

HENRYK POROŻYŃSKI
Słupsk

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W PROGRAMACH OŚWIATOWYCH POLSKI LAT 1918—1939

Obecne przemiany w Europie Środkowo-Wschodniej, w tym również w Polsce, zmuszają do refleksji łączącej ze sobą perspektywę przeszłości i przyszłości tak w dziedzinie społeczno-politycznej, gospodarczej, jak i oświatowej. Polska pedagogika, podobnie, jak innych krajów postkomunistycznych, znajduje się w sytuacji szukania swej tożsamości zarówno w sferze teorii pedagogicznych, jak i ideologii dążącej do realizacji konkretnego wzorca wychowania, będącego warunkiem narodzin oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. W tym względzie w dużej mierze sięgamy do okresu międzywojennego, wydobywając te wartości, które mają charakter nieprzemijający — ponadczasowy. Z tych też powodów należy zwrócić uwagę na zagadnienia wychowania obywatelskiego w programach oświatowych Polski w dwudziestolecie międzywojennym, będące wynikiem zarówno przeobrażeń zewnętrznych, jak i wewnętrznych w kraju.

Warto przypomnieć, że problem wychowania obywatelskiego pojawił się już w programach oświatowych u progu niepodległości Polski. Był on niejako wynikiem potrzeby integracji narodowej po półtorawickowej niewoli. Nie było wprawdzie jeszcze zgodności co do istoty i celów wychowania obywatelskiego, jednakże wizja Polski demokratycznej stawała się faktem.

W odezwie do narodu z 19 listopada 1918 r. rząd Jędrzeja Moraczewskiego głosił m.in., iż „...będziemy budzili wśród ludu ducha obywatelskiego i poczucie odpowiedzialności za losy państwa, które jest jego państwem”. Odezwą rządu w części dotyczącej edukacji rozwijał dalej tzw. program oświatowy Ksawerego Praussa, w którym mocno zaakcentowano problematykę wychowania obywatelskiego. „Szkoła — jak głosił program — ma wychowywać młode pokolenie Polaków, przepojonych duchem obywatelskim, obeznanych dokładnie z ziemią ojczystą, jej tradycjami, zasobami i gospodarką obywateli, przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli”¹.

¹ F. A r a s z k i e w i c z, *Wychowanie obywatelskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. „Wychowanie Obywatelskie” 1971 nr 4, s. 14.

Warto podkreślić, iż postulowany przez Praussa kierunek wychowania narodowo-obywatelskiego stał się podstawą, na której Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oparło swe prace nad ustawami szkolnymi i programami nauczania. Jednakże po 1919 r. unikano już eksponowania wychowania obywatelskiego w duchu postulatów Praussa, nazywając je coraz częściej wychowaniem narodowym. Ministerstwo WRiOP stawiało jednak wychowaniu narodowemu dwa zasadnicze zadania: kształtowanie uczuć patriotycznych oraz umiłowanie niepodległej ojczyzny.

Jeszcze na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 r. Henryk Rowid uzasadniał, iż szkoła powinna budzić na podstawie głębokiego poznania przyrody i dziejów wspólną dla wszystkich obywateli ideę umiłowania ojczyzny i wyposażyć ich w zdolności, które umożliwią twórczą pracę nad pomnażaniem dóbr materialnych i kulturalnych całego narodu². Ze względu na fakt, iż wychowanie narodowe, jak pisze K. Bartnicka, do momentu uzyskania niepodległości stanowiło coś w rodzaju wizji wychowawczej, której pewne postulaty teoretyczne oburzały, inne traciły rację bytu w odrodzonym państwie, wyłoniła się potrzeba dostosowania programu wychowania narodowego do zmienionych warunków bytu narodu. Próby tej podjął się matematyk, pedagog, nauczyciel Lucjan Zarzecki, który podobnie jak większość „narodowców”, podkreślał w wychowaniu znaczenie polskiej tradycji historycznej i religii. Szkoła oparta na tradycjach narodowych miała, zdaniem Zarzeckiego, przede wszystkim ukształtować „robotnika-obywatela”, twórcę kultury narodowej, zaangażowanego w „służbę Bogu i Ojczyźnie”. Miała też umacniać solidarność i jedność narodową, wyrabiać w młodzieży przekonanie o nadrzędności interesów narodu w stosunku do interesów jednostek, grup, stanów i klas. Pod wpływem ówczesnych prądów pedagogicznych (tzw. nowego wychowania), a także potrzeb odrodzonego państwa, Zarzecki propagował ideę szkoły pracy oraz podkreślał konieczność uspołecznienia młodzieży. Jego wezwanie do szczegółowego opracowania programów i metod dla polskiej szkoły pracy miało swoje odbicie w opracowanych w latach 1919—1922 programach publicznej szkoły powszechnej oraz gimnazjum³. We wstępie do „Programu gimnazjum państwowego” czytamy, iż program ten „wypowiada walkę książkowym i werbalnym sposobom nauczania, zmierza do bezpośredniego stykania młodzieży ze zjawiskami, które ona ma poznać, do wywołania głębszego zainteresowania się nimi, do organizowania pracy możliwie jak najbardziej samodzielnej i osobistej. Takim duchem przeniknięty jest cały program, tego ducha chce on wprowadzić do szkolnictwa średniego. Stąd wynika potrzeba wprowadzenia osobnego przedmiotu nauczania w postaci pracy ręcznej oraz przeznaczania w związku z geografją, przyrodoznawstwem, fizyką i chemią osobnych godzin na prace laboratoryjne i wycieczki. Stąd również wynika konieczność opracowania szeregu przedmiotów w sposób odmienny od dotychczas rozpowszechnionych wzorów. Przykładem jest his-

² *Ibidem*, s. 14.

³ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1933, s. 212.

toria, połączona następnie z lekturą wybranych źródeł i zakończona zupełnie u nas nową Nauką o Polsce współczesnej”⁴. Tutaj uczeń miał przyswoić sobie zasady nauki obywatelskiej, zaszczerpić w sobie poczucie nierozzerwalnego związku z narodem i ludzkością, przejąć się głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego, zrosniętym w jedno z ideałem człowieka⁵. Według Marii Lipowskiej⁶ nowe wychowanie jako przeciwstawne do szkoły tradycyjnej spowodowało wyeksponowanie pojęcia wychowanie, uznając je za jedyne nowoczesne określenie ogólnych celów i rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pociągało to, zdaniem autorki, pomniejszenie znaczenia treści naukowych, wykształcenia w wychowaniu, a akcentowanie w jego strukturze raczej czynników emocjonalno-wolicjonalnych, irracjonalnych, odnoszących się do głębszych warstw psychiki człowieka.

Zadaniem wychowania narodowego autorzy programów obarczali w pierwszej kolejności nauczycieli języka polskiego, historii i geografii. W programie języka polskiego bardzo mocno zaakcentowano znaczenie wpajania uczniom głębokiej miłości mowy ojczystej i kultury narodowej, jak również zaszczerpienie i pielęgnowanie na jej podstawie ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych i estetycznych. Prawdopodobnie pod wpływem „nowego wychowania” dużą rolę przypisywano pracom ręcznym. Jak podaje F. W. Araszkiewicz⁷, przedmiot ten miał wyrabiać u uczniów sprawności i umiejętności manipulacyjne, konstrukcyjne i wytwórcze, a także wzbudzać zamilowanie i szacunek dla pracy fizycznej jako podstawowego czynnika kultury. Praca jako wynik i zarazem cel wychowania obywatelsko-narodowego była wtedy powszechnie doceniana. Autorzy programów szkolnych, a także nauczyciele, odwoływali się często do Józefa Piłsudskiego, widząc w nim jednego z czołowych w Polsce niepodległej inicjatorów wychowania przez pracę i dla pracy. W wychowaniu obywatelskim przez pracę uwypuklano w Polsce te założenia, które sprzyjały umacnianiu zbiorowości. Chodziło bowiem o integrowanie narodu i ukształtowanie go w trwałą zbiorowość, współpracującą zgodnie nad pełnym odrodzeniem oraz pomyślnym rozwojem państwa.

Nie bez znaczenia dla procesu wychowawczego w szkołach było organizowanie uroczystości rocznicowych, z których zwłaszcza obchodzono: rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 Maja, wybuchu powstania listopadowego, rocznicę urodzin lub śmierci A. Mickiewicza, J. Słowackiego, J. Kasprówicza, S. Staszica i innych⁸. Ideologię wychowania narodowego rozwijano także w wielu organizacjach działających na terenie szkół. Dużą rolę w procesie wychowawczym odgrywało zwłaszcza harcerstwo, które w pierwszych latach

⁴ *Program Gimnazjum Państwowego. Wydział Humanistyczny*, Warszawa 1928, s. VII—VIII.

⁵ F. W. Araszkiewicz, *op. cit.*, s. 15.

⁶ M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 12, Wrocław 1969, s. 3—4.

⁷ F. W. Araszkiewicz, *Szkola średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918—1932*, Wrocław 1972, s. 42.

⁸ *Wieczorek ku czci śp. Kasprówicza*, „Dziennik Pomorski” 1926 nr 282.

po odzyskaniu niepodległości miało wychowywać dobrego, religijnego, lojalnego obywatela, żołnierza⁹.

Już w 1923 r. rozporządzeniem Ministerstwa WRiOP oraz Ministerstwa Spraw Wojskowych (MSW) do programów męskich szkół średnich i zawodowych wprowadzone zostały (tymczasowo na zasadach dobrowolności) zajęcia z zakresu przysposobienia wojskowego (p.w.), związane z wychowaniem fizycznym. Celem ich miało być wyrobienie w młodzieży sprawności i cech rozwijających siłę i charakter świadomego obywatela, umożliwiających mu wypełnianie obowiązkowej służby wojskowej w krótszym terminie i uzyskanie stopni wojskowych¹⁰. Istotnym problemem w wychowaniu obywatelskim było jego ustosunkowanie do mniejszości narodowych, które w Polsce stanowiły ponad 30% ogółu jej mieszkańców. Mniejszości te (zwłaszcza na wschodzie) miały bowiem własną przeszłość i własną kulturę, czego utracić nie chciały. Tymczasem, jak słusznie podkreśla F. W. Araszkiewicz, w wychowaniu obywatelskim mówiło się wyłącznie o tradycji i kulturze narodu polskiego, a nie o tradycji i kulturze narodów zamieszkujących Polskę. Z tego powodu wychowanie obywatelskie już od początku lat dwudziestych miało znamiona wychowania nacjonalistycznego. Stąd też narodowy kierunek wychowania obywatelskiego nie mógł być zaakceptowany przez wszystkich mieszkańców naszego kraju¹¹.

Warto jednak podkreślić, że w praktyce nacjonalistyczny kierunek wychowania obywatelskiego realizowany był jedynie w szkołach, w których dominowały wpływy endeckie. Pozostałe szkoły, w tym większość szkół państwowych, nawiązywały w wychowaniu obywatelskim do postępowych tradycji Polski i walk wyzwolenieczych, unikając jednocześnie eksponowania treści, które nie służyły kształtowaniu spójni ogólnonarodowej, patriotyzmu i umiłowania ojczyzny.

Wiele istotnych zmian dokonano w wychowaniu obywatelskim po przewrocie majowym w 1926 r. Ogólnie można powiedzieć, że naczelnym celem dążeń sanacji była budowa Polski wielkomocarstwowej, co wymagało m.in. większej niż w przeszłości integracji i konsolidacji całego społeczeństwa oraz silnej władzy państwowej. Zewnętrznym wyrazem tego było wysuwanie hasel nowej polityki narodowościowej, solidaryzmu społecznego oraz organizowania społeczeństwa wokół osoby Józefa Piłsudskiego i BBWR.

Już w rozporządzeniu z 25 sierpnia 1927 r. minister WRiOP, Gustaw Dobrucki podnosił, że „głównym zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli”¹². Kontynuowaniem reformy wy-

⁹ J. Gał, *Główne nurty ideowe w ZHP w latach 1918—1939*, Warszawa 1966, s. 79.

¹⁰ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1923 nr 1, poz. 2, s. 2.

¹¹ F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 16.

¹² F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie obywatelskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, cz. II, „Wychowanie Obywatelskie” 1971 nr 5, s. 12.

chowania obywatelskiego w duchu sanacji zajął się następca Dobruckiego na stanowisku WRiOP Kazimierz Świtalski. W przemówieniu wygłoszonym 28 lipca 1928 r. w Wilnie stwierdził, iż „...nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucji wychowawczych w Polsce, aby Niemców lub Ukraińców wychowywały na Polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej. Pod grozą utraty niepodległości państwa wychowanie publiczne w Polsce musi być tak prowadzone, ażeby każdy Polak, zanim zostanie narodowcem, socjalistą czy ludowcem, był przede wszystkim państwowcem. Osiągnięcie trwałego mocarstwowego stanowiska Polski wymaga, aby każdy urodzony i żyjący w Polsce Żyd, Niemiec, Ukrainiec, zanim zostanie świadomym pracownikiem na polu kultury swojego ściślejszego społeczeństwa, czuł i rozumiał, że ma być przede wszystkim dobrym obywatelem Najjaśniejszej Rzeczypospolitej”¹³.

W odróżnieniu od założeń ideałów z lat niewoli i sprzed przewrotu majowego, ideał wychowawczy sanacji inaczej ujmował naród i państwo oraz stosunek obywatela do państwa. Polska niepodległa, zdaniem S. Czerwińskiego, ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1929—1931, głównego twórcy rządowej doktryny pedagogicznej opartej na ideologii „Wielkiego Marszałka”, potrzebuje ideału wychowawczego, odpowiadającego nowemu stanowi rzeczy, zmienionemu przez fakt odzyskania własnego państwa. Młodzież należy wychowywać zatem już nie do walki z narzuconą obcą organizacją państwową, ale do ochrony własnego państwa. W tym celu podkreślał konieczność stworzenia takich środków i czynności wychowawczych, „które by w wychowanku urabiały dyspozycje psychiczne, usposabiające ich do służby państwu, a nie do życia z państwem”¹⁴. Ideałem wychowawczym sanacji miał być zatem bojownik i pracownik w jednej osobie, „który by — jak wypowiadał się S. Czerwiński na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu — dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapalem walki stwierdził swój czynny, szczerzy patriotyzm”. Efektem oddziaływań wychowawczych w szkole miał być: „Polak przejęty myślą o wielkości i mocarstwowości swojej ojczyzny, miłośnik jedności i zgody,ładu i porządku, miłośnik gorącej prawdy a wróg oszczerstwa, prosty w słowach, szlachetnie dumny jedynie ze swojej ojczyzny, samodzielny i niezależny duchowo od wszystkiego, co cudze, w kulturze narodowej i w cnotach rasowo polskich rozkochany...”¹⁵. W wychowaniu państwowym, twierdził minister WRiOP

¹³ *Ibidem*, s. 17.

¹⁴ B. Nawroczyński, *Zagadnienie szkoły i państwa w naszej literaturze pedagogicznej lat ostatnich*, „Muzeum” 1937, z. 1, s. 18—19. Według Pohoskiej jednostka, która nie ma rozbudowanej woli w kierunku służby państwu, nie jest obywatelem. H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 216.

¹⁵ S. Lempiński, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa 1936, s. 30; K. Sośniewski, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów-Warszawa 1933, s. 255.

Janusz Jędrzejewicz, trzeba mówić przede wszystkim o obowiązkach wobec państwa.

Tworzenie sanacyjnego systemu wychowania obywatelsko-państwowego zakończone zostało w pierwszej połowie 1932 r. Jego podstawę stanowiła ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa oraz ściśle z nią uzgodnione programy nauczania i podręczniki szkolne. Idąc sanacyjnego wychowania państwowego coraz bardziej zatem uwidoczniły się na terenie szkolnictwa. Ich realizacja, zgodnic z założeniami systemu psychologiczno-indywidualistycznego, jakim był kierunek określany mianem „nowego wychowania” lub „nowej szkoły”, przebiegała zarówno poprzez nauczanie poszczególnych przedmiotów, jak i poprzez szkolne organizacje młodzieżowe. Do pełnej realizacji sanacyjnego ideału wychowawczego przystąpiono jednakże dopiero po 1932 r., w związku z wprowadzeniem w życie nowych programów, których osią stała się „Polska i jej kultura”. Celem zaś działalności dydaktyczno-wychowawczej było kształtowanie osobowości państwowotwórczej, co zresztą zostało podkreślone przez M. Ziernowicza, głoszącego, iż „...uczeń musi żyć państwem. W tym też celu należy wyzyskać każdy przedmiot nauki, każdą sposobność, aby uczniów o istocie państwa pouczyć”¹⁶.

Na konferencjach rad pedagogicznych w gimnazjach ustalono, że aczkolwiek każdy przedmiot może do pewnego stopnia wychowywać młodzież w kierunku państwowo-obywatelskim, jednakże główną rolę należy przypisać takim przedmiotom, jak: język polski, historia i geografia¹⁷. Przedmioty te miały dać młodzieży szeroki zasób wiedzy o państwie i obywatelu oraz ich wzajemnych relacjach. Zbliżenie do współczesności, aktualizację wiedzy i jej praktyczność oraz nasyconie problematyką gospodarczą nauki szkolnej miały dawać ponadto takie przedmioty, jak: matematyka i przyroda oraz powiązanie nauki z najbliższym środowiskiem, traktowanym jako punkt wyjścia w zdobywaniu dalszej wiedzy o Polsce i świecie. Temu celowi miały służyć przede wszystkim stałe i systematyczne wycieczki o charakterze społeczno-obywatelskim, które realizowały prawie wszystkie ówczesne szkoły. Oddzielny przedmiot nauki obywatelskiej pod nazwą: zagadnienia życia współczesnego, wprowadzony został dopiero w 1937 r. w liceum. W gimnazjum natomiast kurs tego przedmiotu został rozłożony pomiędzy poszczególne przedmioty nauczania¹⁸.

Realizacji wychowania państwowego służyć miała również nauka religii, stanowiąca obowiązkowy przedmiot egzaminów promocyjnych i maturalnych oraz obowiązkowe praktyki religijne, zalegalizowane przez władze sanacyjne tak zwanym okólnikiem Bartla z 3 grudnia 1926 r. Z nauką religii miały też

¹⁶ M. Ziernowicz, *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931, s. 16.

¹⁷ H. Poroczyński, *Realizacja ideałów wychowawczych w szkolnictwie średnim na Pomorzu w latach II Rzeczypospolitej*, „Ślupskie Prace Humanistyczne” 1985 nr 4, s. 259.

¹⁸ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zagadnienia życia współczesnego, wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy (projekt)*, Lwów 1937.

korelować poszczególne przedmioty nauczania, na co Ministerstwo WRiOP zwróciło szczególną uwagę w marcu 1936 r.¹⁹

Ostatnich już korekt w sanacyjnym ideale wychowawczym obywatela-państwowca dokonał spadkobierca BBWR Obóz Zjednoczenia Narodowego (OZN). Najważniejsza z tych korekt wiązała się z hasłem obrony Polski. Realizacja haseł Ozonu oznaczała przede wszystkim intensyfikację wychowania fizycznego, przysposobienia wojskowo-obronnego, włączenia młodzieży do organizacji paramilitarnych oraz większe uwypuklenie w historii i literaturze pierwiastków patriotycznych i państwowotwórczych. Wychowanie obywatelsko-państwowe podporządkowano wtedy prawie całkowicie wymogom obrony kraju. Zaczęto mniej akcentować „wychowanie państwowe”, a bardziej kładziono nacisk na tzw. „wychowanie obronne”, połączone z wychowaniem fizycznym²⁰. Fakt ten znalazł swoje odbicie w zarządzeniu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych z 10 września 1937 r., które przysposobienie wojskowe młodzieży męskiej i żeńskiej uczyniło obowiązkowym przedmiotem szkolnym²¹.

Do szkół polskich dotarła także idea tworzenia samorządów uczniowskich, która, jak pisze A. Kamiński²², została ukształtowana w atmosferze zachwianego zaufania w skuteczność wychowania autorytatywnego, werbalnego, narzucającego młodzieży treści dorosłych oraz z potrzeby udowodnienia skuteczności wychowania uczestniczącego. Powstały one w ten sposób, że rady pedagogiczne szkół oddawały wiele dziedzin życia szkolnego w ręce młodzieży, która przy pomocy nauczycieli tworzyła organizację w celu wywiązania się z nałożonych nań obowiązków²³. Utworzone w ten sposób samorzady miały do spełnienia dwa zadania — uspołecznienie wychowanka oraz usamodzielnienie. Tym samym stanowiły jedną z najważniejszych dróg kształcenia obywatelskiego. Ze sprawozdań szkół wynika, że wprowadzenie samorządu dawało dobre wyniki. Młodzież zdobyła doświadczenie oraz nauczyła się rzetelnego stosunku do własnej pracy.

Eksponując w wychowaniu ideę państwa, sanacja bardziej niż rządy przedmawiające zaakcentowała powinności obywateli wobec państwa z wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami. Spójnia ogólnonarodowa i troska o dobro ogólnopństwowe uzyskiwały wtedy realniejsze wymiary. Kryterium oceny wartości obywatela stało się autentyczne działanie oraz świadomość

¹⁹ J. Jurkiewicz, *Kościół a ustawodawstwo szkolne w Polsce w okresie międzywojennym 1918—1939*, „Studia z Dziejów Kościoła Katolickiego” 1967 nr 8, s. 34.

²⁰ W planach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół postanowiono uwzględniać w coraz większym stopniu postulat jedności i solidarności narodowej oraz obronności Państwa, łącznie z postulatem pogłębiania i utrwalania idei „Polski mocarstwowej”. H. Poróżński, *Szkolnictwo średnie Chojnic 1920—1939*, Słupsk 1985, s. 163.

²¹ F. Polniaszek, *Udział szkoły w przysposobieniu młodzieży do obrony kraju*, „Muzeum” 1938, z. 1—6.

²² A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1973, s. 16.

