

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 11
numer 2/2020

ŚLADY PAMIĘCI. PIŚMIENNICTWO I INSTYTUCJE
OŚWIATOWO-EDUKACYJNE: PIERWSZA POŁOWA XX WIEKU
TRACES OF MEMORY. EDUCATIONAL LITERATURE
AND INSTITUTIONS: THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY



nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

tom 11
numer 2/2020

**ŚLADY PAMIĘCI. PIŚMIENNICTWO I INSTYTUCJE
OŚWIATOWO-EDUKACYJNE: PIERWSZA POŁOWA XX WIEKU**

**TRACES OF MEMORY. EDUCATIONAL LITERATURE
AND INSTITUTIONS: THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTOR NUMERU: Grzegorz Michalski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik, Marcin Kafar
Piotr Łukowski, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt, Lucyna Telka

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) Paris)
Wojciech Józef Burszta (Uniwersytet SWPS w Warszawie)
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (Uniwersytet SWPS we Wrocławiu)
Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Giessen)
Gunther Graßhoff (Universität Hildesheim)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Grażyna Poraj (Uniwersytet Łódzki)
Maria Straś-Romanowska (Uniwersytet Wrocławski)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Zdzisław Gralka

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzębek

TŁUMACZENIE NA JĘZYK ANGIELSKI:

Martin Hinton

NATIVE SPEAKER:

Martin Hinton

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
© Copyright by WNoW, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna

Wersja pierwotna elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/>

Spis treści

Grzegorz Michalski <i>O zachowaniu pamięci historycznej pierwszej połowy XX wieku. Wprowadzenie do rozważań o przeszłości oświaty</i>	8
Grzegorz Michalski <i>On Preserving the Historical Memory of the First Half of the 20th Century. Introduction to Considerations about the Past of Education</i>	14
Studia i rozprawy	
Aneta Bołdyrew <i>Dorastanie w okowach higieny i eugeniki w świetle piśmiennictwa Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego na początku XX wieku</i>	20
Iwonna Michalska <i>On the Education of Girls at the Beginning of the 20th Century as Described in the Journal "Świat Kobiety" [O kształceniu dziewcząt na początku XX wieku w przekazie periodyku „Świat Kobiety”]</i>	34
Małgorzata Krakowiak <i>The Issue of Girls' Education in Warsaw Ideological Magazines for Women (1907–1918) [Problematyka edukacji dziewcząt na łamach warszawskich czasopism ideowych dla kobiet (1907–1918)]</i>	49
Renata Bednarz-Grzybek <i>Active Forms of Recreation in the Magazine "Nasze Zdroje" (1910–1914) [Aktywne formy wypoczynku w czasopiśmie „Nasze Zdroje” (1910–1914)]</i>	66
Grzegorz Michalski <i>Czasopiśmiennictwo pedagogiczne organizacji nauczycielskich u progu Drugiej Rzeczypospolitej</i>	82
Wiesław Jamrozek <i>Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości</i>	96
Joanna Sosnowska <i>The Reception of Maria Montessori's Pedagogical Theory in Pre-School Education in Interwar Poland [Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w wychowaniu przedszkolnym w Drugiej Rzeczypospolitej]</i>	106
Eleonora Sapia-Drewniak <i>Ogólnopolskie czasopisma andragogiczne w okresie międzywojennym (1918–1939)</i>	125
Katarzyna Dormus <i>Pedagogical College at the Jagiellonian University (1921–1952): Origins, Founders, Significance [Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego (1921–1952): geneza, twórcy, znaczenie]</i>	138

Prace z warsztatu

- Joanna Falkowska
The Issue of Popular Education in Selected Socio-Cultural Journals of the Kingdom of Poland in the 1905–1918 Period [Problematyka oświaty ludu na łamach wybranych czasopism społeczno-kulturalnych Królestwa Polskiego w latach 1905–1918] 155
- Ryszard Ślęczka
Nowe kierunki w wychowaniu i nauczaniu prezentowane w „Ruchu Pedagogicznym” w dwudziestoleciu międzywojennym 166
- Katarzyna Kabacińska-Łuczak
Kulturotwórcza rola szkoły wiejskiej na przykładzie działalności Szkoły Powszechnej w Łopienniu w latach 1918–1939 (wybrane problemy) 178
- Elżbieta Dolata
Popularyzacja idei nowego wychowania na łamach czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” 202
- Elżbieta Magiera
Działalność Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Polsce okresu międzywojennego 220
- Stefania Walasek
Wychowanie państwowe i obywatelskie w praktyce szkolnej na przykładzie Państwowego Gimnazjum Męskiego im A. Mickiewicza w Wilnie (1932/1933–1933/1934) 239
- Danuta Kocurek
Problematyka szkolnictwa zawodowego i doksztalającego w miesięczniku „Szkoła Zawodowa” w latach 1926–1935 252
- Kamila Cybulska
Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych (1927–1939) 264

Dyskusje / polemiki

- Aneta Bołdyrew
Dzieciństwo a nowoczesność: polska recepcja amerykańskich ideałów, czyli uwagi kilka na marginesie książki Sylwii Kuźmy-Markowskiej „Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej”, Warszawa 2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 275

Aktualia

- Łukasz Kalisz
Między godnością a zniewoleniem. Naukowa refleksja na temat dziecka w perspektywie historycznej w jubileuszu czterdziestolecia białostockiej szkoły historii wychowania 283

O Autorach 291

About the Authors 294

Table of Contents

Grzegorz Michalski <i>On Preserving the Historical Memory of the First Half of the 20th Century. Introduction to Considerations about the Past of Education</i>	14
Studies and Dissertations	
Aneta Bołdyrew <i>Growing up in the Bonds of Hygiene and Eugenics in the Light of the Writings of the Warsaw Hygiene Society (Warszawskie Towarzystwo Higieniczne) at the Beginning of the 20th Century</i>	20
Iwonna Michalska <i>On the Education of Girls at the Beginning of the 20th Century as Described in the Journal "Świat Kobiety"</i>	34
Małgorzata Krakowiak <i>The Issue of Girls' Education in Warsaw Ideological Magazines for Women (1907–1918)</i>	49
Renata Bednarz-Grzybek <i>Active Forms of Recreation in the Magazine "Nasze Zdroje" (1910–1914)</i>	66
Grzegorz Michalski <i>Pedagogical Journals of Teachers' Organizations at the Threshold of Interwar Poland</i>	82
Wiesław Jamrozek <i>Education and Pedagogical Thought in the Second Polish Republic. On the Cen- tenary of Regaining Independence</i>	96
Joanna Sosnowska <i>The Reception of Maria Montessori's Pedagogical Theory in Pre-School Education in Interwar Poland</i>	106
Eleonora Sapia-Drewniak <i>All-Polish Andragogical Journals in the Interwar Period (1918–1939)</i>	125
Katarzyna Dormus <i>Pedagogical College at the Jagiellonian University (1921–1952): Origins, Founders, Significance</i>	138

Research Reports

- Joanna Falkowska
The Issue of Popular Education in Selected Socio-Cultural Journals of the Kingdom of Poland in the 1905–1918 Period 155
- Ryszard Ślęczka
New Directions in Teaching and Education Presented in "Ruch Pedagogiczny" in the Interwar Period 166
- Katarzyna Kabacińska-Łuczak
The Culture-Forming Role of the Rural School with the Example of the Activity of the Elementary School in Łopienno, 1918–1939 (Selected Problems) 178
- Elżbieta Dolata
Popularization of the Idea of New Education in the Magazine "Wychowanie Przed-szkolne" 202
- Elżbieta Magiera
The Activities of the Committee of School Students' Travel Clubs in Poland in the Interwar Period 220
- Stefania Walasek
State and Civic Education in School Practice as Exemplified by the A. Mickiewicz Gymnasium for Boys in Vilnius (1932/1933–1933/1934) 239
- Danuta Kocurek
Problems of Vocational and Supplementary School Education in the Monthly "Szkoła Zawodowa" 1926–1935 252
- Kamila Cybulska
The Society for Technical Courses in Radom (1927–1939) 264

Discussions / Polemics

- Aneta Bołdyrew
Childhood and Modernity: The Polish Reception of American Ideals, or a Few Remarks in the Margins of Sylwia Kuźma's book "Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej", Warszawa 2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 275

Updates

- Łukasz Kalisz
Between Dignity and Enslavement. Scientific Reflections on the Child from an Historical Perspective on the Fortieth Anniversary of the Białystok School of Education History 283

- About the Authors** 291



Grzegorz Michalski* 

O zachowaniu pamięci historycznej pierwszej połowy XX wieku. Wprowadzenie do rozważań o przeszłości oświaty

Abstrakt

W kontekście rozważań o momentach przełomowych w dziejach Polski pierwszej połowy wieku XX omówiono zawartość tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” będącego świadectwem zachowania o nich pamięci historycznej.

Słowa kluczowe: momenty przełomowe, wiek XX, pamięć historyczna.

On Preserving the Historical Memory of the First Half of the 20th Century. Introduction to Considerations about the Past of Education

Abstract

In the context of reflections on the breakthrough moments in the history of Poland in the first half of the 20th century, the content of the volume of the journal “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (Educational Sciences. Interdisciplinary Studies) which testifies to the preservation of their historical memory, is discussed.

Keywords: breakthrough moments, 20th century, historical memory.

Pierwsze pięćdziesiąt lat wieku XX było dla społeczeństwa polskiego okresem zróżnicowanym – zmagania z zaborcami i walki o wolną Polskę w okresie Wielkiej Wojny, później stabilizacji oraz w miarę spokojnego funkcjonowania w warunkach niepodległego państwa, następnie udziału w obronie kraju i troski o przetrwanie

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii.
Artykuł otrzymano: 8.06.2020; akceptacja: 8.06.2020.

pod hitlerowską okupacją, wreszcie konieczności odnalezienia się w państwie uzależnionym w swoim bycie od decyzji władz Związku Sowieckiego. Warto zauważyć, że życie państw i narodów zawsze przebiegało w cyklach determinowanych sytuacją wewnętrzną bądź uwarunkowaniami zewnętrznymi. Innymi słowy, czasy względnego *status quo* występowały naprzemiennie z porami przełomów. Ustalony stan rzeczy nie oznaczał nigdy, zresztą zawsze z różnych powodów, pełnej zgody i akceptacji na jego trwanie przez wszystkie grupy społeczne, co stawało się przyczyną występowania „podziemnych” i zwykle mało widocznych dla większości nurtów kontestujących istniejącą rzeczywistość. Z kolei czasy przełomów, głównie politycznych, występujące zwykle jako konsekwencje powolnego nawarstwiania się licznych, wcześniej niedostrzeganych lub nierozwiązywanych kwestii społecznych po przekroczeniu granicznego punktu prowadziły do protestów, manifestowania niezadowolenia, powstań, rewolucji, zamachów stanu czy wojen.

Należy podkreślić, że przełom jest pojęciem neutralnym i wskazuje jedynie na nieuchronne nastąpienie zmiany, która w zależności od dziejowych okoliczności przynosić może realizację przez dane zbiorowości oczekiwanych nowych rozwiązań albo przyczyniać się do konieczności urzeczywistnienia narzuconego, nie zawsze akceptowanego przez większość, obcego planu. W tym kontekście dla społeczeństwa polskiego pierwsza połowa wieku XX zapisała się dwoma wielkimi momentami przełomowymi – pierwszą wojną światową, w wyniku której Polska odrodziła się jako niepodległy kraj, i drugą wojną światową, której zakończenie oznaczało znalezienie się w strefie wpływów państwa radzieckiego.

Początek dwudziestego stulecia nie zapowiadał jeszcze powrotu Polski na mapę Europy. Ziemie polskie nadal znajdowały się pod panowaniem trzech mocarstw, które określały granice wszelkich przejawów życia społecznego, w tym również oświaty. W zaborze pruskim nasilający się ucisk eliminował ze szkolnictwa ostatnie już symboliczne oznaki polskości poprzez zakaz nauczania religii w języku ojczystym. W Królestwie Polskim miał miejsce krótki moment odwilży politycznej, jaki nastąpił po rewolucji 1905 r., otwierając większe możliwości dla rozwoju prasy, stowarzyszeń czy dopuszczania w szkołach języka polskiego. Nadana jeszcze w poprzednim wieku przez władze austriackie autonomia Galicji gwarantowała mieszkańcom stosunkowo rozległe, w porównaniu do innych zaborów, uprawnienia tworzenia i organizowania w wielu zakresach własnej codzienności. Powstanie w 1918 r., po 123 latach niewoli, niepodległego państwa polskiego stworzyło sprzyjające warunki do budowania i rozwijania szeroko pojętej oświaty, opartej na rodzimej kulturze. Przerwanego wybuchem drugiej wojny światowej bujnego rozwoju piśmiennictwa oświatowego i edukacyjnego, funkcjonowania licznych instytucji oraz towarzystw pedagogicznych i nauczycielskich nie udało się odtworzyć po 1945 r. w podobnej formie i postaci. Sytuacja polityczna spowodowała, że do głosu doszły wówczas wzorce oparte na obcych ideałach i wartościach.

Spojrzenie z perspektywy czasu na polską oświatę w pierwszej połowie XX w. pozwala wyrazić ogólniejszej natury pogląd, że zdarzenia przełomów politycznych

odegrały swoistą rolę w nadawaniu jej coraz to innego kształtu. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej wprowadzano szereg nowatorskich w tym obszarze rozwiązań, ale jednocześnie nie odrzucono wcześniejszego, własnego dorobku z okresu zaborów. Odwoływano się do niego, rozwijano zamieszczone w nim myśli i twórczo go pomnażano. Inaczej sytuacja wyglądała po drugiej wojnie światowej, kiedy to zdecydowanie starano się odciąć od osiągnięć niedawnej przeszłości, implementując ostatecznie rozwiązania obce dla świata polskiej kultury i tradycji.

Co prawda przeszłość jest czasem minionym i wydaje się zupełnie niewidoczna, jednak nie oznacza to, że nie istnieje. Z jednej strony powszechnie funkcjonuje ona w różnych formach pamięci indywidualnej i społecznej (Szacka 2000: 14), z drugiej natomiast – ulokowała się bezpiecznie w postaci dokumentów i zapisków, a także wytworów aktywności wydawniczej w takich miejscach, jak archiwa, muzea i biblioteki (Borowiec 2013: 181). Kwerendy nad przeszłością posiadają kluczowe znaczenie dla rozwoju nauk o wychowaniu. Pozostawiając na uboczu potencjalne zarzuty ze strony tych, którzy nie zauważają, a nawet zaprzeczają historyczności uwarunkowań zjawisk i przebiegu procesów edukacyjnych, można sformułować dający się bez trudu uzasadnić pogląd, że sięganie w badaniach pedagogicznych do szeroko rozumianej definicyjnie przeszłości oświatowej nie jest wyłącznie podtrzymywaniem pamięci „czasu wygasłego”, lecz stanowi imperatyw metodologiczny, gdyż – wskazywał Czesław Majorek – każde współczesne zjawisko czy też wydarzenie pedagogiczne posiada swoje dla niego antecedencje w minionych już latach i wymaga określenia jego źródeł i genezy (Majorek 1995: 60). Zgadzając się z tak rozumianą perspektywą tworzenia wiedzy, Romuald Grzybowski napisał:

Tak jak pamięć o dziedzictwie kulturowym i duchowym kształtuje świadomość narodową, tak pamięć o dziedzictwie edukacyjnym kształtuje tożsamość pedagogów i samej pedagogiki. Bez znajomości dziedzictwa edukacyjnego trudno też kreować kolejne odmiany «nowego wychowania», czy też marzyć o «wychowaniu na miarę czasów» (Grzybowski 2011: 26).

Z kolei zastanawiając się nad problemem relacji między historią i pedagogiką, W. Szulakiewicz prezentuje pogląd, że do kategorii, która zbliża i łączy obie dyscypliny, należy przede wszystkim pojęcie pamięci. Nazywając je obrazowo pomostem, stwierdza:

Nawet pobieżna analiza historiografii pedagogicznej wykazuje, że możemy wymienić co najmniej trzy płaszczyzny związków pamięci i pedagogiki, a są to:

- pamięć o źródłach historyczno-pedagogicznych,
- źródła historyczne jako medium pamięci o różnych obszarach pedagogiki,
- pamięć o twórcach, ideach i instytucjach zdeponowana w źródłach historycznych (Szulakiewicz 2016: 10–11).

Należy zauważyć, że w odróżnieniu od badań *sensu stricto* historycznych projekty historycznych kwerend w pedagogice zdecydowanie wykraczają poza cele poznawcze, ponieważ studia retrospektywne dotyczące różnych obszarów minionej rzeczywistości oświatowej i edukacyjnej stanowią odpowiedź na ważne aktualnie wyzwania pedagogiczne. W perspektywie takiego sposobu myślenia o roli badań historii wychowania jako jednej z subdyscyplin pedagogicznych można umiejscowić zamieszczone rozprawy i artykuły w niniejszym tomie czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”. Każdy z nich odtwarza i analizuje pewien niewielki wycinek nieznanych albo jeszcze nie do końca odkrytych przejawów życia społecznego pierwszej połowy wieku XX. Poświadcza tym samym zasadę o niedających się wymazać z pedagogiki śladów pamięci historycznej, która na stałe została utrwalona w różnych rodzajach piśmiennictwa oraz dokumentach archiwalnych.

W dziale „Studia i rozprawy” znajdują się teksty omawiające w ujęciu chronologicznym kilka zagadnień. W oparciu o analizę piśmiennictwa Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego z początków wieku XX A. Bołdyrew ukazała specyfikę podejścia lekarzy i higienistów do ważnych życiowych problemów ówczesnej młodzieży. Sprawy związane w tym czasie z edukacją dziewcząt podjęły dwie autorki. Iwonna Michalska wykazała, że wydawany w latach 1905–1906 periodyk „Świat Kobiety” przywiązywał duże znaczenie nie tylko do alfabetyzacji młodzieży płci żeńskiej, ale także do jej dalszego, ale formalnie zorganizowanego kształcenia, natomiast Małgorzata Krakowiak po przeanalizowaniu warszawskich czasopism dla kobiet z lat 1907–1918 doszła do wniosku, że odrębność ich profilów ideowych – od konserwatywnych po progresywne – wyraźnie wpływała na zróżnicowany przekaz, kierowany do czytelniczek, nie tylko o miejscu kobiety w społeczeństwie, ale też o zakresie i stopniu wykształcenia dziewcząt. Odminną problematyką zajęła się Renata Bednarz-Grzybek, dokładnie przybliżając zalecane na łamach „Naszych Zdrojów” (1910–1914) formy aktywnego wypoczynku kuracjuszy w czasie wolnym od zabiegów terapeutycznych. Grzegorz Michalski poddał kwerendzie wydawane w okresie Wielkiej Wojny czasopisma pedagogiczne organizacji nauczycielskich w kontekście ich wkładu do rozwoju rodzimych i upowszechniania międzynarodowych koncepcji edukacyjnych oraz projektowania rozwiązań przyszłego w kraju ustroju szkolnictwa. Z kolei Wiesław Jamrożek w dalece zsyntetyzowanej formie przypomniał dorobek polskiej myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej okresu międzywojennego. Joanna Sosnowska po dokonaniu wyczerpujących studiów nad polskim piśmiennictwem z lat 1918–1939 zaprezentowała zakres zainteresowania w tym czasie teorią pedagogiczną Marii Montessori i jej recepcją w wychowaniu przedszkolnym. Eleonora Sapia-Drewniak z jednej strony ukazała początki czasopiśmiennictwa andragogicznego w ostatnich latach XIX stulecia, z drugiej natomiast – scharakteryzowała wszystkie ogólnopolskie periodyki tego typu wydawane w Drugiej Rzeczypospolitej. Katarzyna Dormus przypomina okoliczności powstania oraz działalność Studium Pedagogicznego Uniwersy-

tetu Jagiellońskiego, które zainicjowało powstanie w Krakowie wpływowego akademickiego ośrodka badań naukowych w dziedzinie pedagogiki.

Na kolejny dział „Prace z warsztatu” składa się 9 minimonografii będących rezultatem dociekań nad zawartością różnych wydawnictw ciągłych oraz eksploracji zasobów archiwalnych. O propagowanych formach krzewienia oświaty na wsi na łamach czasopism społeczno-kulturalnych Królestwa Polskiego z lat 1905–1918 napisała w swym opracowaniu Joanna Falkowska. Z jej rozważań można dowiedzieć się, że twórcy tych pism przede wszystkim zwracali uwagę na potrzebę zakładania bibliotek, powoływania do życia szkół różnego typu, kształcenia nauczycieli szkół ludowych, zrzeszania się młodzieży oraz edukacji kobiet. Natomiast o zachęcaniu międzywojennych nauczycieli do odejścia od tradycyjnych metod nauczania i wychowania wy dobył na ten temat treści z „Ruchu Pedagogicznego” Ryszard Ślęczka, omawiając koncepcje nowoczesnej edukacji autorstwa między innymi Johna Deweya, Georga Kerschensteinera, Heleny Parkhurst, Owidiusza J. Decroly’ego i Rudolfa Steinera. Z kolei ze skrupulatnie przeprowadzonych archiwalnych dociekań nad działalnością Szkoły Powszechnej w Łopienniu w latach 1918–1939 Katarzyna Kabacińska-Łuczak nakreśliła obraz inspirowanej ideami nowego wychowania aktywności społeczno-kulturalnej tej niewielkiej wiejskiej szkoły na rzecz najbliższego środowiska. W tym samym nurcie propagowania pedagogiki reform utrzymany jest tekst Elżbiety Dolaty i Elżbiety Magiery. Pierwsza autorka, zapoznaje czytelników z proponowanymi przez „Wychowanie Przed-szkolne” nowatorskimi metodami i formami pracy wychowawczej, zapewniającymi swobodny rozwój każdemu dziecku, druga – przedstawia międzywojenną Komisję Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej: okoliczności powstania tej organizacji, podstawy jej funkcjonowania oraz kierunki działalności. O tym, jak organizowano praktykę szkolnego wychowania państwowego i obywatelskiego w warunkach wdrażania w życie ustawy oświatowej z 1932 r. wiedzę na ten temat, pozyskaną z zachowanych dokumentów Państwowego Gimnazjum Męskiego im. A. Mickiewicza w Wilnie, przekazuje Stefania Walasek. Przedmiotem zainteresowania ostatnich dwóch opracowań jest zagadnienie edukacji zawodowej. W pierwszym Danuta Kocurek przybliżyła zawartość miesięcznika „Szkoła Zawodowa” (1926–1935) koncentrującą się głównie na informowaniu o działalności szkół zawodowych w Polsce i poza jej granicami, programach kształcenia zawodowego, podręcznikach i kursach doksztalających, w drugim – Kamila Cybulska nakreśliła zarys dziejów Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych (1927–1939), prywatnej instytucji oświatowej zajmującej się doksztalaniem zawodowym dorosłych, która stała się w tym mieście wyjątkowym miejscem wymiany wiedzy i umiejętności praktycznych między instytucjami oświatowymi a przedsiębiorstwami przemysłowymi.

Rubrykę „Dyskusje/Polemiki” wypełnia tekst Anety Bołdyrew, który jest rzeczową analizą i oceną książki Sylwii Kuźmy-Markowskiej pt. *Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej* opublikowanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Łamy niniejszego tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” zamyka szkic Łukasza Kalisza o osiągnięciach białostockiego ośrodka historii wychowania i przygotowanej z okazji jego 40-lecia konferencji naukowej nt. „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”.

Bibliografia

Borowiec P. (2013) *Czas polityczny po rewolucji. Czas w polskim dyskursie politycznym po 1989 roku*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grzybowski R. (2011) *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wiedzy? w: Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21–33.

Majorek Cz. (1995) *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych w: Stan i perspektywy historii wychowania*, W. Jamrożek (red.), Poznań, Wydawnictwo „Eruditus”, s. 55–70.

Szacka B. (2000) *Pamięć zbiorowa i wojna*, „Przegląd Socjologiczny”, z. 2, t. 49, s. 11–28.

Szulakiewicz W. (2016) *Przedmowa. Pamięć i przeszłość w: Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 7–11.



Grzegorz Michalski* 

On Preserving the Historical Memory of the First Half of the 20th Century. Introduction to Considerations about the Past of Education

Abstract

In the context of reflections on the breakthrough moments in the history of Poland in the first half of the 20th century, the content of the volume of the journal "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" (Nowis. Interdisciplinary Studies) which testifies to the preservation of their historical memory, is discussed.

Keywords: breakthrough moments, 20th century, historical memory.

O zachowaniu pamięci historycznej pierwszej połowy XX wieku. Wprowadzenie do rozważań o przeszłości oświaty

Abstrakt

W kontekście rozważań o momentach przełomowych w dziejach Polski pierwszej połowy wieku XX omówiono zawartość tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” będącego świadectwem zachowania o nich pamięci historycznej.

Słowa kluczowe: momenty przełomowe, wiek XX, pamięć historyczna.

The first fifty years of the twentieth century was a diverse period for Polish society – the struggle with the partitioning powers and the fight for a free Poland during the Great War, then stabilization and relatively calm functioning as an independent state, then participating in the defence of the country and concern for survival under

* University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of the History of Education and Pedutology.

Article Received: June 8, 2020; Accepted: June 8, 2020.

Nazi occupation, and finally, the necessity of finding oneself in a state dependent on the decisions of the Soviet Union's authorities. It is worth noting that the lives of states and nations have always taken place in cycles determined by the internal situation and external conditions. In other words, times of *status quo* alternated with times of breakthrough. The established state of affairs never meant, for various reasons, full consent and acceptance of its existence by all social groups, which became the reason for the occurrence of "underground" currents, usually hardly visible, contesting the existing reality. In turn, times of breakthrough, mainly political, usually occurred as a consequence of the slow build-up of numerous, previously unnoticed or unresolved social issues, crossing a certain boundary leading to protests, manifestations of discontent, uprisings, revolutions, coups or wars.

It should be emphasized that the breakthrough is a neutral concept and indicates only the inevitable change that, depending on historical circumstances, may bring about the implementation of the expected new solutions by the given communities or contribute to the need to implement an imposed plan, not always accepted by the majority. In this context, for Polish society, the first half of the 20th century was marked by two great breakthrough moments – the First World War, as a result of which Poland was reborn as an independent country, and the Second World War, the end of which meant that it found itself in the sphere of influence of the Soviet state.

The beginning of the twentieth century did not herald the return of Poland to the maps of Europe. Polish lands were still under the rule of three powers, which defined the boundaries of all forms of social life, including education. In the Prussian partition, increasing oppression eliminated the last symbolic signs of Polishness from education by prohibiting the teaching of religion in the native language. In the Kingdom of Poland, there was a brief moment of political thaw that followed the 1905 revolution, opening up more opportunities for the development of the press, associations and the use of Polish in schools. The autonomy of Galicia, granted in the previous century by the Austrian authorities, guaranteed the inhabitants relatively extensive, compared to the other partitions, powers to create and organize their own everyday life in many areas. The arising of an independent Polish state in 1918, after 123 years of captivity, created favourable conditions for building and developing broadly understood education based on the native culture. Interrupted by the outbreak of the Second World War, the rich development of educational literature, the functioning of numerous institutions as well as pedagogical and teaching societies could not be reproduced after 1945 in a similar form and character. Due to the political situation, models based on foreign ideals and values came to the fore.

Looking back at Polish education in the first half of the 20th century, it is possible to express a view of a more general nature that the events of political breakthrough played a specific role in giving it an ever-changing shape. During the Second Polish Republic, a number of innovative solutions were introduced in this area, but at the same time, the achievements from the time of partition were not

rejected. They were appealed to, developed and multiplied creatively. The situation was different after the Second World War, when there was a definite attempt to cut off from the achievements of the recent past, ultimately implementing solutions foreign to the world of Polish culture and tradition.

Although the past is a time gone by and seems completely invisible, it does not mean that it does not exist. On the one hand, it commonly functions in various forms of individual and social memory (Szacka 2000: 14), on the other, it has securely located itself in the form of documents and notes, as well as products of publishing activity in places such as archives, museums and libraries (Borowiec 2013: 181). Questions about the past are crucial for the development of educational sciences. Leaving aside potential accusations from those who do not notice, or even deny the historicity of the determinants of phenomena and the course of educational processes, one can formulate the easily justified view that reaching in educational research into the broadly defined educational past is not only maintaining memory of "times lost", but it is a methodological imperative, because – as Czesław Majorek pointed out – every contemporary phenomenon or pedagogical event has its specific antecedents in past years and requires the identification of its sources and genesis (Majorek 1995: 60). Agreeing with this perspective on creating knowledge, Romuald Grzybowski wrote:

Just as the memory of cultural and spiritual heritage shapes national consciousness, so the memory of educational heritage shapes the identity of educators and pedagogy itself. Without knowledge of educational heritage, it is also difficult to create other varieties of "new education" or to dream of "up to date education" (Grzybowski 2011: 26).

In turn, while thinking about the problem of the relationship between history and pedagogy, Szulakiewicz presents the view that the category that brings together and combines both disciplines is primarily the concept of memory. Calling them, graphically, a bridge, he states:

Even a cursory analysis of pedagogical historiography shows that we can list at least three levels of relationships between memory and pedagogy, and these are:

- memory of historical and pedagogical sources,
- historical sources as a medium of memory about various areas of pedagogy,
- memory of creators, ideas and institutions deposited in historical sources (Szulakiewicz 2016: 10–11).

It should be noted that, unlike historical research in the strict sense, projects of historical questioning in pedagogy definitely go beyond goals of knowledge, because retrospective studies on various areas of the past educational reality are

the answer to currently important pedagogical challenges. One can place the essays and articles in this issue in the perspective of this way of thinking about the role of research in the history of education as one of the pedagogical sub-disciplines. Each of them reproduces and analyses a small fragment of unknown or not fully discovered manifestations of social life in the first half of the 20th century. Thus, confirming the principle of traces of historical memory that cannot be erased from pedagogy, which has been permanently recorded in various types of literature and archival documents.

The 'Studies and Essays' section contains texts discussing several issues in chronological order. Based on an analysis of the literature of the Warsaw Hygiene Society from the beginning of the 20th century, Aneta Bołdyrew shows the specificity of the approach of doctors and hygienists to the important life problems of the young people of that time. Matters related to girls' education at that time are discussed by two authors. Iwonna Michalska shows that the periodical "Świat Kobiety" (Women's World) published in 1905–1906 attached great importance not only to the literacy of young females, but also to their further, formally organized education, while Małgorzata Krakowiak, after analysing Warsaw women's magazines from 1907–1918, concludes that the distinctness of their ideological profiles – from conservative to progressive – clearly influenced the diverse messages addressed to readers, not only about the place of women in society, but also about the extent and degree of education of girls. Renata Bednarz-Grzybek deals with a different problem, carefully describing the forms of active recreation of patients in their time free from therapeutic treatments, recommended in 'Nasz Zdrojów' (Our Spas) (1910–1914). Grzegorz Michalski examines the pedagogical magazines of teachers' organizations published during the Great War in the context of their contribution to the development of native, and the dissemination of international, educational concepts, and the design of solutions for the future educational system of the country. In turn, Wiesław Jamrożek, in a highly synthesized form, recalls the achievements of Polish pedagogical thought and educational practice of the interwar period. Joanna Sosnowska, after extensive studies of Polish literature from 1918–1939, presents the scope of interest at that time in Maria Montessori's theory of pedagogy and its reception in preschool education. On the one hand, Eleonora Sapia-Drewniak shows the beginnings of the andragogical periodical in the last years of the nineteenth century, and on the other – characterizes all nationwide periodicals of this type published in the Second Polish Republic. Katarzyna Dormus recalls the circumstances of the establishment and the activities of the Pedagogical College of the Jagiellonian University, which initiated the establishment of an influential academic research centre in the field of pedagogy in Krakow.

The next section 'Research Reports' consists of 9 mini-monographs, which are the result of inquiries into the content of various publications and the exploration of archival resources. Joanna Falkowska writes in her study on the forms of

education propagated in the countryside in the socio-cultural magazines of the Kingdom of Poland from 1905–1918. From her discussion, one can learn that the authors of these magazines first of all drew attention to the need to establish libraries and various types of schools, to educate folk school teachers, and for youth associations and women's education. On the other hand, Ryszard Ślęczka writes about encouraging interwar teachers to deviate from traditional teaching and education methods on the basis of "Ruch Pedagogiczny" (Pedagogical Movement), discussing the conceptions of modern education of, among others, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Helena Parkhurst, Ovid J. Decroly and Rudolf Steiner. In turn, from the carefully conducted archival research on the activities of the 'Szkoła Powszechna' (General School) in Łopienno in 1918–1939, Katarzyna Kabacińska-Łuczak draws a picture of the idea of new education in the socio-cultural activity of this small rural school for the local area. The texts of Elżbieta Dolata and Elżbieta Magiera maintains the same trend of propagating pedagogical reform. The first author familiarizes readers with the innovative methods and forms of educational work proposed by "Wychowanie Przedszkolne" (Pre-school Education) ensuring free development for every child, the second presents the inter-war *Komisję Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej* (Commission of School Youth Touring Associations): the circumstances of the establishment of this organization, the basis for its functioning and directions of activity. Stefania Walasek provides information on how the practice of state and civic school education was organized in the conditions of implementation of the Education Act of 1932, obtained from preserved documents of the Adam Mickiewicz State Men's Gymnasium in Vilnius. The subject of interest of the last two studies is the issue of vocational education. In the first, Danuta Kocurek presents the contents of the monthly 'Szkoła Zawodowa' (Vocational School) (1926–1935), focusing mainly on providing information on the activities of vocational schools in Poland and abroad, vocational training programmes, textbooks and training courses, in the second, Kamila Cybulska outlines the history of the Radom Society of Technical Courses (1927–1939), a private educational institution dealing with the vocational training of adults, which became a unique place in this city for the exchange of knowledge and practical skills between educational institutions and industrial enterprises.

The "Discussions/Polemics" section is filled by Aneta Bołdyrew's text, which is a substantive analysis and assessment of Sylwia Kuźma-Markowska's book *Children, Family and Gender Roles in American Humanitarian and Philanthropic Initiatives in Interwar Poland*, published by the University of Warsaw Publishing House.

This issue, published as a volume of the journal "Nowis. Interdisciplinary studies" is concluded with a sketch about the achievements of the Białystok education history centre and the scientific conference on the occasion of its 40th anniversary on "The child in history – between dignity and slavery".

References

Borowiec P. (2013) *Czas polityczny po rewolucji. Czas w polskim dyskursie politycznym po 1989 roku*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.


Grzybowski R. (2011) *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wiedzy?* in: *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*.

Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki, W. Szulakiewicz (ed.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek: 21–33.

Majorek Cz. (1995) *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych* in: *Stan i perspektywy historii wychowania*, W. Jamrożek (ed.), Poznań, Wydawnictwo "Eruditus": 55–70.

Szacka B. (2000) *Pamięć zbiorowa i wojna*, "Przegląd Socjologiczny", 2 (49): 11–28.

Szulakiewicz W. (2016) *Przedmowa. Pamięć i przeszłość* in: *Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, W. Szulakiewicz (ed.), Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 7–11.

Aneta Bołdyrew* 

Dorastanie w okowach higieny i eugeniki w świetle piśmiennictwa Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego na początku XX wieku¹

Abstrakt

Artykuł dotyczy higienizacji i medykalizacji postaw wobec młodzieży w Królestwie Polskim na początku XX w. w piśmiennictwie o charakterze naukowym i popularyzatorskim Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. Lekarze i higieniści, zaangażowani społecznikowsko, pisali o zdrowiu, higienie i wychowaniu młodego pokolenia, także z uwzględnieniem kryteriów eugenicznych. Zmedykalizowana postawa wobec młodzieży była przejawem dążenia do jej kontroli i dyscyplinowania.

Słowa kluczowe: młodzież, higiena, eugenika, medykalizacja.

Growing up in the Bonds of Hygiene and Eugenics in the Light of the Writings of the Warsaw Hygiene Society (Warszawskie Towarzystwo Higieniczne) at the Beginning of the 20th Century

Abstract

The article concerns the hygienization and medicalization of attitudes towards young people in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20th century in the abundant literature (both scholarly and popularizing) of the Warsaw Hygiene Society. The socially

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii UŁ.

Artykuł otrzymano: 4.02.2020; akceptacja: 29.04.2020.

¹ Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018–2023 nr projektu 01SPN 17 0020 18 kwota finansowania 751 222 zł.

active doctors and hygienists wrote about the health, hygiene and education of young people, employing eugenic criteria. The medicalized attitude towards young people was a manifestation of attempts to control and discipline them.

Keywords: youth, hygiene, eugenics, medicalization.

W XIX w. w Europie i USA utrwaliła się tendencja wyodrębniania młodzieńczości jako ważnego *sui generis* etapu życia oraz przyznania młodości szczególnej roli kulturowej. Przeobrażenia społeczno-gospodarcze, polityczne i demograficzne, przewartościowania obyczajowe sprzyjały pogłębieniu refleksji na temat specyfiki dorastania oraz roli młodzieży w życiu społecznym. Transformacje ładu społecznego ukazały także międzypokoleniowe napięcia i konflikty, zwerbalizowane już na początku XIX w., kiedy doszło do sporu między klasykami a romantykami. W polskim romantyzmie młodości nadano szczególną rangę historyczną i kulturotwórczą; apoteozę młodości utrwaliły dzieła literackie Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i innych romantyków. Przyczyniło się to do włączenia młodzieży do centrum polskiego imaginarijnego społecznego. Udział młodych ludzi w patriotycznych i rewolucyjnych wystąpieniach uznawano za potwierdzenie ich podmiotowej roli w procesie zmian politycznych i ideologicznych, przejaw posłannictwa *quasi-soteriologicznego*. Kółka filomatów i filaretów, które propagowały młodzieńcze braterstwo, entuzjazm, ideowość, reprezentowały pierwsze polskie pokolenie młodych świadomych swej roli, stając się mitem i wzorem dla następców. Tworzyły ważny wzór wspólnoty pokoleniowej, wyznaczając model związków młodzieżowych. Działalność owych organizacji poddał analizie Aleksander Kamiński², uznając związek młodzieży za ważną instytucję społeczno-wychowawczą (Kamiński 1963).

Manifestacja młodości w polskim życiu publicznym w pierwszej połowie XIX w. miała wymiar elitarny. Kategoria młodzieńczości przejawiała się inaczej w zależności od sytuacji społecznej, przynależności narodowej oraz płci adolescentów. Romantyczna konceptualizacja dorastania, łącząca się z przyjęciem przekonania o wyjątkowości posłannictwa młodych ludzi w wymiarze duchowym, ideowym i politycznym, w nikłym *de facto* stopniu mogła obejmować przedstawicieli nieelitarnych grup społecznych, mimo deklaracji, iż bohater to „prosty człowiek, w którym jednak zrodzi się tytan” (Bończa-Tomaszewski 2006: 206) i mimo afirmacji ludu oraz głoszonych przez romantyków haseł demokratycznych i egalitarnych. Tradycja romantyczna zbudowała charyzmat młodości, utrwaliła w zbiorowej świadomości Polaków przekonanie o wielkiej wartości życia w kole-

² Aleksander Kamiński opublikował trzy tomy poświęcone kolejnym okresom działalności związków młodzieży: *Prehistoria polskich związków młodzieży* (1959), *Polskie związki młodzieży (1804–1831)* (1963) oraz *Polskie związki młodzieży (1831–1848)* (1968). W kolejnej książce dokonał sumarycznej analizy i interpretacji zgromadzonego w tych tomach materiału, mając na celu opracowanie teorii związku młodzieży, służącej pogłębieniu wiedzy na temat funkcji, „jaką związki młodzieży spełniają i mogą spełniać w życiu jednostki i społeczeństwa, oraz dla inspirowania poprawniejszego podejścia do związków, ich przywódców oraz czynników związkami zainteresowanych” (Kamiński 1971: 7).

żeńskiej wspólnoty, dającej możliwość zaspokojenia potrzeby przyjaźni i braterstwa, samokształcenia i samowychowania. Poczucie wspólnotowości młodzieży, wzmacniane w XIX i na początku XX w. przez uczestnictwo młodych ludzi w działaniach reformatorskich, rewolucyjnych i niepodległościowych, było doświadczeniem charakterystycznym dla wielu krajów europejskich; w polskich realiach przeświadczenie o owej podmiotowości i sprawczości młodego pokolenia miało bardzo silną wymowę. Wybrzmiewało w narracji o młodzieży, w której przedstawiano ją jako grupę tworzącą „nową rzeczywistość polityczną, a więc i społeczną, i psychiczną Europy”, grupę, która „tworzyła historię XIX wieku” (Janion 2007: 33).

W połowie XIX w. pojawiły się symptomy innego rodzaju postaw wobec młodzieży – odwołujących się do tendencji racjonalistycznych, opartych na wiedzy eksperckiej, diagnozujących i kontrolujących. Były związane z zyskującym coraz ważniejszą pozycję w życiu społecznym ruchem higienicznym, który aspirował do wyznaczania metod i środków rozwiązywania problemów zdrowotnych, ale także wychowawczych, demograficznych, politycznych. Trzeba przy tym zaznaczyć szczególny prestiż „higieny” w XIX i na początku XX w. W 1861 r. słownik określał termin „higiena” jako „naukę o zdrowiu, o zachowaniu zdrowia” (*Słownik...: 51*). Podobne rozumienie będzie stosowane także w przededniu I wojny.

Kategoria „higieny” zrobiła w omawianym okresie zawrotną karierę; stosowano ją w odniesieniu do najróżniejszych aspektów życia, pisano o higienie jednostki i zbiorowości, wykorzystywano ją zarówno do opisu „technicznych”, jak i moralnych aspektów omawianych zjawisk. Przejście od porządku moralnego (w znacznej mierze związanego z porządkiem religijnym) do porządku higienicznego i medycznego było wynikiem tendencji do racjonalizacji życia, która rozpoczęła się w okresie oświecenia, zintensyfikowanej w drugiej połowie XIX w. Pojawiły się wówczas również symptomy tego, co współcześnie nazywane jest „społeczeństwem ryzyka”. Za najbardziej zagrożone i zagrażające ogółowi uznano dwie grupy – robotników i młodzież. Stąd sformułowano postulaty opieki, kurateli i korekty tych grup. Wyznaczeniem właściwych metod i środków działań miały się zająć wyspecjalizowane organizacje higieniczne.

W ostatnim trzydziestoleciu XIX i na początku XX w. w Europie i USA powstało wiele organizacji i instytucji, zajmujących się higieną publiczną; i tak na przykład w USA od 1872 r. działało American Public Health Association, w Wielkiej Brytanii od 1876 r. The Royal Society of Health (następnie funkcjonujące pod nazwą The Royal Society of Public Health), we Francji od 1877 r. Société Française d'Hygiène, we Włoszech od 1878 r. La Società Italiana di Igiene. Wiele organizacji zajmujących się promowaniem zdrowia i higieny społecznej powstało w Niemczech, gdzie w 1912 r. w Dreźnie założono także Deutsches Hygiene-Museum. Najważniejszą instytucją w polskim ruchu higienicznym było Warszawskie Towarzystwo Higieniczne (dalej WTH), formalnie zarejestrowane w 1898 r.; wcześniejsze starania o legalizację nie zyskiwały akceptacji władz zaborczych. Środowisko zaangażowanych społecznie higienistów współpracowało jednak już od połowy lat 80.

