu i skruchy, błagania, uwielbienia, gotowości do słuchania słowa Bożego i przyjęcia go, wiary i radości. Należy ponadto dodać, że szczególny nacisk kładła Żulińska na wewnętrzny współdziałanie wierzących w liturgii Mszy św., co również świadczy - jak się wydaje - o wpływie wspomnianego już ruchu liturgicznego. Jednakże "uczestnictwo" we Mszy św. rozumiała Żulińska, podobnie jak ogół współczesnych jej katechetów, jako włączenie się wierzących w śpiew i recytację oraz przyjęcie Komunii św. Identyczne znaczenie ma wyrażenie "słuchać" Mszy św., które występuje w pismach T. Kalkstein.

Z analizy źródeł wynika, że siostry akcentowały także potrzebę wprowadzenia w rok liturgiczny. Czynność ta sprowadzała się głównie do tzw. "przeżywania świąt". Wprowadzenie w rok liturgiczny miało dwójaki charakter: teoretyczny i praktyczny. W pierwszym wypadku chodziło o zaznajomienie uczniów z historią i teologią danego święta lub okresu liturgicznego. W drugim o przygotowanie jakiejś imprezy, np. misterium adwentowego lub jasełek. Analizowane źródła pozwalają przypuszczać, że owa impreza stanowiła główny moment przeżyciowy danego święta. Wiązanie roku liturgicznego ze Mszą św. było raczej zewnętrzne. Ograniczało się do zaznajomienia katechizowanych z czytaniem mszalnymi omawianego święta oraz do nauki śpiewu liturgicznego. W ten sposób znalazły się siostry także tym razem w zasięgu oddziaływania pedagogiki religijnej, która zalecała wprowadzić "włączać rok kościelny w nabożeństwa mszalne", w praktyce jednak pozostawał on poza Mszą św.

W katechezie sakramentalnej kładły siostry główny nacisk na sakrament chrztu i bierzmowania, co jest jeszcze jednym dowodem przemawiającym za tym, że były silnie związane z postulatami pedagogiki religijnej. W założeniach bowiem pedagogiki religijnej chrzest jest podstawą życia chrześcijańskiego, udoskonalenie zaś tego życia dokonuje się w sakramencie bierzmowania. W swoich pismach akcentują siostry,

zwłaszcza Żulińska, głównie indywidualny charakter chrztu i bierzmowania, mniej natomiast dostrzegają wymiar społeczny tych sakramentów. W takim ujęciu chrzest i bierzmowanie jest przede wszystkim źródłem łaski, która w myśl pedagogiki religijnej podtrzymuje i rozwija w katechizowanych życie Boże.

Należy zauważyć, że w założeniach wychowawczych sióstr treści nauczania i wychowania religijnego, a więc Pismo św., nauka wiary i liturgia, spełniały rolę środka, który miał pomóc w kształceniu charakteru religijno-moralnego katechizowanych.

Metoda katechetyczną zainteresowała się w zgromadzeniu głównie B.Żulińska. Kwestii tej poświęciła wiele miejsca zarówno w swych pismach, jak i kontaktach z siostrami. Wychodząc z założenia pedagogiki religijnej, Żulińska przyjęła w nauczaniu religii dwie metody: "naprowadzającą i objaśniającą" czyli "analityczną i syntetyczną". Ponadto interesowała się także metodami szkoły pracy, które nie były obce katechezie okresu międzywojennego. Trzeba jednak podkreślić, że Żulińska nie ukazywała w tym zakresie żadnych twórczych i oryginalnych rozwiązań; co więcej, niejednokrotnie przestrzegała przed niebezpieczeństwem nadużywania w katechezie tej metody. Szczególne znaczenie przypisywała Żulińska, podobnie jak inne siostry, osobie katechety. Za wychowanie religijne dzieci i młodzieży, kształcącej się w zakładach zgromadzenia, były odpowiedzialne nie tylko katechetki i katecheci, lecz wszystkie siostry nauczycielki i wychowawczynie. Zgodnie z powyższym zgromadzenie zabiegało o permanentną formację religijną zatrudnionych w zakładach sióstr. Odpowiedzialność za formację religijną sióstr zgromadzenie powierzyło Żulińskiej, która była pod szczególnym wpływem pedagogiki religijnej. Idee i założenia pedagogiki religijnej propagowała wśród sióstr. W swoich referatach i prelekcjach, wygłaszanych do sióstr podczas kursów teologicznych i zjazdów pedagogicznych, powoływała się przede wszystkim na Bielańskiego. Należy zatem przypuszczać, że siostry, formowane przez Żulińską, wychowywały młode pokolenie w duchu pedagogiki religijnej.