²³ W. Przanowski, *Samorząd w szkole*, w: *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918—1939*, cz. 1. *Z doświadczeń nauczycieli*. Red. H. Kasperowiczowa, Warszawa 1960, s. 20.

społecznej odpowiedzialności za jego skutki. Odbiciem tych dążeń była metodyka wychowania państwowego. Miejsce werbalizmu i kontemplacji coraz śmielej zajmowało w niej działanie i pełnienie przez młodzież określonych ról społecznych. W procesie wychowania, które dopiero po przewrocie majowym miało charakter systemu, umiejętnie łączono oddziaływanie na intelekt i na uczucia. Sprzyjało to kształtowaniu pracowitości, poszanowaniu autorytetów, władzy i tzw. imponderabiliów. O własnym państwie, jego władzach i symbolach bytu niepodległego należało wyrażać się z szacunkiem i traktować je jako wartość najważniejszą.

Ucząc miłości ojczyzny, szacunku dla władzy państwowej i pracowitości, wychowanie obywatelskie przywracało do świadomości narodu polskiego to, co systematycznie niszczone w latach zaborów. W tym też należy dopatrywać się nieprzemijających wartości tego wychowania, którego efektem był przede wszystkim głęboki patriotyzm społeczeństwa, dający znać o sobie w latach II wojny światowej.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

ROZWÓJ ŻYCIA OŚWIATOWEGO WŚRÓD DOROSŁYCH NA ZAMOJSZCZYŹNIE W LATACH 1918—1939

UWAGI WSTĘPNE

Po odzyskaniu niepodległości sytuacja w zakresie oświaty dorosłych nabierała niezwykle istotnego znaczenia. Długoletnia niewola i ograniczanie wszelkich form kształcenia nie tylko szkolnego pozostawiły spuściznę na długie lata. Województwo lubelskie stanowiące część składową b. Królestwa Polskiego podlegało długoletniemu procesowi rusyfikacyjnemu. Okres wojny i okupacji austriacko-niemieckiej stan ten zmienił tylko w nieznacznym stopniu. Liberalizacja przepisów w warunkach wojennych nie mogła doprowadzić do normalnego rozwoju szkolnictwa i oświaty. Polskie organizacje oraz stowarzyszenia kulturalno-oświatowe istniejące przed wybuchem wojny tylko w minimalnym stopniu zaspokajały potrzeby edukacyjne społeczeństwa, a podczas działań wojennych często musiały jeszcze bardziej ograniczyć swoją działalność. Z tych też względów analfabetyzm w województwie lubelskim, a więc i na Zamojszczyźnie był znacznie większy niż w innych regionach kraju¹.

Przeprowadzony po odzyskaniu niepodległości pierwszy spis powszechny (30 września 1921 r.) wykazał, że w województwie lubelskim wśród ludności w wieku 10 i więcej lat 35,1% nie umiało czytać. W dziesięć lat później, podczas drugiego spisu powszechnego (9 grudnia 1931 r.) w podanym wieku umiejętnością pisania i czytania mogło się wykazać jedynie 66,3% mieszkańców. Równocześnie 9,2% było półanalfabetami z umiejętnością tylko czytania, a 24,2% nie umiała ani czytać, ani pisać. Odsetek analfabetów był wyższy wśród kobiet niż mężczyzn, a także wśród niektórych mniejszości narodowych. M.in. w 1921 r. 53,4% ludności prawosławnej, a więc głównie Ukraińców

¹ W Królestwie Polskim analfabetyzm przed wybuchem wojny wynosił ponad 50%, w Galicji ok. 40%, a w zaborze pruskim prawie nie istniał, lecz większość ludności знаła w piśmie tylko język niemiecki.

(także w wieku 10 i więcej lat) nie umiało czytać, w 1931 r. zaś w podanym wieku analfabetami było 41% tej społeczności². Bezpośrednio przed wybuchem wojny, tj. w 1939 r. wedle danych sporządzonych przez wojewódzkie władze administracyjne Ukraińcy na terenie 6 powiatów stanowili 24,3% ogółu mieszkańców³. Zaznaczyć jednak trzeba, że rozmieszczenie ludności ukraińskiej nie było równomierne. Zamieszkiwali oni przede wszystkim tereny południowej oraz wschodniej części województwa i tam ich odsetek był jeszcze wyższy, m.in. w powiecie hrubieszowskim wynosił on 37,8%, w włodawskim 29,3% i w tomaszowskim 27,3%⁴.

Stosunkowo szybki rozwój szkolnictwa powszechnego w niepodległej Polsce powodował ogólny spadek analfabetyzmu, lecz dotyczył on głównie społeczeństwa wychowanego już w II Rzeczypospolitej. Wraz z upowszechnieniem podstawowego wykształcenia wzrastało zapotrzebowanie na poszerzenie działalności oświatowej wśród dorosłych. Od początku była ona jednak bardzo skromna. Wszystkie podejmowane działania ograniczały małe nakłady finansowe państwa (wynikały z trudnej sytuacji ekonomicznej kraju), które w przypadku oświaty pozaszkolnej okazywały się wręcz minimalne. Uwidocznił się też brak należytej troski o ten dział oświaty ze strony państwa, co znalazło wyraz m.in. w niedostatecznym ustawodawstwie. Przez cały okres międzywojenny jedynie ustawa z lipca 1919 r. o przymusowym nauczaniu w wojsku (dotyczyła analfabetów i półanalfabetów) była realizowana z całą konsekwencją i przyniosła bardzo korzystne rezultaty (w r. szk. 1937/38 odsetek analfabetów w wojsku wynosił ok. 5%). Ustawa z 11 marca 1932 r. przewidywała wprowadzenie obowiązkowego dokształcania młodzieży do 18 roku życia oraz możliwość kształcenia dorosłych, lecz zarówno w pierwszym, jak też w drugim przypadku jej założeń nie zrealizowano.

Całością prac związanych z prowadzeniem oświaty dorosłych kierował Wydział Oświaty Pozaszkolnej w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w kuratoriach — oddziały oświaty pozaszkolnej, a w inspektoratach szkolnych od 1933 r. instruktorzy oświaty pozaszkolnej. Państwo przejęło ogólne kierownictwo nad realizacją zadań oświatowych i ustalało ich założenia programowe. Dotyczyły one zarówno kształcenia, jak i dokształcania dorosłych, a także prowadzenia zorganizowanych form życia kulturalno-oświatowego. Administracja szkolna (oddziały oświaty pozaszkolnej i instruktorzy oświaty pozaszkolnej) spełniała funkcje doradczo-kontrolne. Pod-

² *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 IX 1921 r.*, Statystyka Polski, t. 18, Warszawa 1927, s. 22; *Drugi powszechny spis ludności Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 XII 1931 r.*, Statystyka Polski, seria c, z. 85, Warszawa 1938, s. 58.

³ Archiwum Państwowe w Lublinie (APL), Urząd Wojewódzki Lubelski (UWL), Wydż. Spół.-Polit., 428, s. 4; E. Horoch, *Skład narodowościowy, społeczno-zawodowy i grupa kierownicza Komunistycznej Partii Zachodniej Ukrainy w okręgu chełmskim*, w: *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX w.* (Pod red. Z. Mańkowskiego), Lublin 1992, s. 33.

⁴ APL, UWL, Wydż. Spół.-Polit., 430, s. 160; J. J a c h y m e k, *Oblicze społeczno-polityczne wsi lubelskiej 1930—1939*, Lublin 1975, s. 18; J. K a s p e r e k, *Konspiracyjny ruch ludowy na Lubelszczyźnie 1939—1944*, Warszawa 1988, s. 15.

stawowe założenia polityki oświatowej wśród dorosłych oraz upowszechnianie doświadczeń w tym zakresie realizowano przy prowadzonej odpowiedniej działalności wydawniczej. MWR i OP wydawało „Oświatę Pozaszkolną” (1921—1922), a dzięki inicjatywie czterech instytucji oświatowych, tj. Instytutu Oświaty Dorosłych, Instytutu Teatrów Ludowych, Poradni Bibliotecznej i Uniwersytetu Powszechnego, od 1935 r. ukazywał się miesięcznik „Praca Oświatowa”. Dużą wagę do działalności oświatowej wśród dorosłych od początku przywiązywał Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (później także Związku Nauczycielstwa Polskiego). Powołał on w ramach Zarządu Głównego Wydział Oświaty Pozaszkolnej, natomiast w zarządach okręgu — okręgowe komisje społeczno-oświatowe. Wydawał też „Polską Oświatę Pozaszkolną” (1922—1934) oraz „Przewodnik Pracy Społecznej” (1934—1939).

Po utworzeniu Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego (8 sierpnia 1925 r.), 1 września 1925 r. został w nim powołany Referat Oświaty Pozaszkolnej, którym kolejno kierowali: Janina Komornicka, Feliks Popławski (1929—1932), M. Hasiński (1932—1933), Józef Janiczek (1933—1934). 14 listopada 1933 r. wspomniany referat został przekształcony na samodzielny Oddział Oświaty Pozaszkolnej, którym początkowo kierował Józef Janiczek, a od r. szk. 1934/35 do wybuchu wojny Józef Steliga⁵. Przewodniczącym Okręgowej Komisji Społeczno-Oświatowej w Zarządzie Okręgu ZNP w Lublinie początkowo był Feliks Popławski, a po nim Tomasz Czyż⁶. W okręgu lubelskim problematykę pracy wśród dorosłych upowszechniano w licznych wydawnictwach. Przede wszystkim dużo opracowań zamieszczano w części nie urzędowej „Dziennika Urzędowego KOSL”. Oprócz tego Oddział Oświaty Pozaszkolnej wydawał w latach 1933/34—1935/36 specjalne materiały *Z oświaty pozaszkolnej w Okręgu Szkolnym Lubelskim* w latach 1933/34—1934/35 oraz roczne *Sprawozdania z działalności Oddziału Oświaty Pozaszkolnej Kuratorium OSL*. Zarząd Okręgu ZNP w Lublinie problematyce tej dużo miejsca poświęcał na łamach miesięcznika „Ognisko Nauczycielskie” (1929—1939). Wymienione wydawnictwa regionalne obok materiałów informacyjno-programowych stwarzały dużą możliwość wymiany doświadczeń. Autorami zamieszczanych artykułów byli przede wszystkim nauczyciele i czynni działacze oświaty pozaszkolnej.

Zamość w okresie międzywojennym spełniał funkcje ponadpowiatowe. W mieście tym istniało wiele zakładów, instytucji, organizacji i stowarzyszeń, które zasięgiem swym wykraczały poza obręb powiatu. W świadomości jego

⁵ *Z oświaty pozaszkolnej w Okręgu Szkolnym Lubelskim*. Sprawozdanie z działalności Oddziału Oświaty Pozaszkolnej Kuratorium OSL za r. szk. 1933/34, Lublin 1934, s. 4; J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995, s. 56; J. Smolarz, *Lubelskie koncepcje i realizacje w zakresie bibliotek samorządowych w latach 1932—1945*, „Region Lubelski”, R. 3 (5), Lublina 1988, s. 124; J. Steliga, *Z dziejów oświaty dorosłych na Lubelszczyźnie*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. I, Lublin 1959, s. 256.

⁶ „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932 nr 3, s. 245.

mieszkańców ciągle funkcjonował duży szacunek dla tradycji historycznych i naukowych, rodziły się różne inicjatywy twórcze i naukowe. Dzięki nim oddziaływał promująco na sąsiednie powiaty. Podobne zjawiska ukształtowały się także na odcinku pracy oświatowej wśród dorosłych. Do organizacji, które odegrały tu istotną rolę, należał przede wszystkim Oddział Powiatowy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Zamościu. Problematyce działalności kulturalnej i oświatowej rozwijanej głównie w środowisku wiejskim poświęcił wiele zebrań i konferencji związkowych. Założenia programowe i metodyczne takiej pracy upowszechniano w wydawanym „Głosie Zamojszczyzny”, a od 1931 r. w specjalnym kwartalniku „Ognisko Zamojskie”. Szczególnie to ostatnie wydawnictwo redagowane przez Władysława Oleszka i Józefa Sobiesińskiego poświęcone „zagadnieniom metodyczno-pedagogicznym oraz pracy regionalnej”⁷ cieszyło się dużą popularnością i często spełniało podstawowe funkcje instruktorskie. Rozprowadzono je na teren pozostałych powiatów należących do tradycyjnej Zamojszczyzny, tj. biłgorajskiego, hrubieszowskiego i tomaszowskiego. Na uwagę zasługiwała również działalność sejmikowej komisji oświaty w Zamościu. Wykazywała ona stosunkowo dużo troski o rozwój amatorskiego ruchu kulturalnego na wsi i podejmowała problematykę upowszechniania ogólnej wiedzy wśród dorosłych. 8 listopada 1931 r. zorganizowała zjazd nauczycieli szkół powszechnych z powiatu zamojskiego czynnie zaangażowanych w działalności oświatowej z dorosłymi. Podczas jego trwania omówiono problematykę zagadnień związanych z pracą pozaszkolną. Materiały z obrad wydano drukiem i poszerzono je o cały program uniwersytetów powszechnych (wraz z odpowiednim komentarzem)⁸.

Na terenie Zamojszczyzny, podobnie jak w całym kraju, ze względu na brak odpowiednich środków Oddział Oświaty Pozaszkolnej KOSL finansował tylko niektóre akcje oświatowe. Systematycznie jednak prowadził działalność szkoleniową dla nauczycieli, inspirował pracę organizacji i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych, czasami wspomagał je w miarę możliwości materialnie.

STOWARZYSZENIA ORAZ ORGANIZACJE OŚWIATOWE I ICH DZIAŁALNOŚĆ

Wśród wielu organizacji i stowarzyszeń prowadzących pracę oświatową z dorosłymi bezsprzecznie najistotniejszą rolę spełniała Polska Macierz Szkolna. Organizacja ta miała już znaczne tradycje z okresu rozbiorowego⁹.

⁷ „Ognisko Zamojskie”, Wydawca Oddział Powiatowy ZNP w Zamościu, Zamość, 1931 nr 1, s. 1; J. Doroszewski, *Służyły związkowi i oświacie*, „Głos Nauczycielski” 1988 nr 7.

⁸ *Z oświaty pozaszkolnej. Biuletyn zjazdu pracowników oświatowych nauczycielstwa szkół powszechnych w Zamościu łącznie z programem uniwersytetów powszechnych w powiecie*, Zamość 1931.

⁹ Polska Macierz Szkolna powstała 28 IV 1905 r., a swoją działalność rozwijała na terenie Królestwa Polskiego i całego zaboru rosyjskiego. Organizacja ta zakładała szkoły ludowe i kursy dla analfabetów, prowadziła ochronki, biblioteki, czytelnie i domy ludowe oraz urządzała imprezy

W czasie pierwszej wojny światowej wykorzystując przychylnie stanowisko władz austriackich znacznie poszerzyła swoją działalność. Wojna polsko-radziecka spowodowała jednak jej zahamowanie. Bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości nastąpiła stagnacja w funkcjonowaniu PMS. W związku z przejmowaniem przez państwo szkolnictwa utarł się wtedy pogląd, że wszelkie akcje oświatowe przejdą w jego ręce. W tym początkowym okresie PMS nie miała także jasno sprecyzowanych kierunków pracy w zupełnie nowych warunkach. Korzystne zmiany zaznaczyły się wraz z postępującą stabilizacją życia w kraju (po wyborach parlamentarnych i uchwaleniu konstytucji). Nowy etap w rozwoju organizacyjnym PMS faktycznie rozpoczął się od 1921 r., lecz w dalszym ciągu odbywał się w dość zróżnicowany sposób na terenie poszczególnych powiatów.

STAN ORGANIZACYJNY POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ NA ZAMOJSZCZYŹNIE
W LATACH 1925—1930

Powiat	1925				1927				1930			
	kola	członkowie	biblioteki	czytelnie	kola	członkowie	biblioteki	czytelnie	kola	członkowie	biblioteki	czytelnie
Bilgoraj	2	133	7	2	5	444	7	2	4	187	7	2
Hrubieszów	1	30	4	4	1	350	8	8	1	603	8	8
Tomaszów	2	141	1	1	1	150	1	1	1	150	1	1
Zamość	4	241	11	13	3	345	4	1	3	124	3	2
Razem	9	545	23	20	10	1289	20	12	9	1064	19	12

Zr ó d ł o: J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 130—133; APL, UWL, Wydz. Społ.-Polit..., 957, s. 60—110, 958, s. 8—41.

Przez cały okres międzywojenny PMS na Zamojszczyźnie miała swoje ogniwa organizacyjne — odpowiednie kola powołano we wszystkich powiatach (czego nie zdołano zrealizować w obrębie całej Lubelszczyzny). Znaczniejszą dymikę rozwoju wykazywała ona jednak w powiecie bilgorajskim i zamojskim. W dwu pozostałych istniały tylko duże kola w siedzibach miast powiatowych, a więc w Hrubieszowie i Tomaszowie. Do władz w kołach wybierano osoby cieszące się uznaniem w środowisku, najczęściej z racji zajmowanego stanowiska bądź wykonywanego zawodu (sędziów, pracowników administracji, handlu, rzemiosła, księży, nauczycieli). Stawało się to wielce pomocne w codziennej pracy, m.in. w kontaktach z władzami czy też w przeprowadzaniu masowych akcji, takich jak kwesty i zbiórki pieniężne, urządzane bale i loterie. Członkowie PMS rekrutowali się z różnych środowisk. Dużą rolę w organizacji odgrywali nauczyciele wszystkich typów szkół. Dzięki ich inicjatywom i zaangażowaniu organizowano większość imprez kultural-

i uroczystości o charakterze narodowym. 7 XII 1907 r. działalność PMS została zakazana przez władze carskie, a jej wznowienie nastąpiło podczas okupacji austriacko-niemieckiej. Do 1 I 1918 r. uruchomiono na ziemiach polskich 450 kół PMS, z których 115 znajdowało się pod okupacją austriacką („Ziemia Lubelska” 1918 nr 166).

no-oświatowych. Dla nauczycieli pracujących w oświacie pozaszkolnej organizowano odpowiednie kursy metodyczne, często o znacznym zasięgu. Na tym odcinku wyróżniał się przede wszystkim Zamość. W mieście tym w dniach od 20 do 23 lutego 1924 r. zorganizowano taki kurs dla nauczycieli z pięciu powiatów: biłgorajskiego, chełmskiego, hrubieszowskiego, tomaszowskiego i zamojskiego. Uczestniczyło w nim ok. 50 osób. Wykłady prowadzili znani działacze PMS: Zygmunt Podgórski, Andrzej Nowak i prezes Zarządu Głównego Józef Stemler. Dwie prelekcje o walorach turystycznych Zamojszczyzny i zabytkach Zamościa wygłosił ceniony regionalista i historyk (także nauczyciel) Michał Pieszko. Całą konferencję zakończono wycieczką i zwiedzaniem miasta¹⁰. Nieco później, w dniach od 20 do 22 września 1926 r. zorganizowano podobny, lecz nieco skromniejszy (tylko dla nauczycieli z powiatu hrubieszowskiego) kurs społeczno-oświatowy w Hrubieszowie¹¹. Do systematycznego dokształcania nauczycieli przywiązywano dużą wagę również w latach następnych. Odbywało się to na zasadzie skierowań pojedynczych osób na kursy organizowane przez Zarząd Główny PMS.

PMS swoje statutowe zadania realizowała za pośrednictwem kół. Zakres podejmowanych prac był zawsze zróżnicowany i wynikał z wielu czynników. Decydowały o tym przede wszystkim potrzeby określonego środowiska, inwencja działaczy i możliwości materialne. Organizacja swoją działalność opierała głównie na środkach finansowych pozyskiwanych z urządzanych własnych imprez (zabawy, loterie), publicznych zbiórek pieniężnych i darowizn. Życzliwy zazwyczaj stosunek społeczeństwa pozwalał na zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych.

Różnorodne uwarunkowania (zazwyczaj w każdym przypadku inne) decydowały o rozwoju organizacji i rozmiarach prac na terenie wszystkich czterech powiatów należących do Zamojszczyzny. Stosunkowo dużą aktywność wykazywała PMS w powiecie biłgorajskim. Pierwsze koło powołano w samym Biłgoraju (18 lipca 1906 r.) i pracę rozpoczęto od zorganizowania biblioteki oraz szkoły wiejskiej. Po przerwie spowodowanej wybuchem wojny wznowiło działalność w 1916 r. Pełnię rozwoju zanotowało jednak dopiero po odzyskaniu niepodległości. W 1925 r. prowadzono bibliotekę wraz z czytelnią, zorganizowano 6 kursów dla analfabetów, 18 odczytów w terenie (głównie dla ludności wiejskiej) i 3 w samym Biłgoraju dla inteligencji. W latach następnych nastąpił dalszy rozwój prowadzonych akcji, szczególnie kursowych. W 1926 r. prowadzono już 86 kursów dla dorosłych, w których uczestniczyło 1591 słuchaczy i uruchomiono 2 szkoły niedzielne (w Józefowie i Frampolu), funkcjonowały 4 wędrownie biblioteki. Te sprawdzone akcje rozwijane były i w latach następnych, starano się je jeszcze bardziej poszerzać. Równocześnie

¹⁰ „Głos Lubelski” 1924 nr 68; J. Feduszk a, *Michał Marian Pieszko (1890—1969)*, Zamość 1990, s. 11; B. Szyszk a, *Nauczyciele w życiu umysłowym Zamościa w latach 1916—1939*, „Rocznik Zamojski”, t. II, Zamość 1988, s. 111; i d e m, *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecie międzywojennym*, Warszawa 1987, s. 94.

¹¹ „Głos Lubelski” 1926 nr 266.

koło wzbogaciło się o własny dom, co pozwoliło na powołanie w 1930 r. kilkugodzinnego przedszkola dla miejscowych dzieci¹². Inne koła w tym powiecie zorganizowano w połowie lat dwudziestych. W Frampolu miejscowe nauczycielstwo założyło organizację w maju 1924 r. Największym jej sukcesem było utworzenie własnej małej biblioteki. Oprócz tego urządzano amatorskie przedstawienia i zabawy, które przynosiły niezbędny dochód. Podobnie skromną działalność prowadziło również koło w Józefowie (powołane w maju 1926 r.). Znacznie dynamiczniej rozwijało swoją pracę koło w Jasienniku (zorganizowane w grudniu 1926 r.). W wyniku zaangażowania miejscowych nauczycieli udało się tam powołać orkiestrę, dla młodzieży organizowano kursy dokształcające i zawodowe, urządzano przedstawienia, zabawy i loterie. W Tarnogrodzie, gdzie rozpoczęto działalność we wrześniu 1926 r., ograniczono się tylko do przeprowadzenia i zbiórki pieniężnej i 1 odczytu¹³.