XIX w., skupiając się wokół redakcji czasopisma „Zdrowie”³ redagowanego i wydawanego przez lekarza-higienistę Józefa Polaka. Mając ograniczone możliwości działania z uwagi na politykę władz zaborczych, WTH szczególną uwagę przywiązywało do edukacji na drodze popularyzacji wiedzy na temat szeroko rozumianego zdrowia oraz propagowania nowych wzorców w zakresie higieny indywidualnej i zbiorowej. Działania oświatowe, opiekuńcze i medyczo-higieniczne miały kształtować nową, prohigieniczną mentalność i podnosić poziom etyczny społeczeństwa. Jednym z ważniejszych zagadnień nowoczesnego ruchu higienicznego było zdrowie, higiena i wychowanie dzieci i młodzieży. Wielką wagę przykładano do rozwoju higieny szkolnej oraz prowadzenia akcji edukacyjnych wśród młodzieży, co łączyło się z przekonaniem, iż wyjaśnianie wszelkich problemów, także społecznych i moralnych, z włączeniem kategorii medyczo-higienicznych wzmocni efekt kształcący i wychowawczy, pomagając ukształtować prohigieniczną oraz moralną postawę młodych ludzi. Za najważniejsze zadanie uważano „szerzenie i wprowadzanie w życie zasad higieny oraz moralności [...] szczególnie wśród młodzieży, w celu sprzyjania ich rozwojowi duchowemu i cielesnemu” (Wernic 1906: 67).

Ważnym zadaniem WTH była popularyzacja wiedzy na temat zagadnień społecznych analizowanych w kontekście zdrowia i higieny w kręgach zaangażowanej społecznikowsko inteligencji. Pod auspicjami WTH publikowano również broszury i poradniki adresowane do szerokiego grona odbiorców. Teksty te były ważnym elementem kształtowania przekonań, wyobrażeń i postaw opinii publicznej Kongresówki wobec zagadnień problematyzowanych w kategoriach higienicznych i medycznych. Tematami tak przedstawianymi było m.in. dzieciństwo i młodzieńczość. W artykułach specjalistycznych, publicystyce naukowej, popularnych poradnikach wydawanych przez WTH problemy dorastania młodego pokolenia były stale obecne. Rozpowszechniając wzorce myśli społeczno-higienicznej, prezentowano nowoczesną wykładnię dzieciństwa i adolescencji. W niniejszym artykule przedstawione zostaną pokrótce główne tematy dyskursu o dorastaniu w piśmiennictwie polskich higienistów z kręgu WTH. Z racji objętości i charakteru publikacji przywoływane zostaną tylko wybrane teksty; zrezygnowano z podawania szczegółowych referencji bibliograficznych.

W piśmiennictwie WTH najistotniejszą rolę odgrywało „Zdrowie”, które do momentu odzyskania niepodległości przez Polskę pozostawało najważniejszym polskim periodykiem poświęconym higienie. Wyznaczano mu trzy zasadnicze cele: po pierwsze miał pełnić rolę polskiego (w rozumieniu całości ziem polskich, ponad podziałami zaborowymi) organu higieny publicznej i skupiać zespół specjalistów zainteresowanych kwestiami higienicznymi, po drugie przedstawiać postępy higieny na ziemiach polskich, wreszcie po trzecie prezentować higienę nie tylko jako dziedzinę nauk ścisłych, ale jako istotny element pozytywistycznego programu

³ Ukazujące się od 1885 r. czasopismo „Zdrowie”, nosiło ten sam tytuł, co wychodzący w latach 1878–1880 dwutygodnik „Zdrowie”, wydawany pod redakcją Konrada Dobrskiego i Bronisława Znatowicza.

społecznego, odwołującego się do założeń scjentyzmu, ewolucjonizmu i utylitaryzmu (Demel 1964: 53). Problematyka i sposób jej ujęcia często wykraczały poza obszar rozważań czysto specjalistycznych. W wielu tekstach proponowano sposoby praktycznego zastosowania omawianych zagadnień teoretycznych. Czasopismo popularyzowało fachową wiedzę, realizując dwa zasadnicze cele, stawiane nauce w drugiej połowie XIX i na początku XX w. – obok zadań poznawczych za równorzędną uznawano jej funkcję społeczną. Znaczna część artykułów zamieszczanych w „Zdrowiu” była wkrótce po publikacji w periodyku wydawana w postaci samodzielnych broszur kolportowanych wśród szerokiego grona odbiorców. Czasopismo pełniło zatem ważną rolę w upowszechnianiu wiedzy o założeniach nowoczesnego ruchu higienicznego, a przede wszystkim o specyfice i celach tego ruchu w polskich realiach, w których działania na rzecz modernizacji były zintegrowane z dążeniami na rzecz odzyskania niepodległości. Odegrało ważną rolę w problematyzowaniu dzieciństwa i dorastania nie tylko przez pryzmat medycyny i higieny. O zdrowiu i edukacji młodego pokolenia na łamach „Zdrowia”, prócz lekarzy i higienistów, pisali także wybitni specjaliści w zakresie nauk o wychowaniu: Aniela Szcówna, Józefa Joteyko, Stanisław Karpowicz. Na początku XX w. opublikowano wiele interesujących tekstów, dotyczących zagadnień pedagogicznych i psychologicznych. Obok artykułów oryginalnych i informacji o krajowych działaniach prohigienicznych na łamach „Zdrowia” pisano wiele o rozwoju nowoczesnej higieny społecznej na Zachodzie Europy i w USA, w tym o jej zadaniach w obszarze juwenologii. Zamieszczano streszczenia, recenzje obcojęzycznych prac oraz sprawozdania z międzynarodowych kongresów, zjazdów i posiedzeń komitetów, poświęconych problemom higieny, zdrowia i edukacji młodego pokolenia. Publikowano korespondencje z zagranicznych wyjazdów, w których zapoznawano czytelników z propagowanymi w obcym piśmiennictwie założeniami troski o zdrowie i higienę młodych ludzi, metodami i środkami stosowanymi w instytucjonalnym wychowaniu młodzieży.

Obok „klasycznego” podejścia higienistów, opartego na pozytywistycznym optymizmie i przekonaniu o możliwości kształtowania ludzkich postaw, przemiany przyzwyczajzeń i wykorzenia złych nawyków dzięki rozwojowi nauki i oświaty, istotny wpływ na piśmiennictwo WTH miał zyskujący po 1905 r. popularność ruch eugeniczny. Recepcja idei eugenicznych, napływających z krajów zachodnioeuropejskich, poprzedzona była dyskusją na temat teorii doboru naturalnego Karola Darwina, zasad dziedziczności i ewolucji. Drugim popularnym w ostatnich dekadach XIX w. tematem debat była kwestia degeneracji, o której pisali uczeni, pisarze, publicyści i politycy na Zachodzie Europy. Dyskusja ta inspirowała także polskich intelektualistów. Na temat uwarunkowań, przejawów i skutków degeneracji społecznej pisali uczeni tej miary co Ludwik Krzywicki i Zofia Daszyńska-Golińska oraz publicyści w prasie społeczno-kulturalnej i społeczno-naukowej. Budowało to klimat sprzyjający zainteresowaniu „higieną rasy”, jak często nazywano eugenikę, i wyznaczanym przez nią zadaniem doskonalenia gatunku ludzkiego. W Kongre-

sówce zwolennicy eugeniki skupili się wokół czasopisma „Czystość” wydawanego w latach 1905–1909. Wielu z nich wywodziło się z ruchu higienicznego, wielu należało do WTH, zgłaszając jednocześnie akces do organizacji stawiających sobie za cel realizację haseł eugenicznych⁴. Najbardziej aktywnym działaczem organizacji eugenicznych i popularyzatorem założeń „higieny rasy” w piśmiennictwie higienicznym w zaborze rosyjskim był lekarz wenerolog Leon Wernic (Gawin 2003: 58–59).

Te dwa stanowiska – higieniczne i eugeniczne – wyznaczyły dominujący u schyłku XIX i na początku XX w. sposób podejścia do dzieciństwa i młodzieńczości, wyznaczając dyscyplinujące je rygory i okowy. Ujmowanie w kategoriach higieny i zdrowotności tego, co uznawano za problemy młodzieńczości, wywoływało sprzeciw obrońców stosowania tradycyjnych, moralnych pojęć w opisie relacji społecznych. Mimo krytyki konserwatystów wiodącą wykładnią adolescencji stała się „opowieść o dorastaniu” higienistów i lekarzy, którzy w całej Europie dążyli do zdobycia pozycji badaczy, opiekunów i wychowawców młodego pokolenia, między innymi dzięki szkolnej edukacji zdrowotnej (Stross 1995; Gebhardt 2009: 51; Bączkiewicz 1913). W polskim piśmiennictwie eksponowano rolę młodego pokolenia w życiu społecznym, między wierszami, a w latach I wojny już *expressis verbis* pisząc o jej zadaniach w odbudowie niepodległego państwa. Troskę o zdrowie i higienę młodzieży przedstawiano jako powinność obywatelską i patriotyczną (Bączkiewicz 1916a, b).

W piśmiennictwie WTH okres dorastania przedstawiano jako czas zwiększonej wrażliwości oraz narażenia na szczególne ryzyko pod względem zdrowotnym i moralnym; remedium na te zagrożenia miał wyznaczyć ruch higieniczny. Jego celem stało się diagnozowanie i kontrolowanie zdrowia i higieny adolescentów, formułowanie środków leczniczych, korekcyjnych i profilaktycznych. Na łamach „Zdrowia” i w popularnych poradnikach wydawanych przez WTH wiele pisano o najczęstszych problemach zdrowotnych młodzieży szkolnej – wadach narządów wzroku i słuchu, rozpowszechnionej próchnicy, wadach postawy. Wiele uwagi poświęcano problemowi chorób zakaźnych, opisywano działania profilaktyczne oraz projekty procedur postępowania w szkole w przypadku wystąpienia choroby zakaźnej. Lekarze szkolni przedstawiali wyniki antropometrycznych pomiarów młodzieży. Najczęściej w badaniach uwzględniano podstawowe kryteria: wiek, płeć, wyznanie (przeprowadzano odrębne pomiary dla dzieci chrześcijańskich i żydowskich), klasę szkolną, wzrost, wagę, stan kręgosłupa, objętość klatki piersiowej i stan wzroku. Przedstawiano wyniki badań zdrowotności uczniów pod kątem czystości skóry i chorób skórnych, stanu serca i płuc, ciśnienia krwi, anemii, stanu jamy ustnej, siły mięśni, ewentualnych zaburzeń mowy. Pisano o warunkach życia codziennego adolescentów – badano formy aktywności fizycznej, długość snu,

⁴ W okresie do 1918 r. były to Towarzystwo do Walki z Chorobami Wenerycznymi i Szerzenia Zasad Abolicjonizmu oraz Wydział do Walki z Nierządem w Towarzystwie Higieny Praktycznej im. Bolesława Prusa, przekształcony następnie w Polskie Towarzystwo Walki z Nierządem i Chorobami Wenerycznymi.

sposób ubierania się, odżywianie, postawę ciała *etc.* (Fidler 1904; Jezierski 1906; Kopczyński 1910). Problematyzowaniu w perspektywie higienicznej ulegały także bardziej błahe sprawy. Drobiazgowo opisywano sposób oddychania czy oczyszczania nosa, przy czym znamieną była retoryka tekstów, w których stosowano określenia „gimnastyka oddychania u młodzieży szkolnej” czy „higiena wzroku młodzieży”. Z kwestiami medycznymi i higienicznymi łączono bardzo różne aspekty życia młodych ludzi, związane choćby z czasem wolnym; z „punktu widzenia higieny” pisano, na przykład, o oglądaniu przez „młodzież wielkowiejską” pokazów kinematograficznych. Polscy specjaliści zajmujący się stanem zdrowia dzieci i młodzieży oraz higieną szkolną podzielali podejście niemieckich uczonych, którzy postulowali zastąpienie terminu „choroby szkolne” (niem. *Schulerkrankungen*) określeniem „choroby młodzieży szkolnej” (niem. *Schülererkrankungen*). Wyjaśniano to tym, iż szkoła jest odpowiedzialna za niektóre problemy zdrowotne uczniów. Jednocześnie wskazywano na znaczenie czynników pozaszkolnych mających równie duży, a często jeszcze większy wpływ na zdrowotność młodego pokolenia; za takie uważano przede wszystkim warunki w domu rodzinnym oraz wzorce kultury masowej (Bołdyrew 2010).

Wiele uwagi poświęcano problemowi „przeciążenia szkolnego” młodzieży. Pisano o konsekwencjach nadmiernej pracy umysłowej, utrzymującym się stanie przewlekłego zmęczenia i znużenia (Joteyko 1911). W wielu tekstach problem przeciążenia uczniów opisywano jako czynnik wywołujący rozstrój nerwowy, skłonność do hysterii, intelektualny marazm i duchową atrofię (Kopczyński 1903). O konsekwencjach zmęczenia uczniów pisano, posługując się pojęciem „wieku nerwowego”, w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. i na początku XX w. popularnego i (nad)używanego w zachodnim i polskim piśmiennictwie. W piśmiennictwie WTH, pisząc o konieczności troski o higienę psychiczną młodzieży, podkreślano podstawową rolę szkoły w tym zakresie (Kosmowski 1906: VII). W organizacji edukacji za niezbędne uważano uwzględnianie zagadnień medycznych, psychologicznych i pedagogicznych. Lekarz i psycholog Tadeusz Jaroszyński, który odegrał ważną rolę w rozwoju wiedzy z zakresu psychologii wychowawczej i higieny szkolnej, zwracał uwagę, że higiena powinna brać pod uwagę problem organizacji szkolnictwa i metod nauczania z uwzględnieniem wiedzy psychologicznej. Pisał:

stawiając sprawę zapobiegania nerwowości młodzieży w szkole na szerszym gruncie psychologicznym, z konieczności napotkać musimy na potrzebę zreformowania wychowania dzisiejszego w tym duchu, aby stworzyć warunki możliwie równomiernego i zharmonizowanego rozwoju umysłowości i całej psychiki wychowanka, z uwzględnieniem indywidualnych jego zdolności oraz cech właściwych każdemu okresowi wieku, oraz aby samo nauczanie prowadzić w taki sposób, który by sprzyjał czynnemu zainteresowaniu się uczniów samą nauką, który by bardziej uwzględniając indukcyjne heurystyczne metody, rozwijał w większym stopniu samodzielność myślenia i czynne zajęcie się nauką, co zapobiegałoby przymu-

sowi, panującemu dziś w szkole i przez to pozbawiło zdobywanie wiedzy tego przygnębiającego, denerwującego elementu, jaki obecnie tak zgubnie oddziaływa na młode pokolenie (Jaroszyński 1909: 25–26).

Konstruowaniu dorastania jako etapu życia narażonego na szczególne zagrożenia sprzyjało przyjęcie perspektywy eugenicznej. Dążono do określenia czynników biologicznej degeneracji, stosując przy tym kryterium „rasy” oraz „narodu” jako zbiorowości, którą należy chronić, choć zazwyczaj nie precyzowano rozumienia „narodu”, nie określano, kogo (nie) obejmowało to pojęcie ani co miało określać zbiorową tożsamość i wyznaczać granice wspólnoty. W ostatnich latach przed wybuchem I wojny światowej w publicystyce społecznej i naukowej coraz częściej pisano o nadziejach na odzyskanie niepodległego państwa. Źródłem jego odnowy mieli być zdrowi i silni obywatele, a szczególną rolę wyznaczano młodemu pokoleniu. Sprzyjało to poszukiwaniu sposobów ochrony młodzieży przed zjawiskami definiowanymi jako źródła demoralizacji i degeneracji. W tych kategoriach postrzegano seksualność młodych ludzi. Niektórzy specjaliści seksualność kobietą redukowali do wymiaru niemal wyłącznie prokreacyjnego, co przekładało się na postulowany model wychowania dziewcząt. W 1913 r. na łamach „Zdrowia” zaznaczano: „Z punktu widzenia higieny rasy jeden jest tylko cel wychowania zdrowych i normalnych dziewcząt: oto wychowanie uzdolniające do spełnienia obowiązków żony i matki” (Chodecki, Gruber 1913: 489–490). Postulowano dyscyplinowanie kobiecego ciała i przygotowywanie go już w okresie dorastania do „obowiązku prokreacji”, sprowadzając kobietę do roli matki, której intelektu nie należy rozwijać, bo „aby dokładnie rozumieć naiwne dziecko, musi umysł kobiety być naiwnym” (tamże: 490). Warto przy tym zaznaczyć, że w dyskursie dotyczącym zdolności fizycznych i umysłowych kobiet oraz usytuowania ich powinności reprodukcyjnych wobec innych zadań życiowych stanowiska autorów były bardzo zróżnicowane; dyskusja na ten temat toczyła się na przełomie XIX i XX w. w całej Europie (Marland 2013: 16).

Problematykę seksualności młodzieży łączono z zagrożeniami związanymi z prostytutką i chorobami wenerycznymi. Przedstawiano je z perspektywy *stricte* higienicznej i zdrowotnej, ale także eugenicznej. W tym kontekście pisano o „rozbujałym erotyzmie” epoki, zagrażającym społecznemu łaadowi, uznawanemu za źródło społecznego kryzysu i demoralizacji młodego pokolenia. Opisywano wpływ chorób wenerycznych na zdrowie młodych ludzi, podkreślając jednocześnie ich konsekwencje dla ogółu. Odwołując się do kategorii etycznych, zdrowotnych i eugenicznych promowano zachowanie wstrzemięźliwości seksualnej, także przez dorastających chłopców. Badania prowadzone wśród męskiej młodzieży robotniczej, gimnazjalnej i akademickiej potwierdzały powszechność ich kontaktów z prostytutkami, służącymi, ubogimi kobietami z ludu (Czajkowski 1905; Łazowski, Siwicki 1906a, b, c; Michałowicz 1911: 13–14). Postulat opóźnienia inicjacji seksualnej i zachowania wstrzemięźliwości płciowej aż do chwili założenia rodziny uderzał w swobodę

dorastających chłopców i młodych mężczyzn. Wymagało to przekonania opinii publicznej, iż wstrzemięźliwość seksualna nie wywołuje kłopotów zdrowotnych; tymczasem na przełomie XIX i XX w. przeświadczenie o szkodliwości abstynencji seksualnej chłopców dotyczyło również części lekarzy. Do argumentów natury etycznej dołączono racje zwolenników eugeniki, promując przemodelowanie wzorca socjalizacyjnego – od *homo eroticus* do *homo societatis* (Bołdyrew 2018: 353). Stale przywoływaną figurą retoryczną była także zagrożona demoralizacją młodość dziewczęca. Zwolennicy teorii Cesarego Lombroso w sferę seksualności dziewcząt i kobiet włączali warunkowaną biologicznie „aktywną rozwiązłość”, która miała wyjaśniać ich skłonności do prostytucji. Zdecydowana większość polskich lekarzy i higienistów krytykowała takie deterministyczne podejście, marginalizujące znaczenie czynników społecznych i ekonomicznych. Eksponowano natomiast motyw kobiecej seksualności jako czynnik ich „pasywnego zagrożenia” (tamże: 348).

Kolejnym zjawiskiem ujmowanym w kategoriach zagrożenia dorastania, a jednocześnie przedstawianym jako patologiczne w wymiarze moralnym, higienicznym i eugenicznym było (nad)używanie alkoholu. Problem ten uważano za jedno z najważniejszych zagrożeń zdrowia publicznego, za nałóg niebezpieczny w odniesieniu do całej populacji, ale najbardziej – w stosunku do dzieci i młodzieży. Lekarze i higieniści, uznając alkohol za źródło degeneracji społecznej, postulowali podejmowanie wszelkich działań, mających na celu wychowanie w trzeźwości młodego pokolenia. Za wychowanie do trzeźwości dzieci i młodzieży odpowiadać miała rodzina, choć wskazywano również na rolę szkoły, która powinna angażować się w propagowanie dobrych wzorców, gdy zawodził na tym polu dom rodzinny (Chodecki 1907). W ujęciu eksperckim i popularnym higieniści i lekarze podkreślali, że wstrzemięźliwość alkoholowa w okresie adolescencji miała zapewnić narodowi w przyszłości zdrowych fizycznie i moralnie obywateli. Motyw ten wpisany był w dyskusję o celowości wychowania w trzeźwości młodego pokolenia w całej Europie i USA. W realiach polskiego społeczeństwa, pozbawionego własnej państwowości, zagadnieniu trzeźwości młodzieży nadawano szczególne znaczenie. Imperatyw trzeźwości młodego pokolenia przedstawiono jako zasadę wychowania i samowychowania. Lekarze i społecznicy z WTH chcieli zdobyć poparcie młodzieży w walce z pijaństwem; włączenie jej do programów promujących trzeźwość uważali za ważny element rozpowszechnienia w społeczeństwie ideałów abstynencji – doraźnie i w przyszłości.

Nałogi, swobodę seksualną i prostytucję przedstawiano jako najpoważniejsze zagrożenia dorastania, a zarazem szczególnie niebezpieczne zjawiska życia społecznego. W dyskusji na temat tych zagadnień szczególnie widoczna była nasilająca się od schyłku XIX w. tendencja do analizy zjawisk, uznawanych za problemy i zagrożenia dorastania, za pomocą pojęć z zakresu higieny i medycyny. Zarówno w odniesieniu do młodzieży, jak i ludzi dorosłych spożywanie alkoholu i innych używek, prostytucję, nieakceptowane zachowania seksualne (w tym także ona-

nizm) zaczęto traktować przede wszystkim jako zagrożenia zdrowia jednostki i populacji. Problemy klasyfikowane w minionych epokach za pomocą pojęć moralnych na przełomie XIX i XX w. zaczęto konstruować w wymiarze zdrowia i higieny. Podobnie jak na Zachodzie polscy lekarze i higieniści aspirowali do roli obiektywnych analityków życia społecznego, nie dostrzegając, że w ich ocenach argumenty naukowe przeplatały się z osobistymi przekonaniem i uprzedzeniami. Opierając się na przesłankach racjonalistycznych, dążono do wypracowania eksperckiego opisu dorastania, problematyzowania adolescencji poprzez kryteria uznawane za obiektywne i precyzyjne – a za takie uznano kategorie naukowej medycyny. Racjonalizowanie problemów młodzieży w środowisku WTH prowadziło do medykalizacji postawy ekspertów wobec młodych ludzi, co łączyło się z dążeniem do kontrolowania, nadzorowania i dyscyplinowania młodzieży.

Definiowanie dorastania jako okresu życia szczególnie narażonego na wypaczenie charakteru, demoralizację i choroby skłaniało do poszukiwania środków zapobiegawczych i naprawczych. W całej Europie i USA najskuteczniejszego remedium upatrywano w aktywności fizycznej, której przypisywano rolę czynnika odrodzenia fizycznego i etycznego (Kuźma-Markowska 2018: 298 i n.). Podkreślano uniwersalne znaczenie aktywności fizycznej i jej wartości higieniczne, zdrowotne, moralne, społeczne i wychowawcze, odwołując się do starożytnego ideału kalokagathii; o jej recepcji na przełomie XIX i XX w. napisano już wiele w opracowaniach historycznych. Higieniczny tryb życia, zabawy ruchowe i systematyczna gimnastyka dzieci i młodzieży miały być antidotum na zagrożenia „wieku nerwowego”, zapewnić dobrą kondycję, sprawność, harmonijny rozwój ciała i ducha w myśl maksymy *Mens sana in corpore sano* (Hall 2013: 308). Teksty lekarzy i pedagogów skupionych w WTH propagowały gimnastykę i zabawy ruchowe w szkole i poza nią, budując teoretyczne podstawy społecznego ruchu, którego celem była popularyzacja idei wychowania fizycznego dzieci i młodzieży. Przestrzenią zabaw na powietrzu dla dzieci i gier zespołowych oraz rywalizacji sportowej dla młodzieży były tzw. ogrody dziecięce (Szyćówna 1904). Gimnastykę, gry zespołowe, sport traktowano jako czynnik dobrostanu fizycznego i moralnego, ważny element socjalizacji w okresie dorastania, wartościową formę spędzania czasu wolnego. „Czas wolny” był kategorią wyodrębnioną w wyniku przemian społecznych, obyczajowych i mentalnych związanych z nowoczesnością i urbanizacją. Jego właściwe „zagospodarowanie” w odniesieniu do młodego pokolenia i dorosłych stało się przedmiotem szczególnego zainteresowania higienistów.

W piśmiennictwie WTH zorganizowaną instytucjonalnie aktywność fizyczną uznawano za wyjątkowo istotną w wychowaniu dzieci i młodzieży w miastach, widząc w niej alternatywę dla wpływów „ulicy”, szynków, domów publicznych. Na przełomie XIX i XX w. społecznicy w całej Europie i USA, w tym także polscy działacze, pisali o trudnościach wychowawczych domu rodzinnego, zwłaszcza w środowisku robotniczym. Rodzice pozostający przez wiele godzin w fabrykach nie mogli sprawować opieki nad dziećmi. Także w lepiej sytuowanych środowiskach dom rodzinny nie pełnił już funkcji głównego organizatora czasu wolnego adolescentów.

Za niezbędne zatem uznano zorganizowanie zajęć, które wzmacniałyby kondycję fizyczną, a zarazem umożliwiały kuratelę, której znaczenie podkreślano zwłaszcza w odniesieniu do chłopców. Zajęcia sportowe miały nie tylko wzmocnić tężyznę, ale także kanalizować nadmiar energii młodzieży męskiej i kształtować pożądane w społeczeństwie nowoczesnym cechy charakteru (Kubkowski 2018: 208). Mimo zaleceń pedagogów, w tym Anieli Szycówny zalecającej pozostawienie młodzieży swobody w wyborze i prowadzeniu zajęć, gry i zabawy ruchowe odbywały się według ściśle określonego harmonogramu, a „celową planowość ich” łączono z segregacją uczestników „zależnie od wieku, płci i rozwoju fizycznego”. Przed rozpoczęciem zajęć dzieci i młodzież poddawano także oględzinom „ze zwróceniem uwagi na czystość ciała, ewentualne choroby skórne i zaraźliwe” (Karp-Rottermund 1910: 581–582). W świetle zamieszczanych na łamach „Zdrowia” sprawozdań nietrudno dostrzec, że praktyka w ogrodach dziecięcych była daleka od deklaracji dbałości o swobodną zabawę wychowanków i autotelicznych celów rekreacji. Zajęcia sportowe dzieci, młodzieży i dorosłych miały realizować odpowiednie cele moralne, społeczne i ideologiczne. Organizowane w Królestwie Polskim zajęcia sportowe dla dzieci i młodzieży spełniały zadania podobne do realizowanych przez zachodnie stowarzyszenia, w tym Young Men’s Christian Association (YMCA), które propagowały gimnastykę i sport jako aktywności rozwijające tężyznę fizyczną oraz pożądane postawy społeczne i cechy charakteru. YMCA była jedną z organizacji, która głosiła ideę „muskularnego chrześcijaństwa” (Mintz 2004: 192–193). W polskich organizacjach i piśmiennictwie WTH, podobnie jak na Zachodzie, więcej uwagi poświęcano znaczeniu troski o sprawność fizyczną chłopców.

Reasumując ten krótki szkic na temat zagadnień wymagających dalszych szczegółowych badań, warto zwrócić uwagę na zmianę w podejściu do młodzieńczości i dorastania u schyłku XIX i na początku XX w. oraz trwałość wprowadzonych wówczas kategorii. Higiena i medycyna zaczęły wówczas pełnić kluczową rolę w problematyzowaniu zjawisk, określanym mianem „trudności dorastania”, w kręgach inteligencji wyznaczając kierunek społecznym wyobrażeniom młodzieńczości. Problemy klasyfikowane w minionych epokach przy pomocy pojęć moralnych na przełomie XIX i XX w. zaczęto konstruować w wymiarze zdrowia i higieny. Za normę uznano poddawanie medycznej diagnozie różnych wydarzeń i sfer życia dzieci i adolescentów, w deklaracjach wyrażając troskę o młode pokolenie, *de facto* dążąc także do jego kontroli i dyscyplinowania. Rozpoczęło to proces obecny do dziś. Współcześni badacze opisują medykalizację dzieciństwa i adolescencji jako jeden z przejawów funkcjonowania „społeczeństwa ryzyka”, w którym w kategorii medyczne ujmowane są zagrożenia i środki radzenia sobie z nimi (Jacyno 2007). Agata Cudowska pisze, że „życie podlega w tym procesie strukturalizacji przez ideę higienicznego, zdrowego czy racjonalnego stylu życia oraz przez reżimy dietetyczne i gimnastyczne. [...] W procesie racjonalizacji ryzyka jednostka zwraca się ku ekspertom” (Cudowska 2009: 159). Warto pamiętać, że współczesne konceptualizacje trudności i zagrożeń dorastania nierzadko wykorzystują schematy obecne w racjonalizacjach z przełomu XIX i XX w.

Bibliografia

- Bączkiewicz J. (1913) *Szkoła jako krzewicielka higieny praktycznej*, „Zdrowie”, nr 3, s. 152–159.
- Bączkiewicz J. (1916a) *Wychowanie fizyczne młodzieży jako zadanie społeczne*, „Zdrowie”, nr 6, s. 294–298.
- Bączkiewicz J. (1916b) *Wychowanie fizyczne młodzieży jako zadanie społeczne*, „Zdrowie”, nr 7, s. 340–346.
- Bołdyrew A. (2010) *Problematyka zdrowia i higieny młodzieży szkolnej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. na łamach czasopism medycznych w: Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, I. Michalska, G. Michalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 235–251.
- Bołdyrew A. (2018) *Alkoholizm, prostytutka, narkomania jako „trucizna młodzieży”. Dyskusja o zagrożeniach dorastania w realiach polskiej nowoczesności w: Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych*, A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 343–361.
- Bończa-Tomaszewski N. (2006) *Źródła narodowości powstanie i rozwój polskiej świadomości w II połowie XIX i na początku XX wieku*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chodecki W. (1907) *Alkohol i szkoła*, „Zdrowie”, nr 6, s. 463–471.
- Chodecki W., Gruber (1913) *Wychowanie dziewcząt i higiena rasy*, „Zdrowie”, nr 5, s. 489–490.
- Cudowska A. (2009) *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej w: Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 149–160.
- Czajkowski P. (1905) *O zadaniach pedagogii seksualnej*, „Zdrowie”, nr 1, s. 81.
- Demel M. (1964) *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fidler H. (1904) *Sprawozdanie lekarskie ze stanu miejskiej 7-io klasowej szkoły handlowej w Radomiu i internatu przy niej za rok 1901/2, a pierwszy istnienia szkoły*, „Zdrowie”, nr 10, s. 807–861.

- Gawin M. (2003) *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego (1880–1952)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton.
- Gebhardt M. (2009) *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen: Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*, München, Deutsche Verlags-Anstalt.
- Hall R. (2013) *Pierwsze sporty w: Historia ciała, t. 2: Od Rewolucji do I wojny światowej*, A. Corbin (red.), tłum. K. Belaid, T. Stróżyński, Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Jacyno M. (2007) *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania w: Wychowanie. Procesy, Pojęcia, Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 155–172.
- Janion M. (2007) *Gorączka romantyczna*, Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Jaroszyński T. (1909) *Z psychologii i higieny wychowania. Odczyt wygłoszony w Warszawskim Tow. Higienicznym w marcu 1909 r.*, Warszawa, Skład główny E. Wende.
- Jezierski W. (1906) *Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym*, Warszawa, Księgarnia Naukowa.
- Joteyko J. (1911) *O przeciężeniu szkolnym*, „Zdrowie”, nr 7, s. 501–529.
- Kamiński A. (1959) *Prehistoria polskich związków młodzieży*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1963) *Polskie związki młodzieży (1804–1831)*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1968) *Polskie związki młodzieży (1831–1848)*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1971) *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa, PWN.
- Karp-Rottermund S. (1910) *Ogrody im. W. E. Raua w Warszawie*, „Zdrowie”, nr 8, s. 575–587.
- Kopczyński S. (1903) *Nerwowość młodzieży szkolnej*, „Zdrowie”, nr 5, s. 378–389.
- Kopczyński S. (1910) *Znaczenie higieniczno-wychowawcze peryodycznych i systematycznych ogólnych lekarskich młodzieży szkolnej*, „Zdrowie”, nr 8, s. 600–605.
- Kosmowski W. (1906) *Słowo wstępne w: Sprawy szkolne i wychowawcze. Odczyty wygłoszone w Wydziale Wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, s. VII–VIII.
- Kubkowski P. (2018) *Sprężyci: kulturowa historia warszawskich cyklistów na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Kuźma-Markowska S. (2018) *Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Łazowski T., Siwicki K. (1906a) *Życie płciowe młodzieży akademickiej warszawskiej*, „Zdrowie”, nr 1, s. 20–36.

Łazowski T., Siwicki K. (1906b) *Życie płciowe młodzieży akademickiej warszawskiej*, „Zdrowie”, nr 2, 75–97.

Łazowski T., Siwicki K. (1906c) *Życie płciowe młodzieży akademickiej warszawskiej*, „Zdrowie”, nr 3, 143–177.

Marland H. (2013) *Health and Girlhood in Britain, 1874–1920*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Michałowicz M. (1911) *Młodzież szkolna w okresie dojrzewania*, „Zdrowie”, nr 1, s. 6–27.

Mintz S. (2004) *Huck's Raft: A History of American Childhood*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.

Słownik języka polskiego (1861), oprac. A. Zdanowicz et al., cz. 1, Wilno, Maurycy Orgelbrand.

Stross A. (1995) „Gesundheitserziehung” zwischen Pädagogik und Medizin. Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 2, s. 169–184.

Szycówna A. (1904) *Ogrody dziecięce imienia Rau'a*, „Zdrowie”, nr 1, s. 3–11.

Wernic L. (1906) *Na progu nowej ery w rozwoju higieny*, „Zdrowie”, nr 2, s. 67–70.

Iwonna Michalska* 

On the Education of Girls at the Beginning of the 20th Century as Described in the Journal “Świat Kobiety”¹

Abstract

This paper presents the issue of the education of girls as described in the weekly titled “Świat Kobiety” (Women’s World), published in 1905–1906 by Zjednoczone Koło Ziemianek (the United Landladies’ Association). Analysis of 104 issues of that journal showed that it believed in the great importance of not only learning how to read and write, but also of the further education of women. It showed solutions adopted in that area in European countries and, on the other hand, proposed various ways to gain an education in Poland, describing specific types of schools and their locations. For the daughters of landowners, it recommended mainly occupational schools. It also provided detailed advice concerning the organization of home schooling to mothers of young girls who could not be educated in institutions for various reasons. For talented girls interested in their own intellectual development and having the necessary funds, it proposed secondary and university education. The approach of the editors of “Świat Kobiety” fits the tendency of discussions concerning the education of women held at the beginning of the 20th century.

Keywords: education of girls, occupational schools, secondary schools and universities, “Świat Kobiety” journal (1905–1906).

* University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of the History of Education and Pedagogology.

Article Received: February 11, 2020; Accepted: March 19, 2020.

¹ Scientific work financed under the programme of the Ministry of Science and Higher Education under the name “Paths to Independent Poland” in the years 2018–2023; project number 01SPN 17 0020 18; financing amount: PLN 751 222.

O kształceniu dziewcząt na początku XX wieku w przekazie periodyku „Świat Kobiety”

Abstrakt

Artykuł prezentuje problem edukacji dziewcząt na łamach tygodnika „Świat Kobiety”, wydawanego w latach 1905–1906 przez Zjednoczone Koło Ziemianek. Analiza 104 numerów tego pisma wykazała, że przywiązywało ono dużą rolę nie tylko do alfabetyzacji, ale do ich dalszego kształcenia. Z jednej strony ukazywało rozwiązania przyjmowane w tym zakresie w krajach europejskich, z drugiej proponowało różne drogi zdobywania wiedzy na gruncie rodzimym, wskazując na konkretne typy szkół i ich zlokalizowanie. Dla córek włościańskich polecało głównie szkoły o charakterze zawodowym. Matkom młodych ziemianek, które z różnych względów nie mogły pobierać nauki w placówkach instytucjonalnych, udzielało dokładnych porad organizowania nauki domowej. Zdolnym i zainteresowanym własnym rozwojem intelektualnym dziewczętom, posiadającym niezbędne środki materialne, proponowało kształcenie na poziomie średnim, a także w szkolnictwie wyższym. Stanowisko redakcji „Świata Kobięcego” wpisuje się w nurt prowadzonych na początku XX w. dyskusji nad edukowaniem młodych kobiet.

Słowa kluczowe: edukacja dziewcząt, szkolnictwo zawodowe, średnie i wyższe, czasopismo „Świat Kobiety” (1905–1906).

Introduction

The liberalization of the regulations on press publishing in the Kingdom of Poland, signs of which could be observed as early as 1904, resulted in an increase in the number of new titles in the following years, ranging from political publications, through the socio-cultural and literary, to satirical ones. There was also the development of magazines with diverse ideological messages, addressed directly to women (Myśliński 1988: 61–64; Franke 1999: 197–198; Franke 2000: 146–155; Zaleska 1938). One of the periodicals created during this revolutionary period was the weekly “Świat Kobiety” (Women’s World), published in Warsaw from January 7, 1905. Its subtitle indicated that the magazine would deal with issues related to all areas of women’s work, literature, art and farming. Maria Karczewska, a journalist and educational activist in peasant communities, became the editor-in-chief and publisher. Initially, no information was provided about whose press organ the magazine was, although it informally appeared on behalf of the ‘Delegacji Gospodyń Wiejskich’ (Rural Housewives’ Delegation), later renamed the ‘Koło Gospodyń Wiejskich’ (Rural Housewives’ Circle) (Kostrzewska 2007: 92). From

December 16, 1905, it was officially stated on the title page that the magazine represented the United Landladies' Association².

In the first issue of "Women's World" it was declared that it would be guided by the slogan: "Look for new roads...", which was treated as a call and at the same time a challenge for readers: "So that – as it was written – looking for a road to their work, they would not follow the beaten paths, turning in smooth and comfortable, but narrow circles; but with thought, endeavour and desire, they would go further, wider and deeper – and strive only where thought, deed and heart were needed" (Od Redakcji: 1). On the one hand, the magazine's columns were filled with regularly appearing headings, such as "Review of women's activities", "From the moment", "Between us", "Information department", "From the week", "Submitted", "Editorial responses", on the other – articles on broadly understood social, economic, and educational issues, presented the literary output of Polish and foreign writers.

After two years of functioning, "Women's World" ceased to exist. The reasons for closing the magazine are ambiguous. Research in this area conducted by Ewelina Kostrzewska indicates that the difficult financial conditions cited by the editors were not the main reason for withdrawing from further editions, given that at the beginning of 1907 a new publication appeared under the auspices of the United Landladies' Association – the weekly 'Polish Fief'. The more convincing version suggests that the discontinuation of the title was due to its placing too high demands on its readers, consisting in promoting efforts to bring various types of help to people from the lowest spheres, and above all, demanding continuous self-development from them. Women from the estates expected "easier" content that would introduce them to the world of fashion news, recipes and religious stories (Kostrzewska 2007: 97–101).

Regardless of the reasons for the liquidation of "Women's World", analysis of its 104 issues shows that it was programmatically close to issues of the education of girls. This is evidenced by the more than sixty texts published in the magazine which are intended not only to make the landladies aware of the importance of the problem, but also to involve them in work aimed at encouraging the taking up of institutional education by an increasing number of young females.

Educating girls abroad

Articles in which accounts of various types of education for girls functioning in European countries were reported were important from the cognitive view. There was a report on the organization of domestic courses for ten to fourteen-year-olds,

² The United Landladies' Association was founded in December 1905 in Warsaw. The Rural Housewives' Circle that was meeting at that time decided to transform into a new organization. It included groups previously operating secretly. ZKZ was registered in March 1906 and its statute was fully legalized by the Russian authorities in March 1907 (Kostrzewska 2007: 28–33).

widely disseminated in Belgium, preparing them to fulfil the duties of mother and housekeeper, not only providing professional knowledge, but emphasizing responsibility and diligent performance of work. These functioned as independent institutions or were located at primary schools. Despite the varied training time, lasting from several months to two years, the study programme always followed both theory (talks about hygiene and the nutritional value of food, tips on economizing expenses and keeping household accounts, explaining the laundry process, cleaning methods, washing and ironing, as well as kitchen rules) and practical exercises (doing cleaning, cooking, baking bread, making butter, washing and folding linen, ironing, repairing clothes, growing vegetables, poultry farming). It was reported that similar women's domestic schools were established in Moravia, the Czech Republic, Austria and Prussia (Kleniewska 1905; Warnkówna 1906). In characterizing the domestic education of girls in Reading, England, initiated by Lady Warwick, her focus on practical preparation in the fields of beekeeping, gardening, and dairy and poultry farming was emphasized. In addition to acquiring knowledge and skills in the selected specific area of agriculture, the students were required to take useful complementary subjects such as accounting, economics, trade, construction and carpentry (Karczewska 1905). The school in New Cross, London, founded under the auspices of the Prince of Wales by the Jewellers' Association, was also discussed, illustrating that its division into female and male sections gave the chance for indigent girls to gain professional education in selected fields – decorative and industrial drawing, trade, dress-making, cutting and sewing, and housework (N.J. 1905). The addresses of vocational horticultural and dairy schools in Germany were also provided, along with their conditions of admission, the duration of tuition and the fees (*Szkoły...* 1906).

It should be noted that only a few texts showed opportunities for girls to acquire secondary and higher education. Such exceptions were those concerning Finland and Denmark. In an extensive study, it was reported that in the first of those countries, as early as the 1840s regulations came into force allowing the establishment of schools for girls, giving basic general knowledge. Over the course of several decades, the number of these institutions, both government and private, subsidized by the state, increased to 28. Over time, they began to create additional classes extending learning and expanding knowledge, the completion of which gave pupils the right to participate in preparation courses for the final school graduation exam, thus opening the prospect of further education. It turned out that many girls who did not pass this exam, however, participated as free students in lectures at various university faculties, also submitting themselves to the requirements of the university in testing their knowledge. It was their interest in learning that forced the emergence of female secondary education which guaranteed a direct path to higher education. However, the arrival of American ideas on the joint education of both sexes in Finland, which were almost fully accepted by the society because they looked for similarities to the home environment, gathering siblings of different

sexes under one roof, resulted in the establishment of co-educational secondary schools. And although the natural order for many of their graduates was getting married and starting a family, about 12 percent of young Finns entered a university, staying within its walls a year or a little longer, and many stayed until their studies were complete (Hallsten 1905a, b). In contrast, in the report on education in Denmark, it was explained that young women had already started university studies in 1877 and were still eager to use this opportunity. The beginnings, however, were difficult, because male students behaved with hostility towards their female colleagues, often expressing opposition to their presence in individual faculties. The presented data show that by 1901, 227 women had attended the Universitatis Hafniensis, of whom more than half completed their degree (*Kobiety...* 1905). In the form of a curiosity, but also as an emerging trend, the request of 60 high school graduates working at the University of Berlin for permission to enrol at German universities as permanent students was mentioned. Similar petitions were submitted by girls who passed the secondary school-leaving examination from Halle, Königsberg, Wrocław and Bonn (*Zapisy...* 1905).