Reasumując, trzeba jeszcze raz podkreślić, że znamiennym rysem ideologii wychowawczej zmartwychwstanek w Polsce było eksponowanie elementu narodowościowego. W swoich pismach ukazywały siostry cele, zadania i założenia formacji patriotycznej. W praktyce zaś starały się je realizować na różnych odcinkach swojej działalności. Specyficzną cechą ideologii wychowawczej zmartwychwstanek było ponadto dążenie do przeniknięcia duchem katolickim całokształtu nauki szkolnej. Należy dodać, że zarówno wychowanie narodowe, jak i religijne realizowały, zgodnie z założeniami programu wszystkie szkoły Drugiej Rzeczypospolitej. Trzeba jednak zaznaczyć, że siostry miały także swój własny system wychowawczy, który konsekwentnie wprowadzały w życie w praktyce pedagogicznej.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. ŹRÓDŁA

#### 1.1. Drukowane

- Aksamówna I., Praca literacka, Myśl Młodych, Warszawa-Sewerynów 1934, s.27-34.
- Gerstmann A., Ratuszny., Czytania biblijne i katechizmowe, Część I, Lwów 1922.
- Gerstmann A., Szmyd G., Czytania biblijne i katechizmowe, część II, Lwów 1923.
- Jednodniówka z okazji dziesięciolecia Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie 1918-1928, Częstochowa 1928.
- Kalkstein T., System wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego i jego zadanie w dobie obecnej, Poznań 1931.
- Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana naszego Jezusa Chrystusa, Lwów 1926.
- Kossowska A., System wychowawczy w zakładach Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego wobec zasad Komisji Edukacji Narodowej. Przyczynek do historii szkolnictwa polskiego. Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 15(1916)1, s.16-31.
- Kossowska A., Katolicyzm a kultura, Poznań 1931.
- Myśl Młodych, Pismo uczennic Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa-Sewerynów 2(1923)5; 3(1924)6-7; Warszawa-Zolibóz 1933; 1934; 1935/1936. ASZK, Dz. XIII, T. 59.
- Poświęcenie sztandaru w seminarium nauczycielskim sióstr zmartwychwstank. Gazeta Warszawska 9 maja 1930 r. Biblioteka Jagiellońska, sygn. 555, czas. V.I.
- Regulamin dla uczennic szkół Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1933.
- Regulamin internatów szkolnych Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Warszawa 1933.

- Statut Samorządu uczennic Seminarium Nauczycielskiego Zgromadzenia  
Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego. Warszawa (br.r.w.).
- Żulińska B., Co nam daje Ewangelia pod względem wychowania, Przyjaciel  
Szkoły 6(1925)20, s.553-560.
- Żulińska B., Dla Ciebie Polsko, Lwów 1936.
- Żulińska B., Dr Józef Żuliński - Budowniczy Boży, Lwów 1931. Dr Józef  
Anzelm Żuliński. Wspomnienia uczennic i dzieci. Zebrała B. Żuliń-  
ska, Lwów 1931.
- Żulińska B., Eucharystia w wychowaniu, Ruch Charytatywny 10(1931)11,  
s.315-317.
- Żulińska B., Eucharystia w wychowaniu, Ruch Charytatywny 10(1931)12,  
s.343-347.
- Żulińska B., Jak można dzieciom ułatwić naukę religii, Miesięcznik Ka-  
techetyczny i Wychowawczy 10(1921)3, s.96-101.
- Żulińska B., Kilka słów o wychowaniu narodowym, Nasz Związek 2(1925)3,  
s.5-8.
- Żulińska B., Kilka myśli o wychowaniu katolickim. Biuletyn Sprawozdaw-  
czy II Zjazdu Naukowo-Pedagogicznego Delegatek Zgromadzeń Zakon-  
nych odbytego w Warszawie w dn.30-31 X i 1 XI 1938 r. Archiwum  
Prowincjalne Sióstr Urszulanek (OSU) w Krakowie, sygn. 281/c-6,  
s.33-48.
- Żulińska B., Ku zmartwychwstaniu, Rzym 1950.
- Żulińska B., Kwadrans Ewangeliczne. Przedruk ze Zjednoczenia, Poznań  
1937.
- Żulińska B., Matka-Obywatelka, Lwów 1938.
- Żulińska B., Obowiązki Polki, Lwów 1924.
- Żulińska B., O ideałach w wychowaniu, Kraków (br.r.w.).
- Żulińska B., O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym.  
Poznań 1931.
- Żulińska B., Rozwijanie poczucia obowiązku, Szkoły 67(1936)1-2, s.  
1-10.
- Żulińska B., Światopogląd katolicki, Sodalis Marianus 1937 nr 1,  
s.26-31.
- Żulińska B., Świętość jako cel w wychowaniu, Zjednoczenie 5(1937)12  
s.177-179.
- Żulińska B., Więcej piękna wśród dziewcząt, Szkoła 60(1929)6, s.162-166.
- Żulińska B., Wychowanie i kształcenie dziecka, w: Podręcznik dla  
ochroniarek, pr. zbior. wydana staraniem Sekcji Pedagogicznej Pol-  
skiego Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1920, s.121-165.
- Żulińska B., Wychowanie religijne, Ruch Charytatywny 10(1931)11, s.  
312-316.
- Żulińska B., Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym,  
Poznań 1936.