W Hrubieszowie koło PMS powołano 18 listopada 1916 r., ale istotną działalność podjęło ono dopiero po zakończeniu wojny polsko-radzieckiej. Początkowo działalność swoją prowadziło w samym mieście. W miarę upływu czasu zaczęto ją znacznie poszerzać i w terenie tworzono filie. Pierwsze takie filie, potocznie nazywanymi czytelniami, zorganizowano w Grabowcu, Moniatyczach i Strzyżowie. W następnych latach liczba takich filii nadal zwiększała się i w 1930 r. obok istniejących już wcześniej istniały one również w Białopolu, Dubience, Kryłowie, Mirczu, Uchaniach i Wiszniowie. Każda z filii prowadziła samodzielną pracę dostosowaną do własnych potrzeb. Taka forma organizacyjna pozwalała na znaczne poszerzenie działalności — poszczególne filie utrzymywały wzajemne kontakty i współpracowały ze sobą, m.in. dokonywały wymiany przedmiotów, księgozbiorów. Systematycznie zwiększała się też liczba członków organizacji (w 1930 r. liczyła 603 osób — najwięcej w całym województwie lubelskim)¹⁴.

Stosunkowo najskromniejszą działalność PMS prowadziła na terenie powiatu tomaszowskiego. Pierwsze koło tej organizacji powołano w Tomaszowie 15 listopada 1917 r., ale żywotniejszą pracę rozpoczęło ono dopiero w 1924 r. Uzyskano wtedy lokal, w którym znalazła pomieszczenie biblioteka wraz z czytelnią czasopism. Tam też odbywały się spotkania, wygłaszano prelekcje. Brak większego zainteresowania miejscowego społeczeństwa pracą oświatową nie przyczynił się do dalszego rozwoju organizacji. Odczuwała ona ciągle szczupłość środków finansowych. W 1925 r. zdolano przeprowadzić 2 kursy dla analfabetów, w których uczestniczyło 65 osób, oraz odbyły się 2 odczyty. Również w latach późniejszych mimo zmian w zarządzie koła nie notowano istotnego ożywienia w pracy. 16 marca 1922 r. w powiecie tym powołano koło w Pasiekach. Należeli do niego miejscowi nauczyciele i przede wszystkim

¹² J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna 1905—1925*, Warszawa 1926, s. 178; APL, UWL, Wydz. Spol.-Polit., 957, s. 83, 958, s. 12.

¹³ APL, UWL, Wydz. Spol.-Polit., 958, s. 12.

¹⁴ *Ibidem*, 957, s. 63.

rolnicy. Nie przejawiało ono właściwie żadnej żywotności i swoją działalność ograniczało do formalnego istnienia¹⁵.

Zdecydowanie najintensywniej rozwijała się PMS w powiecie zamojskim. Najwcześniej, już w 1906 r. powstało koło w samym Zamościu. Dzięki temu, że do jego zarządu weszła grupa miejscowej inteligencji oraz osób powszechnie znanych, organizacja systematycznie zyskiwała sympatyków. W stosunkowo szybkim czasie wzbogaciła się o własny lokal, zorganizowano polską szkołę oraz czytelnię. Te ostatnie po zawieszeniu organizacji w 1907 r. przekazane zostały osobom prywatnym. Podczas okupacji austriackiej dawni działacze przystąpili natychmiast do odbudowy organizacji. W 1916 r. koło liczyło już 82 członków i wzbogaciło się materialnie — prowadziło dom ludowy. Znacznie rozszerzono zakres akcji oświatowych, m.in. w wyniku powołania odpowiednich sekcji takich jak: odczytowej, kursowej i ochroniarskiej. W 1917 r. zorganizowano już 45 odczytów, w których uczestniczyło 2250 osób oraz 3 kursy dla 72 osób. Rozpoczęto także intensywną pracę nad rozbudową organizacji. Dzięki zaangażowaniu zamojskich działaczy zorganizowano 22 koła w terenie w następujących miejscowościach: Frampol, Goraj, Górecko, Kalinowice, Klemensów, Łabunie, Majdan Sitaniecki, Mokrelipie, Nielisz, Płoskie, Radzięcín, Rozłopy, Stabrow, Sitaniec, Stary Zamość, Szopiniec, Szczebrzeszyn, Udrycze, Wielęcza, Wisłowice, Zrąb kol., Zwierzyniec. Koła te prowadziły 11 bibliotek oraz 12 czytelni. Zdecydowanie największymi osiągnięciami mogło się jednak poszczycić koło w samym Zamościu. Na początku 1919 r. czasowo prowadziło gimnazjum i internat (ten ostatni przekazano następnie Radzie Głównej Opiekuńczej), a w dwu budynkach otrzymanych od Ministerstwa Dóbr uruchomiono szkołę rzemieślniczą. Wojna polsko-radziecka zdeorganizowała dotychczasową pracę zamojskich kół i właściwie nastąpił zastój prowadzonych akcji. Ponowne ożywienie datuje się od 1921 r., z tym że okres stagnacji w kołach terenowych doprowadził do ich zupełnego upadku i tylko w Zamościu organizację szybko odbudowano. Koło w Zamościu systematycznie poszerzało swoją działalność i w miarę upływu czasu stało się ważną instytucją oświatową oraz szkolną w tym mieście. Przede wszystkim prowadziło żeńską szkołę przemysłową i koadukacyjną szkołę handlową (obydwie w początkowym okresie o programie dwuklasowym) oraz przedszkołę. Oprócz tego organizowano kursy dokształcające, odczyty i różnego rodzaju uroczystości i imprezy okolicznościowe¹⁶. W 1930 r. obydwie szkoły miały już program 3-letni zatwierdzony przez Kuratorium Okręgu Szkolnego w Lublinie i uczyło się w nich odpowiednio: w szkole przemysłowej 71 uczennic, a w handlowej 60 uczniów¹⁷.

Spośród kół terenowych okres ostrego kryzysu przetrwało tylko koło w Zwierzyncu. Jego organizatorami, a później najbardziej zaangażowanymi działaczami byli miejscowi nauczyciele oraz urzędnicy i funkcjonariusze

¹⁵ J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 183; APL, UWL, Wyd. Spol.-Polit., 958, s. 35.

¹⁶ J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 184.

¹⁷ APL, UWL, Wyd. Spol.-Polit., 957, s. 110.

Ordynacji Zamojskiej. Dzięki wsparciu tych ostatnich często ratowano organizację od upadku. Szczerłość środków finansowych nie pozwalała na właściwe rozwinięcie działalności. Prowadzono dużą własną bibliotekę (liczącą ok. 1000 woluminów), urządzano okolicznościowe uroczystości, odbywały się odczyty. Starano się pomagać dzieciom znajdującym się w szczególnie trudnej sytuacji materialnej — z okazji świąt zakupywano dla nich odzież¹⁸.

30 kwietnia 1925 r. założono koło PMS w Zawadzie. Jego organizatorami byli nauczyciele z dwu sąsiedzinych wsi, tj. Wielęczy i Niedzielisk, oraz kolejarze ze stacji kolejowej w Zawadzie. Do władz koła wchodzili przede wszystkim pracownicy kolejowi, a środki finansowe na prowadzenie działalności czerpano ze składek członkowskich, urządzanych imprez dochodowych oraz ze stałych zasiłków otrzymywanych z dyrekcji kolejowej. Łącznie nie były one jednak duże i przeznaczano je głównie na utrzymanie przedszkola, do którego w 1930 r. uczęszczało 22 dzieci (w przeważającej większości ich rodzice byli pracownikami kolejowymi). Obok tego prowadzono niewielką bibliotekę liczącą 300 tomów¹⁹.

Przez cały okres międzywojenny istotną rolę w krzewieniu oświaty w środowisku robotniczym spełniało Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR)²⁰. TUR rozwijał się dzięki pomocy i poparciu PPS oraz klasowych związków zawodowych. Program upowszechniania oświaty wśród młodych robotników urzeczywistniano na drodze popularyzowania czytelnictwa (prowadzono własne biblioteki) i szerokiej akcji odczytowej (głównie o tematyce społeczno-politycznej). Prowadzono również kursy dokształcające i instruktorские, propagowano sport i turystykę. TUR szczególnie dużą dynamikę wykazywał w ośrodkach przemysłowych, a więc tam, gdzie istniała zorganizowana klasa robotnicza (Częstochowa, Kraków, Łódź, Zagłębie Dąbrowskie)²¹. Zrozumiałe, że w rolniczym województwie lubelskim organizacja ta nie miała odpowiednich warunków do odgrywania większego znaczenia w życiu oświatowym. Odpowiednie koła TUR istniały jednak prawie we wszystkich miastach powiatowych (w niektórych powiatach funkcjonowały również koła terenowe). Na Lubelszczyźnie najszybciej zorganizowano koło w samym Lublinie (14 października 1923 r.) W Zamościu TUR rozpoczął działalność w lutym 1924 r. dzięki inicjatywie cenionego działacza PPS i cieszącego się dużą popularnością wśród miejscowej inteligencji, adwokata i posła Henryka Świątkowskiego. 24 lutego 1924 r. w sali pofranciszkańskiego klasztoru odbył się wielki wiec robotników, młodych rolników spod zamojskich wsi i inteligencji. Wzięło w nim udział kilkaset osób, a poświęcony został

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Decyzję o powołaniu TUR podjęto 21 XII 1922 r. na posiedzeniu Rady Naczelnej PPS. Zebranie założycielskie TUR odbyło się 21 I 1923 r. pod przewodnictwem Ignacego Daszyńskiego i Bolesława Limanowskiego. Na czele wybranego 15-osobowego Zarządu Głównego stanął Ignacy Daszyński. Jednym z założycieli organizacji był wybitny działacz lubelskiej PPS i dyrektor szkoły w Lublinie Władysław Kunicki.

²¹ „Robotnik” 1923 nr 284.

omówieniu trudnej sytuacji w szkolnictwie i utrudnieniach w edukacji młodego pokolenia. Przemówienia członka Zarządu Głównego TUR posła Zygmunta Piotrowskiego i Henryka Świątkowskiego spotkały się z dużym zainteresowaniem oraz aprobatą zebranych. W ich efekcie podjęto decyzję o powołaniu organizacji, która miała prowadzić działalność oświatową wśród miejscowych robotników²². Inicjatorem wszelkich poczynań przez cały czas był Henryk Świątkowski, a od 1930 r. również aplikant adwokacki Władysław Sopiński. Koncentrowano się przede wszystkim na akcji odczytowej. Prelegentami byli działacze miejscowi, ale zapraszano też osoby należące do ścisłego kierownictwa władz centralnych (senator Stefan Kopciński, poseł Zygmunt Piotrowski). Tematyka odczytów dotyczyła problemów ekonomicznych i społecznych kraju, zagrożenia pokoju ze strony szerzącego się faszyzmu i obchodzonych robotniczych rocznic (z okazji robotniczego święta 1 maja odbywał się zawsze cały cykl prelekcji związanych z jego historią i aktualną sytuacją w kraju). Prowadzono również własną bibliotekę²³. W wyniku osobistych kontaktów i przeprowadzonej agitacji przez Henryka Świątkowskiego, w styczniu 1931 r. zorganizowano oddział TUR w pobliskim Tomaszowie. Jego organizatorami i członkami byli robotnicy budowlani należący do PPS i Związku Zawodowego Robotników Budowlanych. Oddział ten nie przejawiał jednak większej działalności. Przede wszystkim nie miał szerszego zaplecza (w chwili zarejestrowania liczył 13 członków), a w jego składzie brakowało autentycznych i wykazujących pełne zaangażowanie organizatorów. Stąd też częściej czekano na pewne sugestie i propozycje z Zamościa, a brakowało własnych inicjatyw²⁴.

Niektóre akcje oświatowe (obok swych podstawowych zadań statutowych) podejmowały także inne organizacje takie jak: Narodowa Organizacja Kobiet, Organizacja Młodzieży Pracującej, Samoobrona Społeczna Kobiet, Związek Ochotniczych Straży Pożarnych, Związek Strzelecki oraz katolickie stowarzyszenia młodzieży tak męskie, jak i żeńskie. Ich zasięg był różny i niektóre funkcjonowały prawie wyłącznie w miastach, a dotyczyło to głównie organizacji kobiecych. Inne, m.in. Związek Ochotniczych Straży Pożarnych działał natomiast w środowisku wiejskim. Wszystkie one prowadziły działalność świetlicową i szkoleniową. Spośród wymienionych stosunkowo dużą aktywność wykazywał Związek Strzelecki, a to m.in. dzięki pozyskaniu do pracy znacznej liczby nauczycieli (w 1932 r. w organizacji tej na terenie województwa lubelskiego czynnie uczestniczyło 176 nauczycieli)²⁵. Należy przyjąć, że na Zamojszczyźnie Związek Strzelecki cieszył się znacznie większą popularnością niż w innych rejonach Lubelszczyzny. Wprawdzie brak pełnej dokumentacji nie pozwala na jednoznaczne określenie tego zjawiska, ale tylko w powiecie hrubieszowskim w 1935 r. organizacja ta miała swoje ogniwo w 25

²² „Robotnik” 1924 nr 61.

²³ APL, UWL, Wydz. Spół.-Polit., 164, s. 213; *Sprawozdanie Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego za okres I I 1934 — I VIII 1936 r.*, Warszawa 1936, s. 44—46.

²⁴ APL, UWL, Wydz. Spół.-Polit., 164, s. 213.

²⁵ „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932 nr 3, s. 245.

miejsowościach (Białopole, Dolhobyczów, Dubienka, Grabowiec, Hołubie, Horodło, Hrubieszów, Jarosławice, Kadłubiska, Kajetanówka, Kryłów, Małków, Mircze, Molodiatycze, Moniatycze, Nieledeń, Poraj, Sahryń, Skryhiczyn, Stanisławówka, Strzyżów, Teresin, Tuczały, Uhanie, Werbkowice), a w jej pracach uczestniczyło łącznie 42 nauczycieli²⁶. Poszczególne ogniska tej organizacji obok zajęć z przysposobienia wojskowego i wychowania fizycznego prowadziły świetlice, w niektórych istniały zespoły artystyczne, prowadzono pracę samokształceniową. W r. szk. 1933/34 Oddział Oświaty Pozaszkolnej KOSL zainicjował oraz przygotował założenia nowej formy pracy pn. „wysięg pracy samokształceniowej” (wzorowanej na przysposobieniu rolniczym). W ramach „wysięgu” samodzielnie opracowywano tematy dotyczące nauki obywatelskiej, życia gospodarczego, spółdzielczości, kultury, higieny, regionu i własnej miejscowości. Do realizacji tych zadań od początku przystąpił Związek Strzelecki i w 1934 r. takie koła samokształceniowe istniały w 33 ogniskach na terenie województwa lubelskiego. Na Zamojszczyźnie funkcjonowały one w 9 miejscowościach. W powieci biłgorajskim pracę prowadzono w Frampolu, Hucie Krzeszowskiej, Łukowej, Sokółce, a w zamojskim w Nieliszu, Łabuniach, Obroczy, Zamościu, natomiast w hrubieszowskim — w samym Hrubieszowie²⁷.

Spośród licznych organizacji, które odgrywały wielką rolę w krzewieniu oświaty, szczególnie istotne znaczenie spełniał Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW)²⁸. Związek ten od początku swojego istnienia obok intensywnej pracy organizacyjnej w zakresie rozbudowy swoich szeregów należał do upowszechniania w różnej formie życia kulturalnego. Największą popularnością wśród młodzieży wiejskiej cieszyły się przedstawienia teatralne, wieczornice, występy orkiestr i chórów. Od 1925 r. nasiloną działalność na odcinku przygotowywania organizatorów życia kulturalno-oświatowego. W tym celu urządzano różnego rodzaju kursy instruktorskie, w których uczestniczyła sama młodzież oraz nauczyciele związani z ruchem młodzieżowym i pracujący w środowisku wiejskim. Większość z tych kursów organizowano w Lublinie, czasami w miastach powiatowych. W 1926 r. w siedzibie Zarządu Wojewódzkiego skompletowano biblioteczkę instruktażowo-metodyczną dla kół (zawierającą również materiały repertuarowe). Związek systematycznie prowadził propagandę czytelnictwa, szczególnie własnego organu „Siew”²⁹.

Dobrze rozwijająca się działalność oświatowa w kołach ZMW uległa dezorganizacji i zahamowaniu w 1928 r. Narastające kontrowersje i różnice

²⁶ APL, Komenda Powiatowa Związku Strzeleckiego w Hrubieszowie, 82, Wykaz nauczycieli pracujących w Związku Strzeleckim (12 XI 1935 r.).

²⁷ *Ibidem*, Wykaz kół samokształceniowych.

²⁸ Pierwszy ogólnokrajowy zjazd delegatów kół ZMW odbył się 14—15 VI 1918 r., a pierwszy zjazd wojewódzki w Lublinie w czerwcu 1921 r.

²⁹ *Sprawozdanie Związku Młodzieży Wiejskiej woj. lubelskiego za rok 1926 z uwagami o latach 1921—1926*, Lublin 1927, s. 29—30.

ideowe wśród działaczy tej organizacji doprowadziły ostatecznie do rozbitcia ruchu młodzieżowego na wsi. W wyniku dokonanego rozłamu powstały dwa niezależne związki: Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” (ZMW „Wici”) oraz Związek Młodej Wsi „Siew” (ZMW „Siew”)³⁰.

Niezależnie od istniejących podziałów organizacyjnych obydwie związki młodzieżowe odgrywały bardzo istotną rolę w środowisku wiejskim. Nie zaprzestały również wypróbowanej działalności kulturalno-oświatowej, a w miarę upływu czasu jeszcze ją doskonaliły i poszerzały.

Rozmiary prowadzonych prac wynikały z rzeczywistej popularności każdego z tych związków, a jej wykładnikiem była liczba kół i członków.

STAN ORGANIZACYJNY I DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA W KOLACH ZMW „SIEW”
NA ZAMOJSZCZYŹNIE W OKRESIE I IV 1930—I IV 1931

Powiat	Liczba kół	Złożyło sprawozdania	Działalność						
			książek w bibliotece	kursy	przedstawienia	wieczornice	obchody rocznic	chóry	orkiestry
Biłgoraj	18	7	116	1	13	8	7	.	.
Hrubieszów	56	32	1398	8	132	97	96	.	.
Tomaszów	27	16	488	18	97	76	48	.	1
Zamość	50	32	1618	22	122	130	52	18	6
Razem	151	87	3620	49	364	311	203	18	7

Z r ó d ł o: Związek Młodzieży Wiejskiej woj. lubelskiego 1921—1931, Lublin 1931, s. 60.

STAN ORGANIZACYJNY I DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA W KOLACH ZMW „WICI”
NA ZAMOJSZCZYŹNIE W OKRESIE I X 1936—I IV 1937

Powiat	Kola	Kursy	Imprezy kult.-oświatowe
Biłgoraj	5	—	1
Hrubieszów	21	5	11
Tomaszów	9	2	45
Zamość	19	—	18
Razem	54	7	75

Z r ó d ł o: APL, UWL, Wyd. Społ.-Polit., 1278, s. 34, 39, 57.

Na Zamojszczyźnie zdecydowanie liczniejszą organizacją był ZMW „Siew”. Stąd też miał znacznie szersze możliwości rozwijania pracy. Problem ten należy rozważać jednak łącznie, albowiem obydwie związki młodzieżowe prowadziły bardzo podobną działalność i w praktyce nie zdarzało się, by w tej samej wsi funkcjonowały dwa różne kola. Można zatem uznać, że ogólny stan zorganizowania młodzieży wiejskiej na terenie czterech omawianych powiatów był bardzo liczny. Rozmiary prowadzonych prac nie sposób oceniać na podstawie składanych przez poszczególne kola sprawozdań — nie uwzględ-

³⁰ Pierwszy wojewódzki zjazd ZMW „Wici” odbył się 21 X 1928 r., a pierwszy wojewódzki zjazd ZMW „Siew” 24 VI 1928 r.

niały one całokształtu działalności, a w odniesieniu do ZMW „Wici” są one wręcz skromne. Niezależnie od wymienionych liczb należy przytoczyć dane dotyczące chórów z 1932 r. Otóż w powiatach tych pracowało wtedy 45 chórów, z których 20 prowadziły koła młodzieży wiejskiej (Bilgoraj 2, Hrubieszów 7, Tomaszów 1, Zamość 10)³¹. Podobnie przedstawiało się organizowanie wielu innych akcji. Wszystkie one miały charakter zróżnicowany i były odzwierciedleniem inwencji organizatorów życia oświatowego oraz kulturalnego. Zawsze miały jednak bardzo rozległy zasięg. Przez cały czas ogromną wagę przykładano do podnoszenia wiedzy ogólnej i zawodowej. Do pewnej tradycji każdego koła należało organizowanie kursów (najczęściej na zasadzie samokształcenia), w ramach których doskonalono się w zawodzie rolnika (wykorzystywano doświadczenia przysposobienia rolniczego prowadzonego przez izby rolnicze). Drugą niezwykle popularną formą pracy było czytelnictwo i jego upowszechnianie przyznawano rangę podstawową. Stało się niemal zasadą, a także ambicją każdego koła posiadanie własnej biblioteczki i prenumerata czasopism. Często stosowano wymianę książek między kołami, wypożyczano je również z dostępnych bibliotek publicznych. Wśród urządzanych imprez kulturalnych dużą popularnością cieszyły się przedstawienia teatralne i występy chórów. Do występów najczęściej przygotowywano się w okresie zimowym (z racji mniejszego nasilenia prac), a publiczne występy organizowano dla całej społeczności swojej wsi, jak też gościnnie w miejscowościach sąsiednich, przez co wzrastało ich oddziaływanie na całe środowisko. Bez wątpienia dzięki dużej dynamice rozwojowej związków młodzieżowych na Zamojszczyźnie oraz szerokiemu zakresowi podejmowanych przez nie prac, odgrywały one przodującą rolę w krzewieniu oświaty i kultury na wsi.