The descriptions of girls' education in selected European countries, presented by 'Women's World', although only selectively, were intended to show that this question had become the subject of interest of government authorities and a significant part of society, to bring attention to the directions of the development of female education, to stress the need to take up similar initiatives in Poland, and to provide proven designs that could inspire native solutions.

On the possibilities for professional preparation of girls from rural environments

The magazine tried, requesting the help of its readers, to make at least a superficial diagnosis of the state of literacy of women and men from small communities in the Kingdom of Poland and the access to education of their offspring. The few reports submitted showed that more than half of the adults could not read, and a number of people declaring possession of such skills referred to systematic contact with the prayer book, without revealing that its contents were learnt by heart. They could not cope with texts contained in a prayer book other than their own. There were also villages where only five out of five hundred were literate. For many children, schools were unavailable due to the distance of several kilometres separating them from their place of residence. Attempts to create such facilities were not favoured by views often expressed by parents who claimed that "the child cannot be cleverer than the father" and "the older generation grew up successfully without schools" (Ziemiańska 1906). Therefore, in order to, at least slightly, change this state of affairs, the magazine appealed to the landladies that each of them should teach at least one rural child to read and write a year (Karwicka 1905). Undertaking

educational commitments was particularly important in the case of the female sex, because the purpose of the journal's editors was not only to protect girls from illiteracy, but to instil in them the pursuit of a specific profession. It was written:

In writing intended for women, thought should first and foremost be given to help and advice for peasants who remain in our society at the lowest level of mental development. Nobody cares for them, nobody tries to lift them out of the darkness. They are more likely to raise funds to send their son to study than to educate their daughter. They often give the boy a craft, and the girls (...) they do not try to prepare for future work at all, nor to prepare them to fight the hard conditions of life (Kleniewska 1905: 3).

At the same time, it was realized that the implementation of vocational training for rural girls would not be easy, mainly due to the significant shortcomings of this type of school in relation to the growing need. It was explained that, in terms of numbers, education teaching a specific profession in the Polish lands under the Russian partition occupied one of the last places among the civilized European countries. Therefore, existing facilities were characterized with great accuracy and meticulousness, and newly opened institutions were welcomed. This was done so that information about the existing educational opportunities could reach young peasants through reader-landladies.

The first group of institutions educating girls presented by "Women's World" includes domestic schools, which were intended mainly for the daughters of peasants and the descendants of impoverished nobility, known as those of the field or parish. Their task was to prepare both for running their own future home, and, above all, to improve the culture of its management, and to take up paid work as qualified housekeepers. According to the data obtained by the magazine, the Domestic School opened in Lviv by Helena Szczepanowska, the owner of a boarding house in Nauheim, tried to break with the stereotype of a narrow education, consisting only in learning the art of cooking without taking into account the principles of reasonable nutrition and hygiene of food preparation, and saw the need to focus on all aspects of the household, including sensible management of a modest budget (Bandrowska 1905).

The second Lviv institution mentioned, which certainly drew inspiration for its programme from abroad, was the School of Home Economics, founded by the local "Home Economics" society. The study plan provided for three types of classes: purely domestic activities, theoretical courses combined with practical exercises, as well as lectures and talks. As part of the first of these, students acquired practical skills in cooking, shopping, sewing and repairing clothes, cleaning and tidying up, washing and ironing, preparing budgets and keeping household accounts. In the second area, familiarization with the elements of chemistry useful in everyday life was introduced; botany – learning about the types of fruit trees and shrubs, plants

that provide feed for animals, vegetables, cereals, medicinal plants and flowers; hygiene – including the hygiene of nutrition, housing, clothing and the body; as well as the duties of the Samaritan, including emergency assistance, dressing, bandaging and caring for patients. Lectures and talks were devoted to the subjects of the history and geography of the Polish lands, social, economic and aesthetic issues. In addition, trips to museums, laboratories, orphanages, children's hospitals; and water, electricity and heating plants were organized once a week (*Szkoła gospodarstwa...* 1905a, 1905b).

Another example of concern for the education of girls was the Korwin-Piotrowska Domestic School located in Narwiliszki, Lithuania. Built on the site of the ruins of a great Franciscan monastery, surrounded by flowers and a vegetable garden, it was a well-prepared place to organize such education. Poor common girls learned the secrets of tasty cooking, thorough cleaning, proper washing and ironing, sewing, growing vegetables, and looking after animals. With time – as it was emphasized – “they were surprised to compare the work that they had previously done in their households with what they were taught at school” (Węśławska 1906a: 98).

However, the most space in the pages of the periodical was devoted to the domestic-educational Queen Jadwiga School founded in Mirosławice in the Kutno district by the United Landladies' Association. The idea of establishing a new institution for peasants was born in June 1905, and in November 1906 it was officially opened. The financing of the entire undertaking came mostly from membership fees and individual contributions of the members of the Association. Admission was limited to 32 pupils, and the length of study was one year. At the beginning of the school's operation, over 50 girls applied, not only from nearby towns, but also from Łomżyński, Suwałki and Lublin. In the near future it was planned to increase the number of places and establish an orphanage at the school. The educational goal of this establishment was to develop strong, noble characters based on a deep and intelligent faith in the Roman Catholic Church, and a national and cultural awareness. The general education programme provided for teaching religion (but without stimulating false devotion, with a focus on shaping rational Catholics), the history of the Polish nation, writing and reading exercises (to lead to full practice in this field), accounts and accounting, singing and gymnastics. The practical education included all “departments” making up broadly understood rural management. Hence, it was decided to introduce training classes in kitchen management, arranging and using pantries, basements, laundries, garden and apiaries; butter and cheese making; breeding inventories; and hand crafts (*Wydział wychowawczy. Oświata...* 1906; Kleniewska 1906; *Szkoła Królowej...* 1906; MK 1906; Kosmowska 1906; Kretkowska 1906).

Schools for servants were at least partly similar to home economics institutions. The journal once noted the existence of such a place in Warsaw, which operated under the name of St. Zyta's House, and after some time changed into the

School for the Servants of St. Kinga. It was to take in poor young girls as servants “for everything”, because such domestic service was in demand. The establishment of the institution was justified as follows:

What is skilful and serves morality does not need to be displayed; How much unpleasantness can be avoided by having a willing and skilful employee at home every lady knows and values, but in return this employee deserves the right conditions, and above all she must receive a thorough preparation for her profession (Henikowska 1906: 70).

The Warsaw school tried to meet the challenges it faced. It accepted 40 students between the ages of 14 and 18, and taught them cooking, cleaning, ironing, sewing, mending, and proper behaviour. It turned out that interest in such schools was high, because housewives, especially from larger cities, wanted to have qualified servants who could reliably and expertly perform their duties.

Horticultural and agricultural schools were a separate type of institution where girls could receive an education. In their presentation in “Women’s World”, an important place was occupied by the female horticultural establishment in Chyliczki, near Piastów, created by the Countess Cecylia Plater-Zyberkówna, who provided food and accommodation for her students. It was created thanks to the support of the Women’s Horticulture Department of the Warsaw Horticultural Society. During the two-year stay, the girls participated in lectures given by experts on the subject and practical classes organized by four specialist gardeners (Jankowski 1905: 120–121; Brzozowski 1905). Also discussed was the theoretical and practical character of the mixed courses, which existed for many years, for beekeeping and gardening for girls and boys, established at the Beekeeping Museum in Warsaw, run by the Beekeeping and Horticultural Society. Over the course of two years, young participants acquired the necessary knowledge and participated in running an apiary located on site and cultivated the garden, which was located at a considerable distance from the headquarters of the course (Jankowski 1905: 120–121).

The journal also encouraged the education of girls at Miss Bernatowiczówna’s Home Economics School, established in a small grange in the Vilnius region, near Świąciany. The school had 12 students permanently resident. The eight months of study included the cultivation of plants in hotbeds, the establishment of nurseries of fruit trees and shrubs, using an apiary, drying of vegetables, pig farming and knowledge of dairy work. Schoolgirls were required to take notes of their activities every day so that a horticultural and agricultural ‘textbook’ could be based on them. It was emphasized with satisfaction that the certificate issued by the school’s owner was treated in many places as a guarantee of expertise (Węśławska 1906b).

“Women’s World” magazine also mentioned the ability of girls to master craft skills. This was the type of activity carried out by the “Good Shepherd”

establishment in Warsaw, which focused on providing care to girls from pathological families, aiming to bring them out of misery and moral decline. The main task was to raise the young charges as honest people and employees performing professions most suited to their talents. Therefore, in addition to geography, history, nature, singing and gymnastics lessons, craftwork, basketry, bookbinding and lace making were introduced (*Zakład...* 1905).

While the "Good Shepherd" taught only vocationally, the Warsaw School of Arts and Crafts of Cecylia Gutowska gave formal qualifications in the chosen profession. Girls were offered the opportunity to learn haberdashery and stylish woodcarving (knives, boxes, platters, frames, *etc.*), engraving (relief and deep metal engraving, enamelling, incrustation), decorative binding (stationery, chocolate boxes, leather goods), bookbinding, basketry, floriculture, corsetry; dress, coat and underwear making; plain and coloured embroidery. Depending on the chosen course, the education lasted from one to two years (*Szkoła artystyczno-rzemieślnicza...* 1905).

The provision of information on vocational education for girls was accompanied by a reflection on the material situation of the peasants, which showed that it would be useless to encourage them to acquire a profession if an efficient scholarship system was not created quickly, giving them the opportunity to pay for education and independent living, sometimes in regions remote from where they lived. It was explained that:

Breaking out of the narrow range of mediocrity, we allow you to acquire knowledge, but we do not help with anything! (...) Despite various calls, (...) despite the activities of associations and women's unions, we cannot afford to create social self-help for women in vocational education (Rudnicka 1906: 221–222).

The issue of educating landladies and intellectual young females in secondary and higher education

Decidedly fewer texts devoted to the education of girls at the secondary level were printed by "Women's World". These were mainly meant for the daughters of better-off families, coming from spheres higher than the peasantry. The addresses of specific schools were not given, but the focus was on the discussion of what these establishments should be to guarantee females fully-fledged studies in the era of universities opening for women. It was pointed out that the sometimes practised solution of private preparation of girls for the secondary school-leaving exams in a classical boys' gymnasium was a very expensive and difficult route due to the necessity to acquire large amounts of knowledge in a short time. The slowly emerging girls' schools were criticized for being overloaded with learning. The

activities of a specially appointed Lviv society to create an eight-grade girls' school modelled on the programme at boys' gymnasiums, with only optional subjects such as French, craftwork, drawing and gymnastics added, were given as an example of a reasonable approach to this issue. The implementation of this undertaking resulted in the school obtaining the right to issue certificates equivalent to those of public facilities after a few years (*Nauczycielka* 1905a). On the other hand, the high-schools appointed in Galicia were criticized for their unclear role in educating young females, with the rhetorical question: Who is this school for? (*Nauczycielka* 1905b).

It should be emphasized that the periodical's position on female secondary education was unequivocal. It was in favour of creating new secondary co-educational schools based on boys' school education programmes in which girls and boys would acquire the same knowledge (M. J. 1906: 125–127; Orsetti 1906a). Among the many justifications for this point of view, it is worth mentioning the opinion of one speaker given at a meeting of the United Landladies' Association:

Therefore, joint mental work bringing together two worlds separate today, can only positively affect both sides. Women educated according to men's school programmes and with the agreement of men (...) having acquired basic and lasting knowledge will be rid of dilettantism and gain the opportunity to get a good education. (...) By constantly interacting with men they will develop energy, will and a willingness to act. From an early age, men will learn to value their work companions, learn to look at women as equals, because equally active and useful members of society (M. J. 1906: 126).

Although "Women's World" did not often accept the custom of home teaching, prevailing not only among landowners, but also town-dwellers, it made an exception for children who were sick, of poor health, nervous, or physically handicapped, for whom leaving the family was almost impossible. To give them a chance to get a good secondary education, it systematically published a series of tips under the common title: "A guide for mothers who want to educate their daughters at home up to the age of 16". It included: a detailed 10-year educational programme with the division of subjects for each year of study, and a weekly distribution of the implementation of learning material, including morning and afternoon classes, methodological remarks, and advice on the selection of teachers, purchase of textbooks and teaching aids. In the final part, it was explained that ten years of home schooling, if it were properly and thoroughly conducted, served as preparation for further education at the universities in Krakow or Lviv or in other European countries. They were also encouraged to consider institutions that provided more practical and specialist knowledge and to participate in summer courses in foreign languages (Żupowska 1905a–i; 1906a–h).

Similarly to girls' secondary education, their participation in higher education was relatively low. The opinion was expressed several times that young women have the right to university studies. It is clear from the report on the proceedings of the Educational Section of the United Landladies' Association that they were in favour of taking all available measures to facilitate the entry of talented girls to higher education institutions (*Wydział wychowawczy. Kształcenie...* 1906). There were voices that clearly indicated the losses suffered by society when a woman capable of higher academic work deals only with the household (Orsetti 1906b). Higher education, not necessarily acquired at recognized universities, was treated as a necessary basis for engaging in public life. For these reasons, an attempt was made to sketch the most appropriate university programme preparing women for a full role. It was supposed to be a general university education complete with humanistic, scientific and social knowledge, with lectures on jurisprudence and the science of the state. It was considered that: "Only an enlightened woman, a thoroughly educated woman, will be a useful member of the community, where matters of universal good are concerned" (Przewóska 1905: 417).

For girls who decided to go and study, the journal published an interesting article that contained dilemmas that each of them had to face. She had to consider: first of all, what is the purpose of the trip – to enrich her own knowledge or will it be treated as a "fashionable sport" to bring the power of hitherto unknown experiences; secondly, which university to choose – domestic in Krakow or Lviv or foreign in Germany, Switzerland, France, Sweden, England or Denmark; thirdly – whether the basic feature of the student interested in studies is perseverance in pursuit of the goal or quick discouragement at the multitude of duties; fourthly – at what level does she have knowledge of a foreign language, does this skill require improvement; fifthly, whether she can overcome the unfavourable attitude of lecturers at universities towards girls or will she show weakness leading to her leaving the university; and sixthly, whether one should get married during studies or postpone this decision (Orsetti 1905a; 1905b).

A few words to finish

To sum up, one should express the view that, when addressing the issue of girls' education, "Women's World" joined the nascent trend of making changes in thinking about education, leading to the modernization of existing behaviour in this area. This attitude represented by the editors of the magazine was not isolated. Many socio-cultural, political-social or scientific-literary magazines, such as "Ster", "Ziemia Kielecka", "Przegląd Społeczny", "Wiś Ilustrowana", "Myśl Polska", "Posiew", and dozens of others, raised the importance of teaching the youngest generation of Poles, in particular emphasizing the issue of female education. The emerging new view on the need to accelerate the literacy of society and increase further education

throughout the turn of the nineteenth and early twentieth centuries was part of a broader European context, where trends for disseminating education and acquiring knowledge at subsequent levels of education appeared much earlier, on the other hand – it was associated with hopes, mainly during the 1905 revolution, for the speedy regaining of independence, which required the necessary preparation of society for future changes.

Two conclusions are clear from the analysis of these writings. On the one hand, they focused mainly on female vocational education, which is not surprising, since reader-landladies living on estates outside cities had the closest contact with the local population, which meant that they could have a significant impact on it. On the other hand, the content of articles devoted to the opportunities for young peasants to gain a profession shows that the choice of education in this field was significantly limited, because it was restricted to four types of educational establishments – home economics schools, servants' schools, horticultural and agricultural schools, and craft schools. In addition, it is worth mentioning that the magazine's focus on promoting the teaching of rural girls, rather than those from other environments, resulted from the belief that amongst intelligent middle-class landowners, unlike the masses, there existed more awareness of the need to educate their daughters.

References

- Bandrowska M. (1905) *Szkoła gospodarstwa domowego*, "Świat Kobiety", 11: 122.
- Brzozowski S. (1905) *Czas już do pracy!*, "Świat Kobiety", 19: 215.
- Franke J. (1999) *Polska prasa kobieca 1820–1918: w kręgu ofiary i poświęcenia*, Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Franke J. (2000) *Wokół buntu i pokory: warszawskie czasopisma kobiece w latach 1905–1918*, Warszawa, IINiSB UW.
- Hallsten I. (1905a) *Wyższe wykształcenie dziewcząt i koedukacja w Finlandii*, "Świat Kobiety", 2: 14–16.
- Hallsten I. (1905b) *Wyższe wykształcenie dziewcząt i koedukacja w Finlandii*, "Świat Kobiety", 3: 26–29.
- Henikowska L. (1906) *Z chwili*, "Świat Kobiety", 7: 70.
- Jankowski E. (1905) *Nauka ogrodnictwa*, "Świat Kobiety", 11: 129–121.
- Karczevska M. (1905) *Kolegium rolnicze dla kobiet w Anglii*, "Świat Kobiety", 31: 353–354.

- Karwicka J. (1905) *Zaniedbani*, "Świat Kobiety", 14: 152.
- Kleniewska M. (1905) *Potrzeby naszych włościanek*, "Świat Kobiety", 1: 3.
- Kleniewska M. (1906) *Szkoła Królowej Jadwigi*, "Świat Kobiety", 37: 385.
- Kobiety w Danii* (1905), "Świat Kobiety", 19: 217.
- Kosmowska J. (1906) *Sprawozdanie ze stanu funduszów i dzieje powstania Szkoły im. Królowej Jadwigi w Mirosławicach*, "Świat Kobiety", 51-52: 499-501.
- Kostrzewska E. (2007) *Ruch organizacyjny ziemianek w Królestwie Polskim na początku XX wieku*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Ibidem.
- Kretkowska M. (1906) *Program szkoły gospodarczej im. Królowej Jadwigi w Mirosławicach*, "Świat Kobiety", 51-52: 501-503.
- Myśliński J. (1988) *Prasa polska w dobie popowstaniowej* in: J. Łojek, J. Myśliński, W. Władyka, *Dzieje prasy polskiej*, Warszawa, Wydawnictwo Interpress: 49-89.
- M. J. (1906) *Słów parę o koedukacji odczytanych w Kółku Ziemianek*, "Świat Kobiety", 12: 126.
- M. K. (1906) *Otwarcie szkoły w Mirosławicach*, "Świat Kobiety", 46: 457-458.
- N. J. (1905) *Szkoła uniwersalna*, "Świat Kobiety", 19: 216-217.
- Nauczycielka (1905a) *Gimnazja żeńskie w Galicji*, "Świat Kobiety", 18: 202-203.
- Nauczycielka (1905b) *Licea żeńskie w Galicji*, "Świat Kobiety", 30: 345-346.
- Od Redakcji* (1905) „Świat Kobiety”, 1: 1.
- Orsetti M. (1905a) *Parę słów o wszechnicach dla niewiast w kraju i zagranicą*, "Świat Kobiety", 22: 248-249.
- Orsetti M. (1905b) *Parę słów o wszechnicach dla niewiast w kraju i zagranicą*, "Świat Kobiety", 23: 261-262.
- Orsetti M. (1906a) *Luźne uwagi o wychowaniu dziewcząt*, "Świat Kobiety", 28: 314-315.
- Orsetti M. (1906b) *Luźne uwagi o wychowaniu dziewcząt*, "Świat Kobiety", 27: 309.
- Przewóska M. Cz. (1905) *Z postępem*, "Świat Kobiety", 36: 417.

- Rudnicka F. (1906) *Kształcenie kobiet naszych*, "Świat Kobiety", 20, s. 221–222.
- Szkoła artystyczno-rzemieślnicza Cecylji Gutowskiej* (1905), "Świat Kobiety", 39: 458.
- Szkoła Królowej Jadwigi* (1906), "Świat Kobiety", 39: 401.
- Szkoła gospodarstwa domowego we Lwowie* (1905a), "Świat Kobiety", 40: 467.
- Szkoła gospodarstwa domowego we Lwowie* (1905b), "Świat Kobiety", 41: 481–482.
- Szkoły ogrodnictwa i mleczarstwa* (1906), "Świat Kobiety", 38: 399.
- Warnkówna J. (1906) *Szkoły gospodarcze w Belgii*, "Świat Kobiety", 45: 452–453.
- Węsławska E. (1906a) *Szkoła gospodarcza pani Korwin-Piotrowskiej*, "Świat Kobiety", 9: 98.
- Węsławska E. (1906b) *Szkoła gospodarcza panny Bernatowiczówny*, "Świat Kobiety", 21, s. 234–237.
- Wydział wychowawczy. Kształcenie młodzieży* (1906), "Świat Kobiety", 14: 158.
- Wydział wychowawczy. Oświata ludowa* (1906), "Świat Kobiety", 14: 156.
- Zakład "Dobrego Pasterza"* (1905), "Świat Kobiety", 25: 289.
- Zaleska Z. (1938) *Czasopisma kobiece w Polsce: materiały do historii czasopism, rok 1818–1937*, Warszawa, Nakładem Wyższej Szkoły Dziennikarskiej w Warszawie: 137.
- Zapisy do uniwersytetu* (1905), "Świat Kobiety", 11: 122.
- Ziemiańska (1906) *Co nam dają badania oświaty ludowej*, "Świat Kobiety", 3–4: 27–31.
- Żupowska E. (1905a) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiety", 39: 455–457.
- Żupowska E. (1905b) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiety", 40: 465–466.
- Żupowska E. (1905c) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiety", 41: 478–480.
- Żupowska E. (1905d) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiety", 42: 490–491.

Żupowska E. (1905e) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 43: 504–505.

Żupowska E. (1905f) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 45: 519–520.

Żupowska E. (1905g) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 46: 531–532.

Żupowska E. (1905h) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 48–49: 550–552.

Żupowska E. (1905i) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 51: 575–576.

Żupowska E. (1906a) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 1: 7–8.

Żupowska E. (1906b) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 2: 21–22.

Żupowska E. (1906c) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 3–4: 35–36.

Żupowska E. (1906d) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 5: 49–50.

Żupowska E. (1906e) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 6: 60–61.

Żupowska E. (1906f) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 7: 73–74.

Żupowska E. (1906g) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 9: 96–97.

Żupowska E. (1906h) *Poradnik dla matek pragnących prowadzić kształcenie swoich córek w domu aż do 16-go roku życia*, "Świat Kobiocy", 11: 121–122.

Małgorzata Krakowiak* 

The Issue of Girls' Education in Warsaw Ideological Magazines for Women (1907–1918)¹

Abstract

The aim of the article is to present the issue of girls' education in Warsaw ideological magazines. The press titles selected for analysis were "Ster" (1907–1914), "Przebudzenie" (1909–1912), "Ziemiańska" I and II (1908–1918; 1910–1918), and "Pracownica Polska" – "Pracownica Katolicka" (1907–1918). The article attempts to answer the questions: What issues related to the education of girls were raised in individual women's periodicals? How were these topics described? What function did the press publications have?

The analysis was qualitative. In this text, historical-pedagogical and press research methods were used. The article indicates and discusses the main issues of girls' education published in selected women's periodicals until the end of the First World War. The women's publications represented various ideological positions. They are presented in order from most conservative to most progressive.

Keywords: pedagogy, girls' education, journalism, Kingdom of Poland.

Problematyka edukacji dziewcząt na łamach warszawskich czasopism ideowych dla kobiet (1907–1918)

Abstrakt

Celem artykułu jest zaprezentowanie problematyki edukacji dziewcząt w warszawskich czasopismach ideowych. W niniejszym tekście przeanalizowano: „Ster”

* University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of the History of Education and Pedology.

Article Received: February 1, 2020; Accepted: March 20, 2020.

¹ The publication was financed under the programme of the Ministry of Science and Higher Education under the name "Paths to Independent Poland" in 2018-2023 project number 01SPN 17 0020 18 funding amount PLN 751 222.

(1907–1914), „Przebudzenie” (1909–1912), „Ziemiankę” I i II (1908–1918; 1910–1918), „Pracownicę Polską” – „Pracownicę Katolicką” (1907–1918).

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: Jakie zagadnienia związane z edukacją dziewcząt podnoszono w wybranych periodykach? Jak je opisywano? Jaką funkcję pełniły te wypowiedzi prasowe? Analiza ma charakter jakościowy, zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych i prasoznawczych. Wskazano i omówiono główne zagadnienia edukacji dziewcząt publikowane w warszawskiej prasie kobiecej do zakończenia Wielkiej Wojny. Omawiane periodyki reprezentowały różne opcje światopoglądowe. Zaprezentowano je w kolejności od konserwatywnych po najbardziej postępowe.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja dziewcząt, czasopiśmiennictwo, Królestwo Polskie.

Introduction

Magazines were an important means of providing information and shaping public opinion at the beginning of the 20th century. They are an interesting source that allows historians of education to recreate important issues and educational problems. The dynamic development of the press market after 1905 resulted in a rise in the number of titles and increased its segmentation (Kmieciak 1976: 44–56). Most popular were socio-cultural periodicals, among them women’s magazines. Jerzy Franke divided the women’s press appearing in Warsaw until 1918 into two groups: magazines and ideological writing (Franke 1988: 5; 1999; 2000). This text analyses those that, according to the author, were distinguished by journalistic and programmatic messages, such as: “Ster”, “Przebudzenie”, “Ziemianka” I and II, “Pracownica Polska” – “Pracownica Katolicka”.

The issue of girls’ education on the eve of the First World War aroused the interest of journalists and educators. Institutional education of girls in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20th century was limited. Revolutionary actions brought significant changes, increasing the liberalization of education and the number of private institutions (Moszczeńska 1905; *Nasz walka...* 1932; Staszyński 1962). The education of girls was also transformed – salaries for females on various programmes and levels were organized, open and secret forms of teaching were undertaken. Young women had increased access to secondary and higher education (Miąso, Poznański, Kulpa 1984: 9–24; Winiarz 1992). Analysing press publications, attention was drawn to multidimensional activities and processes for the upbringing and education of girls. In addition to educational issues, the issues of adolescence, socialization, inculturation and collectivization were highlighted.

In historical and pedagogical research, the issue of girls’ education in women’s magazines has been discussed on the basis of numerous press titles (See Kalinowska-Witek 2011; Dobkowska 2016). Among the periodicals analysed in

scientific studies are "Ster" and "Ziemiańska" (Dormus 2000: 87–100; Domarańczyk 2016; May 2017). So far in educational historiography no analyses have been conducted on other magazines. In this article, they are discussed individually in order to present in detail the ideas of their programme and outline the ways in which each of them undertakes educational issues.

„Przebudzenie” - „Pracownica Katolicka” conservative writing for servants²

The main goal of periodicals was to shape the views of readers, less importance was attached to satisfying their interests (Maciejewski 1975: 100). The publications referred to the virtues and values of Christian ethics, consolidating conservative thinking about the role and tasks of girls. A significant role was played by messages describing women reconciled to their fate, naturally accepting family and professional responsibilities. In the periodical, despite numerous thematic sections, the issues of girls' education were rarely discussed. These issues were usually complementary to other topics or a secondary thread in literary texts (M. K. 1910a: 5; 1910b: 5–8; 1910c: 3; Kaczkowska 1911: 2).

The magazine was an organ of the Association of Servants. It included reports on the activities of women's organizations, at the same time indicating their work for the education of girls. An interesting example was the activity of the Association of Catholic Servants organizing religious-moral, educational and professional talks (*Bilans...* 1913: 38). However, no details were given regarding the frequency of meetings or topics raised. The activity of the Kielce Association of Catholic Servants of St. Zyta, among the tasks of which was the conduct of free courses for illiterate students, a cooking school and courses for ironers was described (*Stowarzyszenie...* 1910: 10–12). The notes pointed to women's educational institutions. Thus, for example, correspondence from "Zorza" was reprinted in which the activity of a school in Pszczelina was reported. There were reports after "Gazeta Świąteczna" about the opening of a classroom founded by the Catholic Union in Maciejowice. Future housewives could gain skills there in weaving, cutting, cooking and hygiene (L. K. D. 1909: 12). The main purpose of these short press reports was only to disseminate information on the functioning of the facilities.

Texts on the education and socialization of girls in "Pracownica Polska" focused on the roles of mother and wife. Educational publications were aimed at developing specific attitudes. Numerous articles were devoted to the tasks of future mothers. Young readers were persuaded: "Marriage is the foundation of a family in which children are to be raised, as the next parents, the future of the nation, the

² "Pracownica Polska" (Polish Worker) was a continuation of the magazine "Dobra Służąca" (Good Servant), published in Lublin in the years 1906–1907. From 1907 it appeared in Warsaw. From 1914 it changed its name to "Pracownica Katolicka" (Catholic Worker), (*Bibliografia historii...* 2000: 368).

support of a troubled homeland” (*Luźne uwagi...* 1915: 220; *Rady dla...* 1913: 172). Parental and marital responsibilities could be disturbed by the dangers that threatened readers. Particularly important were those which aroused social anxiety. This meant trafficking girls and prostitution (*Strzeżmy się...* 1913: 266; *O moralności...* 1913: 52). The moralizing tone of the articles warned against these and was aimed at raising girls’ morals, encouraging them to live in abstinence. Only one point of view was promoted, messages did not encourage young readers to reflect, they could even be said to limit their autonomous choices. The paternalistic tone of the press statements clearly outlined their life paths, trying to steer and influence their actions.

Although the importance of education was emphasized in the main slogan of the journal, it was not really given a significant place. It was declared: “Take care of education, because it leads to the improvement of your quality” and “Let’s get ready for education! Education, based on religion, is the basis of our better future” (“*Pracownica Polska*” 1913a: 50, 1913b: 317). The quoted slogans indicate that education was considered important, but, in fact, these issues were dealt with in the journal to a minimal extent. One of the few activities was the popularization of general knowledge. Most issues contain materials with advice and tips (See *Z higieny...* 1912: 13; *Dział Rady...* 1912: 10; *Pogadanka...* 1914: 56–58; *Z Nauki...* 1913: 61). They raised issues of experiments and scientific discoveries, practical advice, and principles of hygiene. Frequent reading was encouraged, and its benefits discussed. The value of reading skills and the need to develop them was emphasized. Harmful newspapers and books were warned of as the “worst enemies”. To influence the selection of appropriate literature, listings of publishers and guidelines for readers were printed.

“Ziemiarki” – conservative magazines devoted to education, prosperity and social development³

Two periodicals under this title appeared coherently representing the Catholic worldview with a pragmatic face (Franke 2000: 29). Articles on home education occupied a significant place in these titles. Attitudes of faith, sacrifice, humility towards fate and work were instilled in young Poles. The future of the girls was described: “(...) let her read a little and let her do all the farm work, that’s enough for her” (Roguska 1918: 135). More attention was paid to practical skills than to mental development. Raising girls sensitive to the needs of the environment and conducting actions to improve the economy of the village was considered a priority.

³ “Ziemiarka” was the organ of the United Landladies’ Association (ZKZ), edited by Maria Rodziewicz. The article uses the division into “Ziemiarka” I and “Ziemiarka” II. The first of these was the association’s internal bulletin, it came out irregularly and was published in 1908–1919. The other was a biweekly for rural women and was published in 1910–1921 (*Bibliografia historii...* 2000: 552).

In both the *'Ziemiarki'* the attitudes of young Polish women were shaped, attributing to them specific features and behaviours. One of the ideals created was that of "a good daughter" (Sędzina 1912: 242). Her duties included: "to help and assist her parents according to her own strength", as well as to look after them in sickness and be ready for sacrifices (Ibid. 1912: 242-243). Incomplete implementation of these tasks was considered a grave sin and a reprehensible example for subsequent generations. The measure of good manners was the courtesy and respect with which others were treated (Życzliwy 1912: 53-56; Ziemiańska 1918: 74). Referring to examples from England, Germany, the United States and Australia, the importance of raising girls was emphasized (*Po świecie...* 1911: 1; *Szkoły gospodarskie...* 1912: 10). This was compared to the situation in the Kingdom of Poland, highlighting shortcomings in this respect. Preparation for performing the roles of a "rational mother" and wife was considered particularly important, as well as making girls aware of the selection of a suitable husband and the need to protect motherhood (*Po świecie...* 1911: 1). It was regretted that young Polish women did not carry out these tasks responsibly.

The issue of institutional education was much more often described in "Ziemiańska" I. In the reporting part of the periodical, references were made to the meetings of the Pedagogical Department of the United Landladies' Association, which discussed the issue of the organization of schools, the state of education, and the basics of the curriculum and their modernization (*Posiedzenie...* 1912: 1-4; *Posiedzenie...* 1913: 1-7; *Zawadzki* 1914: 1-7; *Wisznicki* 1912: 1-4). References to papers by Florian Znaniński on educational ideals and Lucjan Zarzecki describing educational errors are interesting examples (*Sprawozdanie...* 1912: 21-24; *Znaniński* 1913: 1-7). It seems that these considerations were only suggestive, because in the rural environment a stereotypical understanding of the tasks and role of girls still prevailed, and the majority of articles were dominated by the image of the "woman - housewife". One pupil spoke about the situation of girls' schools. In the letter she wrote: "We have schools where daughters of the farm are educated as exemplary housewives" (*Potoczówna* 1911: 12). The activities of educated girls were seen as an opportunity to modernize the village. However, the lack of understanding and acceptance of older generations for "new" skills and knowledge was highlighted. Moreover, young landladies had to face the belief that "women do not need education" (*ibidem* : 12).

In "Ziemiańska", the educational prospects of young girls focused on practical professions - teaching and midwifery (*Co słyhać...* 1912: 187; *Szkoła...* 1911: 14). It was emphasized that people from the "enlightened classes" traditionally had practically no non-degrading choice other than governess-teacher. Readers were also offered: home economic courses (*Holder-Eggerowa* 1917: 155-157; *Sprawozdanie...* 1914: 57), traveling cookery courses (*MH* 1912: 357; *Kalinowska* 1917: 126-128) and education in the described educational institutions and associations (*Mirosławice...* 1914: 8; *Co słyhać. Nowa placówka...* 1917: 116-117;

Co słyhać. Ruch oświatowy 1917: 138; Kalinowska 1913: 353–356). Among numerous reports and notes from completed courses, which in the opinion of the journalists had always been very popular, subjects related to social, family and professional responsibilities of landladies were mentioned (Karczevska 1911a: 9–10).

The editors encouraged self-study by reading handbooks (*Co słyhać...* 1912: 61). They were of a practical nature, the issues discussed were: sewing, washing, ironing, weaving (Weychert 1912: 13), poultry farming (Karczevska 1911a: 9–10), dairy farming (Iwanicka, 1911: 9) and hygiene rules (MS 1911: 3–4). Lists of publications eagerly read by village residents were also published (Karczevska 1913: 321–325).

The economic situation of Congress Poland meant that the girls were forced to leave home in search of gainful employment. These trips were seen as a danger to young women and an important social problem. Particularly feared for were girls aged 16–18 who, being subjected to bad influences, were threatened with prostitution and unwanted pregnancy (*Ochrona naszych...* 1911: 2–4). Writing about depraved behaviour, the problem was identified and the risks associated with the trip were presented. In contrast, in texts on moral education, the desirable principles of intercourse in the immediate surroundings were emphasized (Podgórska 1914a: 186–187; Podgórska 1914b: 203–204). It can be concluded that the ways of presenting this subject were a manifestation of “moral panic”.

“Przebudzenie” – a pragmatic approach to social work and spreading education⁴

This is another periodical referring to Christian tradition and ethics. Its readers were gathered from conservative Catholic circles (Franke 1999). In Kazimiera Proczkówna’s biweekly, the topics of institutional education at secondary and higher levels, as well as home education, were discussed.

The magazine referred to the roles of women – mother and community member – assumed to be the moral foundation of society. The journal asked: “How to educate them [girls – M.K.] as rational and noble women, into brave social workers and mothers?” (Szpyrkówna 1909: 6–7). It was argued that not only teachers and parents had an educational impact on girls, but also the environment: books, pictures and the conversations of adults.

Education-related issues were often described. The articles and commentaries presented the possibilities of education at the secondary, vocational and academic levels. These messages were informative and opinion forming. Editors most often recalled development paths focused on gaining practical skills. There was

⁴ “*Przebudzenie*” came out in Warsaw in 1909–1913. Kazimiera Proczkówna was the editor and publisher. In 1913 it was renamed “*Głos Narodu*” (*Bibliografia historii...* 2000: 376).

information on, among others, the operation of the home economics institution of Cecylia Plater-Zyberkówna in Chyliczki and the school of child-minding in Węgrów (Kosmowska 1909: 4–5). They taught practical skills and claimed to prepare girls to be “good mothers of future families” (*Kronika...* 1909: 12). It was emphasized that the task of schools is to train women in education, good principles and as pioneers of “Christian civilization”, who know the basics of farming and social work (Kosmowska 1909: 4–5). Practical schools for girls were also supported, and those run by religious orders were considered particularly valuable (Pelczar 1909: 5–6). Representatives of the United Landladies' Association spoke on the education of girls, indicating that secondary schools were not practical enough and did not provide the necessary preparation for life, for performing the duties of a teacher, “citizen of the country”, and “tutor of their own children” (Kosmowska 1909: 4–5). It can be concluded that the ideal woman was considered to be one who, through her work, would “increase the well-being of the family and the country”, and would also implement charitable activities and get rid of petty selfishness (*ibidem*: 4–5).

Columnists taking up the subject of educating girls eagerly described their visions of the future life of young Polish women. These expressed the magazine's ideals and referred to tradition, family respect and religious values. It was right to return to family homes in the countryside to support parents and share acquired knowledge with others. They were persuaded to acquire practical skills, indicating the possibilities: “There are very useful activities for the female on the farm, namely breeding of birds, swine, dairy products”, as well as gardening (Romualda 1909: 5–6). It was proposed to expand the knowledge and interests of peasants through participation in cultural life, including participation in concerts, visiting museums, participation in lectures, theatrical performances, talks and meetings in reading rooms.

Articles and notes about girls' academic education were informative. And so, the First Congress of Polish Youth was described, at which, among other things, the issue of the accessibility of the university in Galicia to young Polish women was discussed. The activities of the Polish Women Students' Union in Lviv to increase the academic freedom of their countrywomen were emphasized (M. Ł. 1909b: 5–6). Readers were told: “The urge [to learn – M.K] should not be blocked, but you have to manage it” and people were encouraged to take higher courses (X. 1909: 8–9). In fact, they were encouraged to sign up for a course at the Warsaw facility of the Catholic Union of Polish Women (*Przypisek...* 1909: 2). Women studying in Germany were extensively described, emphasizing their hard work in the field of science, thanks to which they had gained a high position in society. On the other hand, no significant achievements of Polish women in this field were noticed, with reference to foreign examples only: “Is this phenomenon not worthy of envy?” (X. 1909: 8–9). It is significant that no mention was made of Polish female students at universities in Europe or Polish female scientists pursuing international scientific careers (Hulewicz 1939: 226–230; Kolbuszewska 2017: 49).

“Przebudzenie” often presented the dangers of travelling abroad. The fears concerned the girls’ social roles postulated in the publication. One of the landladies wrote:

These higher courses (...) turn young ladies’ heads. I know a few who have graduated from co-educational studies and have left the parental home and even declare that they were not educated in order to get married. And how they arranged their lives – it is hard to remember without regret and shame (Terpiłowska 1909: 1).

The academic excursions were described in a pessimistic tone: “(...) most individuals return from studies abroad derailed, embittered, broken and discouraged” (X. 1909: 8–9). Disappointment with studies was connected with poor knowledge of the language of instruction, too young age, and lack of scientific preparation and a clear plan and purpose. It was suggested that rules be introduced to regulate the trips of girls, one of which was the selection of particularly talented people over the age of 21. It was also pointed out that one should try different educational options and only later decide to go abroad (ibidem: 8–9). Describing academic trips in a negative way was an attempt to discourage girls from travelling, and also expressed the writers’ fear of losing women who would like to stay abroad and pursue a career there.

In addition to concerns about the trip, mention was also made of the increasing level of “moral decay” – the progressive degeneration of the young generation. It was suggested that special attention be paid to the education of female youths (L. G. 1910: 1–3). Mothers were expected to raise the awareness of their daughters about sexual issues. The moral, religious and behavioural degradation of girls caused by pornographic reading was emphasized (Szpyrkówna 1909: 10). Other social threats, such as trafficking in human beings and the sexual exploitation of girls aged 12–15 years were also cited (M. Ł. 1909a: 4–5). The articles were an attempt to draw readers’ attention to the most important problems that the young generation of Polish women experienced at the beginning of the 20th century.

“Ster” – a progressive organ for the empowerment of women⁵

This magazine was addressed to women with higher education, who were employed, students, supporters of full emancipation (Franke, 1988: 28). It describes, like the previous titles, home, secondary and academic education. Issues of the education of girls from all social groups were raised.

⁵ “Ster” was published in Warsaw in the years 1907–1914, it was an organ of the Association for the Equality of Polish Women. The journal was edited in turn by Paulina Kuczalska-Reinschmit and Józefa Bojanowska, (*Bibliografia historii...* 2000: 454).

"Ster" wondered: "(...) how to remove the old, shallow and ridiculous routine of female education and replace it with a new one, in line with the needs of the time and the destiny of a woman in the family and society" (Neumark 1912: 2). The articles urged readers to reflect on their own educational and professional future. Girls were encouraged to think and ask themselves: "What role will I play best, not as a passive spectator, but as an active participant in a better future for my nation?" (Budzińska-Tylicka 1913: 70). They corresponded to the perception of the young generation at the beginning of the 20th century. They referred to young people as the future of the nation, who should be involved in social affairs (Kuczalska-Reinschmit 1913: 69–70; Pachucka 1911a: 346). In appeals addressed to readers, it was suggested to move away from shaping weaknesses in them (*Ochotniczka...* 1908: 15). It was considered important that women be aware of their own values, undertake social and professional work, develop their own views and broaden their horizons, as well as being aware as citizens. The development and educational possibilities for townswomen, landladies and peasants were emphasized. It was part of the positivist vision of a woman – active in social life (Szwarc 1997: 299–300). At the same time, it was pointed out that behaviours "breaking out" of socially accepted patterns required breaking down moral barriers and often experiencing social ostracism. In opposition to commonly held beliefs, it was pointed out that women's lives do not have to focus solely on the family home. Numerous articles emphasized the lack of public awareness about the education of girls, which was the reason for focusing mainly on home education. The beliefs of parents and teachers who did not notice the need for equal education for both sexes were mentioned. Models which placed the woman mainly as a mother, housekeeper, wife, and keeper of the home fires were criticized.