- Zulińska B., Wychowawcze znaczenie Mszy św., Misterium Christi 9 (1937)8-9, s.257-264.
- Zulińska B., Wychowawcze znaczenie Mszy św., Głos Eucharystyczny 22 (1939)2, s.2-5.
- Zulińska B., Wychowawcze znaczenie Mszy św., Głos Eucharystyczny 22 (1939)3, s.28-32.
- Zulińska B., Zadania katolickiego wychowawcy wobec nowoczesnych prądów w nauczaniu, Ruch Katolicki 3(1933)9-10, s.425-428.
- Zulińska B., Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej. Włocławek 1933.

## 1.2. Niedrukowane

### 1.2.1. Archiwalny zasób kościelny

#### Archiwum Generalne Sióstr Zmartwychwstank w Rzymie

Sprawozdanie z wizytacji Seminarium Nauczycielskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie przeprowadzonej przez wizytatora szlół, Lucjana Zapolskiego w dn. 2/II, 8/II, 10/II, 24/II 1933 r. sygn. IV P. 1, T.10 n 30.

#### Archiwum Sióstr Zmartwychwstank w Kętach

- Formularz egzaminacyjny Krystyny Wandy Rawicz, uczennicy szkoły przemysłowo-handlowej zmartwychwstank w Częstochowie. Częstochowa, czerwiec 1934, br. sygn.
- Kronika Domu Lokalnego, Mir, rps. Dz. XIII, T. 15.
- Kronika Prowincji Polskiej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego. Warszawa 1(1929)1, s.26; 1(1929)2, s.30; 2(1930)3-4, s.52; 3(1931)5, s.90; 4(1932)6-7, s.99; 5(1933)8-9, s.120; 6(1934)10, s.118; 7(1935)11, s.95; 8(1936)12, s.73; 9(1937)13, s.116, Egzemplarze powielane do użytku wewnętrznego, sygn. Dz. XIII, T.17.
- Księga Protokołów 1926-1938 z posiedzeń Rady Pedagogicznej Żeńskiej 7-klasowej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, sygn. Dz. F. T. IV/5.
- Myśl Młodych Pismo uczennic Gimnazjum Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie 1935; 1936/1937; 1939. Egzemplarze powielane, sygn. Dz. XIII, T. 59.
- Obowiązki Dyrektorek, Kierowniczek, Wychowawczyń i Sekretarek w Zakładach Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego. Egzemplarz powielany (1929), sygn. Dz.XIII, T.1, 14/B
- Pamiętniki ze Zjazdów Pedagogicznych zmartwychwstank:
- I - Częstochowa, 11-14 lipca 1921, mszp., s.80, Dz. XIII, T.58.
  - III - Częstochowa, 1-4 lipca 1923, mszp., s.88, Dz. XIII, T. 58.
  - IV - Częstochowa, 2-5 lipca 1930, mszp., s.13, Dz. XIII, T.58.