Duże znaczenie w życiu społecznym i oświatowo-kulturalnym na wsi spełniała Ochotnicza Straż Pożarna (poszczególne ogniwa zrzeszone były w Związku Ochotniczych Straży Pożarnych). Odgrywała ona dużą rolę w aktywizacji lokalnych społeczności i organizowała wiele akcji na rzecz własnego środowiska (czyny społeczne, budowa remiz strażackich). Podjęmowano także wiele działań mających na celu krzewienie oświaty i kultury — organizowano uroczyste akademie, przedstawienia teatralne, odczyty, zabawy taneczne. Wyjątkowe miejsce w organizacjach strażackich zajmowały orkiestry (choć ich rozwój ograniczał zazwyczaj brak odpowiednich środków finansowych na zakup instrumentów muzycznych). Uczestniczyły one we wszystkich ważniejszych uroczystościach strażackich, państwowych, lokalnych i kościelnych. Wiele spośród OSP posiadało własne remizy strażackie. Często znajdowały się w nich sale ze scenami teatralnymi, które stały się głównymi ośrodkami życia kulturalnego. Wykorzystywano je dla urządzania spotkań, przeprowadzano próby zespołów artystycznych i organizowano przedstawienia oraz widowiska dla ludności³². Na terenie woj. lubelskiego OSP szczególnie

³¹ *I sprawozdanie Lubelskiego Związku Teatrów i Chórów Ludowych za czas od 15 XII 1929 r. do dnia 31 V 1932 r.*, Lublin 1932, s. 14.

³² J. R. Szaflik, *Dzieje ochotniczych straży pożarnych*, Warszawa 1985, s. 234, 237.

dużą rolę odegrały w rozwijaniu życia teatralno-widowiskowego. W 1932 r. na łączną liczbę 421 działających zespołów teatralnych (zrzeszonych w Lubelskim Związku Teatrów i Chórów Ludowych) 132 (31,6%) były prowadzone przez organizacje strażackie³³. Na Zamojszczyźnie stan ten był jeszcze korzystniejszy. W powiecie zamojskim funkcjonowały wtedy 52 takie zespoły, a OSP prowadziły 23 z nich, tj. 44,2%, w powiecie tomaszowskim na ogólną liczbę 34 podobnych zespołów 12, tj. 35,3%, było prowadzonych przez organizację strażacką³⁴.

W upowszechnianiu kultury, głównie folkloru oraz teatru amatorskiego dużą rolę odegrał Lubelski Związek Teatrów i Chórów Ludowych (LZT i ChL). Został on powołany 15 grudnia 1929 r., a na czele jego zarządu stanął bardzo zasłużony działacz oświatowy Feliks Popławski³⁵. LZT i ChL zrzeszał amatorskie zespoły artystyczne, głównie teatralne i chóry prowadzone przez różne stowarzyszenia i organizacje (Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej, Związek Ochotniczych Straży Pożarnych, Związek Młodzieży Wiejskiej, Związek Strzelecki). Spełniał on przede wszystkim zadania doradcze (dostarczał materiały repertuarowe) i instruktorskie, ale występował także jako organizator licznych imprez (głównie widowisk). W stosunkowo szybkim czasie zyskał sobie powszechne uznanie i prawie wszystkie zespoły artystyczne istniejące na Zamojszczyźnie stały się jego członkami (wyjątek stanowiły niektóre chóry kościelne), a po kilku latach mógł się wykazać znaczącymi osiągnięciami. W 1932 r. LZT i ChL w powiecie biłgorajskim zrzeszał 29 zespołów teatralnych, w tomaszowskim 34 i w zamojskim 52. W każdym zespole pracowało przeciętnie ok. 12—20 osób, choć były i takie, które liczyły 45 członków³⁶. Łącznie zatem w każdym powiecie w działalności artystycznej czynnie brało udział kilkaset osób. Ambicją każdego zespołu było przygotowanie odpowiedniego przedstawienia lub widowiska i jego publiczna prezentacja przed lokalną społecznością. Przedstawienia takie cieszyły się bardzo dużą popularnością, wystawiano je zazwyczaj wielokrotnie. Była to więc najbardziej ceniona forma przybliżania teatru i upowszechniania masowej (opartej często na ludowych motywach) kultury.

LZT i ChL odegrał dużą rolę w popularyzacji folkloru. Inspirował, a czasami sam organizował prezentację widowisk i obrzędów ludowych. Największą popularność zyskało sobie przygotowywane w Lublinie i wznawiane czterokrotnie *Wesele lubelskie* (za każdym razem w nowej obsadzie i w innej reżyserii). Jego wersja opracowana w 1937 r. spotkała się z najwyższą oceną znawców. Było prezentowane kilkakrotnie w Lublinie (w Teatrze Miejskim)

³³ *I sprawozdanie Lubelskiego Związku Teatrów i Chórów Ludowych...*, s. 7—12; J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna...*, s. 83.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ APL, Lubelski Związek Teatrów i Chórów Ludowych (zbiory nie uporządkowane), Księga protokołów (15 XII 1929 r.); J. Zięba, *Ruch teatralny na wsi 1918—1939*, Warszawa 1976, s. 178; J. Steliga, *Z dziejów oświaty dorosłych...*, s. 262.

³⁶ *I sprawozdanie Lubelskiego Związku Teatrów i Chórów Ludowych...*, s. 7—12. Sprawozdanie to nie uwzględnia powiatu hrubieszowskiego ze względu na brak danych statystycznych.

i w większości miast powiatowych, a w Krakowie podczas ogólnopolskiego konkursu uzyskało dyplom najwyższego uznania (wyższe od przyznanego pierwszego miejsca). Podczas występów w Hrubieszowie i Zamościu spotkało się z powszechnym uznaniem, a wszyscy wykonawcy zyskali wielką sympatię widzów³⁷.

W krzewieniu masowej kultury muzycznej pewną rolę odgrywał powołany 30 marca 1930 r. z inicjatywy lubelskiego chóru „Lutnia” Związek Polskich Stowarzysze Śpiewaczych i Muzycznych Województwa Lubelskiego. W jego skład weszło kilkanaście chórów. Z Zamojszczyzny do związku tego należały trzy chóry: „Lira” z Tomaszowa, „Lutnia” z Zamościa oraz „Pieśń Ojczysta” ze Zwierzyńca. Wszystkie one podczas licznych występów starały się upowszechnić muzykę i różnorodne pieśni (miały w repertuarze utwory patriotyczne i ludowe). Spośród wymienionych najwyższy poziom artystyczny prezentował chór „Pieśń Ojczysta” ze Zwierzyńca pod kierownictwem Ignacego Kurzępy. Miarą jego poziomu był fakt, że uczestniczył on w dniach 27—29 czerwca 1936 r. w Zlocie Śpiewaków Polskich, który odbywał się w Warszawie³⁸.

³⁷ Z. Kwieciński, *Lubelski Związek Teatrów i Chórów Ludowych (1929—1939)*, „Przebieg Historyczno-Oświatowy” 1967 nr 1, s. 68, 70; J. Steliuga, *Z dziejów oświaty dorosłych...*, s. 263; J. Zięba, *Ruch teatralny na wsi...*, s. 183.

³⁸ *Lubelski Związek Pracy Kulturalnej. Sprawozdanie z działalności za 1936 r.*, Lublin 1937, s. 64; J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna...*, s. 91.

WKŁAD JÓZEFA CZESŁAWA BABICKIEGO (1880—1952)
W KSZTAŁTOWANIE SIĘ POLSKIEGO SYSTEMU OPIEKI
NAD DZIECKIEM OSIEROCONYM

Historia opieki nad dzieckiem osieroconym ma w Polsce bogatą tradycję. Zdecydowały o tym wysiłki wielu wspaniałych ludzi: społeczników i pedagogów z powołania. Spośród osób, które miały decydujący wpływ na kształtowanie się polskiego systemu opieki nad dzieckiem, należy wymienić przede wszystkim Kazimierza Jeżewskiego, Janusza Korczaka i Józefa Czesława Babickiego. O Jeżewskim, a zwłaszcza o Korczaku, można przeczytać w licznych publikacjach. Babicki zaś przez wiele dziesięcioleci pozostawał w cieniu wielkich pedagogów, chociaż jego wkład w rozwój polskiego systemu opieki nad dzieckiem jest trudny do przecenienia.

SPOŁECZNO-POLITYCZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU OPIEKI
NAD DZIECKIEM

Pełniejszej ocenie ludzkiego dorobku sprzyja analiza historycznego tła, warunkującego potrzeby i możliwości skutecznego działania. Również dla lepszego zrozumienia dorobku Babickiego ważne jest ustalenie, w jakich okolicznościach wiązał się z opieką nad dzieckiem, która stała się jedynym sensem jego owocnego życia.

Pierwsze próby zorganizowania w Polsce opieki nad dzieckiem sierocym odnotowujemy już w średniowieczu. Największy jednak jej rozkwit rozpoczął się na przełomie XIX i XX w., o czym zdecydowały warunki polityczne, ekonomiczne i społeczno-kulturalne. W XIX w. „o opiece obowiązkowej nie może być mowy, gdyż rządy zaborcze tamowały pracę, tłumiąc wszelkie przejawy życia zmierzające do odrodzenia narodowego”¹. Polska była pozbawiona samorządów, toteż opieka nad dzieckiem spoczywała w rękach zgromadzeń zakonnych i gmin wyznaniowych.

¹ B. Krakowski, *Rzut oka na stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby*, „Zdrowie” 1922 nr 9, s. 245; por. A. Ostrowski, *Odrodzenie społeczne*, Lwów-Warszawa 1925, s. 1—3.

Pewną ilustrację tego stanu rzeczy dają retrospektywne publikacje. „W czasach austriackich ochrona dzieci i młodzieży, poza działem młodzieży przestępczej, była zdana na łaskę opatrności i na inicjatywę prywatną”².

Filantropijny charakter miało również najstarsze Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności³ oraz Towarzystwo Dobroczynności z pierwszej połowy XX w. Odegrały one jednak poważną rolę.

W tym okresie obóz liberalno-burżuazyjny propagował konieczność pracy „dla ludu”, „z ludem”, docierały hasła rewolucji burżuazyjno-demokratycznej, która zapoczątkowała rozwój nowego typu państwa w krajach zachodnich.

„Dodajmy, że hasła te w zacofanym gospodarczo i kulturowo Królestwie Polskim były niezwykle popularne. [...] Był to okres intensywnego formowania się narodów nowoczesnych na podstawie historycznie ukształtowanych związków etnicznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych”⁴. Hasła pozytywizmu spowodowały zainteresowanie się społeczeństw wielu krajów sprawami dziecka. Zainteresowania te skutecznie podsycala literatura (w Polsce Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Bolesław Prus, Jadwiga Papi i inni) oraz malarstwo (Józef Chelmoński, Stanisław Wyspiański, Tadeusz Makowski). Wiek XX ogłoszony został „stuleciem dziecka”, lecz pierwsza jego połowa nie ziściła tych nadziei. Na przeszkodzie stanęły burzliwe zjawiska dziejowe: rewolucje, wojny światowe, kryzysy gospodarcze. I wojna światowa spotęgowała zjawisko wielkiej śmiertelności dzieci (a zwłaszcza niemowląt), nędzy materialnej, bezdomności, epidemii. „Wojna spowodowała te wędrówki narodów, gdy ludność masowo uciekała z pola działań wojennych lub przymusowo była wysiedlana, a poszczególni członkowie rodzin, zwłaszcza dzieci, masowo się gubili; [...] Wojna — poza straszącymi skutkami — wywołała jednak wśród opinii publicznej również i nastroj, że najdroższym ze skarbów tego świata jest samo życie, a w dalszej tego konsekwencji wzmogła ogromnie czujność naszą na niedolę ludzką, a przede wszystkim na niedolę dziecka”⁵.

W tej sytuacji padło hasło „Ratujmy dzieci!” i natychmiast znalazły się rzesze wprowadzających to hasło w życie. Obradowały Kongresy Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom, w Genewie uchwalono „Deklarację Praw Dziecka”, doraźną pomoc niósł Amerykański Wydział Ratunkowy, Fundacja dla Dzieci Europy (AWR, FDE).

Los polskich dzieci był szczególnie ciężki. Względy ekonomiczne zmusiły liczne matki do podjęcia pracy zawodowej. Wielce wymowne są niepełne dane statystyczne dotyczące zatrudnienia w przemyśle dzieci i młodzieży w Królestwie Polskim. W 1913 r. pracowało 3009 nieletnich (1808 chłopców i 1201

² J. Serkowski, *Dzieje TOM (Towarzystwa Ochrony Młodzieży)*, Lwów 1931, s. 23.

³ WTD powstało w 1814 r. *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa 1975, s. 722.

⁴ S. Michalski, *Spoleczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempolowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973, s. 25.

⁵ J. Ryngmanowa, *O los dziecka bezdomnego*, „Opieka nad Dzieckiem” 1928 nr 1, s. 40–41.

dziewcząt) w wieku 12—15 lat oraz 44 773 nieletnich (23 833 chłopców i 20 940 dziewcząt) w wieku 15—17 lat⁶.

Pierwsza wojna światowa odcisnęła swe okrutne piętno także na życiu polskich dzieci. Tysiące małych istot padło ofiarą gruźlicy, krzywicy i innych chorób. Rodziny wygnane z Polski w czasie wojny, powracając z Rosji znajdowały swe siedziby w zupełnej ruinie i padały ofiarą nie tylko tyfusu, cholery i innych epidemii, lecz również i głodu. Z danych statystycznych, zebranych przez PAKPD (Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom) na terenach byłych zaborów rosyjskiego i austriackiego wynika, że wskutek wojny, głodu, epidemii oraz niezmiernie ciężkich warunków bytu reemigrantów w Polsce było wówczas 29 000 sierot i 132 000 półsierot⁷. Liczby te wydają się jaskrawo zaniżone.

W tej sytuacji ani ofiarne prace wielu ludzi, ani pomoc zewnętrzna (AWR FDE — Misja dla Polski), ani liczne fundacje nie zdołały radykalnie rozwiązać tego problemu. Wickowe tradycje, a przede wszystkim ubóstwo skarbu państwa⁸ sprawiło, że akty ustawodawcze opowiedziały się za germańskim typem opieki społecznej. Uchodził zresztą za lepszy od romańskiego⁹.

Ramowa ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. przekazała finansowanie i organizację opieki społecznej w gestię samorządów terytorialnych (gmin) i dobroczynności. Ustawa obowiązywała w Polsce do 1950 r. i była w swym czasie aktem postępowym. „Zmiana to zasadnicza: klasztor czy parafia średniowieczna chciały lub nie chciały, gmina — musiała. Ubogi nabył prawo do opieki. Nabyło je dziecko”¹⁰.

Jednakże postawienie na dobroczynność, a nie na obowiązek państwa spowodowało rażącą nierównomierność opieki oraz inne nieprawidłowości. Jeszcze w 1938 r. „Opiekun Społeczny” publikował na swych łamach dwunastowieczne poglądy o dobroczynności, komentując, że mimo upływu wieków nie straciły one na aktualności¹¹. W rejestrach placówek opieki całkowitej rzuca się w oczy narodowa i religijna segregacja — tylko nieliczne zakłady były dostępne dla dzieci bez względu na kwestie narodowościowe i wyznaniowe¹². Brak było koordynacji, właściwego systemu rozpoznawania i zaspokajania potrzeb, a na domiar złego większość placówek pracowała przy niepełnym stanie wychowanków¹³.

⁶ W. Szenajch, *Zasady organizacji opieki nad dziećmi*, Warszawa 1917, s. 103.

⁷ *Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom 1919—1922*, Warszawa 1922, s. 8.

⁸ B. Krakowski, *op. cit.*, s. 256; *Rząd Polski dla swych dzieci*, Warszawa 1919, s. 13; *Opieka nad sierotami po poległych wojskowych*, Warszawa 1928, s. 64.

⁹ Opieka społeczna typu romańskiego (Francja) spoczywa w gestii państwa, natomiast typu germańskiego (Szwecja) polega na przekazywaniu tych obowiązków gminie i dobroczynności. T. Kopeć, *Stacja opieki nad matką i dzieckiem*, Warszawa 1932, s. 17.

¹⁰ I. Chmieleńska, *Dlaczego opiekę nad dzieckiem przejęło od Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej — Ministerstwo Oświaty*, „Dzieci i Wychowawca” 1946 nr 1, s. 5.

¹¹ „Opiekun Społeczny” 1938 nr 1, s. 1—2.

¹² R. Rudzińska, *Wykaz zakładów opieki całkowitej (zamkniętej) w Polsce*, Warszawa 1937.

¹³ *Ibidem*, s. 19, 34, 93, 97.

Potrzeby w zakresie opieki nad dzieckiem w dwudziestolecu międzywojennym były ogromne. Oto kilka ilustracji.

„Po wojnie zdziwienie obyczajów dosięgło szczytu w bratobójczych walkach plebisytowych, a nowe granice pociągnięte przez środek kraju, podcięły życie gospodarcze i pogrążyły wielu w nędzy. Kraj wyglądał czasami jak scena, na której zjawiają się opuszczone dzieci, kaleki, bezrobotni, włóczęgi”¹⁴.

„W Warszawie przy ulicy Dzikiej istnieje przytułek noclegowy, zwany w gwarze ulicznej «Cyrkiem». Tam na cuchnących pryzkach, w lachmanach najstraszniejszych, spędzają noc setki nędzarzy, wykojeńców, ludzi stratowanych przez los, zatrutych alkoholem i jadem chorób. Nędza tam panuje i piekło zepsucia. Wśród tego kłębowiska brudu, chorób i demoralizacji snują się dzieci nieletnie. Nikt o nich nie pamięta. Ulica im matką, a straszny przytułek noclegowy domem”¹⁵.

Bezdomność to niegasnący problem i w późniejszych latach II Rzeczypospolitej. Ale nie tylko bezdomni borykali się z problemem mieszkaniowym. „Jakże tragicznie przedstawia się liczba 2740 izb w stolicy, z których każda zamieszkała jest przez 12 i więcej osób. Jakąż wymowę ma liczba 3,9 osób, wypadająca przeciętnie na każdą izbę w mieszkaniach jednoizbowych, których w Warszawie jest aż 42% ogółu mieszkań. Sytuacja jest wprost katastrofalna”¹⁶.

Znamienną oznaką nabrzmiałych problemów opieki nad dzieckiem w latach międzywojennych było wydawanie około 10 tytułów czasopism poświęconych tym zagadnieniom. Znacznie więcej istniało najrozmaitszych towarzystw i komitetów. Ta swoista koncentracja sił na najbardziej zagrożonym odcinku życia społecznego musiała przynieść pozytywne rezultaty. Tak więc w końcu lat trzydziestych można było zaobserwować ilościową i jakościową rozbudowę form opieki nad dzieckiem. Wszystkie te poczynania miały jednakże ścisły związek z warunkami ekonomicznymi kraju; one to bowiem rzutowały na rozwój opieki nad dziećmi. „Nie obserwowaliśmy przecież zjawiska stale rosnącej opieki, zmierzającej do upowszechnienia, lecz na odwrót — widoczny był związek haussy i baissy tej akcji w zależności od kształtowania się rynku pracy (bezrobocia) i nasilenia strajków”¹⁷.

W tym stanie rzeczy wielu ludzi dobrej woli włączyło się do działań zmierzających do ulżenia ciężkiej doli dzieci znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji życiowej. Społecznikami tymi okazali się nie tylko pedagodzy; byli bowiem wśród nich lekarze, ekonomiści, pracownicy umysłowi, naukowcy. Chłonność rąk do pracy na tym polu była tak wielka, że nikt nie pytał o kwalifikacje, predyspozycje czy rekomendacje — liczyły się jedynie dobre

¹⁴ K. Kulisz, *Zakłady opiekuńczo-wychowawcze „Ebenezer” w Dziegielowie pod Cieszynom*, Cieszyn 1927, s. 26.

¹⁵ *Z doli i niedoli dziecka*, „Życie Dziecka” 1927 nr 1, s. 5.

¹⁶ H. Jawidzyk, *Sprawa mieszkaniowa*, „Opiekun Społeczny” 1938 nr 12, s. 26.

¹⁷ R. Polny, *Z zagadnień genezy opieki nad dzieckiem*, „Dzieci i Wychowawca” 1949 nr 4—5, s. 112.

chęci kandydata. Wśród tych ludzi znalazł się i rozwinął niezwykle bogatą działalność Józef Czesław Babicki.

CURRICULUM VITAE

Józef Czesław Babicki urodził się 20 sierpnia 1880 r. w Michałowicach (ówczesny powiat miechowski) jako syn urzędnika pocztowego. Uczęszczał do szkół rosyjskich w Łowiczu, gdzie zdał pełną maturę. Wyższe studia zaczął na Politechnice Warszawskiej i kontynuował na Politechnice Lwowskiej. Studiów tych nie ukończył i przeniósł się na Uniwersytet we Lwowie, gdzie rozpoczął studia filozoficzne, których także nie sfinalizował. Do 35 roku życia utrzymywał się z korepetycji i udzielania lekcji języka rosyjskiego i matematyki¹⁸. Od lutego 1915 r. zaczął pracować jako kierownik i wychowawca w bursie dla chłopców w Warszawie przy ulicy Zielnej. W maju tegoż roku Babicki został zaangażowany na dyrektora Rady Opiekuńczej Pruszkowskiej, której podlegały 4 szkoły powszechne, gimnazjum, 10 zakładów wychowawczych, 3 kuchnie, żłobki i przedszkola.

W 1925 r. podjął pracę w Ministerstwie Opieki Społecznej na stanowisku radcy. W przydziale jego czynności służbowych umieszczono kształcenie personelu pedagogicznego zakładów opiekuńczych oraz opracowywanie wytycznych dotyczących wychowania dziecka opuszczonego. Pracował tam aż do wybuchu II wojny światowej, organizując około 30 kursów (dla wychowawców i kierowników zakładów wychowawczych, kilka dla wychowawców kolonii, pracowników świetlic, nauczycieli itp.).

Współpracował z Wolną Wszechnicą Polską w Warszawie i we Lwowie, wykładał w Katolickiej Szkole Społecznej w Poznaniu oraz na kursach w Krakowie, Wilnie, Poznaniu i Warszawie.