The articles, notes and accounts of conventions described issues related to the institutional education of girls. The necessity to reform the school system was emphasized because of the high level of illiteracy among women (P. K. R. 1911: 98–99). The discrimination of girls in access to facilities was emphasized. Modernization of courses and schools, introducing new programmes and implementing a co-educational system in the institutions, was suggested (*Kursy naukowe...* 1908: 318–320; *Rolnicza uczelnia...* 1911: 301–302; L. 1907: 72; see also Dormus 2004: 63–64; 72–75). The implementation of legal, political and economic issues as well as the reform of physical education were proposed (Budzińska-Tylicka 1910: 10–12).

The academic education of girls was a frequently described issue throughout the period in which "Ster" appeared. These publications coincided with intense changes, increasing the availability of higher education for women in Congress Poland (Bołdyrew 2018: 95–129; Kondracka 2000: 271–284; Perkowska 1994). Despite numerous changes, the inhabitants of the Kingdom of Poland experienced economic and cultural restrictions in access to higher education. Due to the socio-political situation, the texts concerned foreign institutions. The articles and short

notes provided information about available faculties, formal requirements, scholarships and student societies (See, among others: Rygierówna 1908: 21–23; Pachucka 1909: 86–89; RP 1910: 243–246; Ciesielska 1910: 291–292; Kijewski 1910: 67–68; Pachucka 1911b: 399–402; Weychert-Szymanowska 1913: 2–3). Among the educational possibilities described, suggestions concerning the organization of higher education for girls in the Russian partition were published.

The subject of peasant education was also discussed in “Ster”. Articles and notes were informative. Readers were acquainted with home economics schools. Specific institutions were promoted by posting reports and describing their activities (See Bojanowska 1910: 97–100; *Przemówienie...* 1910: 103). Presentations of student work and achievements were also used to discuss the curriculum, proposed courses, and admission principles (B. 1912: 4–5). Schools that successfully educated peasant women, e.g. the institution in Kruszynek, were mentioned. The educational emancipation of rural girls was seen as a chance to raise the economic level of households. In the opinion of the columnists, the level of interest in girls in institutional education was still low, which was associated with the poor economic and intellectual development of villagers (Biniekówna 1911: 31). Similar messages were presented in the description of education for landladies. Development opportunities for daughters of “petty landowners, tenants, officials, provincial doctors, lawyers, officials” were presented (Grudzińska 1909: 230). Emphasis was placed on practical skills that were to be socially useful (Karczewska 1911b: 402–405). The readers were persuaded to take up the professions of midwifery, nursing, and child-minding, or to complete home economics courses.

Correspondence and texts sent by readers were also published in “Ster”. The statements of a dozen girls published at one of the women’s rallies form an interesting example (L. 1907: 73–75). They pointed to deep discrepancies between social needs and the education system, which, in their opinion, limited development opportunities. Highlighting these differences could encourage young readers to reflect on their professional and educational plans (*Kim...* 1913: 71–72). As in the other analysed periodicals, the threats to the young generation were repeatedly described in “Ster”. The most serious of these were those associated with health problems and deviant behaviour (*Związek...* 1908: 245; Kon-Feldblum 1910: 370–381, *Reczyńska* 1908: 160–172).

Conclusion

To conclude these considerations, it can be stated that depending on the magazine’s ideology, the issues of girls’ education were presented in various ways. Each of the magazines disseminated a different image of a young woman. In conservative titles, she was associated with the role of mother and housewife; while progressive ones made reference to the ethos of an educated citizen.

In conservative magazines, readers were often persuaded to adopt designated routes, implemented according to a top-down attitudes. Their messages were hermetic to new solutions and development opportunities for women. The purpose of these publications was to shape attitudes, develop an ethical and disciplined adolescent model adopting the worldview defined by the journal.

Various educational scenarios were proposed in more progressive magazines. Development opportunities were emphasized and reflection was stimulated, even encouraged. The resources of the social strength of youth were noticed, also treating girls and boys subjectively. Journalists saw the young generation as a chance for the modernization and reconstruction of the country, which is why they considered the education of girls and the development of their potential to be important.

References

- B. (1912) *Z powodu pokazów robót w szkołach gospodarczych*, "Ster", 19: 4–5.
- Bibliografia historii Polski XIX i XX w., 1865–1918, vol. 3*, (2000) S. Sokołowska, I. Ossowska (eds.), Warszawa, Wydawnictwo DiG.
- Bilans Stowarzyszenia Sług Katolickich* (1913), "Pracownica Polska", 3: 38–39.
- Biniekówna M. (1911) *Czy kształcić włościanki?*, "Ster", 1: 31–33.
- Bojanowska J. (1910) *Walka o ducha kobiety*, "Ster", 3: 97–100.
- Bołdyrew A. (2018) *Merited, (Un)Appreciated, (Un)Remembered: Women in Educational and Social Policy Sciences as a Scholarly Discipline in Poland, 1900–39*, "Acta Poloniae Historica", 117: 95–129.
- Budzińska-Tylicka J. (1910) *O konieczności reformowania fizycznego wychowania dziewcząt*, "Ster", 1: 10–12.
- Budzińska-Tylicka J. (1913) *Umiłowanie zawodu*, "Ster", 11–12: 70–71.
- Ciesielska St. (1910) *Konferencja studentek*, "Ster", 7–8: 291–292.
- Co słyhać* (1912), "Ziemiańska" I, January: 58–61.
- Co słyhać. Nowa placówka oświatowa. Nowe szkoły* (1917), "Ziemiańska" II, 7–8: 116–121.
- Co słyhać. Ruch oświatowy* (1917), "Ziemiańska" II, 9: 138–140.

Co słyhać. Szkoła czyli seminarium dla nauczycielek ludowych (1912), "Ziemiańska" II, 12: 184–188.

Dobkowska J. (2016) *Poglądy w kwestii potrzeby oraz zakresu edukacji kobiet panujące w drugiej połowie XIX i na przełomie XIX i XX wieku*, "Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Historica", 96: 89–107.

Domarańczyk D. A. (2016) *Od emancypacji do feminizmu: "Ster" jako postępowe pismo kobiece przełomu XIX i XX wieku*, Łódź, Wydawnictwo Primum Verbum.

Dormus K. (2000) *Warszawski "Ster" (1907–1914) i jego program wychowawczy*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty", 40: 87–110.

Dormus K. (2004), *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty", 43: 53–92.

Dział Rady Praktyczne: Szycie dawniej i dziś (1912) "Pracownica Polska", 4: 11–12.

Franke J. (1988) *Problemy polityki literackiej warszawskich czasopism kobiecych w latach 1905–1918*, "Kwartalnik Historii Prasy Polskiej", 27/2: 5–33.

Franke J. (1999) *Polska prasa kobieca w latach 1820–1918: w kręgu ofiary i poświęcenia*, Warszawa, Wydawnictwo SBP.

Franke J. (2000) *Wokół buntu i pokory: warszawskie czasopisma kobiece w latach 1905–1918*, Warszawa, Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego.

Grudzińska A. (1909) *Niewyzyskane placówki*, "Ster", 6: 290–233.

Holder-Eggerowa M. (1917) *Poświęcenie seminarium dla nauczycielek ludowych*, "Ziemiańska" II, 11: 155–157.

Hulewicz J. (1939) *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Kraków, Polska Akademia Umiejętności.

Iwanicka W. (1911) *Skrzynka do listów*, "Ziemiańska" II, 5: 8–9.

Kaczkowska M. (1911) *Trzy siostry*, "Pracownica Polska", 11: 2–5.

Kalinowska S. (1917) *O kursach wędrownych 6-cio tygodniowych gotowani i gospodarstwa domowego*, "Ziemiańska" II, 7–8: 126–128.

Kalinowska St. (1913) *Sprawozdanie z wędrownych kursów gotowania i gospodarstwa domowego*, "Ziemiańska" II, 23: 353–356.

Kalinowska-Witek B. (2011) *W rodzinie i dla rodziny... Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopismach Królestwa Polskiego*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Karczevska M. (1911a) *Co słycać*, "Ziemiańska" II, 1: 9–10.

Karczevska M. (1911b) *Na swój sposób*, "Ster", 11: 402–405.

Karczevska M. (1913) *Co czytać i jak czytać*, "Ziemiańska" II, 21: 321–325.

Kijewski S. (1910) *W sprawie wyższych studiów kobiet*, "Ster", 2: 67–68.

Kim będę? (1913) "Ster", 11–12: 71–72.

Kmiecik Z. (1976) *Prasa polska w Królestwie Polskim i Imperium Rosyjskim w latach 1865–1905* in: *Prasa polska w latach 1864–1918*, T. Cieślak, A. Garlicka, W. Jakóbczyk, Z. Kmiecik, J. Myśliński, A. Notkowski, A. Paczkowski (eds.), Warszawa, PWN: 11–57.

Kolbuszewska J. (2017) *Polki na uniwersytetach – trudne początki*, "Sensus Historiae", 1: 35–53.

Kondracka M. (2000) *Kobiety na Uniwersytetach* in: *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, A. Żarnowska, A. Szwarc (eds.), Warszawa, Wydawnictwo DiG: 271–284.

Kon-Feldblum H. (1910) *O wychowaniu dziewcząt*, "Ster", 11–12: 370–381.

Kosmowska D-rowsa. (1909) *Zjednoczone Koło Ziemiarek*, "Przebudzenie", 12: 4–5.

Kronika chwili bieżącej (1909) "Przebudzenie", 6: 12.

Kuczalska-Reinschmit P. (1913) *Co robić po skończeniu pensji?*, "Ster", 11–12: 69–70.

Kursy naukowe i fachowe dostępne kobietom (1908) "Ster", 7–8: 318–320.

L. (1907) *Nasze wiece*, "Ster", 1–2: 66–78.

L. K. D. (1909) *Wiadomości z kraju i ze świat*, "Pracownica Polska", 8: 12–14.

L. G. (1910) *Kobieta w społeczeństwie*, "Przebudzenie", 1: 1–3.

Luźne uwagi: Czem jest dla kobiety małżeństwo? (1915) "Pracownica Katolicka", 14: 220.

M. H. (1912) *Wędrownie kursy gotowania i gospodarstwa domowego w Korytnicy*, "Ziemiańska" II, 3: 356–358.

- M. K. (1910a) *Maryanna*, "Pracownica Polska", 1: 5–7.
- M. K. (1910b) *Maryanna*, "Pracownica Polska", 2: 5–8.
- M. K. (1910c) *Maryanna*, "Pracownica Polska", 3: 3–7.
- M. Ł. (1909a) *Handel żywym towarem*, "Przebudzenie", 14: 4–5.
- M. Ł. (1909b) *Sprawa abiturientek w wyższych zakładach naukowych w Austrii*, "Przebudzenie", 23: 5–6.
- M. S. (1911) *Do dziewcząt wiejskich*, "Ziemiańska" II, 5: 3–4.
- Maciejewski J. (1975) *Obszary trzeciej literatury*, "Teksty", 4: 89–107.
- Maj E. (2017) "Ziemiańska" – organ prasowy Zjednoczonego Koła Ziemiarek 1908–1919 in: *Polityka i politycy w prasie XX i XXI wieku. Prasa organizacji politycznych*, M. Dajnowicz, A. Miodowski (eds.), Białystok, Wydawnictwo HUMANICA: 15–29.
- Miąso J., Poznański K., Kulpa J. (1984) *Oświata na ziemiach polskich u progu niepodległości* in: *Historia Wychowania: wiek XX*, J. Miąso (ed.), Warszawa, PWN: 9–24.
- Mirostawice* (1914) "Ziemiańska" II, 1: 8–10.
- Moszczeńska I. (1905) *Nasza szkoła w Królestwie Polskim: uwagi na czasie*, Lwów, Księgarnia Narodowa.
- Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty* (1932), B. Nawroczyński (ed.), Warszawa, Książnica–Atlas.
- Neumark J. (1912) *Wychowanie kobiet*, "Ster", 17: 2–3.
- O moralności* (1913) "Pracownica Polska", 4: 51–52.
- Ochotniczka z prowincji. Wezwanie* (1908) "Ster", 1: 14–16.
- Ochrona naszych kobiet i dziewcząt pracujących na obczyźnie* (1911) "Ziemiańska" II, 4: 2–4.
- P. K. R. (1911) *O równe prawa do pomocy społecznej*, "Ster", 3: 98–100.
- Pachucka R. (1909) *Sprawy studentek. Towarzystwo im. Elizy Orzeszkowej*, "Ster", 2–3: 86–89.
- Pachucka R. (1911a) *Tragizm dusz dziewczęcych*, "Ster", 10: 342–347.

- Pachucka R. (1911b) *Stypendia dla studentek*, "Ster", 11: 399–402.
- Pelczar J. S. (1909) *Wskazówki dla Dzieci Maryi i dla Pań Ziemianek co mają robić, szczególnie po wsiach*, "Przebudzenie", 10: 5–6.
- Perkowska U. (1944) *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków, Wydawnictwo i Drukarnia "Secesja".
- Po świecie – a u nas* (1911) "Ziemiańska" II, 3: 1–4.
- Podgórska Z. (1914a) *O wychowaniu moralnym*, "Ziemiańska" II, 12: 186–187.
- Podgórska Z. (1914b) *O wychowaniu moralnym*, "Ziemiańska" II, 13–14: 203–204.
- Pogadanka naukowa: powietrze* (1914) "Pracownica Katolicka", 4: 56–58.
- Posiedzenie Wydziału Pedagogicznego* (1912) "Ziemiańska" I, luty: 1–4.
- Posiedzenie Wydziału Pedagogicznego* (1913) "Ziemiańska" I, luty: 1–15.
- Potoczkońska K. (1911) *Skrzynka do listów* "Ziemiańska" II, 3: 11–12.
- "Pracownica Polska" (1913a), 4: 50.
- "Pracownica Polska" (1913b), 20: 317.
- Przemówienie p. Marii Biniekówny* (1910) "Ster", 3: 102–104.
- Przypisek Redakcji (1909) *Wyższe kształcenie kobiet*, "Przebudzenie", 14: 1–2.
- R. P. (1910) *O prawach kobiet na wszechnicach galicyjskich*, "Ster", 5–6: 243–246.
- Rady dla wychodzących za mąż* (1913) "Pracownica Polska", 11: 172–173.
- Reczyńska M. (1908) *Młodzież żeńska a moralność młodzieży męskiej*, "Ster", 4–5: 160–172.
- Roguska J. (1918) *O siłach kobiecych*, "Ziemiańska" II, 9: 134–137.
- Rolnicza uczelnia – a kobiety* (1911) "Ster", 8–9: 301–302.
- Romualda M. (1909) *Praca na wsi*, "Przebudzenie", 6: 5–6.
- Rygielówna S. (1908) *Sluchaczki obcopoddane na fakultecie medycznym w Krakowskim i Lwowskim Uniwersytecie*, "Ster", 1: 21–23.

- Sędzina (1912) *Dobra córka*, "Ziemiańska" II, 16: 241–242.
- Sprawozdanie z kursów trzydniowych w Warszawie* (1914) "Ziemiańska" II, 4: 57–62.
- Sprawozdanie z posiedzenia Wydziału Pedagogicznego* (1912) "Ziemiańska" I, March: 21–24.
- Staszyński E. (1962) *Walka o demokratyczną polską szkołę w Królestwie Polskim w okresie rewolucji 1905–1907*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty", 5: 179–227.
- Stowarzyszenie Służących w Kielcach* (1910) "Pracownica Polska", 6: 10–12.
- Strzeżmy się* (1913) "Pracownica Polska", 17: 266–267.
- Szkoła babek wiejskich* (1911) "Ziemiańska" II, 2: 14.
- Szkoły gospodarskie niemieckie* (1912) "Ziemiańska" I, luty: 10–16.
- Szpyrkówna M. (1909) *Jak je uchronić?*, "Przebudzenie", 3: 6–8.
- Szwarc A. (1997) *Krytyka kobiecości czy próżniaczego stylu życia? Stare i nowe wzorce życia codziennego kobiet w publicystyce i literaturze pięknej epoki pozytywizmu* in: *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX*, A. Żarnowska, A. Szwarc (eds.), Warszawa, Wydawnictwo DiG: 295–307.
- Terpiłowska W. (1909) *Nieuzasadniony przesąd*, "Przebudzenie", 18: 1.
- Weychert H. (1912) *Sprawozdanie z kursów tkactwa i gospodarstwa wiejskiego w Grędzicach za 1912*, "Ziemiańska" I, grudzień: 13–18.
- Weychert-Szymanowska Wł. (1913) *Ze stosunków uniwersyteckich w Krakowie*, "Ster", 1: 2–3.
- Winiarz A. (1992) *Kształcenie i wychowanie dziewcząt w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1905)* in: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w. Zbiór studiów*, A. Żarnowska, A. Szwarc (eds.), Warszawa, Wydawnictwo DiG: 3–28.
- Wisznicki M. (1912) *Posiedzenie Wydziału Pedagogicznego. Znaczenie wycieczek krajoznawczych*, "Ziemiańska" I, May: 1–8.
- X. (1909) *Wyższe kształcenie kobiet*, "Przebudzenie", 10: 8–9.
- Z higieny: Jak wstrzymać krwotok z nosa, jak czyścić zaproszone oko* (1912) "Pracownica Polska", 3: 13.

Z nauki: o zdrowiu: kaszel (1913) "Pracownica Polska", 4: 61–62.

Zawadzki S. (1914) *Posiedzenie Wydziału Pedagogicznego. O czystości języka*, "Ziemiańska" I, May: 1–7.

Ziemiańska (1918) *Jakie znaczenie dla kraju ma dobre wychowanie*, "Ziemiańska" II, 4: 74–75.

Znaniński F. (1913) *Ideał jako czynnik wychowawczy*, "Ziemiańska" I, listopad: 1–9.

Związek równouprawnienia kobiet polskich (1908) "Ster", 6: 244–246.

Życzliwy (1912) *O należytych zachowaniach się w towarzystwie*, "Ziemiańska" I, January: 53–57.

Renata Bednarz-Grzybek* 

Active Forms of Recreation in the Magazine “Nasze Zdroje” (1910–1914)

Abstract

The spa press at the beginning of the XXth century often raised issues related to tourism, sport and recreation. The columnists appreciated the importance of health and the educational potential of active forms of spending free time. Activity was given an institutionalized character. This paper presents the active forms of recreation recommended to Polish society through their presentation in the magazine “Nasze Zdroje” (1910–1914). Hence, the article indicates the active forms of recreation available in the resorts such as mountain climbing, sports tourism, and skiing, as well as discussing the content popularizing mountain trips. Tips were given on how to prepare for this type of expedition, often combined with visiting historical monuments. Summer camps, including therapeutic camps, for children and adolescents were discussed, and were strongly promoted. Proposed recreational activities in the open air (walking, playing, and games) were presented, taking into account the educational aspect: instilling healthy habits in young people and adults.

Keywords: recreation, rest, health resort, “Nasze Zdroje” (1910–1914).

Aktywne formy wypoczynku w czasopiśmie „Nasze Zdroje” (1910–1914)

Abstrakt

Prasa uzdrowiskowa na początku XX w. informowała czytelników o zagadnieniach związanych z turystyką, sportem i rekreacją. Publicyści doceniali znaczenie potencjału zdrowotnego i wychowawczego aktywnych form spędzania wolnego czasu. Aktywności starano się nadawać charakter zinstytucjonalizowany. W artykule przedstawiono takie właśnie sposoby wypoczynku zalecane społeczeństwu polskiemu

* Maria Curie Skłodowska University in Lublin, Institute of Pedagogy, Department of Methodology of Pedagogical Sciences.

Article Received: January 31, 2020; Accepted: March 20, 2020.

poprzez ich prezentację na łamach czasopisma „Nasze Zdroje” (1910–1914). Stąd w artykule wskazano na aktywne formy wypoczynku dostępnego w kurortach poprzez uprawianie taternictwa, turystykę sportową, szczególnie narciarstwo, a także treści popularyzujące wycieczki górskie. Przedstawiono wskazówki dotyczące sposobu przygotowania się do tego rodzaju wypraw, łączonych zresztą często ze zwiedzaniem zabytków historycznych. Omówione zostały mocno promowane w piśmie kolonie letnie i lecznicze dla dzieci oraz młodzieży. Przedstawiono prezentowane w periodyku propozycje działań rekreacyjnych na świeżym powietrzu (piesze spacer, gry i zabawy) uwzględniające aspekt wychowawczy: wpojenia młodzieży i dorosłym nawyków prozdrowotnych.

Słowa kluczowe: rekreacja, wypoczynek, uzdrowisko, „Nasze Zdroje” (1910–1914).

Introduction

The balneological press at the beginning of the 20th century often raised issues related to tourism, sport and recreation, understanding the importance of the health and educational potential of the active leisure activities it promoted. Properly selected forms of spending free time have a significant impact on human health and well-being. Activities were given an organized and institutionalized character. Unfortunately, apart from autonomous Galicia, the partitioning powers did not agree to the existence of too many mass social organizations, seeing in them primarily a threat to the official policy of Russification or Germanization of the state.

This article presents, from an historical perspective, the features of active forms of recreation propagated in the pages of “Nasze Zdroje” (1910–1914) which may also be useful in the current debate on this topic. Looking for new solutions and reaching for new ideas to promote a healthy lifestyle, it is worth using the experience of the past; good, proven native models. The forms of recreation presented in the magazine are still used. The arguments used by journalists have not lost their relevance, they confirm the legitimacy of carrying out retrospective studies by researchers, with a view to the present and the future. When planning programmes for the promotion of active leisure activities tailored to the 21st century, it is worth trying to extract those elements that have proven themselves in the past, influencing the progress in the popularization of active forms of recreation in the early twentieth century. The key to success is still the same – instilling in young people and adults habits related to the protection of their own health through active recreation, and the involvement of hygienists, doctors, journalists, representatives of tourism and sightseeing societies, as well as celebrities, today. Understanding that the very possibility of practising performance sport has remained exclusive to the elite, propagating pro-health patterns to a wide range of readers may give birth to an increased following (Klimek 1910: 4).

The aim of this article is to present active forms of recreation recommended to Polish society through the magazine "Nasze Zdroje" (1910–1914). The main task set by the publishers and editors of this magazine was to encourage readers to engage in spa tourism, and convince potential patients about the advantages of native spas. The editors emphasized the possibility of acquaintance with active forms of recreation available in the resorts during time free from treatments, and with the broadly understood spa culture, promoting the health qualities of famous and less known places. The promotion mainly covered spas located in Galicia and Bukowina, the Eastern Borderlands and the Kingdom of Poland. The effectiveness of these activities can be confirmed by the recognition of "Nasze Zdroje" as its own press organ by the Tourism Section of the National Association of Spas and Health Resorts, the Carpathian Skiing Society, and the Academic Tourism Club in Lviv. The presentation in this magazine of the Polish spa industry in the widest territorial scope of the former lands of the Republic of Poland, from the Polish-Lithuanian coastal resort of Palanga, to the Carpathians, trying to disseminate knowledge in substantive articles as well as correspondence, descriptions and even illustrations, was significant. The issues of the organization of tourism were discussed in the journal, especially the importance of tourism as one of the main means of physical education next to gymnastics, sports and games (*Wiadomości bieżące* 1911b: 311; Bednarz-Grzybek 2018: 141). To reach potential patients directly, the National Association of Spas and Health Resorts (1910) organized a series of lectures that the press reported and commented on. Particular emphasis was placed in this campaign on mobilizing those lands in which the greatest indifference and lack of awareness was found, i.e. in the lands around Kiev, Ukraine, Podolia and Volhynia (*Z nowym rokiem* 1913: 1). In this way, efforts were made to make the public aware of the value and richness of the Galician spas in terms of healing and health, as well as the beauty of nature and the variety of forms of active recreation offered.

Before discussing the forms of recreation presented in "Nasze Zdroje", it is worth familiarizing readers with the magazine itself. The publisher of "Nasze Zdroje" (1910–1914), who was also the editor, was Juliusz Bandrowski, a longtime collaborator with many Lviv, Krakow and Warsaw magazines. Earlier, he had edited "Zdrój Ciechociński" (1907–1910) and contributed to the popularization of Ciechocinek as a health resort. The magazine was published as a weekly in the season (from May 15 to September 15), while out of season (from September 15 to May 15) it was published once a month. From the fourth issue of 1913, it had a slightly modified title "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka". At that time, there also appeared a related supplement entitled "Nasza Turystyka" (1913–1914). The editors of "Nasza Turystyka" were: Stanisław Zachariasiewicz and Mieczysław Orłowicz (Bednarz-Grzybek 2018: 104). The magazine was an opening for Polish tourist societies. "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka" ceased to be published when the first issue of the new journal "Zdrojownictwo i Turystyka" appeared (April 1, 1914).

Active forms of recreation from the perspective of "Nasze Zdroje"

On the pages of "Nasze Zdroje", the activity of the Warsaw Touring Society and its provincial branches in the Kingdom of Poland, thanks to which thousands of tourists undertook annual trips around the lands of the former Polish-Lithuanian Commonwealth, were praised. In 1911, 7,000 people took part in the Society's events, "scattering widely within the borders of the motherland from Morskie Oko to Kashubia". The journal encouraged participation in subsequent trips by publishing photos of the most beautiful views of the Polish landscape taken during the expeditions (*Wiadomości bieżące* 1912c: 93; cf. Jarosiński 1910a: 94–95; Jarosiński 1910b: 180–181). Established in 1906, the Polish Touring Society in the Russian Partition organized recreational and sporting trips, focused on learning about the architecture, history and specific qualities of a given place. They visited battlefields, castle ruins and museums full of national memorabilia. It was possible to get to know the flora and fauna of a given region, its geological structure or an interesting natural phenomenon. Similarly to the Tatra Society, the Polish Touring Society allowed its members and guests to obtain travel discounts and cheaper admission tickets to visited facilities (*Polskie Towarzystwo Krajoznawcze* 1913: 21–22). So, we were dealing with institutional activities aimed at awakening an interest in one's own country, through a wide range of activities from organizing trips, through appropriate guidebooks and advertising publications to activities that practically facilitate sightseeing.

Vacation trips to spas should be included amongst the oldest forms of tourism. Spas that offered sulphur baths became particularly popular because of the healing effects of this water on the skin. The magazine described them and encouraged visits (Kubik 1912a: 115–116; Kubik 1912b: 136–137). Henryk Gąsiorowski (1911) used highly patriotic advertising of the mountains on his countrymen. He appealed for the development of a modest rail network and the creation of a greater number of hostels and tourist manor houses that would allow a larger group of patients to take advantage of the country's possibilities. According to him, an example of neglect was Worochta, which, although it had been known for a long time as a place of climatic summer treatment, also had the potential to become the most visited winter spa in the eastern part of the country (Gąsiorowski 1911: 2–3). However, this required some of the effort and expense which had been borne by other popular towns, especially Zakopane, Lubień, Krynica, Szczawnica, Rymanów, Busk and Solec (Górski 1910: 149). Often the solution to this problem was the establishment of an institution at the local level, e.g. Truskavets was advertised, where social life for patients was organized by the Truskavets Club. It initiated trips, festivals, anniversaries, reunions, concerts and theatre performances (Espe 1911: 71). Inowłódz, apart from beautiful nature, also offered various types of entertainment provided by local institutions. These included: playing tennis,

Sunday reunions, boat rides on the Pilica, and horse and carriage trips to the surroundings of Rzczyca and Studzianna (G.K. 1911: 235–236).

In “Nasze Zdroje” in 1912 it was written that poor Galicia had great wealth in its healing sources. The benefits that could flow from skilfully directing masses of patients towards the charming corners of the Carpathian and Tatra Mountains were emphasized (*Nasz Przewodnik po zdrojowiskach, miejscach klimatycznych i turystycznych* 1912). Good practice was pointed out; for example, by writing about high tourist traffic in the Silesian Beskids. It was written that there was no part of the Carpathians visited by as many tourists as that region, although it was regrettable that the vast majority were Germans. Poles, despite the proximity of Krakow, in which several tourist societies operated, rarely visited the mountains. To revive the Polish tourist movement, the “Beskid” Society was established in Cieszyn (1910) – as “Nasze Zdroje” reported hopefully (*Przegląd zdrojowisk i uzdrowisk polskich* 1912b: 311–312; *O kulturę śląskich Beskidów* 1914: 184). In popularizing tourism, there were also calls for the modernization of ‘base camps’, which could provide a place for dignified rest (W.F. 1912: 184).

When advertising trips to health resorts and physical activity, the press did not forget about the youngest: for children it recommended Rabka above all (*Kolonie lecznicze polskie* 1910: 150; cf. Łazarski 1912: 219). It was noted that the attendance of children at spas, however, imposed additional obligations on the resort management. It was necessary not only to make their stay more pleasant, to care for them, but also to organize their time in such a way that their fun, presence and noise would not disturb other patients. The vital interest of the spa came into consideration here, all the more so because the patients coming to the spa were mostly, sick, nervous, so they could not be indifferent to “racing crowds, screams, or worse, the mocking of disability”, which could happen (Łazarski 1912 : 219). So that the spa would not lose its guests, Tadeusz Łazarski (1912) proposed, for example, a separation of parts of the spa estate from each other, designating a suitable section for each group. A part shaded with trees, but not devoid of sun and air, not too distant from the centre, full of comfortable benches, where spa life would focus, was recommended for patients seeking respite and peace. However, a further, separate and more secluded part should be organized into a space dedicated to games for children, adolescents or adults who would look for a little more active, and thus slightly louder forms of activity (ibidem).

It is worth recalling that games and activities, as children’s preferred forms of spending free time in the spa, and elsewhere, were first formed in the English practice of physical education, and because of their significant educational values, quickly spread to Europe. They were not only a means of developing physical fitness, but also allowed the shaping of desired character traits, especially the ability to cooperate and abide by the rules, perseverance and determination. The educator Thomas Arnold drew attention to these educational values. The physical activity of young people, following the example of English Scouts, was additionally

associated with expanding knowledge of nature through various types of youth camps, trips and field activities, which was eagerly emphasized in "Nasze Zdroje". Scouting quickly gained recognition as a universal youth educational organization, it was brought to Polish soil in 1911, under the native name *'harcerstwa'* (*Wiadomości bieżące* 1913b: 164).

Henryk Jordan, who organized a playground called Jordan Park in the 8-hectares of Błonia Krakowskie, played a special role in the development of youth physical recreation. His initiative had a great impact on the perception of the extracurricular education and recreation of children and youths in Poland. From then on, play meant carefree spending of free time on any activity that pleased the child. Games, on the other hand, were a kind of activity done according to predetermined rules. Children had the opportunity to use gymnastic equipment, to play with building blocks, play football, or socialize. There was no shortage of those willing to take advantage of this form of spending free time. Efforts were also made to provide young people with more traditional entertainment, for example, "Nasze Zdroje" reported about children's tea-dances organized under the direction of Helena Kuczalska (*Przegląd zdrojowisk i uzdrowisk polskich* 1910: 125). In 1910, entertainment of this type took place twice a week, on Mondays and Thursdays (M.R. 1911: 10).

The journal was pleased to report the increased tourist traffic in Galicia, supported mainly by high school and university students. Youth trips to spas were popularized, for example by describing the trip of 21 middle school students from Jarosław, under the direction of Józef Ekkert and Zygmunt Wojtanowicz, to Iwonicz and Rymanów (J.E. 1912: 207–208). The young people were very hospitably received by the owner of the institution in Rymanów, Count Jan Potocki, visited the spa and became acquainted with the healing effects of its sources.

During a stay in a health resort as a cure or on a tourist trip, active resting adapted to the possibilities and state of health, e.g. gymnastics, walking, various games, was always recommended. In "Nasze Zdroje", an example of a treatment facility in Ojców was cited, where doctors observed that symptoms of depression or frequent headaches disappeared under the influence of physical activity, and were replaced by: a sense of energy, willingness to move, and enthusiasm of patients for new forms of activity, such as gymnastics in the open air (Kozłowski 1912: 119). Patients staying in the spa in Ojców, therefore, had to attend gymnastics every day at 7 am. Only the doctor could allow exemptions from the exercises. Gymnastics took place on a sports field, on a levelled square, covered with beautiful grass and surrounded by bushes. The exercises were led by a doctor, and their duration ranged from half an hour to three quarters of an hour. Gymnastics for women was managed by a qualified gymnast, their exercises started at 9 am. The article reminded readers about the proper gymnastic attire, it was also emphasized that this type of activity has a positive effect on the metabolism. Similar activity was also

promoted in Palanga and the Roman Skowronski Mechanotherapeutic Facility in Warsaw (Szczepański 1911: 163).

Every movement and physical activity, not only in the form of gymnastics, was recommended as one of the therapeutic factors available at spas. Patients were required to take walks and horse rides, always adapted to their health conditions (Dr K.K. 1911: 78). They were encouraged to spend their free time outdoors, surrounded by the unusual nature and the specific microclimate of spa facilities. People in a weaker condition were advised not to overdo physical exertion and to choose places for walks equipped with benches to rest. A particular feature of the spas was the outdoor paths, marked out in parks or forests, located near the spa town, marked and divided into categories related to the degree of difficulty and time necessary for their passage (Orłowicz 1913b: 6–7).

Another way to encourage patients to move outdoors and to exercise was to advertise organized trips, often along accessible walking routes, indicating historically important places that were worth visiting. The Galician Cyclists' Association and the Academic Tourist Club organized trips to the Kingdom of Poland, and Lithuania, and mountain expeditions, usually to the Tatra Mountains (*Akademicki Klub Turystyczny we Lwowie* 1911: 81; *Wiadomości bieżące* 1911a: 123). People travelled far and wide not only with a view to rest or get treatment in a specific place. The purpose of the trips was also to learn about new places, customs, culture and the way of life of others. Trips were a variation to the monotony, a generally restful stay in a spa or summer resort. Organized often on the occasion of anniversaries of various historical events, they also allowed a deepening of knowledge in this area.

Travel organizers were required to make their trips safe, taking special care on mountain trips. That is why the leaders of the Ski Section of the Academic Sports Association in Krakow organized special courses for fans of this type of trip, taking care of the proper physical and mental preparation of tourists (*Wiadomości bieżące* 1913c: 38–39; *Z ruchu towarzystw* 1913: 1–4; *Kronika turystyczna* 1914: 2). The courses in Zakopane, organized under the supervision of the educator Henryk Bobkowski were widely discussed. The ski lessons were to last four days (December 25–28). The time from December 29 to January 1 was to be used for ski trips in the Tatra Mountains (*Kronika turystyczna* 1914: 2). Finally, for the sake of safety, the licensing of mountain guides was introduced (*Akademicki Klub Turystyczny we Lwowie* 1913a: 70–71; *Kronika turystyczna* 1913: 34; *Wiadomości bieżące* 1913c: 38–39; *Z życia towarzystw* 1913c: 15).

Trips by doctors to spas, which were organized by the National Association of Spas and Health Resorts, were a specific form of tourism combining active leisure with the acquisition of knowledge. Such visits took place to Rabka, Zakopane, Szczawnica, Żegiestów, Krynica, Iwonicz and Rymanów (Orłowicz 1912: 231–232; *Nasza turystyka* 1912: 218–219; *Wiadomości bieżące* 1912d: 166). The Association cooperated with the Tourist Association in Krakow in the field of tourism

promotion, thanks to which the Association of Spas managed to create a special Tourist Section (1912). The purpose of its operation was to intensify tourist traffic to Polish spas and their surroundings, to create favourable conditions for winter sports, and to awaken the passion and respect for natural beauty in society (*Krajowy Związek Zdrojowisk i Uzdrowisk* 1912: 191; *Sekcja turystyczna Krajowego Związku Zdrojowisk i Uzdrowisk* 1912: 163). Promotion of active leisure, and educational activities, was also carried out, stigmatizing littering on paths and leaving a mess in shelters. As well as the mountains, trips connected with visiting historical monuments such as the castles in Olesko and Podhorce, walls in Melsztyn, Czorsztyn, Tenczyn, and synagogues in Bełz, Żółkiew, and Kamionka Strumiłowa enjoyed growing popularity. As a result, tourists began to appear, especially in the mountains, who did not limit themselves to visiting the Tatras, the Pieniny, Babia Góra, and Czarnohora, but wandered throughout the entire Beskids, not even climbing the Gorgan peaks (*Polskie Towarzystwo Krajoznawcze we Lwowie* 1912: 143; Bednarz-Grzybek 2018: 664–666).

In "Nasze Zdroje" this particular form of tourism was widely discussed. The idea of a special association dealing with the promotion of mountain tourism was presented by Adolf Tetmajer in the 1870s, and in 1873 the Tatra Society was created. Its establishment was possible thanks to the autonomy of the territories located within the Austro-Hungarian monarchy, enabling the formation of Polish organizations and associations. This year can, therefore, be considered the beginning of organized mountain tourism, especially since the creation of local branches of the Tatra Society was also allowed. For the first period of its existence it was called the Galician Tatra Society. Initially, the seat of the Society was Nowy Targ, in 1874 briefly Zakopane, and then Krakow. In 1912, the Tatra Protection Section and the Volunteer Mountain Guard were created, the predecessor of today's Tatra Volunteer Rescue Service (*Wiadomości bieżące* 1912b: 76; Bednarz-Grzybek 2018: 461). The purpose of the Society was to organize mountain stays and hikes for mountain lovers. Construction of shelters and tourist stations and the marking of routes in the Tatra Mountains began. The Tatra Society also spoke about the development of Zakopane as a health resort that could become the basis for the development of Tatra tourism. The range of trips available in the spa resorts became more and more attractive. In "Nasze Zdroje" and "Nasza Turystyka" – a supplement to "Nasze Zdroje", the length of time needed, necessary equipment, fees, information about guides and organizers, as well as assessments of the organizers by participants were presented in great detail (*Kronika turystyczna* 1913b: 30; W.A. 1913: 29).

The popularization of tourism in the second half of the nineteenth century resulted in the appearance of another variant – sports tourism (Hemmerling 1911: 317). Like mountain-climbing, it required physical fitness and mental resilience. One man particularly important in its development in Poland was Mieczysław Orłowicz, the founder and president of the Academic Tourist Club, one of the

largest Polish tourist organizations, which in the years 1908–1910 was a section of the Academic Sports Association (Orłowicz 1913a: 39–41). At the beginning of the 20th century, skiing proved to be a particularly popular branch of sports tourism. The Carpathian Ski Association in Lviv (1907), which focused its attention on the popularization of winter sports, contributed significantly to its development. Ski training courses were regularly organized, joint trips, races and ski competitions were organized. Similar activities involving the promotion of skiing and winter tourism were conducted by the Zakopane Branch of the Tatra Ski Society, later renamed the Ski Section of the Tatra Society (*Wiadomości bieżące* 1912a: 8; *Związek Polskich Towarzystw Turystycznych* 1913: 32). Health and fitness values were associated with skiing (Rak 2010: 11).

The development of skiing was associated with the overall development of the sports movement in the 19th century. According to Leopold Świerz, the motive for interest in skiing was to practice winter tourism on a larger scale. On the other hand, in the opinion of Zenobiusz Pręgowski and Stanisław Zaborniak, the popularization activities of Lviv skiers had a decisive impact on the development of Polish skiing. Regardless of the reasons for the fascination with this sport, the spread of skiing among young people was desirable. On the one hand, interest and publications on this topic fuelled the idea of the physical revival of the nation, which crystallized in Poland in the nineteenth century in the organized forms of activity of the “Sokol” Gymnastic Society and the Tatra Society – on the other, there were claims that skiing was an activity that one can do for pleasure. Józef Schnaider drew attention to this somewhat hedonistic motive in 1898. In a similar vein, Roman Kordys and Eugeniusz Piasecki wrote about the aesthetic impressions that accompany ski tourism and about the entertainment value of this sport (ibidem: 14; Bednarz-Grzybek 2018: 457–462). In “Nasze Zdroje”, however, the health and educational value of skiing, as well as all other outdoor activities, was most often emphasized. For the pioneers of Polish skiing, the pleasure of skiing in the winter, especially in mountainous areas, was an important motive for choosing this sport, something which can be found in the descriptions of this type of trip published in “Nasze Zdroje”. They express the admiration for the beauty of the mountains, the aesthetic impressions and the pleasure that the participants derived from them.

The emergence of the theme of competition in ski tourism was associated with newly formed ski organizations, including the Ski Section of the Academic Sports Association (1909), the Tatra Ski Association in Krakow (1910), and the Ski Section of the Academic Tourist Club (1910), which began to organize competitions. Extensive coverage of the competitions appeared in the pages of “Nasze Zdroje”, there was information about inter-club skiing competitions on Kalatówki on January 1, 1913 (*Wiadomości bieżące* 1913a: 14; *Wiadomości bieżące* 1913b: 25; *Z życia towarzystw* 1913a: 11), and also about the competition in Slavsk on March 2, 1913 (*Zawody narciarskie w Sławsku* 1913: 12). “Nasza Turystyka” presented the programme of international sports competitions in Zakopane during the Easter

holidays of 1913, organized by the Tatra Ski Society in Krakow. They included six runs in skiing disciplines, and also tobogganing competitions were planned, however they did not take place due to the lack of snow on the road from Cyrhla to Jaszczurówka (*Kronika turystyczna* 1913a: 12; *Zawody Tatrzańskiego Towarzystwa Narciarzy* 1913: 15). The competition contributed both to the popularization of recreational and leisure activities of this form, and to the professionalization of skiing as a winter sport. These activities informed readers of the magazine about the multifaceted impact of skiing on the areas of human life and health. They were used to promote both skiing and broadly understood physical culture. Combining sports activities with tourism also characterized the activities of the Krakow Automobile Club, which organized trips mainly to the Tatras and Pieniny, also reported on. Trips to the Tatra Mountains were also organized by the Galician Cyclists' Society. However, the Touring Society, founded in 1913, made the greatest contribution to the intensification of tourism activities (*Wiadomości bieżące* 1913a: 95).

Representatives of wealthy social strata had no problem choosing the place and time for a tourist trip. Representatives of the less-well-off circles chose the offers they could afford (Olkuśnik 2015: 12–13). When popularizing spas, the importance of the summer was not forgotten. For example a summer resort in Anin near Warsaw was mentioned in "Nasze Zdroje"; located in the Wawer forests of Count Branicki, and praised for the modernization carried out by the Friends of Anin Society. In order to provide active forms of spending free time for guests, it was decided to establish a park there, providing vacationers with suitable health conditions (*Wiadomości bieżące* 1912g: 316). A summer resort in Puszczykowo near Poznan was also promoted in the press, recognizing that every major city should have such leisure facilities nearby for its poorer residents. For example, information was provided about a place near Kalisz, in an area acquired by the doctors Bronisław Koszutski and Emilia Piotrowska-Orgelbrand, with a garden adapted for sunbathing, air bathing, a gym and team games (*Przegląd zdrojowisk i uzdrowisk polskich* 1912a: 207; *Wiadomości bieżące* 1912e: 275; *Wiadomości bieżące* 1913c: 40; Bandrowski 1910: 204–205).