- VIII - Warszawa-Zoliborz, 18-22 sierpnia 1936, mszp., s.37, Dz. XIII, T.58.
- Pilchowska M.B., Informacje o szkole przemysłowo-handlowej sióstr Zmartwychwstanek w Częstochowie, br. d., br. sygn.
- Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego w Krakowie z dn. 28 VIII 1933 Nr P-4755/33 w sprawie ubioru młodzieży prywatnych szkół średnich, br. sygn.
- Protokół z sesji Rady Pedagogicznej Seminarium Nauczycielskiego Sióstr Zmartwychwstanek w Warszawie z dn.26 kwietnia 1925. Warszawa-Sewerynów, Dz.XIII, T. poz. 21.
- Protokoły z zebrań samorządu uczennic Szkoły Gospodarczej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie od 8 IX 1934 do 18 I 1939, T.15.
- Sołtan A., Luźna notatka bez tytułu z 1925 r. Dz. XIII, T. 2.
- Sprawozdania z wizytacji przeprowadzonych przez ministerialnych i okręgowych wizytatorów szkolnych w 7-letniej Szkole Przemysłowo-Handlowej, Gimnazjum Kupickim, Szkole Podstawowej i Przedszkolu Sióstr Zmartwychwstanek w Częstochowie w latach 1929-1938, br. sygn.
- Sprawozdanie z kursu pedagogicznego organizowanego przez Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego dla sióstr nauczycielek i wychowawczyń w Mocarzewie, lipiec 1931, mszp., s.60, sygn. 90.
- Żulińska B., Autobiografia. Cz. I i II, mszp. (br. d.), T. 100.
- Żulińska B., Jak rozwijać w dzieciach życie religijne. Podręcznik do metodyki religii dla zakładów kształcenia nauczycieli, rps, s.224, Warszawa 1938/1939, T. 4/99.
- Żulińska B., O programie religii. Szczegółowy rozbiór programów, mszp., s.24 (br. d.). T. 87, poz. 8/1.
- Żulińska B., Recenzja: Z.Baranowski, S.Kowalski, Życie religijne. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej kl. VI, Lwów 1938, mszp., (br. d.), s.4. T. 127, poz. 1/1.
- Żulińska B., Recenzja: Z.Baranowski, S.Kowalski, Życie religijne. Podręcznik dla uczniów szkół powszechnych II stopnia, kl. IV, kurs B (br. r.w.). Data rec. Lwów 20 II 1939, mszp., T. 87, poz. 11/11.
- Żulińska B., Recenzja: Z.Bielawski, Światło z nieba. Podręcznik do nauki religii rzymsko-katolickiej dla kl. IV szkoły powszechnej (br. r.w.). Data rec. Lwów 18 I 1939, mszp., s.2. T.87, poz.11/11.
- Żulińska B., Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Na Bożej roli. Podręcznik do nauki religii dla kl. IV szkoły powszechnej I stopnia, kurs A (br. r. w.), mszp., s.2. T.87, poz. 11/11, br. daty recenzji.
- Żulińska B., Recenzja: A.Hausner, F.Wójcik, Siew Boży. Podręcznik do nauki religii katolickiej dla kl. III szkoły powszechnej I stopnia, kurs B (br. r. w.), mszp., s.2, T.87, poz. 11/11, br. daty recenzji.

- Żulińska B., Uwagi dotyczące katechizmu dla wolnej Prałatury w Pile, Berlin 1934, mszp., s.2, br. d. rec., T. 87, poz. 3/8.
- Żulińska B., Uwagi o programie religii w liceum pedagogicznym, mszp., s.3 (br. d.), T. 87, poz. 2/8.
- Żulińska B., Wskazówki dla uczących religii. Zbiór referatów wygłoszonych przez autorkę na Kursie Teologicznym Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie 1937, egzemplarz powielany, s.22, sygn. 246.

Archiwum Prowincjalne Prowincji Warszawskiej  
Sióstr Zmartwychwstank w Warszawie

Kronika Domu Lokalnego, Warszawa Krasińskiego 31, rps, I. II. 1 c.

Archiwum Prowincjalne Prowincji Poznańskiej  
Sióstr Zmartwychwstanej w Poznaniu

- Kronika Domu Lokalnego, Poznań Marszałka Focha 147, rps, zeszyt 1 (1919-1928); zeszyt 2(1929-1932); zeszyt 3 (1932-1936); zeszyt 4 (1934-1936). sygn. D-1-14/2, T. 47/2.
- Kronika Domu Lokalnego. Lwów Pijarów 31, rps, sygn. D-3-34, T. 41/4.
- Z pedagogiki zmartwychwstańskiej, Warszawa-Zoliborz 1(1935)1, s.53; 2(1936)2, s.72; 3(1937)3, s.113; 4(1938)4, s.21. Egzemplarze powielane, sygn. S. T. 74.
- Żulińska B., Jak dziecko prowadzić do Boga. Referat wygłoszony do rodziców, Warszawa 1935, mszp., s. 10, T. 111.
- Żulińska B., Jak w dzieciach umacniać wiarę. Referat wygłoszony do rodziców (br. d.), mszp., s.19, T.111, poz. 18.
- Żulińska B., O miłości Ojczyzny. Referat wygłoszony do rodziców (br. d.), mszp., s.8, t.111, poz. 12.
- Żulińska B., Ideał wychowawczy. Pogadanka dla wychowawców (br.d.), mszp., s.6, T.112, poz.1.
- Żulińska B., O lekturze religijnej. Referat (br. d.), mszp., s.19. T. 116, poz. 3.
- Żulińska B., O wychowaniu religijnym. Referat wygłoszony na Kongresie Dziecka w Warszawie 1938, mszp., s.10, T.111, poz.8.
- Żulińska B., Pierwiastek twórczy w wychowaniu. Referat wygłoszony do rodziców, Warszawa 1937, mszp., s.19, T.70, poz.10.
- Żulińska B., Program pracy wychowawczej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego (br. d.), mszp., s.5, T.114.
- Żulińska B., Pielęgnowanie ducha modlitwy. Referat (br. d.), mszp., s.10, T.116, poz.5.

Archiwum Domu Lokalnego Sióstr Zmartwychwstank w Częstochowie

Statut Żeńskiej 7-klasowej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie. Zatwierdzony przez Minie-



terstwo WRiOP Departament Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 22 stycznia 1923 r., br. sygn.