W czasie okupacji hitlerowskiej (1939—1944) został najpierw ewakuowany do Lublina, jednak wrócił do Warszawy i uczestniczył w akcji umieszczania sierot wojennych w rodzinach zastępczych, prowadzonej przez Warszawski Zarząd Miejski. Następnie pracował jako inspektor w Radzie Głównej Opiekuńczej.

Podczas powstania warszawskiego stracił żonę i całe swe mienie. Dostał się do obozu wysyłkowego („Zieleniak”), a potem do obozu w Pruszkowie, skąd uciekł i ukrył się u znajomych.

Po wyzwoleniu jego współpracownik i przyjaciel H. Dinter sprowadził Babickiego do Łodzi, gdzie 23 lutego 1945 r. został zatrudniony w Wydziale Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi. Tam też otrzymał od H. Radlińskiej zlecenie na wykłady w Uniwersytecie Łódzkim; prowadził 3 kursy dla wychowawców zakładów z ramienia Ministerstwa Oświaty. Siły go opuszczały. Został więc przeniesiony do Domu Chłopców im. Żeromskiego w Łodzi na

¹⁸ Jest to wersja samego Babickiego (własnoręczny życiorys). Istnieją domysły, że pedagog ten od studiów do 35 roku życia trudnił się aktorstwem.

stanowisko wychowawcy. Dnia 1 lipca 1950 r. zwolniono go po uprzednim wypowiedzeniu pracy i umieszczono w Domu Starców na Wiśniowej Górze. Stąd został przewieziony do szpitala dla nieuleczalnie chorych przy ul. Wróblewskiego w Łodzi i tam zmarł 22 listopada 1952 roku¹⁹.

W ciągu swego długiego i pracowitego życia Babicki przeszedł niemal wszystkie szczeble kariery pedagoga. Był wychowawcą i radcą ministerialnym, wykładowcą wyższej uczelni i znów wychowawcą domu dziecka. Był doceniany i wspinał się w hierarchii urzędniczej, ale był też pomijany, a nawet przeżył gorzkie degradacji, gdy został zwolniony z etatu wychowawcy, kończąc życie w zupełnym osamotnieniu.

Pedagogiczna działalność Babickiego była niezwykle różnorodna. Najwięcej uwagi i siły poświęcał dziecku opuszczonemu. „Dziecko opuszczone — pisał — to takie, o które nikt nie dba. Takich wychowuje się w zakładach naszych (licząc wyłącznie opiekę zamkniętą) 46 500”²⁰. Oddał im wszystkie swoje zdolności. Pisał, eksperymentował, propagował ciekawe doświadczenia krajowe i zagraniczne, kształcił wychowawców, organizował Związek Zawodowy Wychowawców i zjazdy pracowników opieki nad dzieckiem oraz Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (Warszawa 1938).

Z wielu poruszanych przez J. Cz. Babickiego problemów na czoło wysuwają się następujące: podstawy prawne opieki nad dzieckiem, swoistości rozwojowe dziecka pozbawionego rodziny, formy opieki nad dzieckiem i ich pedagogiczna wartość, specyfika pracy wychowawcy i jego walory osobowościowe, problem kształcenia wychowawców, model wychowawcy, funkcjonowanie zakładu opiekuńczo-wychowawczego, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, wychowanie w systemie małych grup, model placówki. W dobie dokonujących się zmian systemowych warto poddać szczegółowej analizie dwa pierwsze zagadnienia.

PODSTAWY PRAWNE OPIEKI NAD DZIECKIEM

Szczególnie wyraźnie zaznaczyła się rola Babickiego w procesie kształtowania postaw prawnych opieki nad dzieckiem. Poprzez swe publikacje zwracał uwagę na istotę sprawy pracownikom, zarządom i administracji placówek opiekuńczych. W celu rozpropagowania nowej sytuacji prawnej dziecka, wynikającej z Deklaracji Genewskiej, Babicki wydał broszurę pt. *Opuszczone*, w której sugestywnie przedstawił wiele problemów. „Sierota i dziecko opuszczone winny być wzięte w opiekę i wspomagane” — brzmi jedno z praw Deklaracji Genewskiej. Komentarz Babickiego jest celny i cięty: „Biedne sierotki nie potrzebują czekać w pogotowiu na łaski dobrego pana [...]

¹⁹ Życiorys opracowano na podstawie dokumentacji udostępnionej przez Zarząd Miasta Łodzi, nr akt 8588.

²⁰ J. Cz. Babicki, *Krzywdy dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym*, „Opieka nad Dzieckiem” 1928 nr 1, s. 47.

Nie potrzebują z czolobitną wdzięcznością oddawać się jego enocic, służąc za promyczek do aureoli dobroczyńcy [...]”. Obowiązki opiekuńcze spoczywają — z natury rzeczy — na rodzicach, ale w razie ich braku — pisał Babicki — spadają na społeczeństwo, które odrzucić nowego członka nie może. Skoro dziecko już istnieje, ma prawo do powietrza, słońca, wody, pokarmu, odzieży, nauki, wesołości, nadziei, pracy, pieczyoty, przyjaźni, miłości, własności, rozwoju²¹.

Szczególnie pięknie określił Babicki istotę szczęśliwego dzieciństwa: „Być dzieckiem, to znaczy nie zdawać rachunku z zajmowanej przestrzeni, zużytego materiału na ubranie, zjedzonego chleba, to znaczy patrzeć, badać, próbować, przymierzać [...] To znaczy nie wstydić się i nie wiedzieć o śmierci [...], nie brać żadnej odpowiedzialności za własne istnienie: to znaczy mieć — i nie wiedzieć, że się ma. Być dzieckiem to znaczy: stary pas slucki podrzeć na lejce do zabawy w koniki i... niesprawiedliwie dostać w skórę. Sierota i dziecko opuszczone powinny także mieć prawo być dzieckiem”²².

J. Cz. Babicki współpracował ściśle z dwojgiem znawców zagadnień prawnych — Wandą Woytowicz-Grabińską oraz z Bronisławem Krakowskim, ówczesnym naczelnikiem Wydziału Opieki nad Dzieckiem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej.

Oprócz analizy problemu na kursach organizowanych przez Babickiego, podstawy prawne opieki nad dzieckiem zostały szeroko opracowane we wspólnej publikacji Babickiego i Woytowicz-Grabińskiej zamieszczonej w III tomie *Encyklopedii wychowania* (1938) pod hasłem „Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą”.

„Podstawy prawne — piszą autorzy — organizacji opieki społecznej i kierunek działalności opiekuńczej państwa, samorządu i społeczeństwa stworzyła zasadnicza ustawa o opiece społecznej z dnia 16 VIII 1923 r. [...] uzupełniona szeregiem dodatkowych ustaw i rozporządzeń [...] Opieka społeczna w rozumieniu ustawy jest obowiązkiem publiczno-prawnym względem potrzebujących pomocy”²³.

Mowa tu głównie o opiece społecznej, gdyż w międzywojennej Polsce zasadnicze przepisy regulujące opiekę nad dzieckiem nie stanowiły odrębnych aktów prawnych. Publikacja ta miała na celu m.in. popularyzację zagadnień prawnych i to nie tylko wśród najszerszych warstw społecznych, ale właśnie wśród ludzi zawodowo lub społecznie zajmujących się tymi problemami, a bez dostatecznej orientacji w tej dziedzinie. Babicki jako pracownik Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej był też zobowiązany do tworzenia projektów takich aktów prawnych, jak zarządzenia, instrukcje, okólniki itp. Poddając nawet pobieżnej analizie te dokumenty z lat 1925—1939 można stwierdzić, że autorem ich był właśnie Babicki. Wskazuje na to zarówno język, jak i ich treść.

²¹ J. Cz. Babicki, *Opuszczone*, Warszawa 1929, s. 5—7.

²² *Ibidem*, s. 7.

²³ J. Cz. Babicki, W. Woytowicz-Grabińska, *Opieka nad dzieckiem i młodzieżą*, Odbitka z *Encyklopedii Wychowania*, Warszawa 1939, s. 9.

Charakterystyczną dla języka Babickiego cechą było to, że dzielił opiekę na całkowitą i częściową już wtedy, gdy wszyscy inni nazywali ją „zamkniętą” i „otwartą”. Jeśli idzie o treść, to z kolei wyróżnikiem było dawanie przez Babickiego pierwszeństwa zagadnieniom wychowawczym przed wszystkimi innymi²⁴. Wiele energii i talentu wkładał Babicki w walkę o polepszenie sytuacji prawnej dziecka nieślubnego. Babicki krytykował błędny kodeks cywilny, który był przyczyną: a) większej śmiertelności niemowląt nieślubnych w porównaniu z dziećmi ślubnymi, b) upośledzenia sytuacji społecznej i ekonomicznej dziecka, c) powstawania u nieletnich pochodzenia nieślubnego poczucia mniejszej wartości i krzywdy społecznej, co hamowało normalny rozwój jednostki. „Dlatego też nie powinno się rozbudowywać form opieki całkowitej dla tej kategorii dzieci, lecz stworzyć taką sytuację prawną dziecka nieślubnego, która by mu zapewniła normalne warunki rozwoju moralnego i fizycznego”²⁵.

Uregulowanie prawnej sytuacji dziecka nieślubnego było też jednym z głównych celów I Kongresu Dziecka w 1938 r., którego współorganizatorem był J. Cz. Babicki.

CECHY DZIECKA POZBAWIONEGO RODZINY

J. Cz. Babicki wiele uwagi poświęcał zagadnieniu swoistości rozwojowych dziecka pozbawionego rodziny. Dostrzegał wyraźnie odmienną psychikę dziecka wychowywanego poza naturalnym środowiskiem rodziny, przy tym usilnie starał się przekonywać, aby następstw zjawiska opuszczenia nie rozpatrywać w kategoriach etycznych²⁶.

„Termin dziecko opuszczone — pisał Babicki — przez zewnętrzne podobieństwo do takich zwrotów, jak: dziecko niedorozwinięte, słabowite, rachityczne itp. nasuwa mylnie rozumienie tego pojęcia, jakoby charakteryzującego samo dziecko. Otóż «opuszczone» nie określa jakichkolwiek cech szczególnych fizycznych lub psychicznych dziecka, oznacza jedynie warunki, w jakich ono się znajduje [...] Podobnie prawo segreguje na «ślubne» i «nieślubne» nie charakteryzując przez to jakichkolwiek ich cech istotnych. Pewna jednak sugestia pozostaje, że dziecko nieślubne jest późniejszego gatunku. Opieczę nie wolno stwarzać takiej sugestii i obarczać dziecka niezasłużonym piętnem”²⁷.

²⁴ J. Cz. Babicki przypisywał tę cechę całemu polskiemu systemowi opieki nad dzieckiem: „Instytucje polskie, nie różniąc się zasadniczo od powszechnie przyjętych form organizacyjnych za granicą, posiadają jednak pewne właściwości szczególne polegające głównie na przewadze czynnika pedagogicznego nad organizacyjnym”. *Ibidem*, s. 8—9.

²⁵ *Ibidem*, s. 7.

²⁶ Obecnie podobnie traktuje się zjawisko trudności wychowawczych. Trudny (wychowawczo) nie oznacza wcale „zły”, tak jak antonim pojęcia „łatwy” nie zawsze oznacza „dobry”, np. „łatwa kobieta”, łatwizna.

²⁷ J. Cz. Babicki, *Formy opieki społecznej*. „Opiekun Społeczny” 1937 nr 4, s. 7.

W tym samym artykule, nieco dalej, napisał: „Wyniki jednakże wychowania niektórych zakładów dowiodły, że wychowawcy zakładowi posiadają w swym charakterze specyficzne cechy ujemne, dyskwalifikujące ich pod względem społecznym i moralnym”²⁸. „Objawy choroby zakładowej są następujące: dzieci są niedorozwinięte, nie umieją pracować, nie mają ideałów, niszczą i kradną, źle się uczą, są brudne i oberwane, nie ufają swoim wychowawcom, nie mają pogody życia, duży ich procent marnuje się po wyjściu z zakładu”²⁹.

Nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że właśnie Babicki pierwszy zwrócił uwagę na takie cechy wychowanków zakładów opieki całkowitej, które dziś uważane są za swoiste i charakterystyczne dla naszych obecnych czasów. W latach trzydziestych pisał: „Na pytanie [ankiety] «Czym chcesz zostać w przyszłości» — zadawane w wielu zakładach chłopcom i dziewczętom, otrzymuje się odpowiedzi bardzo fantastyczne i przerastające możliwości odpowiadającego”³⁰. W innym miejscu Babicki opisuje przypadki zwracania się do niego byłych wychowanków z prośbą o interwencję w sprawie zatrudnienia, przy czym po siedmiu klasach szkoły powszechnej pragną oni być urzędnikami, artystami. O pracy gońca nie chcą słuchać. Każda próba sprowadzenia na grunt realny spotyka się z twardą, nieustępliwą nieufnością. „Chowali mnie, uczyli — to niech teraz dadzą posadę”³¹ — cytuje Babicki charakterystyczną wypowiedź usamodzielnionego wychowanka.

Kilka lat później pisał w podobnym tonie: „Wielki procent wychowanków zakładowych to — niestety — wykołajeńcy, którzy uważają się za uprawnionych do nadmiernych wymagań, bez najmniejszego w stosunku do siebie krytycyzmu, obwiniających wszystkich dookoła za niepowodzenia na drodze kariery, którą sobie na zasadzie niczym nieusprawiedliwionej zarozumiałości wymarzyli. Marnują się też chłopcy i dziewczęta, schodząc powoli do włóczęgostwa i prostytucji”³². Obecnie to zjawisko nazywamy „postawą konsumpcyjną”, natomiast Babicki mówił o „pewnym nastawieniu do świata i ludzi”³³.

Równie trafnie zarejestrował i opisał istotę „kompleksu sierocińca”: „Dziecko stanowi przedmiot urzędowej opieki i wcześniej ta urzędowość mu doskwiera, nie odczuwa w swym otoczeniu znaczenia swej osoby, toteż zwalnia się od pracy nad sobą, zasklepia w skrytości i egoizmie”³⁴. „Odmiennność, niższość, upośledzenie — to drzazga, która boli, obiera, ropieje: z tego wynika moralne charłactwo, szkodliwe w pierwszym rzędzie właśnie dla społeczeństwa. [...] Dziecko nie lubi swojego sieroctwa, ono nie chce być «drobnym,

²⁸ W podobny sposób problem przedstawia Stanisław Kozak, pisząc o „chorobie sierociej” pół wieku po J. Cz. Babickim. Por. S. Kozak, *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1986.

²⁹ J. Cz. Babicki, *Istota wychowania*, „Wychowawca” 1929 nr 1, s. 66.

³⁰ J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 6, s. 187.

³¹ J. Cz. Babicki, *Co z nimi będzie*, „Życie Dziecka” 1932 nr 4, s. 163—164.

³² J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 6, s. 186.

³³ J. Cz. Babicki, *Pedagogika dziecka opuszczonego*, SPS, Lwów 1936, (maszynopis), s. 2.

³⁴ J. Cz. Babicki, *Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych*, cz. I. *Założenia teoretyczne*, Warszawa 1929, s. 88.

wychudłym z oczyma jasnymi», lecz dużym, rumianym i po prostu mieć oczy jak wszyscy. «Biedna sierota» to odmienny temat, to motyw rozczulający, budzący litość poniżającą: dziecko to małe — obywatel z palcem w buzi... Dziecko — i basta. Temat wyczerpany»³⁵.

Dziecko nie chce być zbyt wyróżniane z jakichkolwiek powodów. Pragnie być takie, jacy są jego koledzy. Jeśli ktoś je wyróżnia w jakimś kierunku, stanowi to dlań sygnał i dowód odrębności, braków, których nadrobić nie sposób. Braki te dziecko uznaje za kalectwo, słabość w sensie społecznym, którą należy za wszelką cenę jakoś skompensować. Oprócz wymienionych już cech dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny typowymi jego reakcjami na stany frustracyjne są: upór, krnąbrność, niszczyicielstwo, intryganctwo, chciwość, okrucieństwo, złodziejstwo, aspołeczność itp.³⁶

Należy zauważyć, że Babicki wyliczył w swych publikacjach sporo manifestacji niedostosowania społecznego (por. arkusz diagnostyczny Stotta). Badania J. Konopnickiego prowadzone (metodą Stotta) w państwowych domach dziecka na terenie dawnych województw krakowskiego i opolskiego wykazały, że około 30% wychowanków tych placówek to społecznie niedostosowani³⁷. Babicki wskazywał nie tylko na objawy, próbował doszukać się też elementarnych przyczyn choroby sieroczej. Czytając publikacje Babickiego, które ukazały się w latach dwudziestych i trzydziestych, trudno się oprzeć wrażeniu, że znalazł on teorie powstałe po jego śmierci.

Oto fragment jego najobszerniejszej publikacji: „Wzrastanie w ciągłym egoistycznym napięciu, aby otrzymać od niechętnie dających to, co inne dzieci mają: stałe odczuwanie dotkliwych braków w pożywieniu, odzieży, pomocach szkolnych [podkreślenie — F. K.] bez równoczesnego wysiłku, aby własną pracą czy choćby oszczędnością zaradzić tym brakom; przygnębiająca świadomość zupełnego braku uczucia wyłącznego — z wolna i konsekwentnie wyrabiają w dziecku «zakładowym» cechy jemu tylko swoje, a piętnujące je tak wyraźnie, że nawet zewnętrznie dziecko to specjalny typ przedstawia. Wieczna pożydlivość dziecka zakładowego zatrważająco zawęża jego rozwój duchowy i ogranicza pojemność psychiczną do zdolności odczuwania wyłącznie egoistycznych potrzeb. Tępoła moralna i umysłowa dziecka wzrastającego w takich warunkach znakomicie się pogłębia przez jednostajność wrażeń, wynikającą z szarości życia zakładowego i przez ubóstwo mowy, w zakresie której rzadko kiedy przenikają ze świata dorosłych inne wyrazy niż karcące i rozkazujące»³⁸.

W innym miejscu Babicki pisze, że „opuszczenie materialne”, poza skutkami fizycznymi, dającymi się stwierdzić bezpośrednio i doraźnie, jest powodem wtórnych zmian natury psychicznej, których wielkość i trwałość

³⁵ J. Cz. Babicki, *Opuszczone...*, s. 12—13.

³⁶ J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 7—8, s. 235—236.

³⁷ J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971, s. 16.

³⁸ J. Cz. Babicki, *Wychowanie dziecka opuszczonego...*, s. 12.

zależy od zdrowia i sił fizycznych dziecka. Opuszczenie moralne wypacza rozwój psychiczny i utrudnia proces wychowania³⁹.

„Młokos z zakładu wychowawczego nie ma nikogo! Nikogo! Rozpacz nie dzielona z nikim to więcej niż rozpacz — na to nie zrodził się jeszcze wyraz dość mocny. Beznadziejność, pustka, obłądna martwota...”⁴⁰.

Babicki wiele pisał o potrzebach dziecka, nazywając je impulsami. Nie było to jednak dziełem przypadku, że w rozwoju dziecka doceniał potrzeby materialne i potrzebę miłości. Szczególnie cenne jest dostrzeżenie przez tego pedagoga znaczenia potrzeby miłości w aspekcie wyłączności. Zwracał też uwagę na potrzebę bezpieczeństwa, kontaktów społecznych, znaczenia i wiele innych.

Do przyczyn powodujących niekorzystne zmiany osobowości dzieci zakładowych zaliczał Babicki niedoskonałości organizacyjne (przede wszystkim dobroczynność) i podstawowe błędy metodyczne.

Za dobroczynność płaci się poważny haracz. Dobroczynność warunkuje swoje świadczenia gotowością i umiejętnością przystosowania się dziecka do wymagań, dotyczących nie tylko jego zachowania się, nauki, lecz wyboru zawodu, okazywanej wdzięczności i oddawania swych sił i uzdolnień na usługi dobroczyńców. Wyrabia się więc w wychowanku służalczość, bierność życiową i obłudę, co przy egoizmie i wrogim stosunku dziecka opuszczonego do społeczeństwa dyskwalifikuje ten rodzaj opieki”⁴¹.

Podobnie jak ks. Bronisław Markiewicz, Janusz Korczak, Kazimierz Jeżewski, także Babicki walczył z koszarowością w zakładach opiekuńczych, szukał praktycznych rozwiązań przeciwdziałających temu zjawisku⁴².

Źródła złego samopoczucia wychowanka Babicki upatrywał w niewłaściwym ubraniu dziecka. Strój wykonany często z tego samego materiału, jednego fasonu wyraźnie wskazuje na przynależność do zakładu. Ubranie takie — dowodził — odgrywa rolę uniformu więziennego.

„A to ubranie jednakowe, szablonowe dla wszystkich, praktyczne a brzydkie, piętnujące «podrzutka», «schroniskarza». Ile wstydu, ile upokorzeń, ile okrutnych kpinek kolegów. Strzygą na aresztanta i dają drewniane trepki jak więźniom [...] Dziecko rośnie w trepkach i szarym więziennym ubraniu i rośnie nienawiść, zemsta za kaszę jałową, za trepy, za szare ubranie, za mycie do pasa. [...] A obłuda, niesprawiedliwość, poniżenia, łamanie charakteru, niewiara, szpiegowanie...”⁴³.

Pedagog ten piętnował wychowawców za zabijanie ambicji i wyrabianie żebraczej służalczości, za kult bezmyślności, za zwracanie się do dzieci po nazwisku zamiast po imieniu, za szarą beznadziejną codzienność, bez jasnych

³⁹ J. Cz. Babicki, *Opieka nad dziećmi...*, s. 6. Odbitka z *Encyklopedii Wychowania*, Warszawa 1939, s. 6.

⁴⁰ J. Cz. Babicki, *Co z nimi będzie...*, s. 165.

⁴¹ J. Cz. Babicki, *Wychowanie dziecka opuszczonego...*, s. 11.

⁴² J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „*Życie Dziecka*” 1934 nr 6, s. 181—182.

⁴³ J. Cz. Babicki, *Krzywdy dziecka w zakładzie...*, s. 52.

nie spodzianych momentów, bez słodyczy, bez badań nieznanego, bez wycieczek do kraju marzeń⁴⁴.