When presenting the range of spas and summer resorts worth recommending to readers, attention was drawn to the problem of organization and travel costs, and the urgent need to adapt the transport infrastructure to the requirements of tourists was noted (*Jak stworzyć ruch turystyczno-krajoznawczy w Galicji* 1912: 23–24; *Z nowym rokiem pracy* 1913: 1). At the end of the nineteenth century, suggestions appeared also to enable residents to use forms of active recreation in the cities themselves. The rapid processes of industrialization and urbanization had gradually changed cities into a space unfriendly to humans, a crowded space, noisy and suffocating everything living thing with the thick smog of industrial plants. The buildings of a capitalist profit-oriented city, characterized by crowded tenements, and a lack of hygiene facilities, water supply and sewage systems, forced its

inhabitants – particularly children, to look for various forms of movement by using all free spaces for games, playing, and walks (Orłowicz 1913b : 6–7).

The journal encouraged city dwellers to take part in various types of outdoor recreational activities, the only form of physical activity available to them. It was suggested that playgrounds be created, using all green areas as a place of mass rest and recreation. Tourist associations, societies and sports clubs activated enthusiasts of selected fields of sport and tourism. In addition to aristocratic and bourgeois associations, the first workers' clubs and associations began to form (*Z życia towarzystw* 1913d: 42). Trips organized by them were particularly popular, e.g. the expedition to the castles in Olesko and Pidhirtsi described in "Nasze Zdroje" on May 5, 1912 (*Wiadomości bieżące* 1912d: 167).

The journalists of "Nasze Zdroje" were aware of the limited possibilities for part of society to leave for a resort or pay for an organized trip. Apart from financial problems, the decisive issue was the free time and organizational possibilities of the families. It was recommended, however, to take children out of the city, even for short summer camps organized in the countryside, in peace and quiet with unlimited access to fresh air and greenery. The need to temporarily leave noisy urban environments was recognized. Departure in the summer from the city – even for a few weeks – had become an undeniable necessity for people locked in the conditions of urban life (Kęczkowska 1912: 202–203). According to the columnists, the cost of travelling to the near or distant countryside should be one of the most important and necessary budget items for people from all spheres. The possibility of institutional support in this area was analysed. "Nasze Zdroje" presented a summer camp in Podsobień on the estate of Count Krasicki, commenting on its good organization, confirmed by statistics from its four years of existence: in 1909 it had 65 participants, in 1911, 72, and in 1912 over 100 (*Wiadomości bieżące* 1912g: 316). Several times, the holiday camp in Huta Korostowska, maintained by the Polish Pedagogical Society, was mentioned in the publication. In 1911, 81 boys were admitted to stay, including 38 high school students and 43 folk high school students, recruited from the poor, those most in need of help. The head of the camp was Michał Mucha, and his work was supported by teachers Karol Jaremko, Michał Kornecki, Alojzy Góralski and Józef Kobylański. In 1912, the Society again sent about 80 boys to this camp. There was also mention of the holiday camp for students organized in Poręba Wielka (*Wiadomości bieżące*, 1912f: 302). The landowners receiving the children organized a holiday for them with great enthusiasm. They provided them with various types of attractions, including games and fun. Thanks to this, holidays in the bosom of nature, recreation, and contact with nature could be shared by workers' children. Unfortunately, the need exceeded Galicia's capabilities – which the journalists regretted. Many poor young people were deprived of the opportunity to enjoy the benefits of this type of institution for financial reasons (*W sprawie kolonii wakacyjnych* 1912: 194); (Sokołowski 1913: 205). It was written in "Nasze Zdroje" that the Summer Camp

Societies in the Kingdom of Poland, Lithuania and Poznan were developing more lively campaigns than in Galicia (*Wiadomości bieżące* 1913d: 91). There was a demand for social support for the organization of summer camps influencing the harmonious development of Polish youth.

Conclusion

The phenomena of the development of mass tourism arising in the second half of the 19th and the beginning of the 20th century, and the growing interest in active leisure activities are still a permanent element of our reality. Sociology treats tourism and travel as attributes of modernity. Featured types of tourists: the cognitive, interested in observing nature, culture, and also strangers; the integrative, striving to build relationships only with their own group of travellers; the task-oriented type, taking specific actions; and entertainment, professional and health tourists (Olkuśnik 2015: 12–14) – we can find them all at the beginning of the 20th century in the described articles from "Nasze Zdroje". It is interesting that the journal took care to keep a certain harmony in the presented content, without denying any of the motives for or ways of conducting tourism. Health care and the need to support spa treatment with physical activity came to the fore. Travel also enriched man spiritually, cognitive considerations were emphasized – contact with culture, monuments, and natural features. Articles in "Nasze Zdroje" mobilized readers to action, and propagated beliefs about the necessity of leaving the city and undertaking various forms of activity for both health and hygiene. Travel and treatment in Polish spas was shown as a form of patriotic duty, an activity that allowed for a partial breaking of the partition cordons.

References

Akademicki Klub Turystyczny we Lwowie (1911), "Nasze Zdroje", 7: 81.

Akademicki Klub Turystyczny we Lwowie (1913a), "Nasza Turystyka", 6: 70–71.

Akademicki Klub Turystyczny we Lwowie (1913b), "Nasza Turystyka", 9: 35–36.

Bandrowski J. (1910) *Polskie letniska*, "Nasze Zdroje", 16: 204–205.

Bednarz-Grzybek R. (2018) *Wychowanie zdrowotne na łamach polskojęzycznych czasopism uzdrowiskowych (1844–1914)*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Dr K.K. (1911) *W obronie naszych zdrojów, naszych gór!*, "Nasze Zdroje", 7: 78.

- Espe (1911) *Przegląd zdrojowisk*, "Nasze Zdroje", 6: 71.
- G.K. (1911) *Przegląd zdrojowisk i uzdrowisk*, "Nasze Zdroje", 18: 235–236.
- Gąsiorowski H. (1911) *Kilka uwag na temat podniesienia ruchu turystycznego*, "Nasze Zdroje", 1: 2–3.
- Górski R. (1910) *Lubień dawny i dzisiejszy*, "Nasze Zdroje", 11: 149–151.
- Hemmerling K. (1911) *Sporty zimowe na terenach Krynicy*, "Nasze Zdroje", 25: 317.
- J.E. (1912) *Z wycieczki młodzieży szkolnej*, "Nasze Zdroje", 13: 207–208.
- Jak stworzyć ruch turystyczno-krajoznawczy w Galicji* (1912) "Nasze Zdroje", 2: 23–24.
- Jarosiński A. (1910a) *Notatki z wycieczek balneologiczno-turystycznych po kraju*, "Nasze Zdroje", 7: 94–95.
- Jarosiński A. (1910b) *Notatki z wycieczek balneologiczno-turystycznych po kraju*, "Nasze Zdroje", 14: 180–181.
- Jarosiński A. (1910c) *Notatki z wycieczek balneologiczno-turystycznych po kraju*, "Nasze Zdroje", 15: 192–193.
- Kęczkowska Z. (1912) *Gdzie spędzić lato?*, "Nasze Zdroje", 13: 202–203.
- Klimek W. (1910) *Sporty a zdrojowiska*, "Nasze Zdroje", 1: 4.
- Kolonie lecznicze polskie* (1910), "Nasze Zdroje", 11: 150.
- Kozłowski S. (1912) *O odżywianiu normalnem w zakładzie leczniczym w Ojcowie*, "Nasze Zdroje", 8: 119.
- Krajowy Związek Zdrojowisk i Uzdrowisk* (1912) "Nasze Zdroje", 12: 191.
- Kronika turystyczna* (1913a) "Nasza Turystyka", 3: 12.
- Kronika turystyczna* (1913b) "Nasza Turystyka", 7: 30.
- Kronika turystyczna* (1913c) "Nasza Turystyka", 8: 34.
- Kronika turystyczna* (1914) "Nasze Zdroje i Nasza Turystka", 1: 2.
- Kubik W. (1912a) *Piękno naszych zdrojowisk*, "Nasze Zdroje", 1912, 7: 115–116.
- Kubik W. (1912b) *Piękno naszych zdrojowisk*, "Nasze Zdroje", 1912, 9: 136–137.

- Łazarski T. (1912) *Zdrowiska i dzieci*, "Nasze Zdroje", 14: 219.
- M.R. (1911) *Projekty zdrowisk na rok 1911. Ciechocinek*, "Nasze Zdroje", 1: 10.
- Nasz Przewodnik po zdrowiskach, miejscach klimatycznych i turystycznych* (1912), "Nasze Zdroje", 21: 310–311.
- Nasza turystyka* (1912) "Nasze Zdroje", 14: 218–219.
- O kulturę śląskich Beskidów* (1914) "Nasza Turystyka", 1: 1.
- Olkuśnik M. (2015) *Wyjechać z miasta. Mieszkańcy Warszawy wobec podróży, turystyki i wypoczynku na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Historyczne Wydawnictwo Neriton.
- Orłowicz M. (1912) *Wycieczka medyków lwowskich po zdrowiskach*, "Nasze Zdroje", 15: 231–232.
- Orłowicz M. (1913a) *Co i jak zwiedzać w Galicji?*, "Nasza Turystyka", 10: 39–41.
- Orłowicz M. (1913b) *Konferencja turystyczna*, "Nasza Turystyka", 2: 6–7.
- Polskie Towarzystwo Krajoznawcze we Lwowie* (1912) "Nasze Zdroje", 9: 143.
- Polskie Towarzystwo Krajoznawcze w Warszawie* (1913) "Nasza Turystyka", 6: 21–22.
- Przegląd zdrowisk i uzdrowisk polskich* (1910) "Nasze Zdroje", 10: 125.
- Przegląd zdrowisk i uzdrowisk polskich* (1912a) "Nasze Zdroje", 13: 207.
- Przegląd zdrowisk i uzdrowisk polskich* (1912b) "Nasze Zdroje", 21: 311–312.
- Rak L. (2010) *Motywy uprawiania narciarstwa przez Polaków do 1914 r.*, "Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie", seria: Kultura Fizyczna, 9: 11–23.
- Sekcja Turystyczna Krajowego Związku Zdrowisk i Uzdrowisk* (1912), "Nasze Zdroje", 10: 163.
- Sokołowski A. (1913) *Wakacje w kraju*, "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka", 15: 205–206.
- Stępnik A. (2017) *Turystyka w edukacji – spór o pojęcia, znaczenia, zastosowania* in: *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, M. Ausz, J. Bugajska-Więclawska, A. Stępnik, D. Szewczuk (eds.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: 27–57.

Szczepański T. (1911) *Dyrektor szkoły handlowej w Włocławku*, "Nasze Zdroje", 13: 163.

Szewczuk D. (2017) *Z doświadczeń historycznych* in: *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, M. Ausz, J. Bugajska-Więcławska, A. Stępnik, D. Szewczuk (eds.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: 147–164.

W sprawie kolonii wakacyjnych (1912) "Nasze Zdroje", 12:194.

W.A. (1913) "Ziemia", "Nasza Turystyka", 7: 29.

W.F. (1912) *Kilka słów w sprawie rozwoju turystyki i ruchu obcych w kraju*, "Nasze Zdroje", 11: 184.

Wiadomości bieżące ((1911a) "Nasze Zdroje", 10: 123.

Wiadomości bieżące (1911b) "Nasze Zdroje", 24: 309–311.

Wiadomości bieżące (1912a) "Nasze Zdroje", 1: 8.

Wiadomości bieżące (1912b) "Nasze Zdroje", 5: 76.

Wiadomości bieżące (1912c) "Nasze Zdroje", 6: 93.

Wiadomości bieżące (1912d) "Nasze Zdroje", 10: 166–167.

Wiadomości bieżące (1912e) "Nasze Zdroje", 18: 275.

Wiadomości bieżące (1912f) "Nasze Zdroje", 20: 302.

Wiadomości bieżące (1912g) "Nasze Zdroje", 21: 316.

Wiadomości bieżące (1913a) "Nasze Zdroje", 1913, 1: 14.

Wiadomości bieżące (1913b) "Nasze Zdroje", 1913, 2: 25.

Wiadomości bieżące (1913c) "Nasze Zdroje", 1913, 3: 38–40.

Wiadomości bieżące (1913d) "Nasze Zdroje", 1913, 7: 91.

Wiadomości bieżące (1913a) "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka", 7: 95.

Wiadomości bieżące (1913b) "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka", 12: 164.

Z nowym rokiem pracy (1913) "Nasze Zdroje i Nasza Turystyka", 1: 1.

Z ruchu towarzystw (1913) "Nasza Turystyka", 1: 1-4.

Z życia towarzystw (1913a) "Nasza Turystyka", 3: 11.

Z życia towarzystw (1913b) "Nasza Turystyka", 4: 15.

Z życia towarzystw (1913c) "Nasza Turystyka", 7: 28.

Z życia towarzystw (1913d) "Nasza Turystyka", 10: 42.

Zawody narciarskie w Sławsku (1913) "Nasza Turystyka", 3: 12.

Zawody Tatrzańskiego Towarzystwa Narciarzy (1913) "Nasza Turystyka", 4: 15.

Związek Polskich Towarzystw Turystycznych (1913) "Nasza Turystyka", 8: 32.

Grzegorz Michalski* 

Czasopiśmiennictwo pedagogiczne organizacji nauczycielskich u progu Drugiej Rzeczypospolitej¹

Abstrakt

Zanim Polska odzyskała w 1918 r. niepodległość ważną rolę w rozwoju rodzimych i upowszechnianiu międzynarodowych koncepcji edukacyjnych oraz w projektowaniu rozwiązań dotyczących przyszłego w kraju ustroju szkolnictwa odegrały czasopiśmiennictwa pedagogiczne ukazujące się w okresie pierwszej wojny światowej pod szyldem organizacji nauczycielskich. Należały do nich: „Szkoła”, „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Wychowanie w Domu i Szkole”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Szkoła Polska”, „Miesięcznik Pedagogiczny”.

Słowa kluczowe: czasopiśmiennictwo pedagogiczne, organizacje nauczycielskie, ziemie polskie, pierwsza wojna światowa.

Pedagogical Journals of Teachers' Organizations at the Threshold of Interwar Poland

Abstract

Before Poland regained independence in 1918, a great role in the development of domestic educational concepts and propagation of international ones, as well as in designing solutions concerning the future school system, was played by pedagogical journals published during the Great War by teachers' organizations. They included: "Szkoła" (School), "Muzeum" (Museum), "Ruch Pedagogiczny" (The Pedagogical Movement), "Wychowanie w Domu i Szkole" (Education at Home and at School),

* Uniwersytet Łódzki, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii.

Artykuł otrzymano: 11.02.2020; akceptacja: 19.03.2020.

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018–2023; nr projektu: 01SPN 17 0020 18; kwota finansowania 751 222 zł.

“Przegląd Pedagogiczny” (Pedagogical Review), “Szkoła Polska” (Polish School), “Miesięcznik Pedagogiczny” (Pedagogical Monthly).

Keywords: pedagogical journals, teachers’ organizations, Polish lands, First World War.

W drugiej połowie XIX i w pierwszych latach wieku XX na ziemiach polskich pod zaborami zasadniczą rolę w rozwoju i upowszechnianiu myśli edukacyjnej oraz doskonaleniu praktyki szkolnej odgrywały czasopisma pedagogiczne ukazujące się pod szyldem organizacji skupiających w swych szeregach nauczycieli². Po wybuchu pierwszej wojny światowej wszystkich redaktorów tych periodyków, niezależnie od reprezentowanych często odmiennych stanowisk na sprawy polityczne i społeczne, nie tylko łączyła nadzieja na uwolnienie kraju spod krępujących zaborczych ograniczeń, ale myśl, pomimo licznych trudności materialnych i perturbacji organizacyjnych, o konieczności kontynuowania prac edytorskich i ogłaszania drukiem publikacji wpisujących się w ogólnopolską debatę nad przyszłością edukacji publicznej oraz kształtem narodowego szkolnictwa. Atmosferę tamtego okresu najlepiej oddają słowa zamieszczone w lubelskim dwutygodniku adresowanym do nauczycielstwa:

Czas wojny jest przejściowym, przyszłość powojenna nieodgadniona, nieznanne losy stwarzanej w chwili obecnej organizacji wychowawczej. (...) Budujmy więc tak, jakby wojny nie było, myśl o niej niech będzie tylko podniętą do tem większego pośpiechu i ofiarności, by nawet na wypadek runięcia wznoszonego gmachu nasz posiew na niwę ludową wydał już choćby niewielkie plony, by dorzucić do polskiego cywilizacyjnego dorobku wiązkę myśli własnych, by pozostawić po sobie pamięć wielkiego wysiłku i wycisnąć na epoce nowe piękno polskiej wielkości, z którego późniejsze pokolenia czerpałyby wiarę w naród i przyszłość. A przede wszystkim wierzymy sami, że wnosimy budowę niespożytą, że kładziemy podwaliny nowej Polski i otrząsnąwszy się z przygnębienia i nastrojów wojennych, pracujemy z tą wewnętrzną radością, która jest warunkiem prawdziwego tworzenia (*Chwila obecna* 1916: 1–2).

Do wydawanych w okresie Wielkiej Wojny czasopism pedagogicznych, które regularnie informowały o sytuacji w szkolnictwie, propagowały najnowsze koncepcje edukacyjne i wychowawcze oraz promowały uznane w Europie projekty dydak-

² W Galicji było to Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (od 1868 r.), Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (od 1884 r.) oraz Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego (od 1905 r.), w Królestwie Polskim – Polski Związek Nauczycielski (od 1905 r.) i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego (od 1905 r.), a po połączeniu w 1917 r. obu ugrupowań w jeden związek: Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego oraz powstałe w 1916 r. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, a także Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie (od 1895 r.). Zob. np. Filipowicz 1986: 39–98.

tyczne, należała lwowska „Szkoła”, którą sygnowało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne³. Z badań wynika, że redakcja tego miesięcznika, na czele której stał w tym czasie najpierw Jan Kornecki (1914–1915), a następnie Leon Stachoń (1916–1918), regularnie zamieszczała na jego łamach artykuły naukowe z zakresu psychologii i pedagogii, pedagogiki, dydaktyki i metodyki, a także historii wychowania oraz higieny szkolnej. Ich autorami najczęściej byli: Henryk Glasgall, Leszek Dziama, Stanisław Jankowski, Józef Kretz (Mirski), Jan Magiera, Antoni Mikulski, Karol Nittmann, Wincenty Sierakowski, Ludwik Skoczylas oraz Jadwiga Strokowa. Natomiast potrzebom odbudowy oświaty narodowej w niepodległym już kraju służyły szkice o stanie i kierunkach zmian w szkolnictwie galicyjskim oraz w pozostałych zaborach, przede wszystkim w Królestwie Polskim⁴, a także instruktywne opracowania, dotyczące odstępowania przez nauczycieli od tradycyjnych zasad, form i metod pracy pedagogicznej i opierania jej na nowatorskich rozwiązaniach naukowych, które respektują i szanują indywidualność wychowanków oraz tworzą sprzyjające warunki do ich rozwoju. Na przykład Ludwik Skoczylas pisał o szczególnej roli w edukacji szkolnej wychowawcy kierującego się w swojej działalności ideami narodowymi (Skoczylas 1914: 309–312, 438–443), Jan Kornecki rozważał o powinnościach społecznych nauczyciela Polaka (Kornecki 1914: 94–96), Julian Buciewicz sformułował wskazówki o praktycznym nauczaniu gospodarstwa domowego dziewcząt w szkołach ludowych wiejskich i małomiasteczkowych (Buciewicz 1914: 133–138), Michał Siciński skoncentrował się na organizacji nauczania w szkołach przemysłowych uzupełniających (Siciński 1914: 122–132), Edward Szajowski omówił memoriał Uniwersytetu Jagiellońskiego dotyczący reformy szkolnictwa (Szajowski 1914: 213–220), Wiktor Brzeziński zaprezentował postulaty w sprawie modernizacji kształcenia w seminariach nauczycielskich (W. B. 1914: 180–185; 234–242).

Warto w tym miejscu zauważyć, że u progu niepodległości Polski redakcja „Szkół” przywiązywała wielką wagę do informowania czytelników o rozwiąza-

³ Inicjatorem i pierwszym redaktorem powstałej w 1868 r. „Szkół” był Karol Maszkowski, profesor Akademii Technicznej we Lwowie. Czasopismo to jeszcze w tym samym roku odegrało istotną rolę w powołaniu do życia Towarzystwa Pedagogicznego (*Zaproszenie 1868*: 64), które od 1906 r. funkcjonowało pod nazwą Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, które jako współorganizator w 1909 r. drugiego polskiego kongresu pedagogicznego, na który przybyli wybitni przedstawiciele galicyjskich nauk o wychowaniu oraz nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia, a także reprezentanci sfer naukowych i oświatowych z Królestwa Polskiego, przyczyniło się w istotnym stopniu do nakreślenia na kolejne lata kierunków rozwoju narodowej edukacji. Zob. Stopińska-Pająk 1996: 171–174; *Przeźnienie* 2015: 379; *Jamrożek* 2015: 28–62.

⁴ Warto w tym miejscu zauważyć, że zainteresowanie redakcji „Szkół” sprawami oświaty w Królestwie Polskim nasiliło się już po rewolucji 1905 r. Największą jednak liczbę artykułów na ten temat publikowano w latach 1916–1918. Zapewne fakt ten pozostawał w związku z dynamicznie rozwijającymi się kontaktami między nauczycielami obu zaborów oraz przygotowywanymi przez działaczy oświatowych Królestwa Polskiego projektami przyszłej organizacji szkolnictwa i kierunku wychowania publicznego w niepodległym już kraju. Zob. np. *Stan obecny...* 1916: 41–45; *Sprawy szkolne...* 1916: 45–51; *O uniwersytet...* 1916: 98; Stachoń 1917: 76–80; *Szkolnictwo rolnicze...* 1917: 343; *Stan szkolnictwa...* 1918: 251–252; *Dzieci szkolne...* 1918: 250.

niach i projektach edukacyjnych w Królestwie Polskim oraz w wielu państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych, dostrzegając w nich istotne źródło oryginalnych przemyśleń i poczynań dydaktyczno-wychowawczych (Ika 1914–1915: 145–146; Nittman 1914–1915: 317–338, 443–461). Zamieszczano także sprawozdania i oceny nowo wydanych książek pedagogicznych i szkolnych oraz omawiano zawartość aktualnie ukazujących się na ziemiach polskich i poza jej granicami czasopism dla nauczycieli i wychowawców. Przyjęcie takiej perspektywy tworzenia periodyku zaowocowało treściami, które przedstawiały pełny „obraz polskiej oraz zagranicznej myśli pedagogicznej i pracy nauczycielstwa polskiego” (*Z nowym rokiem* 1910: 5).

Tak samo ważną rolę w rozwoju i upowszechnianiu wiedzy z dziedziny nauk o wychowaniu oraz lansowaniu reformatorskich inicjatyw szkolnych, a także raportowaniu o ówczesnej rzeczywistości oświatowej odegrało czasopismo „Muzeum”, które od 1885 r. wydawało we Lwowie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych⁵. Ustosunkowując się do wyzwań, jakie niósł dla Polski światowy konflikt zbrojny, pisano:

Zasadnicze przesilenie wystąpiło również w redakcyi „Muzeum”, która do nowej sytuacji dostosować się musiała, wiążąc się silniej z chwilą, którą przeżywamy. (...) A „osobliwa” ta chwila, daj Boże, może bardzo niedaleką. To też dziś, stojąc na przełomie, kiedy ustępują dawne formy a wyłaniają się nowe, czujemy głęboko całą powagę chwili obecnej. (...) Pragniemy wszyscy, by minął wreszcie czas, „kiedy szczęścia nie było w ojczyźnie”, a zbliżyła się chwila, kiedy zjednoczenie i samodzielność nasza staną się faktem realnym (*Na przełomie...* 1916: 1–2).

Po ustąpieniu Bolesława Mańkowskiego z funkcji redaktora⁶ kierownictwo nad pismem objął w 1916 r. Jerzy Dunin-Wąsowicz, bardziej dostosowując je do aktualnych realiów i spodziewanej przyszłości. Z jego inicjatywy do zespołu stałych współpracowników, którzy już wcześniej przedkładali do druku swoje opracowania, dołączyło wielu kolejnych, także pochodzących z Królestwa Polskiego. Wśród nich znajdowali się m.in.: Maksymilian Bienenstock, Stefan Błachowski, Michał Brandstätter, Bogusław Butrymowicz, Albert Halban, Ludwik Jaxa-Bykowski, Juliusz Kleiner, Jan Magiera, Tadeusz Mikułowski, Marian Odrzywolski, Stanisław Turowski, Stanisław Tync, Aniela Szycówna, Mieczysław Ziemnowicz i Zygmunt Ziemiński.

⁵ Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych powstało w 1884 r. Po połączeniu w 1919 r. ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego z zaboru rosyjskiego przyjęło nazwę Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

⁶ B. Mańkowski piastował stanowisko redaktora „Muzeum” przez 26 lat i był najdłużej kierującym tym pismem w jego dziejach, które trwale zostały przerwane przez wybuch II wojny światowej. Zob. Szulakiewicz 2013: 108.

Najczęściej poszczególne zeszyty „Muzeum” otwierał dział o charakterze naukowym, przybliżający czytelnikom węzłowe problemy pedagogiczne. Ilustrując szczegółowe orientacje tematyczne z tego zakresu, warto przywołać dociekania kilku autorów. Maksymilian Bienenstock w obszernej rozprawie umieszczonej w kilku kolejnych numerach rozważał problem wychowania estetycznego w świetle teorii Fryderyka Wilhelma Foerstera (Bienenstock 1914: 43–58, 191–197, 352–361), Stanisław Turowski w kilkunastu numerach studiów wyjaśniał możliwości wykorzystania w praktyce szkolnej osiągnięć psychologii eksperymentalnej (Turowski 1914: 59–81, 198–217, 361–376, 518–537), Aniela Szcówna pisała o dorobku psychologicznym i pedagogicznym Jana Władysława Dawida (Szcówna 1914–1915: 182–190) oraz omawiała istotę funkcjonowania montessoriańskich domów dziecięcych (Szcówna 1914: 98–105), natomiast Marian Odrzywolski sportretował w oparciu o wyniki badań psychologicznych typy uwagi młodzieży szkolnej (Odrzywolski 1917: 5–28) oraz scharakteryzował znaczenie i ustalił ograniczenia wykorzystania metody eksperymentu w badaniach pedagogicznych (Odrzywolski 1917: 118–130, 185–189).

Zaliczając do jednych z najważniejszych wówczas problemów społecznych zapewnienie sprawnego funkcjonowania szkolnictwa średniego, z jednej strony redaktorzy „Muzeum” wyjaśniali różne szczegółowe kwestie dotyczące kształtu, zadań, organizacji i przebiegu kształcenia w gimnazjach (Halban 1914: 7–20; Wacek 1914–1915: 140–144; Jaxa-Bykowski 1916: 42–46; Kurpiel 1916: 219–229; Hauswald 1917: 317–321), z drugiej natomiast – koncentrowali przekaz wokół zagadnień związanych z niedaleką perspektywą włączenia szkolnictwa galicyjskiego do zunifikowanego dla całego kraju systemu oświatowego. Kontekstami dyskusji w tym przypadku było nie tylko gruntowne zobrazowanie stanu szkolnictwa na terenie Królestwa Polskiego, ale również ukazanie powstających tam projektów nowoczesnego ustroju szkolnego i programów nauczania dla poszczególnych szczebli edukacji (*Ruch oświatowy...* 1916: 13, 58–60; Chmielewski 1917: 273–275; Feliński 1917: 321–348; Zawiliński 1917: 258–267; Stypiński 1917: 267–273; Kielski B. 1917: 511–525; *Ze szkolnictwa...* 1917: 559–561).

W każdym zeszycie „Muzeum” znajdowała się ponadto rubryka zatytułowana *Oceny i sprawozdania*, w której publikowano szerokie omówienia najnowszych wydawnictw, głównie z pedagogiki, dydaktyki i metodyki oraz psychologii, a także recenzje książek z innych dziedzin nauki, korespondujących merytorycznie z przedmiotami kształcenia w szkole średniej. Podobną postać przyjął kolumna pod nazwą *Z czasopism* mająca za zadanie referowanie zawartości kolportowanych na ziemiach polskich periodyków pedagogicznych, a także przybliżanie, w formie obszernych streszczeń, treści wybranych z nich artykułów i rozpraw. Specjalne miejsce zajmowały szpalty przeznaczone na wiadomości bieżące, na których informowano o wydarzeniach naukowych we wszystkich trzech zaborach, aktywności towarzystw pedagogicznych oraz organizacji nauczycielskich i oświatowych, wykładach, odczytach i kursach psychopedagogicznych dla nauczycieli, akcjach

kolonijnych dla młodzieży, działalności uniwersytetów w Krakowie, Lwowie i Warszawie, kongresach i zjazdach oświatowych.

Niezależnie od „Szkoly” i „Muzeum” – pismo o zdecydowanie konserwatywno-narodowym charakterze – w Galicji od 1912 r. ukazywał się ponadto, kierowany przez Henryka Rowida, krakowski miesięcznik „Ruch Pedagogiczny”⁷, którego profil został ukształtowany przez Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego⁸, organizacji społecznej stawiającej sobie za cel w chwilach „tworzenia się nowego, swobodnego życia na ziemiach polskich” (*Nasze dążenia...* 1917: 3) modernizację społeczeństwa poprzez upowszechnianie wśród ogółu nowych koncepcji i praktycznych doświadczeń pedagogicznych oraz uchylanie wszelkich barier współpracy w tej dziedzinie z działaczami oświatowymi Królestwa Polskiego (Podgórska 1973: 114–115, 148). Przekazując czytelnikom pierwszy numer periodyku, redakcja w następujący sposób uzasadniała projekt nowego wydawnictwa:

W czasach, kiedy wiedza pedagogiczna, oparta na badaniach, zatacza coraz szersze kręgi, kiedy widzimy wspaniałą rozkwit literatury pedagogicznej w Anglii, w Niemczech, Francji, Stanach Zjednoczonych itd., kiedy w krajach cywilizowanych nurtują ożywcze prądy, zmierzające do przeprowadzenia gruntownej reformy wychowania dziecka, zgodnej ze zdobyczami nowoczesnej nauki – jesteśmy świadkami zupełnego niemal zastoju w dziedzinie reform wychowawczych w kraju naszym (*Od Redakcyi...* 1912: 2).

Dzięki trwale ukształtowanemu schematowi wewnętrznego układu treści, który przetrwał do końca 1918 r., wydawcy tego czasopisma zapewnili w okresie przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości jak najszerszą realizację zamierzeń oświatowych nakreślonych w deklaracji programowej. Część pierwszą każdego zeszytu zawsze wypełniało kilkanaście artykułów służących samodoskonaleniu zawodowemu nauczycieli. W jednych popularyzowano wiedzę i osiągnięcia nauk o wychowaniu, przybliżając dokonania badawcze Jana Władysława Dawida w zakresie psychologii i pedagogiki eksperymentalnej, omawiając filozofię wychowania Bronisława Trentowskiego oraz zastanawiając się nad statusem i perspektywami rozwoju pedagogiki naukowej (np. Rowid 1914: 1–9; 1917: 41–47, 65–70,

⁷ Pismo to powstało w 1912 r. Do czasu zawieszenia druku w latach 1915–1916, co spowodowane było trudnościami organizacyjno-finansowymi wywołanymi przez pierwszą wojnę światową, na jego łamach zamieszczali swoje artykuły uznani wówczas w Galicji i Królestwie Polskim badacze problemów pedagogicznych i oświatowych, m.in.: Jan Władysław Dawid, Aniela Szyćówna, Henryk Rowid, Helena Orsza (Radlińska), Marian Falski, Władysława Weychert-Szymanowska, Anna Grudzińska, Maria Laskowiczówna, Zofia Szybalska. Edycję tego tytułu wznowiono z początkiem 1917 r. i w zmienionej formie ukazywało się do czasu odzyskania przez Polskę niepodległości.

⁸ Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego powstał w 1905 r. W 1913 r. zmienił nazwę na Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Wieloletnia współpraca tego stowarzyszenia z tożsamymi organizacjami działającymi w Królestwie Polskim, najpierw z Polskim Związkiem Nauczycielskim (1905–1917), a następnie ze Zrzeszeniem Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (1916–1919), doprowadziła do powstania jednego ugrupowania: Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, który od 1930 r. zaczął funkcjonować jako Związek Nauczycielstwa Polskiego.

89–96, 129–135, 153–159, 177–182; Kretz 1918: 173–182), w innych z kolei – pisano o zbliżającej się nowej erze w dziejach szkolnictwa narodowego i w tym kontekście propagowano wprowadzanie w życie innowacyjnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych w nauczaniu różnych przedmiotów oraz w pracy wychowawczej (np. Rowid 1918: 1–9, 12–13, 169–173; Laskowiczówna 1914: 47–52, 65–70; Falski 1917: 49–54, 75–79, 114–120); Witkowska 1917: 183–188; Sławomirski 1918: 118–127).

Niezależnie od obszernych rozpraw naukowych każdy kolejny numer „Ruchu Pedagogicznego” przynosił wyodrębnioną część, w której dogłębnie omawiano aktualną literaturę pedagogiczną oraz zawartość ukazujących się polskich periodyków pedagogicznych i oświatowych, a dzięki kontaktom nawiązanym przez redaktora i jego współpracowników z zagranicznymi ośrodkami myśli naukowej śledzono także obce czasopisma i książkowe nowości poświęcone nowym prądom w wychowaniu (Wojtyński 1965: 22). Zautonomizowaną część stanowił również obszerny dział informujący o szybko rozwijającym się ruchu pedagogicznym we wszystkich polskich dzielnicach, a także poza ich granicami.

W przeciwieństwie do Galicji, na ziemiach Królestwa Polskiego kolportowano w całym okresie pierwszej wojny światowej tylko jedno czasopismo pedagogiczne, początkowo pod tytułem „Wychowanie w Domu i Szkole” (od 1908 r.), a od 1916 r. pod nazwą „Przegląd Pedagogiczny”, któremu patronowało Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego⁹. Z prawnego punktu widzenia było ono kontynuacją ukazującego się od 1882 do 1905 r. „Przeglądu Pedagogicznego”, a następnie „Szkoły Polskiej” (1906–1907) i „Spraw Szkolnych” (1908). W przygotowywanych każdego roku dziesięciu zeszytach swoje poglądy w dziale naukowo-pedagogicznym prezentowali najczęściej: Aniela Szcówna, Stanisław Kopczyński, Jadwiga Dynowska, Maksymilian Bienenstock, Teodora Męczkowska, Stanisław Szober, Konrad Chmielewski, Mikołaj Wisznicki, Józef Szwemin, Wiktor Wąsik, Kazimierz Lutosławski. Oprócz rozpraw wspomnianych autorów, którzy przekazywali wiedzę z psychologii i pedagogiki dziecka, historii wychowania oraz dydaktyk szczegółowych, a także metodyki wychowania domowego, szkolnego i pozaszkolnego (np. Szcówna 1914: 50–56, 478–483; Kopczyński 1914: 108–116; Dynowska (1914): 203–231, 305–337, 444–460; Męczkowska 1918: 13–19; Szober 1917: 37–44), umieszczano w nich rubryki sprawozdawczo-informacyjne, na które składały się relacje z ruchu pedagogicznego w kraju i za granicą oraz raporty z funkcjonowania szkolnictwa ludowego, wiadomości ze zjazdów oświatowych, krytyczne oceny rozpraw o wychowaniu i nauczaniu oraz podręczników szkolnych, doniesienia z działalności stowarzyszeń nauczycielskich, korespondencje z rodzicami i wychowawcami oraz materiały do pogadank z dziećmi.

O ile powyższe czasopisma pedagogiczne kierowano do czytelników z danego zaboru, a nawet do abonentów poza jego granicami, o tyle wychodzący w Lublinie

⁹ Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powstało w 1905 r., a w 1919 r. połączyło się z galicyjskim Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych.

w latach 1916–1918 dwutygodnik oddziału regionalnego Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego „Szkoła Polska”, który redagował Stefan Plewiński, adresowano do miejscowego odbiorcy, choć zdarzało się, że trafiał on również do zainteresowanych w innych rejonach Królestwa Polskiego. W pierwszym numerze, który opuścił drukarnię pod koniec maja 1916 r., zamieszczono patetyczną deklarację programową, w której między innymi napisano:

Z dymem pożarów, z kurzem krwi bratniej powstaje Polska do nowego życia. Bez względu na to, jak się ułożą nasze warunki polityczne, bez względu na to, gdzie staną nasze słupy graniczne, nie oglądając się na mniejszą lub większą życzliwość dla sprawy naszej wolnych narodów, a biorąc pod uwagę tylko własne materialne i moralne zasoby, przejawiające się w nas prawo do życia, słowem, trzeźwo rozważając sprawę naszego bytu narodowego, możemy śmiało i z ufnością spoglądać w przyszłość. (...) Dzisiaj, z wiarą, że służymy dobrej sprawie, w imię Boże puszczamy w świat ten pierwszy numer naszego wydawnictwa, które stojąc na stanowisku pielęgnowania naszych pięknych tradycji narodowych, dążyć będzie jednocześnie do tępienia przez wychowanie tych wad narodowych, które przekazała nam historia Polski niepodległej, i tych, które powstały w okresie niewoli (F. K. 1916: 8–9).

Pozostając w zgodzie z powyższym przesłaniem, każdy numer „Szkoły Polskiej” otwierały artykuły autorstwa uznanych publicystów, m.in. Jana Żywara, ks. Jana Kureczko, Wincentego Sierakowskiego, Henryka Rowida, Wacława Jasińskiego, Józefa Ciembroniewicza, Ignacego Chrzanowskiego, Ludwika Jaxy-Bykowskiego i Ferdynanda Śliwińskiego, którzy rozważali o różnych aspektach wychowania w duchu narodowym, metodach i środkach dydaktycznych, organizowaniu i przeprowadzaniu lekcji z historii literatury polskiej, ujednoczeniu polskiej pisowni, nowoczesnym przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego (Michalska 2019: 77–85). Dział pod nazwą *Kronika Pedagogiczna* przynosił z kolei informacje o konferencjach i zjazdach pedagogicznych, podręcznikach dla szkół początkowych, kursach uzupełniających dla nauczycieli, działalności organizacji oświatowych i związków nauczycielskich, wynagradzaniu za pracę w szkole. Kolejne karty przeznaczano na recenzje nowo wydanych książek psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych, a także z historii Polski. Całkowicie oddzielną kolumnę stanowił przekaz dotyczący aktywności lubelskiego oddziału Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego.

Podobnie lokalny charakter miał wydawany w Cieszynie od 1892 r. „Miesięcznik Pedagogiczny”. Ponieważ w 1902 r. pismo to zostało organem miejscowego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego¹⁰, najczęściej w nim miejsca poświęcano

¹⁰ Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie powstało w 1895 r. W 1925 r. połączyło się ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

działalności tej organizacji. Nie oznaczało to jednak, że nie przywiązywano znaczenia do publikacji na tematy dotyczące wychowania i nauczania, ustroju szkolnictwa, kształcenia nauczycieli szkół ludowych. Trzeba jednak zauważyć, że w okresie wojny opracowań z tego zakresu zamieszczano niewiele, ponieważ w poszczególnych latach wydawano rocznie tylko dwa zeszyty, których objętość równała się liczbie stron jednego miesięcznego numeru kolportowanego jeszcze przed wojną. Można domniemywać, że ówczesny redaktor Paweł Bobek zmagał się nie tylko z kłopotami natury finansowej i niezliczonymi przeszkodami ze strony firm drukarskich, ale także z trudnościami zaangażowania odpowiednio kompetentnych autorów, o czym mogą świadczyć jego wypowiedzi, w których wskazywał, że większość publicystów została wcielona do wojska, a niektórzy spośród nich polegli w walkach (*Od redakcji* 1916: 77; *Dwudziestopięciolecie...* 1917: 2; Pasek 1975: 299). Pomimo dramaturgii ówczesnych wydarzeń nie dopuścił jednak do zawieszenia pisma, uzasadniając swój punkt widzenia słowami:

Ale nie tylko przygnębienie płynie z dni obecnych. Z wiru tych walk i okropności wojny (...) już dziś wyczuć można świeży powiew nowych idei (...) że wreszcie narodowi naszemu będzie danem samemu stanowić o sobie (...) że nastaną czasy, gdy polska szkoła ludowa zakwitnie na wszystkich ziemiach polskich... (*Zmartwychwstanie* 1915: 8).

Postanowienie o kontynuowaniu edycji „Miesięcznika Pedagogicznego” zdecydowanie wymusiło wprowadzenie w nim istotnych zmian dotyczących rodzajów publikowanych materiałów. Kosztem powiększenia rubryk mających charakter wyłącznie informacyjny i sprawozdawczy: *Z literatury pedagogicznej*, *Z prasy*, *Z kraju*, *Z ziemi polskiej*, *Sprawy różne* w poważnym stopniu zrezygnowano z umieszczania tekstów o wydźwięku naukowym. W omawianym okresie wydrukowano ich zaledwie kilka i poświęcono myśli pedagogicznej, konieczności upaństwowienia szkolnictwa ludowego i reformie seminariów nauczycielskich, metodyce nauczania historii oraz nowożytnej dydaktyce przyrody, a także problemowi moralnie negatywnego wpływu filmu na młodzież (Badura 1914: 164–170; Bobek 1914: 170–179, 198–203; Sierakowski 1916a: 14–16; Sierakowski 1916b: 18–21; Wajdowicz (1917): 4–10; Bobek 1917a: 11–13; Bobek 1917b: 40–42).

Podsumowując, należy stwierdzić, że u progu niepodległości Polski, niezależnie od terytorialnego umiejscowienia, redakcje czasopism pedagogicznych organizacji nauczycielskich nie tylko potrafiły ponad podziałami dzielnicowymi skupić wokół siebie profesjonalnie przygotowanych autorów, którzy w formie przystępnej narracji upowszechniali wiedzę naukową z różnych rejonów nauk o wychowaniu, ale także zdołały zachęcić do wzajemnej pomocy i współpracy reporterskiej liczną grupę społeczników Królestwa Polskiego i Galicji, dzięki czemu czytelnicy na bieżąco otrzymywali wiadomości o sytuacji szkolnictwa na tych ziemiach oraz o przebiegu i wynikach prowadzonych tam debat nad przyszłością szkolnictwa i wychowania w wolnym już od zaborców kraju.

Bibliografia

Badura J. (1914) *Wychowanie społeczne. Teoretycy: Foerster i Kerschensteiner*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 7–8, s. 164–170.

Bobek P. (1914) *Uwagi o nauce historii w szkole ludowej*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 7–8, s. 170–179; nr 9–10, s. 198–203.

Bobek P. (1917a) *Na temat specjalnej metodyki nauki historii*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–3, s. 11–13.

Bobek P. (1917b) *Okolo reformy seminariów nauczycielskich*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 4–12, s. 40–42.

Bienenstock M. (1914) *Wychowanie estetyczne w świetle teorii Fr. W. Foerстера*, „Muzeum”, t. I, z. 1–2, s. 43–58; z. 3, s. 191–197; z. 4, s. 352–361.

Buciewicz J. (1914) *Uwagi o praktycznej nauce gospodarstwa domowego dla dziewcząt w szkołach ludowych wiejskich i małomiasteczkowych*, „Szkola”, s. 133–138.