Statut Prywatnego Żeńskiego Liceum Handlowego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, br. d., br. sygn.

Archiwum Domu Lokalnego Sióstr Zmartwychwstank w Wejherowie

Myśl Młodych, Pismo uczennic Gimnazjum Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Wejherowo 1937/1938, egzemplarz powielany, T.III.

Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu z dn.7 października 1938 Nr-27132 w sprawie nadania patrona liceum i gimnazjum sióstr zmartwychwstank w Wejherowie, T.III.

Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie, Wejherowo 1934, T.III.

Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie, Wejherowo 1834, T. III.

Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu

Odpis programu wychowania państwowego dla 7-klasowej szkoły powszechnej, Rakoniewice 19 IX 1933. Za odpis odpowiedzialny jest ksiądz Roman Dadaczyński, sygn. KA 15387.

Pismo ks. bp Walentego Dymka do ks. Noryśkiewicza z dn. 18 marca 1934 r. L. dz. 4030/34 w sprawie dokształcania katechetów kapłanów, sygn. KA 15385 Nr 104.

Projekty nowych programów szkolnych, sygn. KA 15570 Nr A. 69.

Archiwum Prowincjalne Księży Zmartwychwstańców w Warszawie

Reguła Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego, Paryż 1850, mszp. br. sygn.

Kancelaria Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie

Statut Prywatnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie, Warszawa 3 grudnia 1935.

Statut Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie, Warszawa 19 kwietnia 1934.

Kancelaria Kurii Metropolitalnej w Krakowie

Bielenin A. ks., Sprawozdanie z prac Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Stryszawie od 1933/1934 do 1937/1938 r., Kraków 28 kwietnia 1938 r., rps. s.9. Teczka: Siostry Zmartwychwstanki.

1.2.2. Archiwalny zasób państwowy

Archiwum Państwowe m.st. Warszawy  
i Województwa Warszawskiego w Warszawie

H.Kasperowiczowa, Warszawskie szkoły średnia ogólnokształcące w latach 1915-1945. Organizacja, przeobrażenia, losy. Warszawa 1967, zbiór rękopisów, sygn. 136.

Okólniki Kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego w Warszawie z lat 1932-1939, sygn. 77.

Archiwum Państwowe w Wejherowie

Okólniki Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego oraz Okólniki Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego z lat 1927-1935, sygn. 333.

Okólniki i Pisma Inspektora Szkolnego Powiatu Morskiego w Wejherowie z lat 1927-1933, sygn. 333.

Sprawozdanie z wizytacji Prywatnej Szkoła Powszechnej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Wejherowie przeprowadzonej w dn. 10-11 czerwca 1937 r., sygn. 345.

1.3. Relacje

Bunn K., Relacja, Poznań 21 X 1978, s.1.

Głąb B., Relacja, Częstochowa 6 XI 1978, s.1.

Gracz L., Relacja, Poznań 14 I 1978, s.8.

Gracz L., Relacja, Poznań 2 X 1978, s.2.

Mańkiewicz A., Relacja, Rumia 3 VI 1974, s.1.

Mańkiewicz A., Relacja, Wejherowo 22 VI 1978, s.2.

Mentrach H., Relacja, Warszawa 1970, s.2.

Palm M., Relacja, Mocarzewo 15 X 1978, s.2.

Palm M., Relacja, Mocarzewo 27 XI 1978, s.3.

Pernak M., Relacja, Sobienie-Jeziory 1970, s.2.

Radziszewska E., Relacja, Oliwa 27 VII 1979, s.2.

Szupenko W., Relacja, Lublin 1970, s.2.

Więclam A., Relacja, Rumia 28 X 1974, s.1.

Więclam A., Relacja, Warszawa 19 II 1978, s.2.

Wiśniewska W., Relacja, Warszawa 8 VIII 1978, s.9.

2. OPRACOWANIA

Kalkstein T., Sługa Boża Matka Celina Borzęcka Fundatorka Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana naszego Jezusa Chrystusa, Rzym<sup>3</sup> 1951.

- Miśtecka M.L., Zmartwychwstanki w okupowanej Polsce 1939 - 1945, Warszawa 1983.
- Pisarska A., Powstanie i rozwój Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego na tle ascetyczno-mistycznego systemu życia wewnętrznego i jego odbicie w Regule Zgromadzenia, Rzym 1960.
- Prawdżic A., Barbara Żulińska. Człowiek i dzieło, Poznań 1978, mszp., s.290.
- Smolikowski P., Dyrektorium Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, Lwów 1932.
- Żulińska B., Matka Antonina Sołtan CR, Rzym 1966.