Sytuację dziecka opuszczonego pogarsza fakt, że szkoła uważa je za „element uciążliwy”, często wytykając mu jego zakładowość⁴⁵. Poważny zarzut systemowi opieki całkowitej Polski międzywojennej postawił Babicki w nieopublikowanym materiale.

„Gdy wychowanek wychodzi z zakładu, jest bezradny. Całe masy młodzieży, które wyszły z zakładu, a nie miały żadnych powiązań ze społeczeństwem marnowały się i umiały tylko starać się o dalsze zapomogi. Nic podnosiła się ich aktywność życiowa od dzieciństwa”⁴⁶.

W przedstawionych wyżej przyczynach deformowania osobowości wychowanków opieki całkowitej można odczytać wskazanie wychowawcze i organizacyjne, zmierzające do zlikwidowania lub co najmniej zmniejszenia mankamentów tego środowiska. I tak na przykład, jeśli chodzi o ostatnio poruszoną kwestię, Babicki postulował, aby wychowanie w placówkach opiekuńczych nie odgradzało się od społeczeństwa, aby wychowawcy zwrócili większą uwagę na rozwój aktywności dziecka, aby ukazywali wychowankom życie w naturalnych kształtach itd. Czytelnicy i słuchacze Babickiego dowiadywali się, jak jest, i mogli się domyślać, jak być powinno. Oprócz takich sugestii ukrytych w tekstach wiele swych wniosków i przemyśleń ujął Babicki w formie wyraźnych, do dziś aktualnych zaleceń.

Sieroctwo [...] nie powinno być obnażane, jak kalectwo żebraka, dla wzbudzenia litości [...] nie ma potrzeby niektórym z tych dzieci przypinać na plecach kartki z napisem «sierota» albo «dziecko opuszczone». Babicki piętnował tych, którzy stosowali niepedagogiczne nazwy zakładów — „Sierocinice”, „Dom Sierot”, „Gniazdo Sieroce”⁴⁷. Należy tu zauważyć, że tym samym słusznie krytykował Janusza Korczaka i Kazimierza Jeżewskiego.

Babicki przestrzegał przed otaczaniem dzieci „zakładowych” zbytnim dobrobytem. „Nie powinni oni czuć się uprzywilejowani w stosunku do innych dzieci. Wyrobi to egoizm, zarozumiałość i nieuzasadnioną pretensję do otoczenia, które nie zechce ich uważać za wybrańców...”⁴⁸.

Dostrzegając zło, Babicki starał się szukać błędu w całym systemie. „Polityka opiekuńcza w stosunku do młodzieży winna zatem iść po linii roztaeczenia nad nią opieki społecznej w taki sposób, aby udzielone świadczenia nie zabijały w niej poczucia wartości i godności osobistej i nie budziły destrukcyjnego uczucia bezużyteczności społecznej”⁴⁹.

Pedagog ten nie poprzestał na rozważaniach teoretycznych. Próbował też znaleźć praktyczny sposób realizacji własnych postulatów. W tym przypadku

⁴⁴ *Ibidem*, s. 51.

⁴⁵ J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 6, s. 188.

⁴⁶ J. Cz. Babicki, *Pedagogika dziecka opuszczonego...*, s. 2.

⁴⁷ J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 6, s. 182; „Życie Dziecka” 1934 nr 7—8, s. 236.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 237.

⁴⁹ J. Cz. Babicki, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą...*, s. 8.

proponował Babicki opiekę społeczną i materialną na zasadzie samopomocy lub odpłatności⁵⁰. Zalecał uczuciowe wiązanie wychowanka z rodziną, rodzeństwem, domem własnym lub jakąkolwiek osobą, niekoniecznie doskonałą (!), podkreślał rolę tradycji i własności⁵¹.

Na temat własności osobistej dziecka pozbawionego rodziny Babicki pisał wielokrotnie, dowodząc, że warunkuje ona często powodzenie w pracy wychowawczej. Jeśli „wychowankowie nie posiadają nic własnego, dążą do przywłaszczenia sobie, po kryjomu, rzeczy cudzych lub też kompensując się na drodze fałszywej, niszcząc to, czego nie mogą otrzymać”⁵².

W analizie zachowania się dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny Babicki przytaczał niezwykle bogaty zestaw cech. Twierdził, że dzieci te są mniej ciekawe i przez to mniej inteligentne, mają nieśmiały głos, są nieufne, nieodpowiedzialne itd. Można odnieść wrażenie, że zebrał on wszelkie możliwe przywary i przypisał je dzieciom „zakładowym”. Faktem jest jednak, że pedagog ten znalazł wszystkie plącówki tego typu w Polsce, widział wiele przypadków „klinicznych” i stąd wynika bogactwo obserwacji. Poza tym najczęściej zajmował się cechami najbardziej charakterystycznymi, które występują w jakiejś mierze nawet u obecnych wychowanków domów dziecka — plącówek pozbawionych już przecież balastu wad opieki minionych epok. Ten światły człowiek niezwykle trafnie oceniał, że dziecko opuszczone wraz z sobą wnosi do placówki potencjalne zagrożenie opisanego wyżej stanu. Dlatego też muszą być przedsięwzięte specjalne środki zapobiegawcze, nie dopuszczające do ujawnienia się tychże niebezpieczeństw⁵³.

Dziś w wąskich kręgach Babicki znany jest i ceniony jako reorganizator placówek opieki całkowitej, a przede wszystkim jako twórca „systemu rodzinkowego”. Jednakże jego zainteresowania i dokonania były znacznie szersze. To właśnie Babickiemu zawdzięczamy pierwsze próby określenia podstaw prawnych opieki nad dzieckiem; dostrzeżenie i analizę odrębności psychicznej dzieci wychowujących się poza naturalnym środowiskiem wychowawczym, jakim jest rodzina; pierwsze definicje, np. postawy opiekuńczej. Te elementy dorobku Babickiego, stanowiące zaczyn teorii opieki nad dzieckiem, zapewniły mu miano prekursora nowej subdyscypliny naukowej — pedagogiki opiekuńczej. Ponadto jego wieloletnie wysiłki organizatorskie poparte celną publicystyką utworowały drogę do utworzenia „specjalnej szkoły” przygotowującej fachowe kadry do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz zintegrowały środowisko tej grupy wychowawców.

Znacznie pełniejszą ocenę pedagogicznych dokonań J. Cz. Babickiego autor artykułu zawarł w książce *Józef Czesław Babicki. Życie, działalność i dorobek pedagogiczny*, Lublin 1986, wyd. UMCS.

FRANCISZEK KULPIŃSKI
Lublin

⁵⁰ *Ibidem*, s. 8.

⁵¹ J. Cz. Babicki, *Wychowanie dziecka opuszczonego...*, s. 10.

⁵² J. Cz. Babicki, *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1934 nr 6, s. 181.

⁵³ J. Cz. Babicki, *Wychowanie dziecka opuszczonego...*, s. 13.

BOLESŁAW GRZEŚ
Warszawa

Z KART POLSKIEJ DZIAŁALNOŚCI OŚWIATOWO-KULTURALNEJ W KONSPIRACJI W OKUPOWANEJ DANII (1942—1943)

Publikowany niżej tekst jest częścią raportu sporządzonego przez organizatora siatki wywiadowczej na obszar Danii po zajęciu jej przez hitlerowskie Niemcy. Raport o stanie prac pod kryptonimem „Felicja nr I” (zachowujemy oryginalną pisownię raportu) przekazany był odpowiedniej jednostce Rządu RP w Londynie. Jego autor Adam R. Sokółski ps. Claus Jensen był nauczycielem, głównym inspiratorem i organizatorem wielu przedsięwzięć oświatowych i kulturalnych wśród Polaków zamieszkałych w Danii lub tych rodaków, których kręte okupacyjne drogi zaprowadziły do tego kraju. Treść raportu dowodzi, że nauczyciele polscy również w warunkach okupowanej Danii — jakże różnych od tych, jakie znamy z terenu Polski w tym czasie — podejmowali trud podtrzymywania polskości zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Działalność A. R. Sokólskiego-Clausa Jensena wykraczała daleko poza sferę oświatowo-kulturalną i świadczyła o zaangażowanej i patriotycznej postawie polskiego pedagoga.

Kopia publikowanego sprawozdania została mi przekazana przez A. R. Sokólskiego podczas jednego ze spotkań nauczycieli polonijnych, w którym uczestniczył autor, a których współorganizatorem był w latach siedemdziesiątych Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Wydaje się, że podane w źródle konkrety (fakty, nazwiska, nazwy miejscowości, liczby i in.) mogą zainteresować badaczy dziejów polskiej oświaty i nie tylko jej w tej części Europy w latach 1940—1945 i z tym przekonaniem uznaliśmy za celowe opublikowanie raportu.

SPRAWOZDANIE OŚWIATOWE ZA CZAS 1942/43

1. Szkolnictwo

- a) Szkoła w Nakskov. Nauka odbywała się co dzień. Dzieci uczęszczało 18, z tego 10 dzieci przyjęło sakramenty święte w jęz. polskim. Ilość dzieci

z roku na rok maleje, ponieważ coraz mniej jest dzieci w wieku szkolnym oraz trudności dojazdu coraz większe (o rowery bardzo trudno, połączenia kolejowe złe), wreszcie istnieje zawsze niezdrowa konkurencja szkoły katolickiej prowadzonej przez siostry. Po moim wyjeździe z Nakskov prawdopodobnie szkoły nie będzie. W ostatnim roku (od 1 IX 43 prowadziłem lekcje po południu, by umożliwić większej ilości dzieci dostęp do szkoły).

- b) Szkoła w Maribo. Nauka odbywała się raz w tygodniu w czwartek, ponieważ w tym dniu przyjeżdżałem do Maribo na zbiórkę młodzieży. Liczba dzieci wynosiła 17.
- c) Szkoła w Nykøbing F.. Szkoła ta prowadzona jest w ten sposób, że nauczyciel miejscowy ma jedną godzinę co dzień nauki jęz. polskiego w miejscowej szkole katolickiej. Ilość dzieci ok. 20.
- d) W okresie sprawozdawczym były bezskuteczne próby zorganizowania kursu jęz. polskiego w Nivaa.

2. Młodzież

- a) Koło Młodzieży Polskiej w Nakskov. Zbiórki prowadzono regularnie co środę. Prowadzony jest dziennik zajęć i lista obecności. Ilość członków koła wynosi ok. 47, z czego ok. 20 uczęszczało przeciętnie na każdą zbiórkę. Na zbiórkach prowadziłem programowo naukę jęz. polskiego, historii i geografii polskiej, N. o P. i śpiewu. Poza tym młodzież wystawiła trzy przedstawienia i brała czynny udział w organizowaniu uroczystości narodowych. W ziórkach brali udział żołnierze Polscy służący przymusowo w armii niemieckiej.
- b) Koło Młodzieży Polskiej w Maribo. Zbiórki prowadzone regularnie co czwartek. Prowadzony jest dziennik zajęć i lista obecności. Ilość członków koła wynosi ok. 35 osób, z tego ok. 20 uczęszczało przeciętnie na zbiórkę. Na ziórkach prowadziłem programowo naukę jęz. polskiego, historii, N. o P. i śpiewu. Poza tym młodzież organizowała obchody narodowe i wystawiła dwa przedstawienia.
- c) Koło Młodzieży Polskiej w Kopenhadze jest połączone w jeden Związek ze Związkiem starszych Polaków. Ilość członków ok. 50. Zbiórki odbywają się co czwartek. Odczyty wygłaszałem co miesiąc w pierwszy czwartek. Poza tym prowadziłem akcję odczytową (lektor jęz. polskiego przy Uniwersytecie w Kopenhadze p. Heltbergowa). Koło we własnym zakresie wystawiło dwa przedstawienia oraz zorganizowało udatnie uroczystości narodowe.
- d) Koło Młodzieży Polskiej w Haderslev. Prowadzi pracę od b. roku. Brak jakiegokolwiek pomocy ze strony nauczyciela wpływa ujemnie na poziom pracy. Ostatni członkowie Zarządu odwiedzili Nakskov i otrzymali od Zarządu Głównego polskie filmy do wyświetlania oraz podręczniki do prowadzenia nauki. Dałem im również wskazówki co do metody prowadzenia ziórek. Pracę oświatową prowadzi Genowefa Słobodziuk, która ukończyła cztery kursy Sem. Naucz. w Polsce. Ilość członków 25.

- c) Kolo Młodzieży Polskiej w Nykøbing F. Zbiórki prowadzone regularnie co środę. Ilość członków ok. 40. Dokładniejszych danych brak, ponieważ miejscowy nauczyciel nie składa sprawozdań Z. Gł. Zw. Pol.
- f) Ogólne życie młodzieży polskiej w Danii. Młodzież w Kołach Młodzieży Polskiej wykazywała wysoki poziom życia międzyzwiązkowego. Wyrazem tego były wycieczki organizowane z Nakskov, Maribo, Nykøbing F. i Kopenhagi do sąsiednich ośrodków, zapraszanie się na uroczystości i zabawy. Wreszcie najbardziej wartościowym wyrazem wspólnoty duchowej młodzieży był zorganizowany dla niej przez Zarząd Główny Zlot Młodzieży Polskiej w Danii w Nykøbing F. w dniu 13 czerwca 1943 r. Udział w nim wzięło ok. 300 osób (z Nakskov ok. 100, z Maribo ok. 50, z Nykøbing F. ok. 100). Zlot był wspaniałą manifestacją polskiej młodzieży i jej przywiązania do sprawy polskiej. Na program Zlotu złożyły się: msza św. z udziałem sztandarów polskich, akademii, na której młodzież wykonała szereg udanych popisów śpiewaczych i wystawiła trzy przedstawienia („Lurdes”, „Wesele” — Wyspiańskiego i „Odwiedziny w Polsce”). Na Zlocie grała też polska orkiestra z Nakskov. Poza młodzieżą z Lolland Falster udział w Zlocie wzięli delegaci z Kopenhagi, Naestvedt, Ringstedt, Slagelse. Zlot był przeżyciem dla wszystkich zorganizowanych Polaków.

3. Związki Kobiet

- a) Kolo Kobiet w Nakskov. Kolo liczy 54 członkinie. Zebrania odbywają się co miesiąc. Na zebraniach tych wygłaszałem odczyty na tematy dotyczące kobiety jako matki Polski i ich zadań. Kolo organizuje co rok święto Matki, które jest manifestacją dla Matki Polki walczącej o duszę swego dziecka z okupantami w Polsce, a z wpływami obcymi gdzie indziej. Poza tym Kolo opiekuje się szkołą polską i młodzieżą, organizuje obchody gwiazdkowe i wielkanocne oraz święto przyjęcia dzieci polskich do pierwszej Kom. św. ze szkoły polskiej. Staraniem Kola jest również to, aby „Dom Polski” wyglądał jak najokazalej.
- b) Kolo Kobiet w Kopenhadze. Kolo liczy 13 członkiń. Zebrania odbywają się co dwa tygodnie w prywatnych domach członkiń. Na zebraniach czyta się głośno książki oraz omawia aktualne sprawy. Wygłosiłem też na zebraniach Kola kilka odczytów. Kolo organizowano szereg wycieczek w porozumieniu ze Związkiem oraz aranżuje uroczystości gwiazdkowe i wielkanocne.
- c) Kolo Kobiet w Nykøbing F. Kolo liczy ok. 20 członkiń. Zebrania odbywają się co miesiąc przy współdziałaniu miejscowego nauczycielstwa. Kolo organizowało uroczystości gwiazdkowe, wielkanocne i wycieczki.
- d) Ogólne uwagi dotyczące organizacji kobiet w Danii. Wszystkie Kola połączone są razem przy Zarządzie Głównym Zw. Pol. w Danii. Referentką Kół Kobiet jest Anna Gortychowa dzielna organizatorka, która swą inicjatywą i energią wiele zrobiła. W 1942 r. zorganizowano Zjazd

Delegatki Kół Kobiet. Na Zjeździe tym postanowiono: dbać jak najwięcej o wychowanie dzieci po polsku, starać się o utrzymanie szkół polskich, współpracować ze Związkami Polaków, obchodzić święto Matki Polki w drugą niedzielę maja. W b. r. święto takie odbyło się w Nakskov przy współudziale Maribo i Nykøbing F. Było ono piękną manifestacją patriotyczną, na której zebrało się ok. 300 osób.

4. Związki mężczyzn

- a) Związek Polaków w Nakskov. Związek liczy 60 członków. Zebrania odbywają się co miesiąc. Zebrania Zarządu zwolywane są w miarę potrzeby. Związek rozwija się pomyślnie. Budżet w 1941/42 wynosił ponad 9000.- Kr. Związek czerpał dochody z zabaw, przedstawień, składek i zaciągnął pożyczkę na hipotekę „Domu Polskiego”. Ostatnio odnowiono „Dom Polski” za kwotę 1700,- Kr. starał się o utrzymanie „Domu” oraz utrzymał nauczyciela (900,- Kr.). Związek zorganizował również wysyłanie paczek jeńcom wojennym. Związek utrzymywał polską szkołę, popierał Koło Młodzieży, Koło Kobiet, organizował obchody narodowe, ostatnio ku czci gen. Sikorskiego (18 lipca 1943 r.), ku czci zasłużonego działacza polskiego w Danii wmurowano tablicę pamiątkową. Utrzymywano kontakt z Polakami z armii niemieckiej, pomagając im materialnie. Podnosiło to na duchu tych żołnierzy i było dowodem prawdziwego zjednoczenia.
- b) Związek Polaków w Maribo. Członków ok. 50, w razie potrzeby jest dużo więcej chętnych do ponoszenia ofiar na Związek. W ostatnim roku odnowiono „Dom Polski” (koszty 600,- Kr.) oraz projektowano dobudowanie sceny, lecz na to potrzebna była pomoc w formie bezprocentowej długoterminowej pożyczki, o której swego czasu donosiłem. Dom jest wynajęty, dochody z dzierżawy pokrywają wydatki utrzymania „Domu”. Na własny użytek pozostawiono salę i jeden pokój. W ostatnim roku Związek przejawiał większą żywotność. Umożliwiono młodzieży prowadzenie zbiórek, starano się o wznowienie polskiej szkoły, organizowano zabawy i przedstawienia. 18 lipca 1943 r. zorganizowano bardzo udaną akademię żałobną ku czci gen. Sikorskiego.
- c) Związek Polaków w Kopenhadze. Łącznie z Kolem Młodzieży liczy ok. 50 członków. W kasie znajduje się ponad 400,- kr. Związek organizował w ciągu roku dwa przedstawienia z zabawami, akademię żałobną ku czci znanego tu i b. zasłużonego b. Konsula Bolesława Redigera oraz ku czci gen. Sikorskiego. Wspólnie z Kolem Kobiet organizowano wycieczki w okolice Kopenhagi. Związek posiada bibliotekę, którą należycie prowadzi. Członkowie Związku utrzymują kontakt z Polakami w armii niemieckiej.
- d) Związek Polaków w Nykøbing F. Członków liczy ok. 30. Zebrania odbywają się co miesiąc. Członkowie rozbici na trzy grupy: starego Zarządu, nowego Zarządu z nauczycielem Godłowskim i ks. Fritzem. Dzieci nie uczą się po polsku do sakramentów św. pomimo, że znajduje się

- tu ksiądz Polak i dwie siły nauczycielskie. Związek pomaga dwóm siłom nauczycielskim dając im mieszkanie. Na skutek poważnych trudności finansowych Związek otrzymał zwrotną pożyczkę w kwocie 400,- Kr. Obecnie trudności znowu wzrastają.
- e) Związek Polaków w Haderslev. Łącznie z Kołem Młodzieży Związek liczy ok. 30 członków. W lipcu b.r. przyjechało do Nakskov dwóch członków Zarządu celem uzyskania większej pomocy w organizowaniu życia kulturalnego. Zarząd Główny dał im dwa polskie filmy, bibliotekę i podręczniki szkolne. Związek przez cały czas wojny bierze czynny udział w niesieniu pomocy nauczycielstwu.
 - f) Związek Polaków w Naestvedt. Członków ok. 25. Zebrań miesięcznych nie ma. Odbywają się one dorywczo, jednak bardzo rzadko. Starano się o naukę języka polskiego w miejscowej szkole katolickiej. Cała aktywność Związku ogranicza się do pomagania nauczycielstwu. Robi się to jednak regularnie.
 - g) Związek Polaków w Ringsted. Związek liczy ok. 20 członków. Zebrań miesięcznych nie ma. Związek prowadził walkę z miejscowymi siostrami z katolickiej szkoły o naukę j. polskiego. Sprawa doszła do Biskupa, który poparł Polaków i lekcje pozostały. Wystawiono „Jaselka” po polsku staraniem dwu polskich sióstr. Związek wspomaga nauczycielstwo.
 - h) Związek Polaków w Slafelse. Członków ok. 20. Zebrań miesięcznych nie ma. Związek posiada bibliotekę, którą prowadzi dobrze. Związek wspomaga nauczycielstwo.
 - i) Związek Polaków w Nivaa. Ogólny zastój w pracy oświatowej. Próbowaliśmy bezskutecznie zorganizować kurs j. polskiego. Członkowie Związku pomagali w ucieczce polskim żołnierzom do Szwecji i są gotowi nadal to czynić.
 - j) Związek Polaków na Bornholm. Związek liczy niewielu członków. Prezes pomagał Polakom, którzy zmuszeni do pracy na rzecz Niemiec znajdowali się na wyspie.
 - k) Inne okręgi. Poza wymienionymi znajdują się jeszcze Związki Polaków w Hillerød, Taastrup, Odense, Aalborg, Randers, Pindstrup, Horsens, Koldin, Sønderborg. Okręgi te jednak przejawiają b. małą pracę. Niektóre z nich korespondują z Zarządem Głównym, lecz to wszystko.
 - l) Ogólne uwagi. Związki Polaków przejawiają życie organizacyjne na wysokim poziomie tam, gdzie mają pomoc nauczycielstwa. Same nie są zdolne do samodzielnego organizowania życia Związku. Konieczny jest nauczyciel objazdowy.