Chwila obecna (1916), „Szkola Polska”, nr 1, s. 1–2.

Chmielewski K. (1917) *Program nauki o Polsce współczesnej*, „Muzeum”, z. 2, s. 273–275.

Dynowska J. (1914) *O zabawie*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 3, s. 203–231; nr 4, s. 305–337; nr 5, s. 444–460.

Dwudziestopięciolecie „Mies. Pedagogicznego” (1917), „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–3, s. 2.

Dzieci szkolne wielkiej Warszawy (1918), „Szkola”, nr 8–9, s. 250.

Falski M. (1917) *Drogi postępu w metodyce nauczania liter*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 49–54; nr 4, s. 75–79; nr 5, s. 114–120.

Feliński G. (1917) *Kilka myśli o ustroju przyszłej szkoły polskiej*, „Muzeum”, z. 3, s. 321–348.

Filipowicz F. (1986) *Narodziny ruchu w: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, B. Grześ (red.), Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, s. 39–98.

F. K. (1916) *Do pracy*, „Szkola Polska”, nr 1, s. 8–9.

Halban A. (1914) *O krytyce szkolnictwa średniego*, „Muzeum”, t. II, z. 1, s. 7–20.

- Hauswald E. (1917) *Sprawa przygotowania młodzieży w szkołach średnich*, „Muzeum”, z. 3, s. 317–321.
- Ika (1914) *Odrodzenie seminariów nauczycielskich w Stanach Zjednoczonych*, „Szkoła”, nr 4, s. 145–146.
- Jamrożek W. (2015) *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 28–62.
- Jaxa-Bykowski L. (1916) *Klasy skombinowane*, „Muzeum”, z. 2–3, s. 42–46.
- Kielski B. (1917) *Główne problemy polskiego szkolnictwa średniego (Zarys programu prac)*, „Muzeum”, z. 6, s. 511–525.
- Kopczyński S. (1914) *Przyczynek do badań psychologicznych nad młodzieżą szkolną*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 2, s. 108–116.
- Kornecki J. (1914) *Stanowisko społeczne nauczyciela Polaka*, „Szkoła”, s. 94–96.
- Kretz J. (1918) *Rozważania na pedagogiką naukową*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8–10, s. 173–182.
- Kurpiel M. A. (1916) *Zadania szkoły średniej w chwili obecnej*, „Muzeum”, z. 6, s. 219–229.
- Laskowiczówna M. (1914) *Nowe prądy metodyczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 47–52; nr 4, s. 65–70.
- Michalska I. (2019) *W oczekiwaniu na niepodległość. Stanowisko lubelskiej „Szkoły Polskiej” (1916–1918) wobec edukacji narodowej*, „Studia Edukacyjne”, nr 53, s. 77–85.
- Męczkowska T. (1918) *Znaczenie wychowawcze nauki szkolnej*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 1, s. 13–19.
- Na przełomie* (1916), „Muzeum”, z. 1, s. 1–2.
- Nasze dążenia i cele* (1917), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 3.
- Nittman K. I. (1914–1915) *Szkoła pracy w Niemczech*, „Szkoła”, nr 7–8, s. 317–338; nr 9–10, s. 443–461.
- Od Redakcyi* (1912), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 2.
- Od Redakcyi* (1916), „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 8–12, s. 77.

Odrzywolski M. (1917) *Cel i granice eksperymentu w pedagogice*, „Muzeum”, z. 2, s. 118–130, 185–189.

Odrzywolski M. (1917) *Typy uwagi u młodzieży szkolnej*, „Muzeum”, z. 1, s. 5–28.

O uniwersytet polski w zaborze rosyjskim (1916), „Szkola”, nr 3, s. 98.

Pasek E. (1975) „*Miesięcznik Pedagogiczny*” – *czasopismo nauczycielskie w latach 1892–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2, s. 299.

Podgórska E. (1973) *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa, Nasza Księgarnia, s. 148.

Przeniosło M. (2015) *Polskie towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie (materiały z lwowskiego Archiwum Historycznego)*, „Galicja. Studia i Materiały”, nr 1, s. 379.

Rowid H. (1914) *Jan Władysław Dawid*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 1–9.

Rowid H. (1917) *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 41–47; nr 4, s. 65–70; nr 5, s. 89–96; nr 6, s. 129–135; nr 7, s. 153–159; nr 8, s. 177–182.

Rowid H. (1917) *Samorząd uczniów w szkole*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 12–13.

Rowid H. (1918) *Nowa era w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 1–9.

Rowid H. (1918) *Odrodzenie szkoły polskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8–10, s. 169–173.

Ruch oświatowy w Królestwie Polskim i na Litwie (1916), „Muzeum”, z. 1, s. 13; z. 2–3, s. 58–60.

Siciński M. (1914) *Potrzeby szkół przemysłowych uzupełniających we Lwowie*, „Szkola”, s. 122–132.

Sierakowski W. (1916a) *Kinoteatr a młodzież*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–17, s. 17–18.

Sierakowski W. (1916b) *Uwagi na temat upaństwowienia seminariów nauczycielskich*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–7, s. 18–21.

Skoczylas L. (1914) *Wychowawca narodowy*, „Szkola”, s. 309–312, 438–443.

Sławomirski B. (1918) *Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej, względnie w niższej szkole średniej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, s. 118–127.

- Słowo od redaktora* (1912), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 2.
- Sprawy szkolne na ziemiach zajętych przez armię niemiecką* (1916), „Szkoła”, nr 1–2, s. 45–51.
- Stachoń L. (1917) *Stan szkolnictwa początkowego i średniego w Królestwie Polskim*, „Szkoła”, nr 2–5, s. 76–80.
- Stan obecny szkolnictwa w Królestwie Polskim* (1916), „Szkoła”, nr 1–2, s. 41–45.
- Stan szkolnictwa w miastach Królestwa Polskiego* (1918), „Szkoła”, nr 8–9, s. 251–252.
- Stopińska-Pajak A. (1996) *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej w: Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918: ciągłość zmiana*, Cz. Majorek, A. Meissner (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 171–174.
- Stypiński J. (1917) *Nauczycielstwo polskie w Królestwie*, „Muzeum”, z. 2, s. 267–273.
- Szajowski E. (1914) *W sprawie reformy szkolnictwa: I Memoriał Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Szkoła”, s. 213–220.
- Szkolnictwo rolnicze w Królestwie* (1917), „Szkoła”, nr 9–10, s. 343.
- Szober S. (1917) *Ujednostajnienie pisowni polskiej*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 1–2, s. 37–44.
- Szulakiewicz W. (2013) *O zasłużonych redaktorach czasopisma „Muzeum” 1885–1939, w: Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, I. Michalska, G. Michalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 108.
- Szycówna A. (1914) *Badania pojęć moralnych i charakteru dziecięcego*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 5, s. 478–483.
- Szycówna A. (1914) *Dr Marya Montessori. Domy dziecięce*, „Muzeum”, t. I, z. 1–2, s. 98–105.
- Szycówna A. (1914) *Różnice umysłowości chłopców i dziewcząt*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, nr 1, s. 50–56.
- Szycówna A. (1914–1915) *Jan Władysław Dawid jako pedagog i psycholog*, „Muzeum”, t. II, z. 3, s. 182–191.
- Turowski S. (1914) *Psychologia eksperymentalna w szkole*, „Muzeum”, t. I, z. 1–2, s. 59–81; z. 3, s. 198–217; z. 4, s. 361–376; z. 5, s. 518–537.

Wajdowicz W. (1917) *Zasadnicze hasła nowożytnej dydaktyki przyrodniczej*, „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–3, s. 4–10.

Wacek R. (1914–1915) *Wychowanie fizyczne młodzieży w zimie*, „Muzeum”, t. II, z. 2, s. 140–144.

W. B. (1914) *W sprawie reformy seminariów nauczycielskich*, „Szkoła”, s. 180–185, 234–242.

Witkowska H. (1917) *O nauczaniu historii*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9–10, s. 183–188.

Wojtyński W. (1965) *Ruch Pedagogiczny od swego powstania w roku 1912 do chwili obecnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6, s. 22.

Zaproszenie (1868), „Szkoła”, nr 1, s. 64.

Ze szkolnictwa Królestwa Polskiego (1917), „Muzeum”, z. 6, s. 559–561.

Z nowym rokiem (1910), „Szkoła”, nr 1, s. 5.

Zawiliński R. (1917) *Ustrój przyszłej szkoły polskiej*, „Muzeum”, z. 2, s. 258–267.

Zmartwychwstanie (1915), „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 1–4, s. 8.

Wiesław Jamrożek* 

Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości¹

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę prezentacji dorobku w zakresie praktyki edukacyjnej (zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej) oraz myśli pedagogicznej w Polsce w latach 1918–1939. Ukazuje zarówno początkowy stan tej edukacji, jak i jej rozwój. Przedstawia również – w sposób syntetyczny i skrótowy – rozwój badań i myśli odnoszących do edukacji. Został przygotowany z okazji obchodów setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

Słowa kluczowe: edukacja, myśl pedagogiczna, Polska międzywojenna, stuletnia rocznica odzyskania niepodległości.

Education and Pedagogical Thought in the Second Polish Republic. On the Centenary of Regaining Independence

Abstract

The article is an attempt to present the achievements in the field of educational practice (both in school and out of school) and pedagogical thought in Poland in the years 1918–1939. It shows the initial state of education and its development. It also presents – in a synthetic and brief way – the development of research and thought related to education. It was prepared to celebrate the centenary of Poland regaining independence.

Keywords: education, pedagogical thought, interwar Poland, centenary of regaining independence.

* Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.

Artykuł otrzymano: 3.01.2020; akceptacja: 9.05.2020.

¹ Niniejszy tekst nawiązuje do artykułu autora opublikowanego na łamach „Biuletynu Historii Wychowania” 2008, nr 24 (pt. *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90 rocznicę odzyskania niepodległości*). Stanowi on próbę aktualizacji oraz znacznego rozszerzenia jego treści.

W 2018 r. obchodzona była 100. rocznica odzyskania niepodległości. Pod koniec 1918 r., po długoletniej niewoli narodowej (123 latach), na arenę światową weszła ponownie suwerenna Polska. Spełniło się wówczas marzenie wielu pokoleń Polaków, którzy nieustannie wierzyli w odzyskanie niepodległości.

Formalne uzyskanie niepodległości w listopadzie 1918 r. było jednak dopiero początkiem procesu budowy podstaw odrodzonego państwa – procesu dokonującego się w niezwykle złożonych warunkach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Przede wszystkim nadal jeszcze nie był określony kształt granic odrodzonego państwa, o które – jak pokazały kolejne miesiące, a nawet i lata – trzeba było walczyć nie tylko podczas konferencji pokojowej w Paryżu, trwającej w 1919 r., i poprzez działania dyplomatyczne, ale również na licznych polach bitew z naszymi sąsiadami. Toczyły się walki na zachodnich – a jeszcze dłużej – na wschodnich rubieżach kraju o przynależność państwową tych ziem (Roszkowski 2003: 63 i in.).

W początkach Drugiej Rzeczypospolitej trudna była także sytuacja w dziedzinie edukacji, mimo niewątpliwego dorobku społeczeństwa polskiego zarówno na płaszczyźnie praktycznych dokonań, jak i w sferze koncepcji oraz myśli pedagogicznej z okresu poprzedzającego odzyskanie niepodległości. Przede wszystkim w spadku po zaborach przypadł odrodzonemu państwu stosunkowo wysoki wskaźnik analfabetyzmu. Z danych uzyskanych w spisie powszechnym w 1921 r. wynikało, że Polska miała wtedy ponad 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33% mieszkańców kraju powyżej 10. roku życia².

W rezultacie odrębności w systemach ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych szkolnictwo na ziemiach polskich u progu niepodległości różniło się dość znacznie pod względem ilościowym, organizacyjnym, programowym i dydaktycznym. Przed odrodzonym państwem polskim stawało zatem ważne zadanie ujednoczenia ustroju i poziomu szkolnictwa. Jego realizację zapowiadano już w programie ogłoszonym – 18 grudnia 1918 r. – przez pierwszego ministra oświaty w niepodległej Polsce – Ksawerego Praussa. Nad budową spójnego systemu edukacji narodowej we wskrzeszonej Rzeczypospolitej dyskutowano także – nawiązując do programu K. Praussa – podczas obrad Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w dniach 14–17 kwietnia 1919 r., nieformalnie nazwanego jeszcze w trakcie jego trwania – ze względu na rangę podejmowanych na nim problemów – Sejmem Nauczycielskim.

Zakres problematyki podejmowanej podczas obrad (plenarnych i sekcyjnych) wspomnianego Sejmu Nauczycielskiego – w którym uczestniczyło ponad ośmiuset

² Zjawisko analfabetyzmu dotyczyło w szczególności starszego i najstarszego pokolenia (wśród obywateli w wieku powyżej 60 lat rejestrowano aż 54,2% analfabetów, w grupie mieszkańców Polski w wieku 40–59 lat – 42,2%) i występowało przede wszystkim na wsi (zob. np. Sutyła 1982: 20). Charakterystyczna była również geografia tego zjawiska. Tak na przykład wieś wielkopolska miała tylko 4,3% analfabetów, lwowska – 33,9 %, poleska – aż 78,1 % (Roszkowski 2003: 123).

delegatów³ – był rozległy. Obejmował zagadnienia dotyczące ustroju szkolnego i administracji szkolnej, wychowania przedszkolnego i kolejnych szczebli kształcenia (łącznie ze szkolnictwem wyższym, choć związana z nim sekcja ostatecznie nie ukonstytuowała się). Uchwały i wnioski przyjęte na Sejmie Nauczycielskim wytyczały podstawy pod budowę demokratycznego systemu edukacji, opartego m.in. na idei unarodowienia szkolnictwa, służącej integracji narodu, na zasadzie siedmioletniej nauki we wszystkich szkołach powszechnych i obowiązku szkolnym realizowanym od 7. roku życia, na kształceniu w szkole średniej wspartym koncepcją tzw. podstawy wychowawczej (dydaktycznej) – obejmującej przedmioty określające kierunek i cele wychowania w poszczególnych typach szkół (Jamrożek 2015: 102, 126 i in.).

Ważne znaczenie dla unifikacji i porządkowania szkolnictwa w początkowym okresie po odzyskaniu przez Polskę niepodległości posiadały: dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r., dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych – również z 7 lutego 1919 r., ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 r. czy ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 r., a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r.⁴ Istotne były oczywiście także postanowienia konstytucji marcowej z 1921 r. – rozstrzygające definitywnie sprawę obowiązkowej nauki w zakresie szkoły powszechnej, określające bezpłatność nauczania w szkołach państwowych i samorządowych, ustanawiające obowiązkowy charakter nauki religii we wszystkich szkołach publicznych – kształcącej młodzież do 18 lat (Jamrożek 2008: 122).

Pozostałości ustawodawstwa oświatowego państw zaborczych likwidowała ostatecznie Ustawa o ustroju szkolnictwa, uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 r. Ustawa ta (zwana powszechnie jędrzejewiczowską, od nazwiska ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusza Jędrzejewicza) unifikowała zarazem – za wyjątkiem województwa śląskiego – szkolnictwo na terenie Polski.

Szczególnym przedmiotem troski władz szkolnych i środowisk oświatowych odrodzonego państwa było zapewnienie wzrostu powszechności nauczania na stopniu podstawowym. Odsetek dzieci objętych nauką szkolną w latach dwudziestych stale zwiększał się, osiągając w roku szkolnym 1928/1929 – według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – wysoki poziom 96,4% (Trzebiatowski 1969: 65, 77). Niestety, w następnych latach – w okresie tzw. kryzysu szkolnego – nastąpił jednak spadek powszechności nauczania. W roku

³ Wśród delegatów byli również przedstawiciele nauczycielskich stowarzyszeń ze Śląska i z Poznańskiego, z dzielnic, które pozostawały wówczas formalnie poza granicami odrodzonej Rzeczypospolitej (Jamrożek 2015: 73).

⁴ Kolejnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była Ustawa z 15 marca 1933 r., która – w porównaniu do ustawy z 1920 r. – rozszerzała m.in. uprawnienia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

szkolnym 1935/1936 wskaźnik ten – według danych ówczesnego GUS – spadł do poziomu 88,3% dzieci zobowiązanych do uczęszczania do szkoły⁵.

W Drugiej Rzeczypospolitej zbyt wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Na wsi przeważały szkoły najniżej zorganizowane (nierealizujące pełnego programu szkoły powszechnej). Sytuacji tej nie poprawiła w zasadzie realizacja postanowień wspomnianej powyżej Ustawy z 1932 r., która nadal utrzymywała nierówność miejskich i wiejskich szkół powszechnych. Szkoła pierwszego stopnia była przeważającym typem szkoły na wsi [jedno- i dwuklasówki stanowiły w roku szkolnym 1932/1933 74,6% ogółu szkół wiejskich, do których uczęszczało ponad 50% dzieci wiejskich (Garbowska 1976: 67)].

Ustawa jędrzejewiczowska – co należy jednak ocenić pozytywnie – dokonywała zdecydowanej reformy szkolnictwa ponadpodstawowego. Wprowadzała (w miejsce dotychczasowego 8-letniego gimnazjum) 4-letnie gimnazjum ogólnokształcące (jednolite pod względem programowym) i 2-letnie liceum (o zróżnicowanym programie). Podnosiła rangę szkolnictwa zawodowego, wprowadzając również szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego i licealnego. Reformowała ponadto kształcenie nauczycieli, podnosząc wyraźnie jego poziom.

W Polsce międzywojennej następował także zdecydowany rozwój oświaty pozaszkolnej. Swoją działalność na tym polu prowadziły różne stowarzyszenia społeczno-oświatowe, wśród których wymienić należy w szczególności: Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polską Macierz Szkolną, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Do nich dołączyły również takie np. podmioty, jak: Instytut Oświaty Dorosłych (powstały na bazie Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych), Instytut Oświaty i Kultury im. Stanisława Staszica, Związek Teatrów Ludowych, a następnie Instytut Teatrów Ludowych. Ważne miejsce w pozaszkolnej działalności oświatowej zajmowały organizacje młodzieżowe, w tym m.in. związki młodzieży wiejskiej. Z tymi ostatnimi związany był np., niezmiernie ważny w realiach II RP, ruch uniwersytetów ludowych, nawiązujący do założeń i doświadczeń wypracowanych jeszcze w XIX w. przez Mikołaja F. S. Grundtviga i Christena Kolda. Ruch ten funkcjonował w Polsce międzywojennej m.in. pod wpływem idei i koncepcji wychowawczych – wybitnego przedstawiciela i czołowego działacza ówczesnego ruchu młodochłopskiego – Ignacego Solarza. Należy jednak wspomnieć, iż pierwszy uniwersytet ludowy w niepodległej Polsce został utworzony w 1921 r. w Dalkach pod Gnieznem pod kierownictwem ks. Antoniego Ludwiczaka związanego z wymienionym wcześniej Towarzystwem Czytelni Ludowych.

Dla polskiej oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego jest charakterystyczny fakt, że choć dominowała w niej nadal funkcja kompensacyjna (będąca rezultatem określonych zaniedbań edukacyjnych, pochodzących jeszcze z okresu

⁵ W opinii niektórych działaczy oświatowych, krytycznych wobec ówczesnych władz oświatowych, wskaźnik ten był jeszcze niższy. Według nich liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły miała wynosić wtedy ok. 1 mln (Garbowska 1976: 151–153).

niewoli narodowej, jak i z braków oraz niedostatków ówczesnego szkolnictwa powszechnego), to coraz większą uwagę poświęcano właściwej funkcji tej edukacji – związanej ze stwarzaniem coraz większych możliwości kształcenia na poziomie wyższym niż elementarny i z przygotowaniem jej uczestników do aktywnego udziału w życiu kulturalnym i społecznym w najbliższym środowisku, jak i poza nim. Tę funkcję realizowały na wsi m.in. wspomniane uniwersytety ludowe, a w mieście – uniwersytety powszechne⁶.

Lata funkcjonowania Drugiej Rzeczypospolitej – i stwierdzenie to nie jest przesadą – to także okres rozkwitu polskiej myśli pedagogicznej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pojawiły się korzystniejsze – w porównaniu do poprzedniego okresu – warunki organizacyjne oraz kadrowe dla rozwoju refleksji i badań pedagogicznych. Rozwojowi temu sprzyjało również rosnące zapotrzebowanie na nową polską teorię pedagogiczną (w związku z budową nowego systemu edukacji narodowej oraz rolą wychowania w utrwalaniu i wzmacnianiu niepodległego bytu państwowego).

W rozwoju myśli i badań pedagogicznych ważne miejsce zajęły ośrodki naukowe związane z uniwersytetami. Stwierdzić należy, że pierwszą katedrę pedagogiki utworzono w 1919 r. w uruchomionym w tym samym czasie Uniwersytecie Poznańskim (noszącym wówczas nazwę Wszechnicy Piastowskiej). Katedrą tą kierował początkowo Antoni Danysz, po jego śmierci Bogdan Nawroczyński, a następnie Ludwik Jaxa-Bykowski. W 1920 r. powołano do życia przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Instytut Pedagogiczny, powierzając kierownictwo tej instytucji Zygmuntowi Kukulskiemu. Katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim powstały dopiero w 1926 r. (katedrę krakowską objął Zygmunt Mysłakowski, warszawską – wspomniany już B. Nawroczyński). Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie utworzył własną katedrę pedagogiki tuż przed wybuchem wojny, oddając jej kierownictwo Bogdanowi Suchodolskiemu. Z uniwersyteckim ośrodkiem lwowskim związany był także Kazimierz Sośnicki, a z Uniwersytetem Stefana Batorego w Wilnie – Ludwik Chmaj.

Ważnym ośrodkiem badań nad edukacją i rozwojem teorii pedagogicznej w Polsce międzywojennej była Wolna Wszechnica Polska. Od początku jej istnienia funkcjonował w niej Wydział Pedagogiczny. W jednostce tej utworzono, w 1925 r., Studium Pracy Społeczno-Oświatowej pod kierownictwem Heleny Radlińskiej. Istotną rolę w rozwoju nauki i myśli pedagogicznej spełniał także, zwłaszcza w zakresie badań związanych z kształceniem specjalnym, Instytut Pedagogiki Specjalnej – utworzony w 1922 r. w Warszawie i kierowany przez Marię Grzegorzewską.

W Polsce międzywojennej wyłoniły się najważniejsze teoretyczne nurty w naukach o wychowaniu. Stefan Wołoszyn zaliczył do nich m.in.: „nurt pedagogiki psychologicznej i związany z nim wielki ruch Nowego Wychowania (wychowania

⁶ Szerzej na temat dorobku polskiej oświaty pozaszkolnej m.in. w dwu publikacjach: J. Sutyły (1982) i A. Stopińskiej-Pająk (1994).

progresywnego)", „nurt pedagogiki socjologicznej (pedagogiki społecznej)", „nurt pedagogiki kultury (pedagogiki humanistycznej, personalistycznej)" (Wołoszyn 1998: 31).

Należy zauważyć, że dla rozwoju myśli i teorii pedagogicznej w II Rzeczypospolitej istotne znaczenie miały osiągnięcia nauk pokrewnych, zwłaszcza psychologii oraz socjologii. Ten wpływ uzewnętrznia się już w sygnalizowanej powyżej klasyfikacji teoretycznych nurtów pedagogicznych. Wskazać w tym kontekście można na dorobek z tego okresu najwybitniejszych przedstawicieli psychologii wychowawczej, m.in.: Stefana Baleya, Józefy Joteyko, Stefana Szumana (zob. *Osiągnięcia polskiej psychologii...* 1981), a z dziedziny socjologii: Floriana Znanieckiego, Ludwika Krzywickiego, Jana Stanisława Bystronia i – wówczas najmłodszego z wymienianych tu socjologów – Józefa Chałasińskiego.

Duży wpływ na myśl i praktykę wychowawczą w Polsce międzywojennej wywarł wspomniany ruch Nowego Wychowania. Szczególną rolę w propagowaniu jego założeń i idei spełniało pismo – „Ruch Pedagogiczny” ukazujące się pod redakcją (aż do 1933 r.) Henryka Rowida, twórcy jednej z polskich odmian „szkoły pracy” – koncepcji „szkoły twórczej”.

Ważne miejsce wśród polskich pedagogów Nowego Wychowania zajął z pewnością Janusz Korczak (Henryk Goldszmit), jednocześnie pisarz i lekarz, a przede wszystkim wychowawca dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, nazwany – ze względu na swoją postawę, zwłaszcza w „latach próby” podczas okupacji hitlerowskiej – Sokratesem XX w. (Wołoszyn 1982: 7 i in.). Janusz Korczak, na podstawie wieloletnich studiów i doświadczeń w prowadzonym przez siebie „Domu Sierot” (dla dzieci żydowskich) oraz w bliźniaczym „Naszym Domu” (dla dzieci polskich), stworzył oryginalny system wychowawczy w zakładzie opiekuńczym. Oparł swoją koncepcję pedagogiczną na idei samowychowania oraz związanym z nią projekcie „społeczeństwa dziecięcego, organizowanego i rządzonego przez same dzieci”. Janusz Korczak zginął w komorach gazowych obozu zagłady w Treblince wraz z dwiema setkami wychowanków i personelem „Domu Sierot”.

W Polsce międzywojennej „idee *pedagogiki naukowej*, opartej na podstawach społecznych”, socjologicznych (Wołoszyn 1998: 52) rozwijali m.in. wspomniana już Helena Radlińska i Marian Falski. Z pedagogiką kultury w tym czasie związani byli: Bogdan Nawroczyński, rosyjski emigrant Sergiusz Hessen, Bogdan Suchodolski, w części też Zygmunt Mysłakowski. Wśród polskich twórców pedagogiki nurtu personalistycznego wymienić należy również przedstawiciela polskiej katolickiej myśli pedagogicznej – Karola Górskiego. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej można mówić również o pedagogice uprawianej w „klimacie marksizmu” (Wołoszyn 1998: 88). Jej reprezentantami byli przede wszystkim Władysław Spasowski i Stefan Rudniański.

W okresie międzywojennym rozwijane były badania w zakresie poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, również na gruncie związanej z nimi – i bliskiej autorowi niniejszego tekstu – historii wychowania. Badania nad dziejami edukacji prowadzili w tym czasie: Stanisław Kot, Zygmunt Kukulski, Stanisław Łempicki,

Helena Radlińska, Henryk Barycz, Jan Hulewicz, Stefan Truchim, Wiktor Wąsik, Józef Lewicki, Bogdan Nawroczyński, Hanna Pohoska, Karol Mazurkiewicz i inni⁷.

Szczególnym przedmiotem refleksji nad wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej i zarazem kontrowersji w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego była kwestia celów wychowania. Formułując ideał wychowawczy, który miał wyznaczać główny kierunek edukacji, wytyczać drogi rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, usiłowano w tym czasie przewyciężyć charakterystyczną dla ideologii wychowawczej czasów niewoli narodowej antynomię: naród czy państwo? W okresie do 1926 r. dominującym kierunkiem w teleologii wychowawczej i najbardziej oddziałującym na praktykę edukacyjną było tzw. wychowanie narodowe – eksponujące ideę narodu. Próbę określenia wychowawczych podstaw naukowych wychowania narodowego podjął przede wszystkim Lucjan Zarzecki. Żądał on oparcia budowy polskiej szkoły na tradycjach narodowych i dostosowania wychowania do właściwości oraz potrzeb „charakteru narodowego”. Wychowania nie traktował jednak tylko jako procesu przekazywania doświadczeń, ale także jako przygotowanie do pomnażania dorobku przeszłości i tworzenia nowych wartości. Uwzględniając ówczesne realia i potrzeby życia polskiego, kreślił wychowawczy ideał „robotnika – obywatela”.

W latach późniejszych przewagę zyskiwało jednak wychowanie państwowe podkreślające – jako naczelną – ideę państwa, uwzględniające zarazem fakt, że w ówczesnych warunkach II RP zamieszkiwały jej obszar również różne inne grupy etniczne. Koncepcja wychowania państwowego została opracowana w głównych zarysach i przedstawiona w 1929 r. podczas Pierwszego Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu. Ówczesny Minister WRiOP, Sławomir Czerwiński, przedstawiając na tym kongresie nowy ideał wychowawczy, określił „typ psychiczny”, który powinien być formowany w toku oddziaływań wychowawczych. Miał to być typ „bojownika – pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich.

Podstawy i założenia wychowania państwowego rozwijali później także Adam Skwarczyński i Hanna Pohoska. W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł także Kazimierz Sośnicki (1933). Jego książka *Podstawy wychowania państwowego* stanowiła pierwszą w Polsce pracę teoretyczną poddającą problemy wychowania państwowego wnikliwej i wszechstronnej analizie (od strony filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej)⁸.

⁷ Szerzej na temat historii wychowania w okresie międzywojennym m.in. w pracach autorstwa Henryka Barycza (1949) i Jana Hellwiga (2001) czy w publikacjach: *Historia wychowania...* (1998), *Historycy wychowania...* (2000).

⁸ Szerzej m.in. w pracach: Feliksa W. Araszkiwicza (1978), Kaliny Bartnickiej (1972), Krzysztofa Jakubiaka i Wiesława Jamrożka (2007).

Na rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym wpływała również „nowatorska działalność szerokiego grona nauczycieli różnych typów szkół” (Michalski 1994: 5). Stanisław Michalski, charakteryzując najbardziej typowe formy uczestnictwa nauczycieli w rozwoju teorii pedagogicznej w II RP wskazuje, że część nauczycieli – inspirując, organizując i prowadząc proces dydaktyczno-wychowawczy – dostarczała określonego materiału empirycznego, będącego później przedmiotem badań prowadzonych jakby „z zewnątrz”, inna z kolei część nauczycieli pełniła „funkcje badaczy – dostrzegając teoretyczne problemy pracy zawodowej”⁹. Ten teoretyczny i badawczy dorobek nauczycieli był prezentowany w różnych publikacjach (zamieszczanych m.in. w ówczesnych czasopismach pedagogicznych), jak i podczas kongresów oraz zjazdów pedagogicznych organizowanych w Drugiej Rzeczypospolitej, wśród których wymienić należy przede wszystkim wspomniany już Sejm Nauczycielski, a następnie cztery kongresy: poznański (w 1929 r.), wileński (w 1931 r.), lwowski (w 1933 r.) i warszawski (w 1939 r.).

Druga Rzeczpospolita, mimo wielu trudności i ograniczeń, błędów i niedostatków w realizowanej w niej polityce oświatowej, odnotowała jednak wiele osiągnięć – zarówno w praktyce, jak i w obszarze teorii oraz refleksji pedagogicznej. Praktyka edukacyjna i związane z nią nauki o wychowaniu z jednej strony przyswajały doświadczenia i nowatorskie koncepcje pedagogiki zachodniej, z drugiej – dopracowywały się własnych, oryginalnych rozwiązań i propozycji. Ogólny bilans edukacyjny Polski międzywojennej jest z pewnością dodatni. Niewątpliwym, największym dokonaniem Drugiej Rzeczypospolitej było zbudowanie – właściwie od podstaw – polskiego systemu edukacji. Jego rezultaty wychowawcze zweryfikowały pozytywnie lata II wojny światowej oraz okupacji hitlerowskiej i sowieckiej. O ich wartości świadczyła przede wszystkim postawa przeważającej części społeczeństwa polskiego wobec agresorów i okupantów, jej zaangażowanie w organizowanie i funkcjonowanie podziemnego państwa polskiego oraz związanych z nim struktur podziemnej armii, jak również liczny udział przedstawicieli pokolenia wychowanego w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej w różnych innych formacjach zbrojnych poza granicami kraju.

Bibliografia

Araszkiewicz F. W. (1978) *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN.

Bartnicka K. (1972) *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV, s. 61–132.

⁹ Szerzej na temat nowatorskiej i badawczej działalności nauczycieli II RP w cytowanej książce S. Michalskiego i w wielu innych publikacjach, m.in. w pracach Franciszka Bereźnickiego (1984).

Barycz H. (1949) *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków, Polska Akademia Umiejętności.

Bereźnicki F. (1984) *Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918–1939*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Garbowska W. (1976) *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Hellwig J. (2001) *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań, Eruditus.

Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy (1998), T. Gumuła (red.), J. Krasuski, S. Majewski, Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego.

Historycy wychowania II Rzeczypospolitej (2000), W. Szulakiewicz (red.), Warszawa, Studio Wydawnicze Familia.

Jakubiak K., Jamrozek W. (2007) *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r. w: Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, A. Szerląg (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 153–168.

Jamrozek W. (2008) *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90 rocznicę odzyskania niepodległości*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 24, s. 121–127.

Jamrozek W. (2015) *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Michalski S. (1994) *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16 i 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie (MCMXX), Lwów–Warszawa, Książnica Polska.

Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym (1981), K. Czarnecki (red.), Katowice, Uniwersytet Śląski.

Roszkowski W. (2003) *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Warszawa, Świat Książki.

Sobczak J. (1978–1979) *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Sośnicki K. (1933) *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa, Książnica Atlas.

Stopińska-Pajak A. (1994) *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sutyła J. (1982) *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Trzebiatowski K. (1969) *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XII, s. 49–87.

Wołoszyn S. (1982) *Korczak*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, Dom Wydawniczy Strzelec.

Joanna Sosnowska* 

The Reception of Maria Montessori's Pedagogical Theory in Pre-School Education in Interwar Poland

Abstract

The innovative tendency in pedagogy, called “new education”, which appeared in many European countries in the first half of the 20th century, aimed at reviving schooling, the conditions of education, and the process of learning; it also set a new role for the teacher and emphasized a new approach to the child. Maria Montessori (1870–1952), an Italian physician and educationalist, was one of the representatives of “new education”. Knowledge of the pedagogical theory developed by Montessori was spread in Poland through her books and the pedagogical-psychological literature of Polish educationalists, which referred to the Montessori educational concept. The purpose of this work is to present the reception of Montessori's pedagogical theory in pre-school education in 1918–1939.

Keywords: pedagogical theory of Maria Montessori, pre-school education in Poland, representatives of pre-school education in the interwar period, pedagogical journals.

Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w wychowaniu przedszkolnym w Drugiej Rzeczypospolitej

Abstrakt

Nowatorski nurt w pedagogice, określany mianem „nowego wychowania”, który pojawił się w wielu krajach Europy w I połowie XX w., zmierzał do odnowy szkoły, warunków nauki i procesu uczenia się, wyznaczał nową rolę nauczycielowi, akcentował także nowe podejście do dziecka. Jedną z wielu przedstawicieli „nowego wychowania” była Maria Montessori (1870–1952), włoska lekarka i pedagog. Poznaniu

* University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of the History of Education and Pedeutology.

Article Received: January 7, 2020; Accepted: March 31, 2020.

teorii pedagogicznej M. Montessori w Polsce służyły publikacje książkowe jej autorstwa oraz literatura pedagogiczno-psychologiczna polskich pedagogów, w której nawiązywano do koncepcji wychowania Montessori. Celem artykułu jest ukazanie recepcji teorii pedagogicznej M. Montessori w wychowaniu przedszkolnym w latach 1918–1939.

Słowa kluczowe: teoria pedagogiczna Marii Montessori, wychowanie przedszkolne w Polsce, przedstawicielki edukacji przedszkolnej w okresie międzywojennym, czasopiśmiennictwo pedagogiczne.

Preliminary issues

In the 20th century, educational systems were created and shaped in correlation with the political, economic and socio-cultural conditions of the country at that time. Transformations in the field of education usually followed periods of historical breakthroughs, as an exemplification or derivative of wider political and social changes. This was also the case after regaining independence in 1918, when conditions in the reborn Polish state arose for the introduction of changes in the field of education and unprecedented possibilities for new directions and forms of pedagogical activity opened. Important elements of the educational transformations in the interwar period were not only legal and administrative solutions related to education (including the construction of the Polish education system from scratch)¹, but, above all, the development of interest and research in pedagogical sciences, noticeable in two dimensions. One concerned the so-called new education, of a rather experimental nature, but presenting theoretical and practical experiences in the field of organization and methods of education, while the second included directions of exploration and pedagogical thought in which attempts were made to take a scientific approach to educational issues (Korzeniowska 2011: 179).

The reception of the ideas of the “new education” movement, which made a strong mark in the educational practice and pedagogical thought of interwar Poland, was helped by numerous translations of the work of its European and American representatives; Maria Montessori² played a significant role in

¹ The most important legislative provisions concerning education and upbringing in the Second Polish Republic include: Decree of February 7, 1919 on compulsory education, “Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” (Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education) (hereinafter: Dz.Urz.MWRiOP) 1919, No. 2, item 2; Act of 17 March 1921 – Constitution of the Republic of Poland, “Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” (Journal of Laws of the Republic of Poland) (hereinafter: Dz.U.RP) 1921, No. 44, item 267; Act of 17 February 1922 on the establishment and maintenance of public elementary schools, Dz.U.RP 1922, No. 18, item 143; Act of 17 February 1922 on the construction of public elementary schools, Dz.U.RP 1922, No. 18, item 144; Act of 11 March 1932 on the education system, Dz.U.RP 1932, No. 38, item 389.

² Other proponents of the “new education” movement, both theoreticians and practitioners, were, among others, Ellen Key (1848–1926), John Dewey (1859–1952), Georg Kerschensteiner (1854–

propagating them. The new trend in pedagogy was aimed at a radical change in the institution of the school, the conditions of learning and the learning process, as well as the role of the teacher and the vision of the pupil/child (Kupisiewicz 2012: 213–240; Sośnicki 1967: 45–49, 65–72; Śliwerski 2007: 43–48). This trend, in turn, arose from philosophical premises (naturalism, sociologism and culturalism), in which attempts were made to redefine the foundations of human upbringing and education (Drynda 2000: 36; Śliwerski 2006: 72). Without focusing on the contemporary definitions of “new education”, it is worth emphasizing that this movement not only remained in opposition to the traditional school of Jan Fryderyk Herbart, criticized at that time for its authoritative and repressive education and the rigid scheme of the teacher’s behaviour, which did not take into account the needs and interests of pupils, their personality and development opportunities; but, above all, its representatives conducted numerous experiments, implemented various concepts, systems, centres and plans in practice, and established educational institutions in which the most important part was the child/pupil (Sobczak 1998: 42; Kupisiewicz 1984 : 39). And in this aspect it is important to emphasize the significant contribution of the “new education” movement to the development of pedagogy in the world and in Poland. The “new school”³ was to be a place of free, creative work, where pupils would be introduced to cooperation and forms of team effort, moreover, it was to individualize the content of teaching and to teach children the ability to perceive, formulate and solve the theoretical and practical problems of everyday life. Progress in the field of psychology and pedagogy in the interwar period meant that the child began to be seen as a person from the first moments of its life, and its proper development in the first few years of existence was also associated with properly organized institutions of pre-school education. It is worth mentioning that the child’s prestige in the family also increased during this period, the kind of “promotion” of childhood that followed, especially after the First World War, was manifested in many aspects of social life: in legislation, health care, science, and culture (Gawin 2014: 77–93).

Pre-school education after independence

Important postulates and concepts in the sphere of the organization of pre-school education appeared on the threshold of independence – during the Teachers’ Congress held in Warsaw in April 1919. It should be mentioned that the urgent

1932), and Ovid Decroly (1871–1932), Édouard Claparède, Paweł Błoński (1884–1941), Karl Linke (1884–1938), Celestyn Freinet (1896–1966), Helen Parkhurst (1887–1959). In Poland, among others: Henryk Rowid (1877–1944), Janusz Korczak (1878 [9]–1942), Jerzy Ostrowski (1897–1942), and Maria Grzegorzewska (1888–1967).

³ A wide spectrum of names: new school, work school, life, creative, or lively school, indicated an institution that was to take into account the interests of students, develop their intellect and feelings, and teach thinking and acting.

need to guarantee pre-school children proper institutional care became a subject of discussion for educators, doctors, journalists and social activists at the end of the First World War⁴ (Wróbel 1967: 26; Miąso 1980: 99).

The intention of the participants of the aforementioned post-war congress was to develop a national education system in the new state (Jamrożek 2011: 15–16).

The issue of pre-school education was also included in the discussions. The initiators of the changes, among whom Maria Weryho-Radziwiłłowicz, the head of the Pre-school Education Department at the Ministry of Religious Denominations and Public Education, led the way, recommended, first of all, connecting nurseries with schools, so that pre-school education institutions would be given the status of institutions preparing children for school education, and secondly, the introduction of compulsory schooling, along with the obligation for children to attend nursery school for at least the last two years before the age of seven. However, the progressive demands of the congress remained only in the declarative phase, and the pre-school education project formulated in this shape was not implemented at that time. The matter of organization of pre-school education in the Second Polish Republic returned after more than a decade, as it was among the legal regulations related to the reform of education. In the light of the Act on the system of education of March 11, 1932, childcare institutions for those aged 3–7 adopted the official name “*przedszkole*” (pre-school), and qualification and vocational requirements were laid down for teachers (formerly minders). However, the planned, quantitative and qualitative development of pre-school education institutions could not be fully implemented, as the legislation did not specify the principles of establishing such institutions and their financial security, which are so important for their functioning. Research on this issue in relation to interwar Łódź indicates that the level and direction of development of pre-school education was mainly determined by the local government, and among the entities running nurseries/pre-schools, apart from the municipal authorities, there were still social and charity organizations, parishes and religious communes, religious assemblies, factory boards, political organizations and private individuals (Sosnowska 2014).

Legislative gaps and economic difficulties related to the economic crisis of the 1930s did not stop the progressive changes taking place in the educational space of the pre-school under the influence of the ideas of “new education”. Admittedly, there was a slight shift in priorities during the aforementioned economic deadlock – pre-school institutions, implementing state and local government assistance programmes, became a place for the regular feeding of children, guaranteeing them social care; but even then the implementation of new educational concepts into educational practice was not halted. The period of shaping the theoretical

⁴ In 1917 and 1918, during the I and II Teachers' Congresses, the basic tasks of nurseries were defined, treating them as care facilities, as well as educational institutions preparing children to study at school. The importance of nursery as an institution of the first stage of education in the concept of the three-level school system and the seven-grade elementary school was emphasized.

foundations of pre-school education and determining the directions and the level of educational and didactic work of pre-school institutions – based on the achievements of developmental psychology and the aforementioned pedagogical concepts, mainly of Montessori and Decroly – came at the turn of the 1920s and 1930s. The transformations in this area were undoubtedly due to translations of the work of the above-mentioned authors, as well as native pedagogical journals, especially those addressed to pre-school teachers. It is in this type of periodical that the authors (mainly pedagogues, teachers, and doctors), publishing articles illustrating the work of pre-schools from abroad, tried to propagate new ideas and show the possibilities of innovative solutions (Sosnowska 2016b; Samsel 2003: 519–523). They opposed traditional methods based on coercion and discipline, which were then present in pre-school institutions. It was proposed to leave children greater freedom, pay attention to their interests, and help in their development (Sośnicki 1967: 45–49; 65–72; Kabzińska 2002: 21–49). An example is the magazine “Wychowanie Przedszkolne” (Pre-school Education), the editors of which, in the new issue of the magazine in 1926, informed the readers of the extension of the periodical’s range by including in their pages information about new methods of educational work (*Od Redakcji*: 1).