### 3. LITERATURA POMOCNICZA

- Ajnenkiel A., Od rządów ludowych do przewrotu majowego. Zarys dziejów politycznych Polski 1918-1926, Warszawa 1977.
- Araezkiewicz F.A., Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1978.
- Baliński Z., Zasady wychowania narodowego, Warszawa 1909.
- Bielawski Z., Z zagadnień pedagogiki religijnej, Lwów 1918.
- Bielawski Z., Podstawy wychowania religijnego, cz.II Integralność w wychowaniu religijnym, Lwów 1922.
- Bielawski Z., Pedagogika religijno-moralna, Lwów 1934.
- Bieszek, O ruch liturgiczny, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 13(1924)1-2, s.1-12.
- Błaszczczyński K., Wielka rocznica. Jak urządzić obchód dziesiątej rocznicy wskrzeszenia Państwa Polskiego, Poznań 1928.
- Borowski W., Ogólne zarysy wychowania narodowego, Warszawa 1918.
- Borowski W., Wychowanie narodowe, Warszawa<sup>2</sup> 1922.
- Budzik W., Uwagi w sprawie nowego katechizmu religii katolickiej według obrządku łacińskiego, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 8(1919)2-3, s.65-78.
- Bystron J., Uspołecznienie szkoły, Warszawa 1939.
- Charytański J., Wychowanie liturgiczne, Katecheta 6(1961) s.65-73.
- Charytański J., Chrzczenie a życie chrześcijańskie, Warszawa 1970.
- Charytański J., Rola i miejsce Pisma św. w katechezie po Soborze Watykańskim II, w: Chrystus wzywa i uczy, pr. zbior. redakcją ks. Leszka Kuca, Warszawa 1971, s.97-120.
- Charytański J., Katechetyka a teologia praktyczna, Ateneum Kapłańskie 66(1974), s.222-246.
- Charytański J., Katecheza a doświadczenie religijne, Ateneum Kapłańskie 71(1978), s.386-405.
- Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963.

- Chmielowski K., Krytyka wychowania państwowego i narodowego, Poznań 1937.
- Choromański Z., Wychowanie państwowe, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 22(1933)1, s.29-38.
- Chrzanowski I., Geneza psychologiczna wiary w Chrystusowość Polski, Poznań 1928.
- Chrzanowski I., Około wychowania narodowego, Warszawa 1932.
- Chrzanowski I., Literatura a naród, Lwów 1936.
- Czesznak K., Recenzja, Ks. dr Adam Gerstmann i ks. dr Gerard Szmyd, Czytania biblijne i katechizmowe. Ze współudziałem Lwowskiego Koła Stowarzyszenia Księży Prefektów, Lwów 1923, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 12(1923)1-6, s.90-91.
- Czernik S., Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowym w zakresie stosunku ucznia do ziemi, Ostrzeszów 1932.
- Czubiński A., Polska w okresie dwudziestolecia międzywojennego, w: Dzieje Polski, pr. zbior. pod redakcją J.Topolskiego, Warszawa 1976, s.610-774.
- Dmowski R., Kościół, naród i państwo, Lwów<sup>3</sup> 1939.
- Dobrzyńska-Rybacka L., Wychowanie państwowe, Poznań 1936.
- Filipowicz F., Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1973-1923, Wrocław 1974.
- Gadowski W., Źródłowe nauczanie religii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 20(1931) s.14-32.
- Gawroński J., Szkoła Odrodzenia. Program nowego wychowania i nowej szkoły w Polsce współczesnej, Poznań 1929.
- Gerstmann A., Nowy Kodeks Prawa Kościelnego o szkołach i wychowaniu młodzieży, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 10(1921)5-6, s.318-323.
- Gerstmann A., Uwagi o rozporządzeniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dn. 9 XII 1926, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)3, s.86-89.
- Gerstmann A., O wychowaniu Państwowym, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 24(1935)5, s.217-228.
- Hadaczek B., Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej, Warszawa-Poznań 1973.
- Heyke L., Metody nauczania, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 18(1929)1-2, s.47-53.
- Jaworska J., O urządzeniu obchodów i przedstawień szkolnych, Poznań 1922.
- Jasiński W., Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 26(1937)1, s.20-27.
- Jedlewska S., Krytyka wychowania narodowego i państwowego. Tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia,