5. Zarząd Główny Związku Polaków w Danii

Skład Zarządu Głównego pozostaje bez zmian przez cały okres wojny, co uważam za dobre, ponieważ członkowie Zarządu są na ogół popularni i dają sobie radę z obowiązkami. Zebranie Zarządu odbywa się co miesiąc, a w miarę potrzeby i częściej. Celem uaktywnienia Związków członkowie

Zarządu odwiedzają poszczególne okręgi. I tak w ostatnim czasie objechano: Maribo (b. często), Nykøbing F. (często), Kopenhagę (2 razy), Naestvedt, Slagelse i Ringsted (2 razy). Zwrócono się również do mnie z prośbą, bym prowadził pracę oświatową w Maribo oraz w Kopenhadze (odczyty raz w miesiącu). Poza tym objechałem okręgi: Nivaa, Hillerød, Ringsted, Slagelse, Naestvedt. Zarząd Główny zorganizował uroczystości wspólne dla całego Związku, były to: Zlot Młodzieży w Nykøbing F. oraz święto Matki Polki w Nakskov. Imprezy te miały na celu utrzymanie i wzmocnienie łączności pomiędzy wszystkimi okręgami. Równie aktem o wysokim napięciu polskim była uchwała powzięta na Zjeździe Związku w Nakskov wmurowania tablicy pamiątkowej ku czci b. Referenta Oświatowego w Danii, ostatnio Konsula w Malmö Bolesława Redigera. Konsul Rediger był postacią bardzo popularną wśród Polonii duńskiej i tyle położył zasługi w organizowaniu Związków w Danii, że myśl uczczenia go w ten sposób była przyjęta ze spontaniczną radością jako wprost moralny obowiązek wdzięczności dla poświęcenia dla sprawy polskiej. Przeprowadzono na koszty ufundowania tablicy zbiórkę, w której wzięły udział okręgi: Nakskov, Nykøbing F. i Maribo.

Ważnym środkiem utrzymywania kontaktu z okręgami jest korespondencja Zarządu Głównego z nimi. Prowadzi ją sam Prezes przy mojej pomocy. W miarę potrzeb Związków i własnych możliwości Zarząd Główny starał się pomagać materialnie Związkom. Subwencje otrzymały: Nykøbing F. na opłacenie raty za „Dom Polski”, Maribo na odnowienie „Domu” i Nakskov na odnowienie „Domu Polskiego”. Zarząd Główny po porozumieniu się z okręgami zamierzał zorganizować w b.r. Zjazd Walny w jesieni. Wypadki sierpniowe przeszkodziły temu. Pierwszy Zjazd w czasie okupacji odbył się w Nakskov w dn. 4 stycznia 1942 r.

6. Sprawa utrzymania sił nauczycielskich

Na barkach Zarządu Głównego spoczął na wyjeździe Poselstwa obowiązek utrzymania pozostałych w Danii 3 sił nauczycielskich. Zarząd starał się w miarę swych możliwości spełnić ten trudny obowiązek. I tak w Nakskov Związek opłacał samodzielnie 75,- Kr. miesięcznie nauczycielowi A. Sokólskiemu (dopłatę w kwocie 75,- kr. otrzymywał od Helgi) od roku; w Nykøbing F. Związek dawał tylko mieszkanie bezpłatne obu siłom nauczycielskim tam zamieszkałym: pp. Marii i Władysławowi Godłowskim. Dostawali oni 70,- Kr. od Zarządu Głównego, które Zarząd zbierał wśród wszystkich okręgów w Danii na tzw. „Fundusz oświatowy”, drugie 70,- Kr. otrzymali pp. Godłowscy od Helgi również za pośrednictwem Zarządu Głównego. Poza tym wypłacano im pewne kwoty pieniężne na nadzwyczajne wydatki. Po moim wyjeździe z Danii proponowałem, aby Prezes skłonił Związek Nakskov do pomocy dla pp. Godłowskich.

7. Sprawa zbiórki na dar dla ks. Biskupa Suhra z okazji 50-lecia Wikariatu Apolstolskiego w Danii

Z inicjatywy Zarządu Głównego zorganizowano zbiórkę na dar dla ks. Biskupa z okazji 50-tej rocznicy założenia Wikariatu Apolstolskiego w Danii. Zbiórka była przeprowadzona w miesiącu październiku 1942 r. i dała wynik w kwocie 619,— Kr., które specjalna delegacja wręczyła ks. Biskupowi (13 I 1943 r.) z prośbą, by zakupił sobie pierścien z napisem „Dar od Polaków”. Akt ten był wyrazem dobrych stosunków pomiędzy Polakami i Biskupem Duńskim, który niejednokrotnie okazał Polakom wiele życzliwości i poparcia w sprawach wychowania i uczenia dzieci po polsku. Był to również po raz pierwszy bezpośredni stosunek Związku z Ks. Biskupem i przekonał on, że to jest właściwa droga porozumienia i współpracy wykluczająca pośrednictwo obcych nam i nieprzychylnych księży pochodzenia belgijskiego i holenderskiego.

8. Bibliotekarstwo

Głównym bibliotekarzem Związku jestem ja sam. W ostatnim roku wysłałem szafki z nowymi kompletami książek do następujących okręgów: Slagelse, Kopenhaga, Haderslev, Nykobing F. i Nakskov. W Nakskov są jeszcze 4 szafki z książkami do wykorzystania. Akcja czytania książek jest na ogół popularna wśród Polaków. Istnieją natomiast poważne braki w doborze książek.

9. Orkiestra

W Nakskov zorganizowałem orkiestrę. Wielką pomocą w tej pracy był fakt, że w Nakskov znajdowało się kilka instrumentów. W ciągu dwóch lat dokupiono 2 puzony i mały bęben. Lekcje prowadził Duńczyk, utalentowany muzyk. W najlepszym czasie orkiestra liczyła 13 muzykantów. Po moim wyjeździe praca w tym kierunku powinna iść dalej.

10. Harcerstwo

O sprawozdanie rzeczowe i szczegółowe trudno, ponieważ Komendant p. Godłowski odmówił złożenia takiego.

Na terenie Danii znajdują się dwaj instruktorzy harcerscy: dh harcmistrz Wł. Godłowski — Komendant ZHP w Danii i dh podharcmistrz Adam Sokółski oraz harcerka bez stopnia instruktorskiego dhna Maria Godłowska.

Na terenie Nykobing ma istnieć dobrze zorganizowana drużyna. W Nakskov w ostatnim czasie znajdowało się tylko 9 harcerek. Zbiórki nie odbywały się regularnie, ponieważ dziewczęta te uczęszczały również na zbiórki Koła Młodzieży, nie miały więc tyle czasu. Natomiast drużyna spełniała dobrze czynność propagandową, biorąc do ostatnich czasów udział we wszystkich imprezach harcerstwa duńskiego, na które ją zapraszano. Wszystkie harcerki umundurowane z polskim orłem na rękawie były doskonałą propagandą polskości.

W 1942 r. p. Godłowski założył Kolo Przyjaciół Harcerstwa, które było bardzo źle przyjęte przez Związek Polaków w Danii, uważano je bowiem za drugi, konkurencyjny Związek Polski w Danii. Interwencja w sensie wniosku o zaprzestanie prowadzenia tej akcji wniesiona przez Prezesa Zarządu Głównego nie odniosła skutku i zdolano założyć 3 kolo na ogół ze szkodą Związku. Należy przypuszczać, że konkurencyjny Związek pod nazwą Kola Przyjaciół ma być narzędziem w walce p. Godłowskiego z Zarządem Głównym.

11. Duchowieństwo

- a) Ks. Biskup T. Suhr jest dla Polaków bardzo przychylny, czego dał dowód w poparciu Polaków w walce z niemieckimi siostrami pragnącymi wynarodowić polskie dzieci. Ks. Biskup zawsze stał po stronie polskiej.
- b) Ks. Fritz zawiódł pokładane w nim nadzieje. Jako proboszcz w parafii w Nykøbing F. nie postarał się o to, aby dzieci uczyły się nauki o sakramentach świętych po polsku. Odmówił ze strachu współudziału w akcji Komitetu zbiórki na dar dla Ks. Biskupa. W wypowiedziach o pracy Związku, które złożył policji, w czasie, gdy ta przeprowadzała badania co do kierunku naszej pracy, zajął stanowisko bardzo niewyraźne. Wyrzeka się wszelkiej pracy społecznej. Jako kapłan Polak winien inaczej postępować.
- c) Ks. Benedykt Welc jeździł przez pewien czas z nabożeństwami polskimi po Zelandii. Wpływ jego jest jednak bardzo mały, a bardzo często ujemny. Jest to człowiek, który spędził całe swoje życie za murami klasztornymi i nie zna wcale życia współczesnego. Ulega bardzo łatwo wpływom, a ponieważ w Danii da się powodować p. Godłowskiemu, jest więc narzędziem w jego ręku, co absolutnie nie jest pożądane z punktu widzenia Związku. Ostatnio przebywa w charakterze kapelana w klasztorze cysterek obok Roskilde.
- d) Poza wyżej wymienionymi księżmi pochodzenia polskiego na uwagę zasługuje Ks. Jansen Belgijczyk — proboszcz w Nakskov. W czasie wojny zmienił swoje postępowanie. Pozwala obecnie śpiewać po polsku w czasie nabożeństwa. W czasie badań policji ostrzegł Związek w Nakskov. Mimo wszystko prowadzi w dalszym ciągu kampanię wynaradawiającą w katolickiej szkole.
- e) Ks. Klessens przed wojną najzazartszy wróg Polaków w Danii (jest proboszczem w Maribo) ostatnio zmienił swój stosunek do spraw polskich. W ciągu ostatniego roku kokietował młodzież z Maribo, obiecując bezpłatnie salę do przedstawień i inne udogodnienia. W czasie akademii żałobnej ku czci gen. Sikorskiego przybył do Związku i wygłosił przemówienie, w którym niedwuznacznie oświadczył się jako przyjaciel Polaków. Tę metamorfozę zaciętego wroga zawdzięczamy zapewne stanowisku Biskupa w Danii i ogólnej sytuacji międzynarodowej, w której rola Polski wybitnie poprawiła się.

12. Nauczycielstwo

W Danii od początku wojny znajdują się trzy sily nauczycielskie: p. Maria Korzeniowska-Godłowska w Nykøbing F., p. Władysław Godłowski w Nykøbing F., p. Adam R. Sokółski w Nakskov.

Sprawozdanie z działalności nauczycielskiej zawarte jest wyżej, więc dlatego go nie powtarzam. Natomiast zasługuj na podkreślenie, że Związki zawdzięczają bardzo wiele nauczycielstwu, ponieważ ono jest inicjatorem i kierownikiem wszelkiej pracy kulturalno-oświatowej w Danii i na nim spoczywa obowiązek prowadzenia całego życia polskiego w Danii. Poza nim inteligencji polskiej jest bardzo mało (kilka osób). Jednakowoż rola jej jest bardzo ograniczona.

13. Nastroje wśród Polonii

Nastroje wśród Polaków w Danii czy to zorganizowanych w Związku Polaków w Danii, czy też stojących poza Związkiem w 90% są antyniemieckie. Powody takiego stanu rzeczy są dwojakie: A) materialne coraz trudniejsze warunki egzystencji, B) idealistyczne wynikające z przynależności do wspólnoty narodowej polskiej. Poczucie tej przynależności jest wynikiem uświadomienia narodowego lub często wprost instynktowne.

Jedynie na granicy niemiecko-duńskiej na skutek wpływu propagandy niemieckiej daje się zauważyć stumanienie tą propagandą i, co za tym idzie, głoszenie przekonań proniemieckich. Jednak i w tych wypadkach odstępstwo jest silnie zabarwione względami socjalnymi, a nie narodowościowymi. Jest to jednak zjawisko nienowe, istniejące już przed wojną.

Również ujemnym objawem jest fakt, że ok. 100 Polaków urodzonych w Danii (a więc obywateli duńskich) wyjechało dobrowolnie do roboty do Niemiec. Osobiście uważam to jednak za chęć szukania przygód tak silną u młodych ludzi oraz brak uświadomienia politycznego czy też materializm, w którym młodzież zostaje wychowana w duńskiej szkole. Wypadków wyjazdów z przekonania było, o ile w ogóle były, niewiele.

Dowodem stosunkowo wysokiego poziomu uświadomienia narodowego u znakomitej większości Polaków są fakty potępienia owych wyjazdów do Niemiec, a nawet zupełnego wyrzeczenia się dzieci przez rodziców. Ogólna ocena wysiłków dokonanych przez Polonię w Danii może być wyłącznie pozytywna. Ci chłopcy i te dziewczęta, którzy w 1912—1914 roku przybyli do Danii i przypadkowo w niej zostali, zdobyli własnymi siłami uświadomienie narodowe, zorganizowali się i dziś są pozytywnym dowodem tężyzny polskiej i polskiej umiłowania Ojczyzny. A że nie stało się to w 100%, to już nie ich wina.

Do sprawozdania niniejszego załączam zestawienie statystyczne dotyczące rozmieszczenia Polaków na terenie Danii.

Malmö, dnia 23 listopada 1943 roku

Adam R. Sokółski
nauczyciel

14. Zestawienie statystyczne

Poniżej podane zestawienie liczbowe nie zgadza się z oficjalną statystyką polską przedwojenną, która podawała liczbę Polaków zamieszkałych w Danii na 12 000. Dane moje są przypuszczalne i obejmują jedynie większe ośrodki, w których przed wojną istniało polskie życie organizacyjne. Poza tym pewna część Polaków jest porozrzucana po wioskach duńskich, że wprost niepodobniestwem jest, by ją uwzględnić w tego rodzaju zestawieniu. Natomiast podane przeze mnie liczby są realne, tzn., że liczba Polaków zamieszkałych w danej okolicy może być większa, lecz nigdy mniejsza od tej, którą podaje w zestawieniu.

Lolland:	Nakskov	2000
	Maribo	2000
Falster:	Nykøbing F.	1500
Zelandia:	Kopenhaga	500
	Nivaa	150
	Hillerød	20
	Taastrup	30
	Køga	20
	Naestvedt	200
	Vordingborg	30
	Ringsted	50
	Slagelse	50
Fionia:	Odense	250
Jutlandia:	Aalborg	100
	Randers	50
	Pindstruo	150
	Horsens	50
	Haderslev	250
	Sønderborg	70
	Kolding	50
Bornholm:	Aakirkeby	50
	razem	7470

III OGÓLNOPOLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY

W dniach 21—23 września 1998 r. odbył się w Poznaniu III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny zorganizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne pod hasłem: „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności”.

Nad merytorycznym kształtem Zjazdu sprawował pieczę wyłoniony przez Zarząd Główny PTP Komitet Programowy Zjazdu, którego pracami kierowała prof. dr hab. Joanna Rutkowiak — wiceprzewodnicząca ZG PTP.

Przygotowaniem Zjazdu i koordynacją prac o charakterze organizacyjnym zajmował się Komitet Organizacyjny Zjazdu działający pod przewodnictwem prof. dr hab. Janusza Gniteckiego — przewodniczącego Oddziału Poznańskiego PTP.

Godny podkreślenia wkład merytoryczny i organizacyjny wnieśli pracownicy naukowcy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Obrady Zjazdu, który zgromadził około 900 uczestników, zostały otwarte wystąpieniem rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, prof. dr hab. Stefana Jurgi i referatami: przewodniczącego PTP prof. dr hab. Zbigniewa Kwiczińskiego *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* i przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Tadeusza Lewowickiego *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności — próba diagnozy i określenia zadań*.

Drugą część obrad plenarnych pierwszego dnia Zjazdu wypełnił panel pod hasłem: „Przełom stuleci — alternatywy przyszłości — wyzwania dla edukacji”, którego moderatorem był prof. dr hab. Lech Witkowski. Do panelu zaproszeni zostali wybitni humaniści reprezentujący różne środowiska naukowe. Szczególnym dopełnieniem wystąpień osób biorących udział w wielogłosie plenarnym była towarzysząca Zjazdowi publikacja *Listy o edukacji* (red. L. Witkowski) zawierająca listy-odpowiedzi znaczących dla współczesnej polskiej humanistyki uczonych, do których wystosowany został list-zaproszenie do dyskusji. *Listy o edukacji* — to numer specjalny 2 (19), 1998 r. wydawanego przez PTP „Forum Oświatowego”.

Drugi dzień obrad plenarnych przebiegał pod hasłem: „Kwestia edukacyjna w polityce społecznej”; obrady w sekcjach tak jak pierwszego dnia — pod jednoczącym je hasłem „Jakość człowieka, jakość edukacji”.

W ramach Zjazdu obradowało 16 sekcji problemowych:

Sekcja 1: „Polityka, współczesne życie społeczne ludzi, ich aktywność regionalna, lokalna a przemiany edukacyjne”.

Sekcja 2: „Kultura — jej trwałe wartości a naciski kultury masowej w wychowaniu”.

Sekcja 3: „Tradycja jako skarbnica wzorów i przestróg — problem przekształcania tradycji”.

Sekcja 4: „Oświata i szkoła wobec wyzwań teraźniejszości i przyszłości”.

Sekcja 5: „Kształcenie i praca nauczycieli a nadzieje i zagrożenia współczesności”.

Sekcja 6: „Współczesna rodzina — jej przemiany, możliwości, patologie”.

Sekcja 7: „Wychowanie wobec dylematów i pytań moralnych współczesności”.

Sekcja 8: „Obszary obecności człowieka z przyrodą i techniką a problem wychowania”.

Sekcja 9: „Dzieci i młodzież wobec zagrożeń współczesnego świata”.

- Sekcja 10: „Edukacja zawodowa — realia, oczekiwania, nadzieje”.
- Sekcja 11: „Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej”.
- Sekcja 12: „Globalizm, jednoczenie się Europy — wyzwania dla edukacji”.
- Sekcja 13: „Funkcje i dysfunkcje szkoły wobec losu człowieka i struktury społecznej”.
- Sekcja 14: „Perspektywy wiedzy o wychowaniu”.
- Sekcja 15: „Współczesna użyteczność, bądź bezużyteczność edukacyjnego filozofowania: jakiej filozofii potrzebuje edukacja”.
- Sekcja 16: „Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych szansą na ich godne życie”.

Hasła, wokół których koncentrowały się szczegółowe treści referatów, komunikatów i dyskusji, pozwalają na potraktowanie Zjazdu jako forum zróżnicowanej refleksji pedagogicznej wobec nadziei i zagrożeń współczesności.

Tom mający charakter ogólnej publikacji zjazdowej, a także materiały z prac poszczególnych sekcji, są w przygotowaniu i będą ukazywać się sukcesywnie.

W trzecim dniu Zjazdu odbyła się dyskusja panelowa na temat: „Pedagodzy młodszej generacji w realiach zagrożeń i nadziei. Myślenie ku nadziei w przededniu XXI wieku” pod przewodnictwem prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka. Zjazd zamknięto prezentacją sprawozdań z prac prowadzonych w sekcjach problemowych i dyskusją.

Podsumowania Zjazdu dokonał Przewodniczący Zarządu Głównego PTP — prof. dr. hab. Zbigniew Kwieciński.

Dzięki staraniom organizatorów Zjazdowi towarzyszyły imprezy kulturalne.

III Ogólnopolski Zjazd — ostatni w drugim tysiącleciu, będąc sam w sobie znaczącym wydarzeniem naukowym, stał się ważną częścią obchodów 150-lecia założenia przez Ewarysta Estkowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu.

HALINA ROTKIEWICZ
Warszawa

STANISŁAW KILIAN, MYŚL EDUKACYJNA NARODOWEJ
DEMOKRACJI W LATACH 1918—1939

Kraków 1997 Wydawnictwo Naukowe WSP, ss. 175

Narodowa Demokracja od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku aż po kres II Rzeczypospolitej była obozem politycznym, który wywierał relatywnie największy wpływ na funkcjonującą w tym czasie teleologię wychowania¹. Ona i partie socjalistyczne (o różnych odcieniach), „dyktowały” niejako pedagogice ideały wychowania.

Do tej pory brak było całościowych ujęć myśli wychowawczej ruchu narutowego, dlatego z zadowoleniem przyjęć można pracę Stanisława Kiliana *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918—1939*, którą w pewnym stopniu „wypełnia” tę lukę badawczą. W dotychczasowych publikacjach, przedstawiających aktywność polityczną obozu endecji, mówiono o oddziaływaniach propagandowo-wychowawczych z lat 1893—1905 na polskie społeczeństwo, nie określano jednak dokładniej ideału wychowawczego ani sposobó jego realizacji². Z kolei w opracowaniach z historii wychowania, skoncentrowanych na okresie dwudziestolecia międzywojennego, o wychowaniu narodowym pisano mało i najczęściej źle, akcentując przede wszystkim najecjonalistyczno-klerykalny charakter ruchu³. Nie rozumiano w nich np. zupełnie odmiennych założeń nacjonalizmu endecji z czasów zaborów, a w wolnej już Rzeczypospolitej. Zresztą podkreślić warto, że brak nawet w miarę precyzyjnego określenia, co oznaczało samo pojęcie „wychowanie narodowe” i jakie kryło treści, gdyż funkcjonowało ono na zasadzie „idei potocznej” (i na tej zasadzie funkcjonuje do dziś, o czym np. świadczy chociażby fakt, iż nie doczekało się ono odrębnego hasła w słownikach pedagogicznych). O swego rodzaju dyskryminacji wychowania narodowego może świadczyć np. praca D. Dryndy pod wielce obiecującym tytułem *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej: warunki, orientacje, kontrowersje* (Katowice 1987). Myśli edukacyjnej Narodowej Demokracji poświęcono w niej „aż” 11 wersów. I z tych to chociażby względów należy z uwagą przyjąć pracę S. Kiliana, którą Julian Dybiec scharakteryzował następująco: „Walorem pracy jest ukazanie całokształtu idei edukacyjnych Narodowej Demokracji w całym okresie międzywojennym. Jest to pierwsze tak pełne i pogłębione opracowanie. Pokazuje różne odcienie i sprzeczności różnorodnych kierunków obozu”⁴. Z opinią tą można zgodzić się w zupełności. Jednak niektóre tezy S. Kiliana budzą drobne wątpliwości, dlatego warto poświęcić jego opracowaniu kilku uwag.