The pedagogical theory of Maria Montessori⁵ (1870–1952)

In the light of Ewa Łatacz’s research, the pedagogical theory of Montessori, an Italian doctor and educator, is a set of logically related statements about education, developed by her, scientifically based on multidirectional studies, and verified during many years of pedagogical practice in institutions called children’s houses (Łatacz 1996: 7). The author of the concept herself wrote: “The pedagogical theory was associated with a bold decision to introduce changes to the educational system. Children’s houses spread rapidly around the world, despite the many difficulties caused by the outbreak of war [1914], and prejudice” (Montessori 2014: 41). The theory has psychological, philosophical, anthropological and sociological foundations, which became the subject of thorough analysis undertaken by researchers representing various scientific centres interested in the Montessori conception (Łatacz 1995a, 1995b; Miksza 2010; Guz 1994; Surma 2008). For the purpose of this sketch, intended to show the reception of Montessori’s pedagogical theory in the field of pre-school education in the interwar period in Poland, the focus is on three aspects: the concept of child personality development, the essence of the “prepared environment” and her pedeutological views.

According to Montessori, a child develops as a biological being, but primarily exists as a psycho-spiritual being in a specific environment of human culture. Just

⁵ Biography of the life and activities of Maria Montessori (Miksza 2010: 101–110; Łatacz 1995b: 45–61).

as in the biological sense no one can grow for a child, so spiritually the child "builds" its own interior (Miksza 2010: 25). In the development of every child, the internal factor is crucial, while the environmental factor is – "secondary to life: it can change, help or destroy, but never create. The sources of development are internal" (Montessori 2014: 59). Montessori distinguished four stages in the life of Man. The first is early childhood (from birth to six years), the second – late childhood (from six years to twelve), the third – adolescence (from twelve to eighteen), and the fourth is the stage of maturity (after eighteen). In the first and third stages, the child deserves special care due to the importance and dynamics of developmental changes, while the first and second stages the author called a period of special sensitivity (Surma 2008: 43). She believed that from the moment of birth the child is shaping its own personality, and despite the fact that the newborn's mental sphere develops in an unconscious way, in the first year of existence it builds an internal image of itself and the surrounding reality. As already mentioned, in each child there is a specific, proper, psychological and spiritual growth plan, therefore education should consist in the adults (parents, educators, minders) observing the child and helping in the development process, not creating predetermined goals, and as a result – "moulding" or "forming" the child. This approach became the focal point of Montessori's pedagogical ideas, in which the child itself and its development in the most educationally favourable conditions were important. Education was to support children from birth and help in their individual development, but the essence of education is to lead the child to become independent of adults, responsible and full of love for the world (Miksza 2010: 23, 43). A child in Montessori's pedagogy is a free, uninhibited and independent unit (Montessori 2005: 61). Effective pedagogical activities would help young children on the road leading to independence. However, help should be given discreetly and gently, in accordance with the request once addressed by the child to an adult: "Help me do it myself". Supporting independence means supporting efforts during everyday activities such as walking, running, dressing, eating meals and picking up fallen objects.

Montessori paid a lot of attention to the proper arrangement of institutional space, such as a nursery, pre-school, or school. In her publications, she published tips on how to organize rooms, equipped with the necessary furniture, appliances and everyday objects adapted to the child's height, aesthetically and directly accessible (Montessori 2005: 52–53).

When we talk about the environment – she wrote – we mean everything that a child can freely choose in it and use as much as it wants. (...) The teacher does nothing but help it at the beginning in orienting itself between many different subjects and in learning how to use them properly, that is, initiating them into an ordered and active life in the environment. Later, he leaves the child free to make choices and in the performance of the work (Montessori 2014: 61).

The “prepared environment”, consisting of all the material and didactic facilities and covering the principles and forms of education, was primarily to enable children in self-education and self-development. A special role in the “prepared environment” was played by development material – a set of teaching aids specially developed empirically by the creator of the theory⁶. Montessori divided them into several groups: for practical life exercises, sense training, mathematics education, language education, education into the culture of life, truth and love; and for religious education (Łatacz 1995a: 25). The developmental material was characterized by simplicity, precision and the aesthetics of performance, it also took into account several principles: grading of difficulty, adaptation to the child’s development needs, logical coherence of thematic links and limitations (a given type of developmental material was present only in one copy). Among the many exercises that the children performed using the developmental material, the exercises supporting the development of the senses: sight, hearing, smell, taste and touch were particularly important. According to Montessori, the development of the senses was closely related to intellectual development, and through polarization and normalization – with the integration of the whole personality of the child.

In relation to the teacher/tutor, Montessori formulated many requirements, both external in nature, e.g. proper preparation for the profession, but also internal in nature, related to spiritual development, shaping character and possessing appropriate personality traits. The personality model of the educator she outlined in special “commandments” regarding ethical and moral attitudes towards the child (Miksza 2010: 85–86). The teacher, prepared for pedagogical work, was in the Montessori concept, the second – next to the educational environment – pillar of education (Łatacz 1995a: 21). The creator of the theory expected the teacher to understand the sense of pedagogical work, the essence of upbringing and education, shift the emphasis from teaching, i.e. giving knowledge, to learning, and thus independent acquisition. “In our method”, she explained, “we are dealing with a radical transfer of activity that was previously associated with the teacher and is now left to the child” and: “The teacher teaching according to old methods has been replaced by the sum of many complex factors. This means that together with the teacher, many developmental materials co-exist that collaborate in educating the child” (Montessori 2014: 132). Montessori warned against watching over the pupils in activities and tasks, because unnecessary help may cause the

⁶ The developmental material included four elements: anthropological, psychological, educational and didactic. The first resulted from Montessori’s philosophical views, the aids were constructed in such a way as to mediate the transmission of a harmonious and disharmonious picture of reality; the psychological element corresponded to sensitive cycles appearing in the child’s mind, provoking the polarization of attention (specific focus on action) enabling physical and psycho-spiritual development; the educational element of the material “facilitated” the child’s self-education through independent implementation of exercises; the didactic element is the transfer of knowledge about reality, i.e. the key to the world.

disappearance of natural activity in physical and mental development. The educator who put Montessori's theory into practice also accepted his own obligations, including character development, spiritual formation and reflection. In addition to theoretical knowledge, the educator should have appropriate qualities, such as patience, "wise reserve", self-control, calmness, modesty and responsibility for the child's development, resulting from the internal moral attitude of the pedagogue (Surma 2008: 66). The most important quality of a teacher should be love; which was to cover not only children and adults, but all creatures. Beyond that, living in truth and humility, which enabled the educator to maintain an attitude of respect for the child, authenticity and naturalness (Łatacz 1996: 106).

Reception of Montessori's pedagogical theory in interwar pre-schools

The reception of Montessori's pedagogical theory included, on the one hand, the process of its penetration into the broadly understood educational environment, and, on the other, the process of assimilating theoretical assumptions and implementing them into educational practice by teachers and educators. According to Ewa Łatacz's research (Łatacz 1996: 167), the Montessori theory reached the Polish lands in 1912 thanks to psycho-pedagogues gathered around the Polish Society for the Research of Children (Bogdanko, Kowolik 2007: 20–32), while a wider interest in the concept of the Italian doctor and pedagogue appeared after 1913, when the Polish translation of her book: *Il metodo Della pedagogia scientific applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini* (The Method of Scientific Pedagogy Applied to the Education of Children in the Children's Houses)⁷. The popularization of a Polish textbook "Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka" (The idea of pre-school education. The Children's House as a comprehensive work school for children), by the psychologist Ida Maria Schätzel (Schätzel 1919), was an attempt to assimilate Montessori's pedagogical concepts into Polish pre-school pedagogy. Another psychologist, Felicja Pinesowa, also had a considerable role in the process of spreading the new theory. In 1931, she published the book *System wychowawczy dr Marji Montessori* (The educational system of Dr. Maria Montessori) (Pinesowa 1931), in which she analysed the Montessori educational system and presented polemical arguments related to it. In the publication, she also discussed the issue of fun and freedom in education and the Montessori method of reading and writing.

⁷ Before the war, there were numerous reviews of this publication, including by such authors as: C. Bańkowska, M. Bienenstock, A. Grudzińska, J. Joteyko, H. Koźniewska, H. Orsza-Radlińska, A. Szycówna, Z. Ziemiński – in the magazines: "Nowe Tory", "Wychowanie w Domu i Szkole", "Ruch Pedagogiczny", "Dziecko" and others.

Deeper analysis of the Montessori theory in pre-school education was also conducted by Sergiusz Hessen, a Polish-Russian pedagogue and philosopher. In the work *Podstawy pedagogiki* (Foundations of Pedagogy), published in Polish in 1931, he characterized the existing pre-school education, and against this background presented the main assumptions of the Montessori method, describing in detail the didactic material and prepared surroundings in a children's house (Hessen 1997b: 125–161). In turn, in a publication from 1939, entitled *O sprzecznościach i jedności wychowania* (On contradictions and unity of education), he criticized Montessori's views, also regarding her negation of play – the main activity of a pre-school child and the focusing of activity on action/work (Hessen 1997a: 77, 232, 260–262). It is worth mentioning that Łatacz described Hessen as a leading critic of the Montessori theory (Łatacz 1996: 94). A little earlier, in 1935–1936, in the magazine "Przedszkole", Hessen referred to the Montessori theory of pedagogy in a series of articles: *Pedagogika Marii Montessori i jej losy* (The pedagogy of Maria Montessori and its fate) (Hessen 1935/1936).

However, in the interwar period, the dissemination of Montessori's pedagogical achievements was mainly due to Polish pre-school teachers, as its main recipients, both in theory and in practice. At that time, Warsaw was a significant reception centre, but so were Lviv, Łódź, Kraków, Lublin, Poznań, Częstochowa and Sosnowiec. Among the popularizers of the Montessori pedagogical concept related to the pre-school education environment were: Maria Weryho-Radziwiłłowicz, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Aleksandra Gustowiczówna, Janina Pawłowska, Zofia Żukiewiczowa, Antonina Winiarzowa, Zofia Bogdanowiczowa, Natalia Barskaulska and Natalia Maria : 24, 167).

Aleksandra Gustowiczówna was the first graduate of the course organized by Montessori in Rome in 1914 – she participated in it on behalf of the National School Council, District and City Council of Lviv (Wróbel 1967: 23) – and was influential in the process of spreading the theory; she was also a co-author of *Podręcznika dla ochroniarek* (The Minder's Handbook), published in Lviv in 1920⁸. Undoubtedly, Janina Pawłowska, representing the Łódź centre of pre-school education, who completed the Montessori course in England, also played a significant role. Gustowiczówna published a comprehensive article on the subject of the Montessori course and pedagogical theory, in "Czasopisma Pedagogicznego" (The Pedagogical Journal), which soon provoked much discussion and was cited many times (Gustowiczówna 1918: 176–212). In it, she presented the appearance of the Montessori institution and the course of activities/lessons, and described the way teachers and children worked. She mentioned that what prevents the full implementation of the Montessori method in Poland is the lack of professional teaching aids.

⁸ It was a collective work edited by the Pre-School Education Section of the Polish Pedagogical Society, in cooperation with S. Progulski, I. M. Schätzel, B. Żulińska, J. Warchałowska, and M. Sariusz-Jaworska.

Pawłowska played an important role in the process of introducing Montessori's theory into pre-school practice in Łódź. In 1928, she began working as the head of the Pre-school Education Department in the Department of Education and Culture of the City of Łódź (Sosnowska 2016a). Above all, she tried to raise the level of educational and didactic work of municipal pre-school education institutions, but she did not neglect other pre-schools run in Łódź by social organizations. Bearing in mind the need to improve the professional skills of educators and standardize the level of pedagogical work in Łódź pre-schools, in the years 1928–1930, Pawłowska organized free 140-hour further training courses, in which over 60 educators at municipal and social pre-schools participated (*Prace samorządu...* 1931: 668). As part of the training, in accordance with the guidelines of the Ministry of Religious Denominations and Public Education, she introduced students to the Montessori pedagogical theory. It is worth mentioning that the ministry officially approved the Montessori method in state seminars for minders/pre-school teachers, in 1929 (Czerwiński 1929/1930: 6). She was particularly careful about the consistent introduction of these principles in pedagogical work, she emphasized the importance of the "new role" of the teacher, as well as the "new view" of the child, i.e. respecting its individuality and enabling it to develop freely. She also tried to equip the facilities with teaching aids (including Montessori development aids), furniture adapted to the height of children and equipment necessary to conduct educational activities. Pawłowska, as a member of the Łódź Section of Pre-school Educators in the Polish Teachers' Union, published in the journal "Przedszkole", created in 1933, showing the achievements of pre-school education in Łódź (Pawłowska 1935/1936a: 198–199; 1935/1936b: 135; 1935/1936: 163).

One of the greatest pioneers of pre-school education was Maria Weryho-Radziwiłłowicz, who disseminated the Montessori theory of pedagogy in the Second Polish Republic by making available to educators (theoreticians and practitioners) the periodical she founded "Wychowanie Przedszkolne" (Pre-school Education)⁹, as well as presenting the basis of the theory in the textbook *Metodyka wychowania przedszkolnego* (Methodology for pre-school education). It was here that she presented to educators both the positive and negative sides of the Italian method, noting that it should not be used uncritically in Poland (Weryho-Radziwiłłowiczowa 1931: 67). She wrote about the developmental material:

Dr. Montessori in the book "Children's Houses" discusses a rich collection of learning aids for sensory exercises. However, considering that it is quite

⁹ "Wychowanie Przedszkolne. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania dzieci w wieku przedszkolnym" (Pre-school education. A journal devoted to the education of pre-school children) was a typical specialist periodical addressed to pre-school teachers. It was published regularly for 15 years, in the period January 1925–August 1939 and was the longest running periodical on issues of pre-school education in the interwar period.

one-sided and quite expensive, we think that it will be useful to use aids that every educator can make by hand and which are more closely related to the child's life (Strzemeska, Weryho 1920: 213).

Weryho-Radziwiłłowicz collaborated with the "Przegląd Pedagogiczny" magazine, in which she had her own column, followed by an addendum: Fun and activities for pre-school children. Here she wrote about the educational methods of Montessori and Decroly, including a comparison of the didactic aids they developed.

The editors of the aforementioned "Wychowanie Przedszkolne", working under the direction of Weryho-Radziwiłłowicz, tried to bring pre-school practice closer to the principles of exercises in the Montessori developmental material. A special role was assigned to the exercise of the child's senses, as evidenced by many articles in the field of theory and methodology of pre-school education (Darewska 1925: 24–25; Mackiewiczówna 1926: 11–12; *Ćwiczenie zmysłów* 1925a: 29–30; *Ćwiczenie zmysłów*, 1925b: 30). The published texts indicated how the new methodological solutions could be used in Polish pre-schools. Views on the pedagogical system of Montessori were expressed in this journal magazine by, among others, Zofia Bogdanowiczowa, a student of Weryho-Radziwiłłowiczowa, and Maria Uklejska (Bogdanowiczowa 1928a; 1928b; Uklejska 1932). Uklejska encouraged the tutors to ensure that "exercises from practical life become an introduction to the talks, so willingly and often conducted in the Polish pre-school" (Łatacz 1996: 127).

Another periodical addressing the pre-school environment, in which new concepts and methods of pre-school education in the world were consistently propagated, was "Przedszkole" – an organ of the Section of Pre-school Education of the Polish Teachers' Union¹⁰. The subject of reflection, in addition to the concepts of Montessori and Frederick Fröbel, was the educational methods of Róża and Karolina Agazzi, Decroly, and Petersen. The chairwoman of the Educators' Section was Zofia Żukiewiczowa, a well-known and respected pioneer of the modern pre-school education movement in Poland, author of numerous publications including theoretical and methodical articles. In the interwar period she was the head of local government pre-schools in Warsaw. She took part in pedagogical congresses and exhibitions abroad (among other places in Geneva and Paris), so she was able to keep up-to-date on the latest world achievements in the field of pre-school education. She spoke several times about the methods of education of Fröbel and Montessori, comparing their ideas (Żukiewiczowa 1935/1936a; 1935/1936b; 1935/1936c; 1935/1936d).

¹⁰ The journal "Przedszkole" was published in 1933–1939. The periodical edition coincided with new legal and administrative regulations defining the place of pre-school and teachers in the education system of the Second Polish Republic.

A supporter of the Montessori theory of education was Antonina Winiarzowa, a Krakow teacher and member of the School Committee of the Association of Polish Folk Teachers (Wróbel 1967: 30). References to Montessori's theory can be found in Winiarzowa as early as 1918. In "Ruchu Pedagogicznego" (The Pedagogical Movement), she published her article *Pierwsze lata polskiego dziecka* (The first years of a Polish child), in which she expressed approval for the new educational system.

Montessori's book – Winiarzowa wrote about "Children's houses" – is in pre-school education a real breaking down of the walls so far obscuring how to carefully and skilfully shape the senses with the help of uncomplicated instruments, facilitating the child's control, self-education, stimulating observation and independence by removing the excessive care which nips creative abilities in the bud, by helping with free development (Winiarzowa 1918: 184).

Educators in Polish pre-school institutions were particularly interested in new organizational solutions in the field of arranging the pre-school rooms, equipping them with teaching aids, and methodical work with pupils. Examples of Montessori's pedagogical theory applied in practice could be found in the publications already mentioned and other representatives of pre-school education. It was thanks to the implementation of the proposed innovative solutions into practice that it was possible to receive this theory on the ground in Polish pre-schools in the interwar period.

Gustowiczówna, who visited the children's house run by Montessori in Rome in 1914, drew attention to the equipment of pre-school facilities adapted to the needs of children. At that time, she observed high-ceilinged, spacious and well-lit rooms:

One of them is all glazed, with the door open to a carefully maintained garden, where children have their own flower beds, and care for flowers and plants. The arrangement of the room consists of small tables (light, for 2–3 children, in several sizes, fitted to height), light chairs, blackboards, a large table, with a rug on the floor in front of it, a giant vermilion ellipse marked on the stone floor, a piano in the corner, low cupboards from which a child can easily take utensils, a picture of the Madonna on the wall, low tables in front of the windows, with toys, a lot of plants and flowers (Gustowiczówna 1918: 177–178).

Information about the functionality of the pre-school room was included in a publication by Marciszewska-Posadzowa – *Z metodyki wychowania przedszkolnego* (From the methodology of pre-school education). "Montessori", she wrote, "arranges her «Children's house» so that there would be the possibility to move

tables and stools freely, and for a child to do so" (Marciszewska-Posadzowa 1924: 31). In turn, Weryho-Radziwiłłowiczowa proposed replacing the large, heavy school bench with a light table and easy-to-move chairs. She also drew attention to the need to adapt the appearance of pre-school rooms to resemble the interior of a family home, thanks to the introduction of, among other things, paintings, flowers and aquariums that give rooms a cosy character (Weryho-Radziwiłłowiczowa 1931: 64). Żukiewiczowa noted that all the items in the children's house, such as cupboards, hangers, sweeping brushes, watering cans, should be appropriate in size and weight for the child (Żukiewiczowa 1935: 10). Thanks to an environment prepared in such a way, the child has the opportunity to become independent, willingly uses various objects and does not need the help of adults. Similar conclusions were drawn in one of her articles on pre-school education by Uklejska (1932: 4). Methods of exercises with Montessori developmental material, being the equipment of pre-school rooms, were presented in many publications. Pre-school educators often suggested modifying Montessori aids, mainly due to the limited financial resources available at that time in pre-schools. Many educator-practitioners independently created teaching aids similar to the Montessori development material, which should be considered as an additional element in popularizing the Montessori method.

Pedeutological views formulated by Montessori were also a basis of analysis in Polish pedagogical and psychological publications of the interwar period. This issue was analysed, among others by Gustowiczówna, Żukiewiczowa, and Natalia Cicimirska. Cicimirska wrote about the subtle relationship of a teacher with a child in the process of education:

The teacher's role is limited to care and discreet management. (...) During a short, concise and simple lesson, the teacher's person disappears, and only the subject to which we want to draw the child's attention remains visible. The educational skill consists mainly in limiting – if possible – the active intervention and help of the manager [tutor] (Cicimirska 1928: 19).

In the light of Montessori's views, the pre-school teacher helped "as much as necessary – as little as possible" (Łatacz 1996: 107). Therefore, the teachers' interference during their wards' activities was to be adapted to the child's needs at a given moment in order to provide it with the conditions for optimal development. "The task of the educator – wrote Cicimirska – is not to confuse motionlessness with something positive, and movement with something negative; our goal is to educate in movement, work, the good, not to lead towards calmness and passivity" (Cicimirska 1928: 19). Gustowiczówna pointed to the teacher's internal and spiritual preparation: "The teacher is silent. More and more focused, it looks as if she were saying a prayer before starting work" (Gustowiczówna 1918: 177). Żukiewiczowa, on the other hand, emphasized the responsibility of the role of teacher-educator, but also pointed to the importance of love in pedagogical work.

For the development of the child's intelligence – she wrote – we have many objects, colours, shapes, *etc.*, but for the development of the spirit, we ourselves are the object for the child. Children's pure souls should draw nourishment from us, they should look at us with all their heart so that they can rise up in their deepest spiritual development by loving us (Żukiewiczowa 1935/1936c: 149).

According to her, the requirements for an educator should be not only “excellent pedagogical and psychological preparation, but also perfect self-mastery and deeply intelligent orientation, at which moment to behave actively” (Żukiewiczowa 1935: 14). As Schätzel emphasized, Maria Montessori herself wrote about the teacher: “We have been learning educational methods since we were children; with the help of a child – and through a child – we can gradually improve the theory and practice of education” (Schätzel 1919: 45).

Although the aforementioned books and journals served to teach about Montessori's theory of pedagogy (including her educational methods), the participation of teachers in various forms of professional development, such as courses, training sessions, and pedagogical conferences, and participation in occasional meetings, such as exhibitions, shows, readings, lectures, children's weeks, was also of great significance in the reception of the theory in the years 1918–1939, in the context of its dissemination in Polish pre-school institutions. For practitioners, these were very important, because they enabled the acquired patterns and skills to be implemented in specific pedagogical work. An example of a form of popularizing the Montessori theory outside of publications is the *Wystawa Wychowanie Przedszkolne* (Pre-school Education Exhibition) organized for several days (April 6–11, 1926) in Warsaw during the Congress of the Society for Pre-school Education, which presented a way of working with children based on the new methods of education. The exhibition covered several sectors: the didactic and methodological, children's creations, pre-school facilities, and the statistical and administrative (*Sprawozdanie z Wystawy* 1926). In the first of these, didactic aids from several pedagogical systems were collected: those of Montessori, Decroly, Claparède and Desceudres, and Warsaw pre-school teachers presented specific exercises based on innovative methodological solutions in working with pre-school children. “Children's Week”, organized in major cities in Poland, on September 15–23, 1928, presented a special opportunity to learn non-traditional methods of upbringing and education (W.S. 1928). At that time, the addressees of many activities in the area of pre-school education were not only educators who visited exemplary educational institutions, but also children, parents and siblings. Lectures, press publications, radio programmes, and poster sessions were organized then, and for children – games in gardens, parks, playgrounds and common rooms. In turn, during the 6th Congress of the International League of New Education, held from July 29 to August 12, 1932 (*Międzynarodowy Kongres*

1932), in addition to issues related to upbringing and education broadly understood, attempts were made to popularize innovative methods of education adopted in various countries (through readings, lectures and meetings).

Conclusion

Łatacz lists several stages of the reception of Montessori's pedagogical theory in Polish pre-school institutions of the interwar period, and combines this phenomenon with the publishing and practical activities of pre-school educators (Łatacz 1996: 167). Journals played a major role in the popularization of Montessori's educational thought, among which periodicals related to pre-school education, such as "Wychowanie Przedszkolne" and "Przedszkole", played an important role. Scientific publications in the field of psychopedagogy and methodology were another source from which knowledge about the pedagogical ideas of the Italian doctor and pedagogue was obtained in Poland, as were also various forms of further education and professional development. Warsaw was the main reception centre. Gustowiczówna and Marciszewska-Posadzowa had direct contact with Montessori, and tried to transfer elements of her pedagogy into the Polish theory of pre-school education. Interest in the Montessori concept grew in the years 1920–1929; many pre-school textbooks were published at that time, in which issues related to the pedagogical theory of Montessori were raised. The next period (1930–1939) saw – along with the acceptance of its views, the implementation of its ideas for pre-schools, and the definitive definition of the place of Montessori theory in Polish pre-school education – also critical voices from the educational environment. It is worth noting that the reception in Poland did not concern the entire Montessori theory, it focused mainly on its methodological solutions, bypassing the anthropological assumptions. It came at a time of difficult political, economic and social conditions in the Second Polish Republic, and yet, thanks to the enormous commitment of the pre-school education community, it managed to penetrate the educational space of the Polish pre-school.

References

Bogdanko A., Kowolik P. (2007) *Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi (powstanie, zadania, funkcje i działalność)*, "Nauczyciel i Szkoła", 1-2: 20–32.

Bogdanowiczowa Z. (1928a) *Znaczenie metody Montessori*, "Wychowanie Przedszkolne", 6: 121–124.

Bogdanowiczowa Z. (1928b) *Znaczenie metody Montessori*, "Wychowanie Przedszkolne", 7/8: 145–149.

Cicimirska N. (1928) *Moja ochronka. Podręcznik metodyczny. Zbiór pogadanek i pieśni*, Łwów–Warszawa, Nakładem Księgarni Gubrynowicza i Syna.

Czerwiński S. (1929/1930) *Ramy programowe nauczania w państwowych seminariach ochroniarskich*, "Zagadnienia Przedszkolne", 9: 6–10.

Ćwiczenie zmysłów (1925a) "Wychowanie Przedszkolne", 10: 29–30.

Ćwiczenie zmysłów (1925b) "Wychowanie Przedszkolne", 11–12: 39.

Darewska A. M. (1925) *O ćwiczeniu zmysłów*, "Wychowanie Przedszkolne", 8–9: 24–25.

Drynda D. (2000) *Geneza Nowego Wychowania w Polsce* in: *Galicja i jej dziedzictwo*, vol. 14, Cz. Majorek, A. Meissner (eds.), Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej: 36.

Gawin M. (2014) *Bilet do nowoczesności. O kulturze polskiej w XIX/XX wieku*, Warszawa, Teologia Polityczna.

Gustowiczówna A. (1918) *System wychowawczy Dr Maryi Montessori*, "Czasopismo Pedagogiczne", 1–3: 176–212.

Guz S. (ed.) (1994) *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Hessen S. (1935/1936) *Pedagogika M. Montessori i jej losy*, "Przedszkole", 3–5.

Hessen S. (1997a) *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak".

Hessen S. (1997b) *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak".

Jamrożek W. (2011) *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej* in: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, K. Jakubiak, T. Maliszewski (eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls": 15–28.

Kabzińska Ł. (2002) *Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku* in: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne, vol. II*, eds. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego: 21–49.

Korzeniowska W. (2011) *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".

- Kupisiewicz Cz. (1984) *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz Cz. (2012) *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Łatacz E. (1995a) *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Warszawa, Pracownia AA.
- Łatacz E. (1995b) *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori po roku 1910*, "Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica", 35: 45–61.
- Łatacz E. (1996) *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mackiewiczówna N. (1926) *Ćwiczenia zmysłów*, "Wychowanie Przedszkolne", 2: 11–12.
- Marciszewska-Posadzowa S. (1924) *Z metodyki wychowania przedszkolnego*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin, Księgarnia św. Wojciecha.
- Miąso J. (ed.) (1980) *Historia wychowania: wiek XX*, t. 1, Warszawa, PWN.
- Międzynarodowy Kongres Nowego Wychowania w Nicei (1932) "Wychowanie Przedszkolne", 6: 170–173.
- Miksza M. (2010) *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Montessori M. (2005) *Domy Dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak" [publication on the basis of an Italian language copy 1913].
- Montessori M. (2014) *Odkrycie dziecka*, Łódź, transl. by Aleksandra Pluta, Wydawnictwo Palatum [original published in Italian 1948].
- Od Redakcji* (1926) "Wychowanie Przedszkolne", 1: 1.
- Pawłowska J. (1935/1936a) *Z życia przedszkoli. Ankieta w sprawie postępów dzieci szkolnych, które otrzymały wychowanie przedszkolne*, "Przedszkole", 8–9: 198–199.
- Pawłowska J. (1935/1936b) *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, Cz. I, "Przedszkole", 6: 135–138.
- Pawłowska J. (1935/1936c) *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, Cz. II, "Przedszkole", 7: 162–166.

Pinesowa F. (1931) *System wychowawczy dr Marji Montessori*, Warszawa, Dom Książki Polskiej.

Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury (1931) "Dziennik Zarządu Miasta Łodzi", 35: 668.

Samsel A. (2003) *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (część II)*, "Wychowanie w Przedszkolu", 9: 519–523.

Schätzel I. M. (1919) *Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka*, Lwów, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Sobczak J. (1998) *"Nowe Wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Sosnowska J. (2014) *Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania*, "Wychowanie w Rodzinie", IX.: 281–306.

Sosnowska J. (2016a) *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi* in: *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.) Vol. I*, U. Kozłowska, T. Sikorski (eds.), A. Wątor, Radzymin–Warszawa, Wydawnictwo von borowiecky: 281–297.

Sosnowska J. (2016b) *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej* in: *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, I. Michalska i G. Michalski (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 31–55.

Sośnicki K. (1967) *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Sprawozdanie z Wystawy "Wychowanie Przedszkolne" (1926), "Wychowanie Przedszkolne", 5: 11–14.

Strzemeska J., Weryho M. (1920) *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, Poznań–Lublin–Łódź, Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Surma B. (2008) *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź, Wydawnictwo Palatum.

Śliwerski B (2006) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Śliwerski B. (2007) *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Uklejska M. (1932) *Zagadnienie pracy w wychowaniu przedszkolnem*, "Wychowanie Przedszkolne", 1: 1-6.
- Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931) *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, Lwów-Warszawa, Wydawnictwo Książnica-Atlas.
- Winiarzowa A. (1918) *Pierwsze lata polskiego dziecka*, "Ruch Pedagogiczny", 8-10: 184.
- Wróbel M. (1967) *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- W. S. (1928) *Tydzień Dziecka*, "Wychowanie Przedszkolne", 10: 193-196.
- Żukiewiczowa Z. (1935) *Dydaktyka przedszkola*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Żukiewiczowa Z. (1935/1936a) *Fröbel i Montessori*, "Przedszkole", 5: 103-107.
- Żukiewiczowa Z. (1935/1936b) *Fröbel i Montessori*, "Przedszkole", 6: 126-131.
- Żukiewiczowa Z. (1935/1936c) *Fröbel i Montessori*, "Przedszkole", 7: 148-156.
- Żukiewiczowa Z. (1935/1936d) *Fröbel i Montessori*, "Przedszkole", 8/9: 175-188.

Eleonora Sapia-Drewniak* 

Ogólnopolskie czasopisma andragogiczne w okresie międzywojennym (1918–1939)

Abstrakt

W tekście podjęto próbę ukazania roli czasopism andragogicznych w upowszechnianiu edukacji dorosłych w okresie międzywojennym. Scharakteryzowano sześć ogólnopolskich pism odzwierciedlających profil społeczno-ideologiczny państwa i organizacji, które je wydawały. Na ich łamach prezentowano opracowania teoretyczne oraz metodyczne ułatwiające pracę z człowiekiem dorosłym. Ich głównym zadaniem było wspieranie nauczycieli i oświatowców w pracy szkolnej i pozaszkolnej z dorosłymi. Podstawę do przygotowania tekstu stanowiła analiza treści periodyków.

Słowa kluczowe: oświata pozaszkolna dorosłych, czasopisma andragogiczne, uczeń dorosły.

All-Polish Andragogical Journals in the Interwar Period (1918–1939)

Abstract

In the article, the author attempts to show the role of andragogical journals in popularizing adult education in the Interwar period. Six Polish journals of nationwide circulation are characterized, as they reflected the socio-ideological profile of the state and the organizations which published them. In their columns, theoretical and methodological studies which facilitated work with adults were presented. Their major task was to support teachers and educators in their school and outside-school work with adult learners. The basis for preparing the present text was an analysis of the content of the periodicals.

Keywords: outside-school education for adults, andragogical journals, adult learners.

* Uniwersytet Opolski.
Artykuł otrzymano: 20.01.2020; akceptacja: 20.04.2020.

Początki czasopism andragogicznych

Początki wydawania periodyków podejmujących problemy związane z kształceniem, doksztalcaniem, aktywnością kulturalną sięgają ostatnich lat XIX stulecia. Pierwszym polskim czasopismem, analizującym zagadnienia związane z oświatą dorosłych była „Wiedza dla Wszystkich” – organ Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza – wydawana we Lwowie w latach 1899–1900. Poruszano w niej problemy z zakresu teorii oświaty dorosłych, jej ideologii, organizacji i metod. Czasopismo zawierało wzory wykładów popularnych, zwłaszcza z zakresu nauk społecznych, przyrodniczych, higieny i sztuki. Prezentowano w nim kronikę życia uniwersytetów ludowych i całego TUL. Jednakże na skutek trudności finansowych czasopismo upadło zaledwie po dwóch latach wydawania (Możdżeń, Musiał 1981: XVI). W Krakowie w 1899 r. ukazała się „Oświata” poświęcona zagadnieniom wykształcenia, czytelnictwa i samouctwa, ale w 1902 r. zakończono jej wydawanie. Utworzonymi na początku XX w. czasopismami, których wydawanie kontynuowano w latach międzywojennych, były organy: Towarzystwa Szkoły Ludowej „Przewodnik Oświatowy” wydawany w latach 1901–1939 oraz „Przegląd Oświatowy” z lat 1910–1939 – Towarzystwa Czytelni Ludowych (tamże).

Powstanie niepodległego państwa polskiego w 1918 r. znacznie ożywiło ruch wydawniczy na terenie całego państwa. Część pism pedagogicznych, społeczno-politycznych, kulturalnych – w tym podejmujących problematykę oświaty pozaszkolnej – ukazujących się do tej pory z inicjatywy towarzystw społeczno-oświatowych – nadal była wydawana i dostępna na terenie całego państwa. Powstało również wiele nowych – zarówno z inicjatywy władz państwowych, jak i samorządowych, wydawanych czasami nieregularnie bądź krótko. W odmiennych pod względem wykształcenia ludności regionach Polski, jak i zróżnicowanych możliwościach dostępu do dóbr kulturalnych, istotnym zadaniem było wspieranie poprzez czasopiśmiennictwo nauczycieli w ich pracy pedagogicznej nie tylko z dziećmi i młodzieżą, ale też z dorosłymi. To ich działalność w środowisku lokalnym miała przyczynić się do rozbudzania i rozwoju, ale również do realizacji potrzeb oświatowych. Za ich pomocą rozpowszechniano nowe idee edukacyjne oraz doświadczenia praktyki innych krajów. Na ich łamach przedstawiciele środowiska naukowego prezentowali własne poglądy. W ten sposób prasa pedagogiczna stawała się istotnym czynnikiem w poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy teoretycznej oraz metodycznej wśród oświatowców. Wpływała również na inspirowanie przemian społecznych związanych z rolą edukacji w podnoszeniu rozwoju gospodarczego państwa.

U progu niepodległości praca oświatowa pozaszkolna była ważnym czynnikiem budowania jedności kultury i integrowania społeczeństwa polskiego. Wydawane wówczas czasopisma są źródłem o ówczesnych zagadnieniach, związanych z oświatą dorosłych, problemach, z którymi borykało się zarówno państwo polskie, nauczyciele jak i oświatowcy.

W całym okresie międzywojennym ukazywały się następujące ogólnopolskie czasopisma andragogiczne¹:

– „Oświata Pozaszkolna” w latach 1921–1923, której redaktorem był dr Eustachy Nowicki, wydawana przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego;

– „Polska Oświata Pozaszkolna” od 1924 do 1934 r., początkowo organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a następnie po zjednoczeniu tej organizacji ze Związkiem Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich w 1930 r. – organ Związku Nauczycielstwa Polskiego. Był to dwumiesięcznik redagowany najpierw przez Eustachego Nowickiego, a następnie od roku 1929 przez Aleksandra Patkowskiego;

– „Przewodnik Pracy Społecznej” wydawany przez ZNP od 1934 do 1939 r. – kontynuujący problematykę „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej”; redaktorem naczelnym został Kazimierz Maj – działacz ruchu ludowego i nauczyciel;

– „Przegląd Oświatowy” od 1910 r. organ Towarzystwa Czytelni Ludowych redagowany przez ks. Antoniego Ludwiczaka. Był to miesięcznik wydawany do 1939 r.;

– „Przewodnik Oświatowy” wydawany w Krakowie od 1901 r. do 1939 – organ Towarzystwa Szkoły Ludowej, dwumiesięcznik redagowany przez Andrzeja Nowaka, a następnie Mariana Stępowskiego ;

– „Oświata Polska” – dwumiesięcznik wydawany w latach 1924–1939, organ Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych pod redakcją Józefa Stemlera;

– „Praca Oświatowa” – miesięcznik wydawany w latach 1935–1939 przez Ludowy Instytut Oświaty i Kultury w Warszawie, którego redaktorem początkowo była Jadwiga E. Baranowska, a następnie Antoni Konewka.

Podstawę do przygotowania poniższego tekstu stanowiła analiza zawartości merytorycznej ukazujących się w okresie międzywojennym wyżej wymienionych ogólnopolskich pism andragogicznych. Problematyka ta do tej pory nie była całościowo podejmowana i nadal jest traktowana marginalnie, o czym świadczy fakt ukazania się od 1945 r. jedynie kilku artykułów jej dotyczących (Breitkopff 1986; Kozdrowicz 1987; Michalski, Michalska 2017; Wroczyński 1983; Lubczyńska 2014; Sapia-Drewniak 2019).

Kontynuacja przedwojennego czasopiśmiennictwa oświatowego

Organizujące w okresie zaborów działalność pozaszkolną organizacje, takie jak Towarzystwo Czytelni Ludowych na terenie zaboru pruskiego, Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji i Polska Macierz Szkolna – w Królestwie Polskim kontynuowały

¹ Poza czasopismami andragogicznymi o ogólnokrajowym zasięgu wydawano periodyki lokalne. Również w czasopismach ogólnopedagogicznych niejednokrotnie podejmowano zagadnienia związane z pozaszkolną oświatą dorosłych. Nie są one jednak przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu.

ją po powstaniu niepodległego państwa polskiego. W pierwszych powojennych latach dla tych organizacji istotne było utrzymanie związku z dotychczasową tradycją edukacji pozaszkolnej oraz świadome wychowanie narodowo-patriotyczne zróżnicowanego polskiego społeczeństwa. Zadania państwa borykającego się po odzyskaniu niepodległości z wieloma trudnościami, w tym gospodarczymi i finansowymi, spowodowały, iż nie było jedności między tymi organizacjami a Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) w kwestii organizowania oświaty pozaszkolnej.

Już podczas zjazdu oświatowego w Warszawie w dniach 14–17 kwietnia 1919 r. wskazywano, iż oświata pozaszkolna miała być jednym z ważnych działów edukacji. Aleksander Janowski reprezentujący Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP podczas jego trwania nakreślił szeroki zakres pracy oświatowej w dziedzinie walki z analfabetyzmem, rozwijania czytelnictwa, kształcenia narodowego i obywatelskiego ludności oraz podnoszenia poziomu kulturalnego polskiego społeczeństwa. Jako zadanie oświaty dorosłych wskazano „uświadomienie narodowe i obywatelskie tych ludzi, którzy nie przechodzili szkół, lub też przechodzili je dawno, lub wreszcie uczyli się w szkołach tych, celowo pozbawionych czynnika narodowego” (Kopczewski 1920: 64). Rezultatem tej działalności miała być wspólnota i jedność kulturalna całego narodu. Reprezentujący MWRiOP A. Janowski stwierdził podczas zjazdu, iż:

pomyślne przeprowadzenie swoich zadań oświata pozaszkolna musi opierać przede wszystkim na inicjatywie społecznej. Jeżeli bowiem przy organizowaniu szkolnictwa decyduje jedna ogólna zasada powszechnego nauczania, to w sprawie oświaty pozaszkolnej tyle jest różnorodnych i powikłanych czynników, że centralna władza państwowa nie może łatwo orientować się w nich ani narzucać dyspozycji (tamże).

Państwo zaś miało m.in. „popierać ją materialnie i moralnie oraz udzielać porad i wskazówek” (tamże). Dyskusja ta trwała – w różnym natężeniu, przez całe 20-lecie międzywojenne. Mające bogate doświadczenie organizacyjne w zakresie oświaty dorosłych towarzystwa swoją działalność opierały na dotychczasowych, sprawdzonych metodach. One już w okresie zaborów wydawały czasopisma związane z problematyką oświaty pozaszkolnej, a utworzenie państwa polskiego nie przerwało tejsze.

W latach 1923–1928 w polskim rządzie dominowała opcja endecka, co w sposób bezpośredni wpłynęło na zamierzenia naczelnych władz szkolnych w zakresie kształcenia dorosłych. Pod wpływem endecji pozostawały organizacje społeczne prowadzące swoją działalność w okresie przedwojennym. Na nich też spoczywała organizacja oświaty pozaszkolnej na terenie całego państwa. Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP nie koordynował pracy oświatowej, jak również jej nie finansował. Konsekwencją było wzmocnienie się i uaktywnienie dotychczasowych

organizacji. Przedwojenne towarzystwa oświatowe pod koniec 1923 r. rozpoczęły działania mające na celu zjednoczenie i wspólne działanie (Sutyła 1982: 56). Efektem było utworzenie Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych, którego Wydział Wykonawczy miał koordynować prace w duchu chrześcijańskim i narodowym. Koncentrowano się na upowszechnianiu czytelnictwa, tworzeniu bibliotek, uniwersytetów niedzielnych, szkół społeczno-obywatelskich i działalności kulturalno-oświatowej. Powołano też nowe czasopismo o problematyce związanej z oświatą pozaszkolną „Oświata Polska”.

Przez cały okres międzywojenny kontynuowano wydawanie periodyków największych organizacji oświatowych ukazujących się od początku wieku XX, których zasięg znacząco się zwiększył, obejmując nie tylko tereny byłych zaborów, ale obszar całego państwa.

Początki „Przeglądu Oświatowego”, organu Towarzystwa Czytelni Ludowych redagowanego przez ks. Antoniego Ludwiczaka, sięgają 1910 r. Był to miesięcznik poświęcony sprawom oświatowym i kulturalnym wydawany do 1939 r., którego problematyka koncentrowała się wokół czytelnictwa i bibliotek. Była to broszurka licząca około 20 stron. Niektóre numery były w całości wydrukowanym sprawozdaniem z pracy TCL i rozliczeniem budżetu towarzystwa. Jej odbiorcami byli bibliotekarze i organizatorzy różnych form pracy pozaszkolnej.