- w: Krytyka pedagogiki burżuazyjnej, pr. zbior. pod red. B. Sucho-  
dolskiego, Wrocław-Kraków-Warszawa 1959, s.139-225.
- Jeleńska L., Zadania kulturalne szkoły powszechnej, Poznań 1939.
- Klepacz M., Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współ-  
czesnym szkolnictwie, Katowice 1937.
- Kot S., Historia wychowania, t.1, Lwów 1934.
- Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z dn. 10  
lutego 1925 r., Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski 1925 r.  
Nr 47, poz. 324.
- Korniłowicz W., Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii, Miesięcznik  
Katechetyczny i Wychowawczy 25(1936)1-2, s.14-25.
- Kosibowicz E., Wychowanie państwowe czy religijne, Sodalis Marianus  
34(1935)4, s.115-119.
- Kotłowski K., Filozofia wartości a zadania pedagogiki, Wrocław-Warsza-  
wa 1968.
- Koło uczniów Władysława Spasowskiego, Spasowiaci. Idee pedagogiczne  
Władysława Spasowskiego w działalności praktycznej jego wychowan-  
ków, Warszawa 1977.
- Kulczykowska A., Programy nauczania historii w Polsce 1918-1932, War-  
szawa 1972.
- Kwiatkowski F., Szkoła wyznaniowa, Sodalis Marianus 34(1935)7-8, s.  
190-203.
- Lewin A., O systemie wychowania, Warszawa 1972.
- Łempicki S., Polski ideał wychowawczy, Lwów-Warszawa (br. r. w.).
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Program  
nauki religii w szkołach powszechnych trzeciego stopnia z języ-  
kiem polskim nauczania, Warszawa 1935.
- Młynarczyk J., Przyczynek do metodyki religii, Miesięcznik Katechety-  
czny i Wychowawczy 12(1923)1-6, s.63-67.
- Mysłakowski Z., Wychowanie państwowe a narodowe, Lwów 1931.
- Mysłakowski Z., Państwo a wychowanie, Warszawa 1935.
- Nawroczyński B., Współczesnego prądu pedagogiczne, Warszawa 1936.
- Nawroczyński B., Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe,  
stan współczesny i cechy charakterystyczne, Lwów-Warszawa 1938.
- Nawroczyński B., Sławomir Czerwiński (1885-1931), Polski Słownik Bio-  
graficzny, Tom IV, Kraków 1938, s.355.
- Niesiołowski A., Wychowanie społeczne, Poznań 1936.
- Nowak J., Uroczystości i obchody szkolne, Warszawa 1938.
- Orzech W., Udział młodzieży w życiu liturgicznym Kościoła, Miesięcz-  
nik Katechetyczny i Wychowawczy 20(1931)4, s.145-161.
- Ostrowski J., Najjaśniejsza Rzeczypospolita. Rozważania o służbie oby-  
watelskiej młodzieży, Lwów 1933.

- Ozga W., Kurdybacha Ł., Dobosiewicz S., Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela w Polsce, Warszawa 1969.
- Pachucka R., Polskie tradycje wychowania obywatelskiego, Łódź 1932.
- Pannenkowa I., Co to jest wychowanie państwowe, Warszawa 1930.
- Pigoń S., Do podstaw wychowania narodowego, Lwów 1921.
- Planecki J., Odbudowa Polski przy pomocy szkoły, Kraków 1924.
- Pohorska A., Wychowanie obywatelsko-państwowe, Warszawa 1931.
- Poręba P., Działalność ks. Walentego Gadowskiego na polu wychowania, Studia Warmińskie 4(1967) s.477-525.
- Pręgowski P., Zasady racjonalnego wychowania narodowego, Warszawa-Lwów 1916.
- Przyjemski F., O polski system wychowania, Kraków 1930.
- Roskwitalski J., Szkoła pracy w nauczaniu religii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 17(1928)3, s.115-132.
- Roskwitalski J., Szkoła pracy w nauczaniu religii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 17(1928)5, s.209-220.
- Roskwitalski J., Szkoła pracy w nauczaniu religii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 17(1928)8, s.282-390.
- Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o nauce szkolnej religii katolickiej z dnia 9 grudnia 1926 r. (Dz. U.R.P. Nr 1 z r. 1927), Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)1-2, s.79-80.
- Rychlicki J., Metoda pod kierunkiem, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 26(1937)1, s.5-15.
- Rychlicki J., Poświęcenie sztandaru, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 26(1937)5, s.203-205.
- Semenenko P., Credo, Lwów 1885.
- Semenenko P., Wyższy pogląd na historię Polski, Kraków 1892.
- Semenenko P., Mistyka, Kraków 1896.
- Semenenko P., Ćwiczenia duchowe, Kraków 1903.
- Semenenko P., Kazania na niedziele i święta, Lwów 1913.
- Seweryn S., Zagadnienie wychowania państwowego, Warszawa 1932.
- Siara A., Żywoty świętych w nauczaniu religii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 22(1933)4, s.325-336.
- Sitkowski T., Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 27(1938)9, s.430-446.
- Skwarczyński A., Wskazania, Warszawa 1934.
- Sochaniewicz K., Kult przeszłości w wychowaniu narodowym, Zamość<sup>2</sup> 1921.
- Sośnicki K., Podstawy wychowania państwowego, Lwów-Warszawa (br.r.w.).
- Spasowski W., Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania, Warszawa 1963.
- Stachel G., Esser W.C., Was ist Religionspädagogik? Zürich 1971.