Omawiana publikacja, poza wstępem i zakończeniem, obejmuje 6 części merytorycznych, dopełnionych bibliografią i aneksem. Części merytoryczne zostały podporządkowane wewnątrz-

¹ Znany z prostanacyjnych sympatii S. Lempicki pisał: „...stał się też kierunek narodowy najwpływowszym i najbardziej twórczym czynnikiem życia polskiego minionej epoki”, *Polskie tradycje wychowawcze*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Lempicki i in., Warszawa 1933—1939, s. 1046.

² Patrz prace R. Wapińskiego, T. Kulak, T. Wolszy, B. Grotta, U. Jakubowskiej i innych. Tam też bogata bibliografia.

³ Patrz prace M. Lipowskiej, M. Iwanickiego, W. Grabowskiej, B. Lugowskiego i innych.

⁴ Jest to fragment recenzji profesora umieszczony na obwolucie książki.

nemu porządkowi chronologicznemu, odpowiadającemu czasom zaborów oraz okresowi dwudziestolecia międzywojennego. Lata I wojny światowej, dzielące te wycinki chronologiczne, potraktowane zostały, słusznie zresztą, pobieżnie, gdyż uwaga pedagogów koncentrowała się wówczas raczej na sprawach organizacji i ustroju przyszłego, polskiego już szkolnictwa, co „spychało” na plan dalszy kwestie ideologiczne.

W tym momencie warto dopowiedzieć, że ideał wychowania, czy szerzej rzecz ujmując, myśl edukacyjna obozu narodowego wynikała z jego politycznej doktryny, była funkcją kanonu społeczno-politycznego Narodowej Demokracji. Dla twórców i przywódców tego ruchu, wychowanie było ważnym środkiem realizacji podstawowych zadań i celów politycznych. W latach 1887—1939 zasadnicze założenia ideologii narodowej, a także taktyka polityczna ulegały (bo ulec musiały) zmianom wynikającym z przeobrażeń społeczno-politycznych, ekonomicznych, demograficznych itp. Podobnej ewolucji poddana została również myśl edukacyjna endecji, stanowiąca główny przedmiot dociekań autora.

Analizując ideał wychowania Narodowej Demokracji w czasie zaborów Stanisław Kilian chciał ukazać historyczne „korzenie” myśli edukacyjnej II Rzeczypospolitej. Jednak niektóre jego tezy i sdy, odnoszące się do tego problemu, budzą pewne wątpliwości. I tak np. pisze on, że idea obrony narodowej stawiała „...za cel zachowanie tożsamości narodowej i utrzymanie więzi psychicznej w narodzie” (s. 5). Kilka stron dalej twierdzi, że „Obrona interesu narodowego i przysposobienie do pracy na rzecz narodu urosła do rangi najważniejszych celów edukacji narodowej” (s. 14). Nie kwestionując generalnie zasadności tych spostrzeżeń, sdy, że jest to mimo wszystko zbyt daleko idące ograniczenie i zawężenie zadań wychowawczo-politycznych Ligi Narodowej. Tak określone cele można przypisać ugrupowaniom konserwatywno-ugodowym, ale nie członkom Narodowej Demokracji. Wiadomo, że już na początku 1887 r. Tomasz Teodor Jeź przekonywał i nawoływał młodzież do konieczności obrony czynnej, do przygotowań insurekcyjnych⁵. Podobne zalecenia zawierał statut Związku Młodzieży Polskiej z tegoż roku⁶. W kilka lat później Roman Dmowski, ukazując nie przebiegającą w środkach politykę germanizacyjną i rusyfikacyjną, prowadzoną już „przy otwartej kurtynie”, stwierdził, że nie ma już właściwie czego bronić, gdyż zostały „szczętki szczątków”⁷. Wobec tego — jak przekonywał — należy prowadzić „nieustającą, chroniczną rewolucję”, której celem jest już nie obrona, lecz walka prowadząca do zdobywania nowych praw, dążenie do połączenia rozbitych zaborami ziem, odzyskanie wolności oraz przygotowanie społeczeństwa do życia w niepodległym państwie.

Pozostając przy celach wychowania, nie można zgodzić się z autorem, który twierdzi, że „Balicki wyrażał myśl (obecną również we współczesnym systemie oświatowym), że skoro nadrzędnym celem wszelkiej działalności wychowawczej zawsze pozostaje przygotowanie do spełniania dobrych uczynków, to należy zrobić wszystko w tym kierunku, by wykształcić w umyśle wychowanków potrzebę czynienia rzeczy dobrych nawet za cenę doraźnej nagrody” (s. 25). Takie cele wychowania są, być może, wielce chwalebne, ale w żadnym wypadku nie można ich przypisać nacjonalistycznie myślącym „egoistom narodowym”!

Dyskusyjny wydaje się też pogląd S. Kiliana, że „Prekursorem pedagogiki narodowej okresu międzywojennego był Zygmunt Balicki (1858—1916)” (s. 13). Ten bez wątpienia „czołowy ideolog i polityk Narodowej Demokracji” (s. 3) w pracy *Egoizm narodowy wobec etyki* z 1902 r. raczej rozwinął i jakby filozoficznie pogłębił narodowy światopogląd zawarty w broszurze Dmowskiego *Nasz patriotyzm* z 1883 r. oraz wcześniejsze jeszcze myśli prezentowane na łamach „Głosu” i „Wolnego Słowa Polskiego”. „Pedagogiczne” fragmenty prac J. L. Popławskiego, R. Dmowskiego, Z. Balickiego i innych wzajemnie się uzupełniały i dopełniały. Ich autorzy byli, jak wiadomo, przede wszystkim politykami, a nie pedagogami i dlatego też szukanie wśród nich prekursora myśli pedagogicznej wydaje się być mało twórcze poznawczo.

⁵ Cyt. za W. P o b ó g - M a l i n o w s k i, *Narodowa Demokracja 1887—1918. Fakty i dokumenty*, Warszawa 1933, s. 37—38.

⁶ S. K o z i c k i, *Historia Ligi Narodowej*, Ossolineum, Rkps, sygn. 13200/II, cz. IV, V, k. 3—4.

⁷ R. D m o w s k i, *Nasz patriotyzm. Pisma*, t. 3, Częstochowa 1938, s. 36.

Z rozważań S. Kiliana można wysnuć wniosek, że to właśnie Balicki odrzucił koncepcję „podniety rewolucyjnej” (s. 14) na rzecz „nowoczesnego patriotyzmu” (s. 15). Uzasadnia to fragmentami prac Balickiego z lat 1909—1913 (przyp. 3, 4, 5 s. 14, 15). Tymczasem Dmowski rewolucyjną drogę do niepodległości w stylu powstania 1863 r. odrzucił już w 1893 r. Zrezygnował też wówczas z osiągnięcia planowanych efektów głoszonych przez politykę „ugody”, z rezultatów kosmopolitycznego ruchu socjalistycznego oraz nadziei płynących ze strony trójprzymierza⁸. Jedynie sam naród polski — dowodził dalej Dmowski — zwarty, solidarny w myśleniu i działaniu, kierujący się zasadami nowoczesnego patriotyzmu — czyli nacjonalizmu — jest w stanie odzyskać utraconą wolność⁹. Twierdzenia Dmowskiego stoją w sprzeczności z wywodami S. Kiliana, który pisze, że Dmowski „Stał na stanowisku, że w warunkach niewoli, w czasie gdy rozwiązanie problemu odzyskania własnego państwa zależy od czynników zewnętrznych, od stanowiska innych narodów i państw, a w mniejszym stopniu od samych Polaków, wysiłek wspólny narodowy należy skierować w stronę obrony więzi narodowej; odrębności duchowej, kultury, języka i tradycji” (s. 27).

Wydaje mi się, że autor niezbyt dokładnie zinterpretował zalecenia Balickiego o potrzebie przestrzegania obowiązującego prawa, norm i kodeksów. Balicki pisząc, że „Uznanie prawowitej władzy, a zwłaszcza tak rzadki u nas przymiot — karne uleganie władzy raz uznanej i przez siebie wybranej, wejść powinno w instynkt pokolenia, które ma w życiu czegośkolwiek dokonać” (s. 22 i 23) odnosił to do polskiej władzy narodowej i polskiego rządu narodowego, za który chciała uchodzić Liga Narodowa. Liderzy ND zgodnie twierdzili, że naród polski jest źródłem norm moralnych i etyki zbiorowej. Natomiast obec, narzucone Polakom przez zaborców prawa należało odrzucić, lekceważyć, omijać lub, w najlepszym przypadku, interpretować na swoją korzyść¹⁰.

Przy omawianiu relacji Narodowa Demokracja a Kościół i religia (s. 34) autor pominął fakt, że sprawy wiary były przez endecję dość często traktowane instrumentalnie i to zarówno przed, jak i po I wojnie światowej. Kościół i wciąż żywe pojęcie „Polak-katolik” wykorzystywano jako ważny środek walki o swe polityczne wpływy. Narodowi demokraci nigdy nie zrezygnowali z wywierania wpływu na tak silny czynnik wychowawczy i opiniotwórczy, jakim bez wątpienia był Kościół katolicki.

Trudno zgodzić się z wnioskami, do których doszedł S. Kilian analizując stosunek ND (a szczególnie Dmowskiego, który najczęściej zabierał głos w tej sprawie) do szkoły i młodzieży (s. 33). Narodowi demokraci inaczej oceniali funkcjonowanie szkoły w trzech zaborach. R. Dmowski najwięcej krytycznych uwag wypowiedział pod adresem szkoły rosyjskiej. W 1895 r. pisał: „Całe to szkolnictwo jest jedną wielką zbrodnią nie tylko względem narodu, ale względem ludzkości, względem cywilizacji”¹¹. Największe zło widział on w demoralizacji młodych Polaków przez „ograniczonych umysłowo barbarzyńców”, jak określał nauczycieli Rosjan¹². Sposób, przynajmniej częściowy, naprawy tej sytuacji zawierał *Program Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego w zaborze rosyjskim* z 1903 r., który S. Kilian pominął zupełnie. Dyskusyjne jest też twierdzenie autora, że „Młode pokolenia nie budziły (w omawianym okresie) zaufania Dmowskiego” (s. 33). Wobec strajku młodzieży szkół średnich w 1905 r. ND zajęła rzeczywiście niechętnie stanowisko, ale później, nie chcąc utracić wpływu na młodzież i nie mając innego wyjścia, poparła go, czego dowodem jest działalność m.in. Związku Unarodowienia Szkół. Bojkot szkół trwał znacznie dłużej niż pisze S. Kilian (s. 33), bo w niektórych szkołach aż do 1914 r. Opinii o stosunku Dmowskiego do młodzieży przeczy też pozytywna reakcja prasy narodowej wobec strajku młodzieży szkół średnich Podlasia i Polesia w 1902 r., czego również nie ma w omawianej tu pracy. W młodzieży i młodej inteligencji, wolnej już od szlacheckich wad i przywar, działacze Ligi Narodowej widzieli

⁸ *Ibidem*, s. 256—270.

⁹ R. D m o w s k i, *Myśli nowoczesnego Polaka*, wyd. 8, Warszawa 1989, s. 71 i n.

¹⁰ Potwierdza to m.in. lektura czasopisma „Polak”.

¹¹ R. D m o w s k i, *Ze studiów nad szkołą rosyjską w Polsce*, „Przegląd Wszechpolski” 1895, nr 22—23, s. 353.

¹² R. D m o w s k i, *Szkola i społeczeństwo. Z powodu tzw. strajku szkolnego*, Kraków 1905, s. 27.

główną siłę realizacji nacjonalistycznej doktryny. To oni właśnie mieli wcielić w życie model nowoczesnego Polaka.

Uznanie S. Szczepanowskiego przez S. Killiana za antenata pedagogiki narodowej (s. 112) oraz pisanie o wątkach łączących go z Dmowskim (s. 31) jest też dyskusyjne. Szczepanowski pisał co prawda o wychowaniu narodowym — podobnie jak np. publicyści galicyjskiej „Szkoły” czy „Muzeum” — mimo to, do grona pisarzy narodowo-demokratycznych zaliczyć go jest dość trudno. Szczepanowski w *Aforyzmach o wychowaniu* z 1897 r. pisał m.in., że „odzyskanie niepodległości skryte jest w wyrokach opatrności” lub „dobro i szlachetność jest sprężyną wszelkiej siły” itp. Wierzył on, podobnie jak np. Herder, w siłę Słowian. Podkreślał, że Polacy mają instynkt samozachowawczy, realizm polityczny, że mają do spełnienia specjalną misję itp. Nawet przy dużej dozie dobrej woli, trudno szukać tu punktów stykowych z nacjonalistycznym widzeniem świata Dmowskiego. Pozostając jeszcze przy reprezentantach pedagogiki narodowej warto zastanowić się, czy słuszne jest umiejscowienie Lucjana Zarzeckiego w tej części pracy, która omawia teleologię wychowania czasów zaborów. Zarzecki swe rozważania o pedagogice narodowej napisał w latach 1917—1924, więc „zaliczenie” go do ideologów II Rzeczypospolitej wydaje się być bardziej właściwe.

Sądzę, że omawiając niektóre aspekty myśli edukacyjnej dwudziestolecia międzywojennego, należało bardziej uwypuklić jej „zaborowy” rodowód. Dotyczy to w szczególności rozważań o charakterze narodowym (s. 75, 76) oraz roli i znaczenia ludu (s. 79), zamieszczonych na łamach „Myśli Narodowej”. Podobieństwo do pierwszych prac Dmowskiego i publicystyki „ludomanów” skupionych wokół „Głosu” jest wyraźne.

I na koniec jeszcze jedna uwaga. Otóż sprawami pozaszkolnymi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zajmował się Wydział Oświaty Pozaszkolnej, a nie, jak pisze S. Killian, Wydział Oświecenia Pozaszkolnego. Błąd ten jest tym bardziej zaskakujący, że umieszczono go także w erracie.

Przedstawione przez mnie uwagi mają dyskusyjny charakter i dotyczą, w gruncie rzeczy, różnic w interpretacji i ocenie niektórych fragmentów prac liderów Narodowej Demokracji. Nie umniejszają one wartości omawianej książki. Na pracę S. Killiana od kilkunastu już lat czekali studenci szkół nauczycielskich i historycy wychowania.

EUGENIUSZ PARUZEL
Słupsk

JAN WŁADYSŁAW DAWID, O DUSZY NAUCZYCIELSTWA,
oprac., wstępem i przypisami opatrzył Edward Walewander
Lublin 1977 Oddział Lubelski Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, ss. 85

Dzielo Jana Władysława Dawida było już wznawiane kilkakrotnie. Po raz pierwszy drukowano je w 1912 r. na łamach krakowskiego „Ruchu Pedagogicznego”, ale jeszcze tego samego roku przedrukowano rozprawę tę w periodyku „Wychowanie w Domu i Szkole”. Osobne wydania dzieła J. W. Dawida były również drukowane od 1912 r. Po raz pierwszy jako odbitka z „Ruchu Pedagogicznego”, następnie w latach 1927, 1932, 1946, 1948, 1959 i ostatnie wydanie tekstu miało miejsce w 1961 r. Niemniej jednak tekst rozprawy J. W. Dawida jest aktualny nadal i dlatego też niezbędne stało się jego uaktualnienie w okresie transformacji ustrojowej, która objęła kraje Europy Środkowo-Wschodniej w końcu lat osiemdziesiątych, kiedy to nauczanie i wychowanie pedagogiczne wkroczyło w nowy okres świadomości społecznej i potrzeby zmian wychowawczych w stosunku do polskiej młodzieży. Są to najbardziej aktualne potrzeby edukacyjne młodzieży

szkolnej. Tego ważkiego zadania, mającego przybliżyć nam współczesne wychowanie szkolne w kontekście rozprawy J. W. Dawida podjął się ks. prof. dr hab. Edward Walewander, dyrektor Instytutu Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Ks. E. Walewander jest znanym i cenionym zarówno w Polsce, jak i za granicą badaczem polonijnym, chociaż bliskie są mu nauki humanistyczne w zakresie pedagogiki¹.

Jan Władysław Dawid urodził się 28 czerwca 1859 r. w Lublinie, gdzie też ukończył miejscowe gimnazjum. Dalej kształcił się w Uniwersytecie Warszawskim, gdzie studiował prawo i nauki przyrodnicze, po czym wyjechał na studia zagraniczne do Halle i Lipska. Po powrocie do kraju rozpoczął działalność oświatową jako wykładowca na tajnych kursach. Później redagował „Przegląd Pedagogiczny”, nie zaniedbując jednocześnie pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i psychologii. Był również nowatorskim organizatorem życia wychowawczego wśród młodzieży szkolnej, co zawocowało tworzeniem własnych, oryginalnych metod badawczych. Wraz z rozwojem tych badań publikował szereg rozpraw i spostrzeżeń ze swej pracy pedagogicznej², co miało wpływ na rozwój nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na ówczesnych ziemiach polskich.

W skład omawianej publikacji wchodzi wprowadzenie, gdzie E. Walewander przytoczył głównie koncepcje wykształcenia i wychowania w obecnym stuleciu, rolę i miejsce nauczyciela w wychowaniu oraz scharakteryzował omawianą pozycję J. W. Dawida. W formie załączników na końcu publikacji znajduje się wykaz najważniejszych publikacji książkowych Jana Władysława Dawida, pięć ilustracji związanych z działalnością tej osoby oraz indeks osób i indeks geograficzny.

Jakże aktualne są jeszcze dzisiaj tezy głoszone przez J. W. Dawida świadczą już samo wprowadzenie do pracy „O duszy nauczycielstwa”, w której autor napisał: „Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za kogo się uważa i kim jeszcze chciałby być. Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty — mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel — zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością” (s. 36). Z kolei E. Walewander trafnie konkluduje: Nie znaczy to, iż taki wzorzec funkcjonował powszechnie, ale fakt, że był ideałem, do którego dążono z różnym rzeczą jasną rezultatem świadczył, że pojęcie duszy nauczycielstwa nie było zwrotem retorycznym. Coś takiego istniało rzeczywiście i fakt ten chyba uznać należy jako wytlumaczenie wysokiej rangi moralnej i społecznej, jaką posiadał jeszcze przed kilkudziesięciu laty stan nauczycieli. Właśnie stan, a nie zawód, bo punktem wyjścia były nie tylko kwalifikacje umysłowe, ale wartości duchowe, warunkujące realizację własnego powołania w życiu

¹ Ks. prof. dr hab. Edward Walewander jest również współtwórcą i prezesem Lubelskiego Oddziału Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, autorem 200 publikacji naukowych, m.in. książek: *Echa powstania styczniowego w prasie austriackiej* (Warszawa 1989), *Dominikański wzorzec w życiu i dziele Kolumby Białeckiej 1838—1887* (Katowice 1993), *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.* (Lublin 1994, 1996); współautorem i redaktorem m.in. *Konstytucja 3 Maja na obczyźnie* (Lublin 1993), *Polacy w Rosji mówią o sobie* (Lublin 1993—1995, t. 1—3), *Polacy w Moldawii mówią o sobie* (Lublin 1995), *Polacy w Moldawii* (Lublin 1995), *Polacy w Estonii mówią o sobie* (Lublin 1997).

² Do najważniejszych i najbardziej obszernych publikacji książkowych J. W. Dawida zaliczyć należy: *O zaradzie moralnej. Studium psychologiczno-społeczne*, Warszawa 1886, ss. 224; *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20-tego roku życia. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*, Warszawa 1887, ss. 101; *Teoretyczny i praktyczny wkład nauki o rzeczach pod zmysły podpadający*, Warszawa 1888, ss. 691; *Szkice psychologiczne*, Warszawa 1890, ss. 239; *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Warszawa 1892, ss. 691; *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynki do psychologii doświadczalnej*, Warszawa 1896, ss. 96; *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911, ss. 583; *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce*, Kraków 1913, ss. 87.

innych, powierzonych pieczy pedagoga. Te pojęcia stopniowo zanikały, w miarę jak nauczycielstwo stało się tylko zawodem, uprawianym często z musu, bez przekonania, łatwo porzucanym dla lepiej płatnej pracy" (s. 32—33).

Niewątpliwie współczesne grono pedagogiczne różni się od tego sprzed kilkudziesięciu lat. E. Walewander zastanawia się, kto jest winny takiego stanu rzeczy. Pyta się, czy są to znamiona nowej epoki, którą zwiastuje duch czasu; zanikanie i bagatelizowanie wartości transcendentnych; zamiast odpowiedniej reformy szkolnej występuje jedynie „majsterkowanie”. Wiele elementów wpływa na taki stan rzeczy. Jedno jest jedynie pewne, że w miejsce stanu nauczycielskiego wszedł zawód poniżany przez wiele grup społecznych, z którym coraz mniej osób wykształconych chce się wiązać. Z natury osoby najzdolniejsze, które mogą znaleźć sobie inne miejsce w społeczeństwie unikają go. Jawi się z tej przyczyny pytanie — dokąd zmierza nauka polska? Bez odpowiednich reform rządowych jest to praktycznie zawód bez przyszłości. Nigdy nie będzie można wymagać od osoby takiej zbyt wiele, kiedy głównymi wartościami współczesnego pedagoga jest chęć dorobienia pieniędzy, gdyż nie starcza na najpilniejsze potrzeby domowe i rodzinne. Wielu pedagogów traktuje szkołę jako odskocznnię od codzienności, zmagani z życiem. Stereotypem dawnej nauczycielki było jej staropanieństwo, gdyż poświęcała ona tyle czasu i wysiłku szkole oraz wychowaniu, że nie było czasu na życie osobiste i założenie rodziny. Taki stereotyp nauczyciela rzeczywiście zmienił swoje oblicze w ostatnich latach powojennych.

E. Walewander w opracowaniu dzieła J. W. Dawida *O duszy nauczycielstwa* poruszył kwestie bardzo ważne i istotne, mające wpływ na współczesne wychowanie pedagogiczne. Trzeba mieć nadzieję, że publikacja ta poruszy środowiska pedagogiczne kraju do dalszych dyskusji na temat współczesnego wychowania i miejsca nauczyciela w środowisku społecznym i zawodowym. Do cennych należy zaliczyć wiele wskazówek podanych przez autora w publikacji, a tym samym do cennych należy kolejna edycja rozprawy J. W. Dawida.

JACEK KNOPEK
Bydgoszcz