- Suchodolski B., Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju, Warszawa 1972.
- Szczepanowski S., O polskich tradycjach w wychowaniu, Lwów 1912.
- Szklarski A., Dyskusja nad programem i podręcznikami, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)5, s.203-206.
- Szkoła na Wiejskiej, Kraków 1974.
- Szkudelski J., Kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii rzymsko-katolickiej w szkole powszechnej, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 27(1938)4, s.225-232.
- Szpetnar S., Potrzeba ideału, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)1-2, s.8-16.
- Szukalski J., Psychologiczne podłoże nauczania nowego katechizmu, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 24(1935)1, s.24-33.
- Sciesiński J., Wychowanie Państwowe w świetle zasad nauki katolickiej, Włocławek 1935.
- Thullie K., Cele i zasady nauczania nowego katechizmu na tle Biblii, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 11(1922) s.187-200.
- Thullie K., O dyscyplinie w szkole, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)1-2, s.27-35.
- Trzebiatowski K., Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
- Trzeciak S., Wychowanie według Pisma świętego, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 20(1932)2, s.52-64.
- Uchwały I Polskiego Synodu Plenarnego odbytego w Częstochowie w dn. 26-27 sierpnia 1936 r. oraz Orędzie Episkopatu Polskiego w sprawie uchwał Synodu, Poznań 1936.
- Wacławski J., W sprawie programu nauki religii w szkołach powszechnych, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 16(1927)1-2, s.17-27.
- Werbel K., O jednolity katechizm, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 24(1935)4, s.3-23.
- Weryński H., Zasłużonemu nestorowi katechetyki w hołdzie. Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 23(1934)8, s.321-330.
- Węglewicz M., Księża prefekci w obliczu reformy programów, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 22(1933)8, s.224-336.
- Węglewicz M., Źródła i cechy znamienne pedagogiki katolickiej, Biuletyn Sprawozdawczy I Zjazdu Pedagogicznego Delegetek Zgromadzeń Zakonnych odbytego w Warszawie w dn. 1-3 V 1937. Archiwum Prowincjalne Sióstr Urszulanek (OSU) w Krakowie, sygn. 281/c-5, s.5-16.
- Wiecha S., Kościół a wychowanie, Warszawa 1978.
- Wieczorkiewicz B., Nurt życia, Gimnazjum 1(1934)6, s.239-240.
- Wolska L., Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych, Warszawa 1932.
- Zarzecki L., O charakterze ze stanowiska wychowawczego, Warszawa 1919.

Zarzecki L., O idei naczelnej polskiego wychowania, Warszawa 1919.

Zarzecki L., Wychowanie narodowe, Warszawa 1926.

Ziemnowicz M., Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota, Kraków 1931.

Z. St., Patron szkoły, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 6(1917) 4, s.203.



## DAS PÄDAGOGISCHE SCHAFFEN UND DIE PÄDAGOGISCHE TÄTIGKEIT DER AUFERSTEHUNGSSCHWESTERN IN POLEN IN DEN JAHREN 1918-1939

### Zusammenfassung

In der pädagogischen Praxis und in den literarischen Schaffen der Auferstehungsschwestern tritt in zwanzigjährigen Zwischenkriegszeit die nationale und religiöse Erziehung hervor.

Im Prozess der nationalen Erziehung beachteten die Schwestern drei Gesichtspunkte: das Wachrufen des nationalen Bewusstseins, Bildung der patriotischen Einstellung und die nationale Charaktergestaltbildung.

Das Wachrufen des nationalen Bewusstseins wurde durch Begehung der Nationalfeste, durch Entwicklung der nationalen Symbolik und heimatkundliche Ausflüge durchgeführt. Innerhalb der Bildung der patriotischen Einstellung legten die Schwestern besondere Bedeutung auf die Vaterlandsliebe. Was die nationale Charakter - geistesbildung betrifft wurde die Bekämpfung der Nationalfehler und die Förderung der den Polen eigentümliche Eigenschaften, betont.

Grossen Wert legten die Schwestern in ihrer pädagogischen Tätigkeit auf die religiöse Erziehung. Die Schwestern waren stark an die Strömungen ihrer Epoche gebunden. Sie verbreiteten die damals aktuelle Idee der religiösen Pädagogik, die ihr Ziel in der Bildung des religiös-moralischen Charakters sah. In der zwanzigjährigen Zwischenkriegszeit entwickelte sich die sogenannte Bewegungsmethode, Die sich in dieser Zeit entwickelnde Bibel-und Liturgie-bewegung hatte einen geringen Einfluss auf die Auschauungen der Schwestern. Im allgemeinen kann man feststellen, dass das Program der religiöse Erziehung in dieser Zeit auch von den Auferstehungsschwestern angenommen wurde.