Podobnie „Przewodnik Oświatowy”, organ Towarzystwa Szkoły Ludowej, ukazywał się w latach 1900–1939. Były to kilkunastostronicowe broszurki zawierające treści wyłącznie dotyczące tego stowarzyszenia. Na jego łamach upowszechniano instytucjonalne formy pracy oświatowej oraz samokształcenie, a adresatem byli działacze TSL-u. Po powstaniu niepodległego państwa polskiego skoncentrowano się na oświacie dorosłych, bowiem zagadnienia szkolnictwa przejęło państwo polskie („Przewodnik Oświatowy” 1920: 23). W latach 30. XX w. drukowano treści dotyczące zarówno tradycyjnego nauczania elementarnego dorosłych, kursów nauki początkowej, jak i samokształcenia, ruchu świetlicowego czy uniwersytetów niedzielnych.

Nowe czasopisma andragogiczne

Po powstaniu niepodległego państwa polskiego od roku 1918 główny kierunek pracom oświatowym nadawał Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP. Uznano wówczas oświatę pozaszkolną za jedno z ważniejszych zadań resortu. Miał on dalsze prace w tym zakresie koordynować, pogłębiać i rozszerzać. Wydział zapoczątkował konferencje oświatowe, kursy dla pracowników oświatowych, utworzono Pracownię Oświaty Pozaszkolnej oraz zaczęto wydawanie własnego organu prasowego.

Pierwszym nowo powstałym czasopismem, dotyczącym zagadnień oświaty dorosłych była „Oświata Pozaszkolna”, którą rozpoczęto wydawać w 1921 r. ze

środków MWRiOP. Periodyk miał za zadanie integrację narodu oraz kształtowanie postawy narodowej i obywatelskiej (*Od Redakcji* 1921: 3). Funkcję redaktora powierzono doktorowi Eustachemu Nowickiemu. Wydział Oświaty Pozaszkolnej systematycznie organizował od października 1920 r. w różnych miastach całej Polski konferencje oświatowe, a po ich zakończeniu wydawano biuletyn, którego adresatami były osoby zaangażowane w prace z dorosłymi, niebiorące udziału w konferencjach. Chciano w ten sposób upowszechnić informacje mogące pomagać i wspierać prowadzących pracę oświatową na terenie Rzeczypospolitej. W opracowaniach opublikowanych na łamach czasopisma odzwierciedlone zostały kierunki prac oświatowych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, czyli alfabetyzacja, czytelnictwo i uświadomienie narodowo-obywatelskie. Były to w owym czasie najważniejsze cele polityki oświatowej wobec dorosłych obywateli Rzeczypospolitej.

Na charakter i specyfikę każdego czasopisma wpływ mają autorzy publikowanych na jego łamach tekstów. Do współpracy z „Oświatą Pozaszkolną” zaproszono zarówno wybitnych teoretyków, jak i praktyków oświaty pozaszkolnej ówczesnych czasów. Swoje teksty publikowali przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych m.in. Helena Radlińska, Józefa Joteyko (psycholog), Jan Bystroń (muzykolog), Czesław Jaxa-Bykowski, Władysław Wolert (historyk dziennikarstwa) oraz działacze oświatowi, tacy jak m.in. ks. Antoni Ludwiczak, Kazimierz Kornilowicz (Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych), Eustachy Nowicki, Emmanuel Imiela (referent oświaty pozaszkolnej w Wydziale Oświaty Publicznej Województwa Śląskiego). Zapraszano również praktyków z zagranicy do przybliżenia polskiemu czytelnikowi instytucji oświatowych kierowanych do dorosłych.

Z dniem 31 grudnia 1923 r. „Oświata Pozaszkolna” przestała się ukazywać, co było wynikiem skarbowych reform ministra Stanisława Grabskiego, który znacząco ograniczył budżet ministerstwa. Redukcje budżetowe najbardziej dotknęły oświatę pozaszkolną (Banackowski 1962: 495). Samo czasopismo w trudnym okresie początkowych lat Drugiej Rzeczypospolitej integrowało oświatę pozaszkolną kierowaną do dorosłych, przybliżało światowe osiągnięcia, inspirując do wykorzystania zagranicznych doświadczeń i sprawdzonych rozwiązań w tym zakresie (Sapia-Drewniak 2019: 200).

Po likwidacji ministerialnego periodyku „Oświaty Pozaszkolnej” na Zjeździe Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych we wrześniu 1923 r. w Warszawie zajęto się również aktualnymi problemami oświaty pozaszkolnej. Wydział Wykonawczy tej organizacji w lutym 1924 r. zatwierdził dokument dotyczący oświaty pozaszkolnej. Jednym z postanowień było powołanie pisma „Polska Oświata Pozaszkolna”, którego redaktorem został dr Eustachy Nowicki – wcześniej redaktor „Oświaty Pozaszkolnej” (Breitkopff 1983: 498). Na łamach pisma – zgodnie z celem pracy oświatowej ZPNSP – dążono do przebudowy życia społecznego, czyli włączenia szerokich kręgów społecznych do budowy demokratycznego państwa. Do tego zadania należało przygotować społeczeństwo poprzez przekazy-

wanie wiedzy i aktywizację społeczną (tamże). Istotnym zagadnieniem było przygotowanie nauczycieli szkół ludowych do pracy z dorosłymi. Przemiany życia politycznego i gospodarczego – pisano – „wysuwały nowe zadania i konieczności przewartościowania wielu utartych pojęć, zastosowania odmiennych metod na polu tzw. oświaty pozaszkolnej”. Oświata pozaszkolna „(...) ma stwarzać warunki dla rozwoju sił twórczych jednostek i grup, podnoszących ich zasób etyczny i umysłowy” (*Nasze dziesięciolecie* 1933: 2).

Nauczyciele pracujący w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych realizowali to zadanie poprzez tworzenie kursów nauczania początkowego dla dorosłych, zgodnie z opracowanym programem przez tę organizację. Jak już wcześniej wspomniano, najpoważniejszym problemem II Rzeczypospolitej był analfabetyzm obejmujący prawie połowę obywateli, stąd pierwszoplanowym celem była jego likwidacja. Dzięki aktywności nauczycieli utworzono kilkadziesiąt bibliotek, czytelni, świetlic oraz prowadzono działalność kulturalno-oświatową (Banackowski 1962: 495). Redakcja pisma współpracowała ze środowiskiem naukowym, którego przedstawiciele przygotowywali artykuły o charakterze ogólnopedagogicznym i andragogicznym. Niezwykle pomocne dla organizatorów oświaty pozaszkolnej były opracowania dotyczące nauczyciela i stosowanych przez niego metod pracy z osobami dorosłymi. Efektem ich pracy miało być ukształtowanie jednostki samodzielnie myślącej, aktywnej społecznie i bezinteresownej w działaniu społecznym (Breitkopff 1983: 502). Od 1933 r. „Polska Oświata Pozaszkolna” ukazywała się jako miesięcznik, a zarazem bezpłatny dodatek do „Głosu Nauczycielskiego” (tamże).

Po zaprzestaniu wydawania „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej” jej miejsce od września 1934 r. zajęło nowe czasopismo ZNP „Przewodnik Pracy Społecznej”. Ukazywało się do 1939 r. Miało ono kontynuować zadania i cele „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej”, a zmiana tytułu wiązała się z „dostosowaniem pisma do potrzeb nauczyciela jako pracownika społecznego” (Kozdrowicz 1987: 202). Jak napisano w pierwszym numerze:

Chcemy, żeby „Przewodnik Pracy Społecznej” był jednym z głównych środków a/ przygotowania nauczycielstwa do pracy społecznej i był doradcą w tej dziedzinie, b/ współdziałania nauczycielstwa w procesie tworzenia polskiej myśli społeczno-wychowawczej, oświatowej, kulturalnej i gospodarczej (tamże: 199).

Redaktorem naczelnym został Kazimierz Maj, członek Zarządu Głównego ZNP, ale również działacz ludowy i nauczyciel. Przez okres trzech lat współredaktorem pisma był Jan Nowak przedstawiciel ZNP w zarządzie Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych.

Kolejne czasopismo o zasięgu ogólnopolskim „Oświata Polska” była organem Polskich Towarzystw Oświatowych, a jej pierwszy numer ukazał się w 1924 r. Towarzystwo to skupiało organizacje społeczno-oświatowe powstałe w okresie

zaborów. Celem pracy oświatowej według działaczy tych organizacji – a przede wszystkim Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych – było szerzenie oświaty w duchu narodowym. Idee oświaty narodowej były pierwszoplanowymi. Naczelnym zadaniem pracy kulturalno-oświatowej było pogłębianie świadomości narodowej, szerzenie wiedzy, a w tym wiedzy obywatelskiej, zapoznawanie z kulturą polską (Stemler 1924: 11). Zamieszczano na jej łamach artykuły traktujące o metodach pracy oświatowej. W ten sposób chciano zachęcić do współpracy wszystkich obywateli państwa. Niezwykle istotna była walka z analfabetyzmem według redakcji obejmującym wówczas 50% polskiego społeczeństwa. Wynikającym z tego drugim zagadnieniem było tworzenie instytucji zapobiegających powrotnemu analfabetyzmowi przez umożliwienie rozwoju intelektualnego (tamże). Przez cały okres międzywojenny (wydawano je do roku 1939) redagował pismo Józef Stemler kierujący Polską Macierzą Szkolną. Było ono ściśle powiązane politycznie z Narodową Demokracją.

Od marca 1935 r. w Warszawie Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Teatrów Ludowych, Poradnia Biblioteczna, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zaczęły wydawać „Pracy Oświatowej”. Redaktorem pisma początkowo była Jadwiga E. Baranowska, a od numeru 6–7 tego roku – Antoni Konewka. W trakcie roku kalendarzowego ukazywało się 10 numerów – z przerwą w okresie wakacyjnym. Pierwszy rocznik miał łącznie 576 stron, tzn., iż przeciętnie każdy numer miał około 60 stron. W okresie wydawania periodyku oświata pozaszkolna – obok systemu szkolnego – była drugim torem oświaty obejmującym swoim zasięgiem młodzież dorastającą i dorosłych. Jak napisał R. Wroczyński, „był to tor autonomiczny, realizował własne ambitne cele i programy. (...) Siłą napędową rozwoju oświaty pozaszkolnej stanowiły szybkie przeobrażenia społeczne kraju, ruch emancypacyjny na wsi, dynamizm młodej inteligencji wychowanej w niepodległym państwie” (Wroczyński 1983: 161).

Struktura periodyków i ich zawartość merytoryczna

W latach 20. XX w. ukazujące się czasopisma andragogiczne – zarówno kontynuujące pracę z okresu przedwojennego, jak i nowo powstałe, na swoich łamach starały się uświadamiać czytelnikom ich obywatelskość i przynależność do narodu polskiego. Dominował wówczas ideał wychowania narodowego – zarówno w edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej. Władysław Radwan pisał wówczas:

Chodzi o to, żeby przy największych nawet różnicach wykształcenia i poziomie życia duchowego ludzie mieli możliwość porozumieć się w sprawach najważniejszych, dotyczących celu, sensu, sposobu życia jednostki oraz sposobu organizowania współżycia społecznego. Chodzi o wspólny w tych sprawach język pojęć, o wytwarzanie poczucia wspólnego użytkowania

dorobku kulturalnego oraz współdziałaniu w tworzeniu kultury, chodzi o jedność kulturalną w narodzie, a w sprawach najbardziej istotnych – wśród narodów świata (Radwan 1925: 18).

Takie cele były realizowane poprzez treści publikowane w tym okresie na łamach wszystkich ogólnopolskich periodyków andragogicznych. Głównie dotyczyło to organizacji społecznych z czasów przedwojennych, które nieprzerwanie prowadziły swoją działalność. Prezes TCL ks. A. Ludwiczak wskazywał, iż praca pozaszkolna z dorosłymi prowadzona przez tę organizację dąży do integrowania, a nie dzielenia społeczeństwa, dlatego chciała skupiać ludzi o różnych poglądach politycznych. Ale fundamentalne dla TCL było oparcie swych zasad ideowych na tym, iż jest to organizacja polska (narodowa) i katolicka (Sławińska 1989: 67). Takie rozumienie zadań pozaszkolnej oświaty dominowało na łamach „Przeglądu Oświatowego”.

Redakcja „Oświaty Pozaszkolnej” – organu MWRiOP w pierwszym numerze napisała:

Rozpoczynając wydawnictwo pisma, poświęconego zagadnieniu dorosłych, zamierza Wydział Oświaty Pozaszkolnej uczynić zadość palącej potrzebie stworzenia centralnego organu, któryby miał za zadanie łączyć i wiązać w harmonijną całość wszystkie, tak dotąd rozbieżne poczynania oświatowe, a równocześnie z tym być warsztatem w dokonywującej się pracy nad ustaleniem celów, kierunków i metod naszej oświatowej działalności (*Od Redakcji* 1921: 2).

I dalej:

...pragnie ono także stać się kuźnicą dla wszechstronnego wypracowania nowoczesnych podstaw naszej pracy oświatowej pozaszkolnej i dlatego z całą obiektywnością dopuszczać będzie do głosu opinie wszystkich kierunków współczesnej myśli, jeśli tylko wylegitymować się zdołają ze swego szczerego i bezinteresownego stosunku do tych wielkich ideałów narodowych i kulturalnych, jakie przyświecać muszą zawsze wszelkiej twórczej pracy polskiej zaś pracy oświatowej przede wszystkim (tamże).

W organie Zjednoczonych Towarzystw Oświatowych „Oświacie Polskiej” w 1924 r. z kolei napisano:

„Oświata Polska” ma być zwierciadłem, w którym odbijać się powinny wszelkie wysiłki całego społeczeństwa polskiego w dziedzinie oświaty, szczególnie pozaszkolnej. Naczelny cel; budzenie i pogłębianie świadomości narodowej, szerzenie wiedzy w ogóle, a wiadomości obywatelskich w szczególności, zapoznawanie ze skarbami kultury polskiej i stwarzanie dróg najszerszego wpływu tej kultury na masy, dążenie do formowania typu obywatela polskiego, a przez to wszystko – stwarzanie trwałych podstaw dla własnego państwa (Stemler 1924: 11–12).

Wyznaczone cele i zadania były realizowane poprzez dobór autorów zamieszczanych tekstów oraz prezentowanie na łamach pism dorobku organizacyjnego oświaty pozaszkolnej dorosłych we wszystkich regionach niepodległej Polski. W tym okresie państwo polskie pozostawiło organizowanie tej pracy organizacjom społecznym, samorządom, samo koncentrowało się na tworzeniu placówek edukacyjnych dla dzieci i młodzieży, by niezwykle wysoki odsetek niepodjętych edukacji na poziomie szkoły powszechnej zredukować.

Po przewrocie majowym 1926 r. coraz większa stawała się ingerencja państwa w sprawę oświaty pozaszkolnej. Dominujące wychowanie narodowe, obywatelskie stopniowo zastępowano wychowaniem państwowym. W latach 30. XX w. ideał wychowania państwowego rozumiano jako:

pracę na rzecz etosu państwowego czyli zinternalizowanie tego etosu w psychikę każdej osoby podlegającej oddziaływaniu oświatowemu. Wychowanie państwowe powinno kształtować cechy szczególnie ważne dla państwa. Zaliczano do nich rozumienie spraw państwowych, poczucie współodpowiedzialności za państwo, praworządność, patriotyzm (Smolański 1994: 69).

W połowie lat 30. ubiegłego wieku w numerze 1 „Pracy Oświatowej” z 1935 r. redakcja napisała:

pismo tego typu jest potrzebne, wypełnia dotkliwą lukę w dziedzinie pomocy kulturalnej dla oświatowców polskich, borykających się w walce, często ponad siły, z codzienną praktyką, że stanie się źródłem informacyjnym w pracy oświatowej, i że – co najważniejsze, stanie się łącznikiem wewnętrznym dużej już dziś rodziny oświatowej (*Od Redakcji* 1935: 2).

Zamierzenia te udało się zrealizować, bowiem wielu autorów z różnych regionów Polski przysyłało materiały dotyczące funkcjonowania instytucji oświaty pozaszkolnej.

Struktura wszystkich czasopism ukazujących się w okresie międzywojennym była bardzo zbliżona. Pierwszą część stanowiły teksty związane z zagadnieniami teoretycznymi, przygotowywanymi najczęściej przez osoby ze środowiska naukowego bądź też przez praktyków oświaty dorosłych. We wszystkich periodykach nazwano ją *Artykuły* bądź *Artykuły i rozprawy*. W niektórych czasopismach były one obszernie objętościowo („Oświata Pozaszkolna”, „Polska Oświata Pozaszkolna”, „Przewodnik Pracy Społecznej”), a w innych najczęściej krótkie („Przegląd Oświatowy”, „Oświata Polska”, „Przewodnik Oświatowy”). Problematyka podejmowana na ich łamach była zbliżona. Palące potrzeby związane z alfabetyzacją polskiego społeczeństwa spowodowały, iż wiele tekstów dotyczyło kursów dla dorosłych, ognisk oświatowych, bibliotek i czytelni, uniwersytetów powszechnych i ludowych, działalności kulturalnej. Wszystkie periodyki zawierały *Materiały*, czyli szerzej

zanalizowane różne formy pracy oświatowej. W czasopismach różnych wydawców były prezentowane osiągnięcia w zakresie pozaszkolnej pracy oświatowej konkretnych organizacji. Bardzo interesujące były działy *Kronika oświatowa*, *Z ruchu oświatowego w Polsce* pozwalające na dokonanie rekonstrukcji rozwoju różnych form pracy oświatowej w Polsce międzywojennej. Nauczycielom i oświatowcom bezpośrednio zaangażowanym w prace z dorosłymi przydatne w ich praktyce były działy *Przegląd prasy*, *Oceny książek*, *Przegląd literatury* wspierające ich w doskonaleniu i doskonaleniu.

Na obszarze całego kraju od początku odzyskania niepodległości rozwijała się ożywiona działalność oświatowa. Tworzono instytucje mające dać formalne uprawnienia dorosłym w zakresie szkoły powszechnej, prowadzono kursy, działalność kulturalno-oświatową. Poczynania te znajdowały odzwierciedlenie we wszystkich periodykach analizowanego okresu. Niezależnie od wydawcy umieszczano informacje o mających się odbyć bądź też już przeprowadzonych formach oświaty pozaszkolnej, których organizatorami były organizacje zróżnicowane światopoglądowo. Szczególnie ważna była praca na wschodnich terenach Rzeczypospolitej, gdzie kwestie braku umiejętności czytania i pisanja przybrały największe rozmiary. Przede wszystkim zaangażowani w niej byli nauczyciele szkół powszechnych, najczęściej nieposiadający wiedzy o specyfice kształcenia dorosłych. Dla nich ukazujące się czasopisma miały być wsparciem w tej pracy poprzez prezentowanie specyfiki ucznia dorosłego, metod pracy oświatowej i kulturalnej z tą kategorią odbiorców. Do nich też głównie była kierowana *Bibliografia* i syntetyczne omówienie niektórych publikacji polskich i zagranicznych dotyczących tej problematyki. Kwestia samokształcenia była bowiem ważna zarówno dla nauczycieli zaangażowanych w oświatę pozaszkolną dorosłych, jak i samych uczestników tejże.

Wszystkie periodyki podejmujące w okresie dwudziestolecia międzywojennego zagadnienia pozaszkolnej oświaty dorosłych były niezwykle cennymi inicjatywami wydawniczymi. Dzięki nim organizatorzy pracy z dorosłymi mogli poznać jej teoretyczne podstawy i uwarunkowania, śledzić bieżące wydarzenia oświatowo-kulturalne na terenie całego kraju, jak i w nich bezpośrednio uczestniczyć. Odzwierciedlały one profil społeczno-ideologiczny zarówno organizacji, stowarzyszeń będących ich wydawcami, jak i władzy państwowej, lecz ich głównym zadaniem było wspieranie oświatowców w ich trudnej pracy.

Bibliografia

Banackowski P. (1962) *Wydział Oświaty Pozaszkolnej Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3, s. 495–502.

Breitkopff, E. (1986) „*Polska Oświata Pozaszkolna*” 1924–1934, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, s. 496–507.

Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku (2014) I. Michalska, G. Michalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 247–258.

Goriszowski W. (1959) *Przegląd ważniejszych czasopism pedagogicznych wychodzących w Polsce do 1939 r. i od 1945*, „Chowanna”, nr 9/10, s. 535–559.

Kopczewski W. (oprac.) (1920) *O szkołę polską. Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie. Sprawozdanie i streszczenia*, Lwów–Warszawa, Książnica Polska.

Kozdrowicz E. (1987) „Przewodnik Pracy Społecznej” 1934–1939, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2, s. 199–211.

Koprianiuk E. (1975) *Kierunki rozwoju oświaty pozaszkolnej w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, s. 29–49.

Lubczyńska A. (2014) „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” (1901–1906) i „Przewodnik Oświatowy” (1907–1939) oraz ich wydawca – Towarzystwo Szkoły ludowej w: Michalska I., Michalski G. (2017) *Kierunki wsparcia działalności społeczno-oświatowej w latach trzydziestych XX wieku przez poznańskie czasopismo „Oświata Pozaszkolna” (1934–1937)* w: *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji*, E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 501–524.

Możdżeń S., Musiał J. (1981) *Bibliografia polskich czasopism pedagogicznych do 1979 r.*, Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego.

Nasze dziesięciolecie (1933) „Polska Oświata Pozaszkolna”, nr 1, s. 1–3.

Od Redakcji (1921) „Oświata Pozaszkolna”, nr 1, s. 1–4.

Od Redakcji (1935) „Praca Oświatowa”, nr 1, s. 1–2.

Radlińska H. (1947) *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa, Wydawnictwo Ludowego Instytutu Oświaty i Kultury.

Radwan W. (1925) *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.

Sapia-Drewniak E. (2019) „Oświata Pozaszkolna” pierwsze czasopismo andragogiczne w II Rzeczypospolitej (1921–1923), „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, s. 192–203.

Sławińska E. (1989) *Kulturotwórcza rola Towarzystwa Czytelni Ludowych na Pomorzu Gdańskim (1880–1939)*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Smołański A. (1994) *Ideaty wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Stemler J. (1924) *Oświata pozaszkolna*, „Oświata Polska”, nr 1, s. 10–16.

Sutyła J. (1982) *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Wroczyński R. (1983) *Ideologia oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego w świetle miesięcznika „Praca Oświatowa” (1935–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2, s. 143–163.

Katarzyna Dormus* 

The Pedagogical College at the Jagiellonian University (1921–1952): Origins, Founders, Significance

Abstract

The establishment and the activities of the Pedagogical College at the Jagiellonian University was an important event in the history of Polish pedagogy because this fact accelerated the process of its developing as a standalone academic discipline, with Krakow becoming an important centre of pedagogical thought. The process of developing an appropriate curriculum for training secondary school teachers, which combined practice and theory, took place in this College. In 1926, the Pedagogical College opened a Department of Pedagogy and saw the launch of the first Master's programme in pedagogy.

Keywords: pedagogy, teacher training, Jagiellonian University, Pedagogical College, Department of Pedagogy.

Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego (1921–1952): geneza, twórcy, znaczenie

Abstrakt

Utworzenie, a następnie działalność Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, stanowią ważne wydarzenie w dziejach polskiej pedagogiki, przyspieszyły bowiem proces jej kształtowania się jako samodzielnej dyscypliny naukowej, a Kraków dzięki temu stał się ważnym ośrodkiem badań naukowych w tym zakresie. W Studium wypracowano model kształcenia nauczycieli szkół średnich harmonijnie łączący praktykę z teorią. Przy Studium w roku 1926 utworzono Katedrę Pedagogiki oraz uruchomiono magisterskie studia pedagogiczne.

Słowa kluczowe: pedagogika, kształcenie nauczycieli, Uniwersytet Jagielloński, Studium Pedagogiczne, Katedra Pedagogiki.

* Pedagogical University of Krakow.

Article Received: January 16, 2020; Accepted: May 25, 2020.

Introduction

The Pedagogical College of the Jagiellonian University, created in the mid-1920s, played a significant role in the development of Polish pedagogy, accelerating the institutionalization process and promoting the development of scientific research. Pedagogy began to be practised as an independent scientific discipline, and moreover, thanks to the activities of the College, it was possible to develop and implement a full pedagogical study programme.

The history of the Krakow College has already been the subject of several publications (Baścik 1967; Dutkova 1968; Perkowska 1995; Michalewska 1996; Dybiec 2000; Dormus 2019), so the purpose of this article is not to present its history once more, but to focus on a few less exposed themes such as its origin and the characters of its creators.

Interest in pedagogy in the university environment was influenced by the necessity of solving the problem of educating secondary school teachers, providing them with appropriate practical and theoretical vocational training, which became more apparent in the 19th century. The process of the formation of Krakow pedagogy was the result of a combination of local traditions and Western European influences, especially German ones.

The beginnings of university teacher education in Krakow

Krakow had its own traditions of teaching secondary school teachers dating back to the times of the Commission of National Education. For the Commission, the issue of teacher education was one of the most important problems to be resolved. An undoubted merit of the Commission was the consideration of teachers within the uniform state regulations, including defining a path to the profession leading through university studies for the emerging category of lay teachers (Szybiak 2008: 16–17).

It was then, as a result of the reform undertaken by Hugo Kołłątaj, that the Szkoła Główna Koronna (Principal School of the Realm, later Jagiellonian University), began operating a Teachers' Seminary headed by Antoni Popławski, from the academic year 1780/1781. The candidates selected by the academic assemblies were to prepare practically in schools under the supervision of professors over two years, and then study in the seminary for three years, before returning to the home school (Kurdybacha, Mitera-Dobrowolska 1973: 226–227).

These studies, however, did not provide a good preparation for school work and did not give specialization in many subjects (Dutkova 1973: 58). Based on the models of the Piarist congregation, Popławski's seminary was reorganized in 1783 in the spirit of Kołłątaj's ideas. From now on, the trainee teachers were no longer to live in college as boarders, but in dormitories or houses where they gave private

lessons to gain teaching practice. Candidates were sent to their studies by faculty assemblies or went of their own will. After the entrance examination and passing the one-year trial period, they were allowed to continue their studies on the condition of making a submission. They had to participate in lectures and weekly events reminiscent of today's seminars, at which they were required to deliver at least two papers a year. Every month they also held meetings under the guidance of a professor, at which they familiarized themselves with Commission Acts, new textbooks and teaching methods. The pedagogical practice was quite limited and consisted of conducting lessons as a substitute for sick teachers or performing the function of a guardian, i.e. a tutor and minder of school children. An undoubted advantage of this education system was the extensive schedule of classes and close supervision of the university over the candidates, as well as competitive exams that allowed the selection of the best candidates. However, there was a lack of regular school practice and wider inclusion of pedagogical theory. Over 100 candidates with teaching status (Kurdybacha, Mitera-Dobrowolska 1973: 228, 230, 233–235) emerged from the Krakow seminary in 1780–1793.

The activities of the Teachers' Seminary gave rise to the education of secondary school teachers in connection with a university. The partitions, however, put an end to its functioning. In the nineteenth century, one had to look for other models – and the best ones were Prussian.

Education of secondary school teachers in Galicia

Johann Friedrich Herbart, considered to be the founder of scientific pedagogy, writing his "General Pedagogy" in 1806 was the first to justify the status of pedagogy as an independent scientific discipline. He was also the first to be habilitated in 1802 in the field of pedagogy, while in Königsberg he ran a teacher training seminary (Kot 1996: 154). However, it is not him, but Ernest Christian Trapp, a German teacher and theoretician associated with the philanthropist movement, who deserves the merit for having joined within a university one institution for the theoretical and practical education of future teachers. This was done as part of his seminary at the University of Halle in 1779–1783. It was also to Trapp's merit that he separated pedagogical from theological education by dividing the teaching seminary from the theological seminary in which it had originally functioned (Gündel 1892).

Gradually, along with the increase in the importance of secondary school education, and in accordance with governmental decisions on the need to raise teachers' qualifications, interest in pedagogy increased at German universities. New subjects began to be introduced into the study programme: psychology, pedagogy and detailed didactics, and a compulsory pedagogy exam was added to the philosophy faculty. However, no pedagogy departments were established, and

philosophers usually lectured in this field. Still, the experiences of Trapp and Herbart meant that the first institutional forms of practising pedagogy – pedagogical seminaries – were created at German universities. They were led by Herbart's students. The first, combined with a school for practice, was founded in Jena in 1844 by Karl Volkmar Stoy. More were created in Szczecin, Leipzig, Heidelberg, Wrocław and Göttingen. They closely combined theoretical education at the university level with its practical application during secondary school classes. The acquired knowledge and skills were verified during observations at school and final exams before special committees (Baścik 1967: 407–408; Szmyd 2003: 67–68).

The example of Prussia, through Austria, strongly influenced Galicia. However, the development of a model of education harmoniously combining practice with theory and the recognition of an independent pedagogical position at the university was slow in coming about. In the pre-autonomous era, “German concepts for teacher education in the spirit of neohumanism, especially its bureaucratic formulation, without any foundation in the form of pedagogical reflection” exerted an influence on teacher education (Szybiak 2009: 178). In addition, in those times, it was characteristic for state administrators to impose lectures on universities and to combine pedagogy with theology.

At the university in Krakow, the first lecturer in pedagogy (1804–1809) was the professor of philosophy Michał Waclaw Voigt. In the years 1833–1850 at the Faculty of Philosophy there was a strange creature called the Department of Religion, Pedagogy and Greek Language. Lectures on pedagogy were conducted there, and the lecturers were mainly priests. The level of these lectures was low and they were not very popular. After 1850, the philosopher Józef Kremer lectured on pedagogy (Dutkova 1968: 445).

In the second half of the nineteenth century, the situation began to improve gradually. As Kazimierz Szmyd notes, pedagogy practised in Galicia joined “the bloodstream of this discipline in the entire German-speaking educational and pedagogical circle” (Szmyd 2003: 71). This resulted in a deepening of studies on pedagogical issues, an increase in the number of publications, and an increase in the level of lectures and examination requirements.

The other stimulus that influenced the development of pedagogy in Galicia was the Austrian state's education policy regarding teacher training. During the period of autonomy, teacher education was controlled by state regulations. In 1897, a ministerial decree was issued obliging secondary school teacher candidates to complete at least seven semesters of university studies, including at least five at the faculty of philosophy. They had to pass colloquia on philosophy, pedagogy, psychology, language of instruction and an exam in a certain group of subjects taught in schools, as well as completing a year of apprenticeship at school, ending with independent teaching. In 1911, these requirements were tightened by introducing, among others things, an extended trial year, meaning practice in

school pedagogical seminars, i.e. teams of candidates preparing for the profession in a secondary school under the eye of its head teacher (Dutkova 1968: 444).

In Krakow, Leon Kulczyński became an important figure in educating future teachers. After completing his studies in classical philology and philosophy at the Jagiellonian University, in 1872 he became an assistant teacher at St. Anne's Gymnasium in Krakow, and, in 1876, he received the title of secondary school teacher, "which meant one of the fastest careers in Galician education" (Dybiec 1998: 110).

In 1877, Kulczyński obtained a doctorate in philosophy, and three years later he was habilitated on the basis of the work *The Education of a Secondary School Teacher*. He was the first Polish assistant professor who was habilitated in pedagogy. In the 1880/81 academic year, he began giving lectures at the university, which then became regular. They were, probably for the first time, conducted in a systematic and thoughtful way. Students attended them willingly, despite the fact that they had to be paid for, while at the same time they had a choice of free classes run by two other associate professors – Maurycy Straszewski and Teofil Ziemia.

Kulczyński implemented his conception of teacher education consistently. As an experienced teacher at St. Anne's Gymnasium, and in 1887–1922 its headmaster, he appreciated the role of practice. In December 1889, with the support of the vice-president of the National School Council, Michał Bobrzyński, his former school friend, he sought permission for students to be admitted to observe lessons at St. Anne's. These practices, approved by the ministry in 1897, became official and compulsory. Kulczyński also proposed the creation of practical pedagogical courses at the university in Krakow, following the German model. Despite gaining the consent of the Philosophy Faculty Council, these courses did not materialise. From 1892, however, there were one-year practical courses run by Kulczyński at St. Anne's (Dutkova 1968: 445; Olszewski 1971: 140–141; Dybiec 1998: 111). Kulczyński was also the author of the textbook *Praktyczny kurs szkolenia nauczycieli w szkołach średnich* (A Practical Course Training Teachers in Secondary Schools (Lviv 1906).

In the years 1913–1925, Kulczyński was the supervisor of the Jagiellonian University Pedagogical Circle, which independently conducted scientific work and popularized the pedagogical sciences. Outstanding scientists such as Józef Pieter and Adolf Molak (Olszewski 1971: 140–141; Dybiec 2000: 332–333) grew out of this environment.

However, Kulczyński's actions did not satisfactorily solve the issue of teacher education. The problem of the insufficient pedagogical preparation of trainee teachers, especially in the field of pedagogical theory and didactics, was constantly raised. The university did not create sufficient opportunities for a good understanding of pedagogical issues. It was also difficult for trainee teachers to learn from older colleagues who also lacked a theoretical background. With

increasing anxiety, unpleasant results were found. “The severity of the problem was recognized as it is today – by observing the lowering of the level of secondary school graduates, which in turn directly hindered the implementation of the university programme” (Paćławska, *Historia Studium Pedagogicznego UJ*).

The lack of a scientific centre for the development of the pedagogical sciences became more and more severe. In Krakow, the idea of creating a chair of pedagogy had been growing since 1875. For a long time, it failed to materialize due to the reluctant attitude of state authorities and the lack of appropriate staff. As the efforts to create the chair were unsuccessful, attempts were made to tackle the problem in various ways, including, in 1914, planning the introduction of didactic classes; in 1916, establishing a permanent pedagogical commission at the Faculty of Philosophy to develop study reform; and, finally, the introduction a year later of a two-year series of didactic classes relating to each of the major subjects taught in secondary school (Baścik 1967: 408–415; Dutkova 1968: 445–447; Michalewska 1996: 57–58).

These activities were accompanied by a wider discussion. The most important contribution to it was that of Jan Władysław Dawid, in 1913, in the *Pedagogical Movement*. Dawid presented the project of establishing the Polish Pedagogical Institute in Krakow, a “special institution dedicated to scientific pedagogy and professional teacher education, an institution of a high scientific character”, similar to institutions operating in Leipzig, Brussels, Geneva and St. Petersburg (Dawid 1961: 151). The institute was also to be “a centre from which impacts would generally emerge, which would contribute to awakening and enlightening the pedagogical awareness of the general public, spreading new achievements in this field, criticism of existing devices and methods, and initiatives for reform” (Dawid 1961: 152). From 1913, there was a Society of the Pedagogical Institute in Krakow established to implement this project (Michalski 1994: 23).

In the pre-war period, it was not possible to create in Krakow, as had been done in Lviv¹, an independent pedagogical organizational structure. Despite this, both universities played a huge role in the pre-independence period in educating secondary school teaching staff and educators who could work in school administration. They were the only institutions of this type in Poland. Graduates of these universities took up work in Galician gymnasiums, and after 1905 in private schools in the Kingdom of Poland. “The legacy of the other two partitions – as Renata Dutkova notes – was extremely poor in this respect” (Dutkova 1968: 447).

¹ A pedagogical seminary led by Bolesław Mańkowski operated at the University of Lviv in 1907–1921. It was an independent scientific and didactic institution preparing students of the philosophical and theological faculties for the teaching profession. Observation and teaching practice in secondary and primary schools were important elements of the education process conducted there (Szymyd 2003: 153–155).

Establishment and beginnings of the Pedagogical College of the Jagiellonian University

After regaining independence, the number of secondary schools began to increase. This caused a demand for properly prepared teachers, and they were lacking. Only every fifth teacher had completed full university studies. The Ministry of Religious Denominations and Public Education (MWRiOP) tried to solve the situation by organizing a number of courses for teachers. In 1918, the State Pedagogical Institute and the Pedagogical Faculty of the Free Polish University, which was the first institution in the reborn Poland to systematically educate secondary school teachers, were established in Warsaw (Dutkova 1968: 448). In 1922, the Free University established a chair of pedagogy (Chodakowska 1994: 151). Earlier, in the winter of 1919, the first Department of Pedagogy in independent Poland, headed by Antoni Danysz, had started operating at the university in Poznań. (Czubiński 1972). In Poznań, in accordance with the tradition of German universities, pedagogical sciences were included in the Faculty of Philosophy. This department was, unfortunately, liquidated by ministerial decision in 1933, as part of budget cuts (Chodakowska 1994: 164–165).

In Krakow, efforts were also made to give pedagogy institutional structures. Like the other European centres, the Jagiellonian University was in favour of establishing a separate pedagogical institute as a centre of education and research (Chodakowska 1994: 152). Władysław Heinrich showed great activity in this field.

Heinrich's scientific path is extremely interesting. His interests developed in two directions: the sciences, and psychology and the history of philosophy. He studied the sciences at the Zurich Technical University (1889–1891), and philosophy and psychology in Munich (1891–1893). He received his doctorate, written under the direction of Richard Avenarius, one of the creators of empirical criticism, in Switzerland in 1894. After returning to the country, Heinrich got employed as an assistant in the Department of Experimental Physics of the Jagiellonian University, led by August Witkowski. Thanks to Witkowski's understanding, he conducted pioneering research and experiments on sensory impressions. In 1903/1904 he co-founded the Experimental Psychology Laboratory².

The following years brought Heinrich's habilitation (1900) and professorship (1905). He went to France, England and the United States many times on scientific purposes. In 1911, he became the Chair of Philosophy at the Jagiellonian University after Father Stanisław Pawlicki (Gawecki 1960: 349–350; Rzepa, Dobroczyński 2009: 100–102). In his research, he focused on psychology and the history of philosophy. His orbit of interest also included issues related to pedagogy – but

² There is a dispute over whether it was the first institution of its kind in Poland or whether priority should be given to the University of Lviv and Kazimierz Twardowski (Stachowski 2004: 258–260).

more in terms of practical activities than scientific interests. In the field of pedagogy, he did not conduct his own research, focusing on organizational work. As Włodzimierz Szewczuk, a student of Heinrich, notes, the professor “perfectly understood the huge social significance of pedagogical sciences and, therefore, he paid special attention to raising the level of these sciences, especially their research facilities” (Szewczuk 1972: 19). In 1928, at the initiative of Heinrich, the Scientific Pedagogical Society was established, which was a serious centre of pedagogical thought in Poland (Szewczuk 1972: 19). Earlier, however, a Pedagogical College, headed by Heinrich, had been established at the university.

The College was to become the nucleus of a future independent institution conducting activities in the field of pedagogical practice and theory. The College took on that form because it worked well at the university in Krakow. As part of it, pharmacy, agricultural sciences and physical education developed successfully (Chodakowska 1994: 160).

The opening of the College on November 6, 1921 had a solemn character, it was attended by the prime minister and minister of education, Antoni Ponikowski. During the ceremony, Władysław Heinrich³, appointed as head of the College, said: “The College will teach how to educate young people so that they must reconcile their individual affairs and interests with the interests of the state and the whole of society” (Paćławska, *Historia Studium Pedagogicznego UJ*).

Heinrich took his activities in the college very seriously. “He worked on the thorough education in reliable knowledge of the students of philosophy, psychology and pedagogy entrusted to his care. He always set high and hard requirements, fought against all sterility, speculation and dilettantism – then he could be an enemy, he valued talent, independence, courage of opinion and diligence. Then he was a friend. (...). This brought him many enemies, but at the same time allowed him to raise a large number of talented students (...)” (Szewczuk 1972: 27).

Bolesław Gawecki, a student of the professor, stated, however, that Heinrich “belonged to the type of strong people who go their own way and are not willing to compromise or bend to the circumstances. He was impulsive, explosive, which sometimes put off those who judge at first sight, but he wished people well and his nature was thoroughly true, noble” (Gawecki 1958: 5).

Until 1930, the College was located in the building of the Male Teachers’ Seminary at 22, Straszewski Street, and then in rooms rented from the PAU at 27, Straszewski Street. Plans for the construction of a new building were not implemented. For a long time, all administrative matters were handled by Heinrich himself, with the help of assistants, because the College had no office staff (Perkowska 1995: 60; Heinrich 1996: 33).

In addition to Professor Heinrich, two assistants worked in the College. Władysław Woelfle specialized in psychology and pedagogy, and expanded his

³ Heinrich served as director until 1951.

knowledge at the William Stern Institute in Hamburg as a scholarship holder of the MWRiOP Pedagogical Commission (Miąso 2003: 140). Feliks Wnorowski, after the Second World War, translated Locke's *Some Thoughts Concerning Education* (Wrocław 1959) and prepared Rousseau's *Emile* (Wrocław 1955) for printing.

Heinrich, unlike most professors at the Faculty of Philosophy, wanted the College to be an autonomous scientific and didactic unit. Ultimately, a compromise, which found expression in the College Statute, approved by the ministry in July 1922, won out. The College had two tasks: educating secondary school teachers and conducting scientific activities. It was a branch of the Faculty of Philosophy, but had its own director elected by the Faculty Council and approved by the MWRiOP. It also had an opinion-giving, supervising and initiating body – the Pedagogical Study Commission, which, according to the statute, was to be formed by the faculty lecturers elected by the Faculty of Philosophy Council, but, in fact, were representatives of the Faculty, including Heinrich, Władysław Natanson, Kazimierz Nitsch, Stanisław Kot, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman, and Władysław Szafer (Dutkowska 1968: 449, 452).

Candidates who had completed their third or fourth year of university studies were admitted to the College. They could continue their studies while attending classes at the College. They only paid registration fees and exam fees. The course lasted one year, and the weekly schedule of classes was 40 hours. Practical classes took the form of observation in secondary schools, and at the end the candidate taught lessons independently. The course ended with an exam in general subjects. It was also necessary to obtain teaching specialization certificates (Dutkowska 1968: 458–459; Perkowska 1995: 60–61).

The graduates of the College had full qualifications for teaching in secondary school, and were prepared for the profession simultaneously with their educational qualification. They did not have to sit the teacher's exam. However, obtaining a secondary school teacher's diploma was only possible after one year of teaching. Graduation made it possible to obtain the position of a full-time teacher immediately, which was associated with a higher salary (Baścik 1967: 417; Michalewska 1996: 64). All this contributed to the popularity of the College. Its apogee occurred in 1925/26, when 411 people studied there (Dutkowska 1968: 459–460). In the years 1921–1939, about 4,500 students attended the College, of whom over half were women (Perkowska 1995: 61, 63).

The popularity of the College was also influenced by the dissolution of the State Pedagogical Institute in Warsaw in 1925. After that, universities became the only teacher training centres. From the point of view of the state, this was a beneficial solution because it was much cheaper to combine university studies with pedagogical studies within one institution. The time needed to obtain qualifications was also shorter because the last years of university studies were combined with pedagogical studies.

The formula of the College was expanded in 1928 with the opening of two-year ministerial pedagogical courses educating teachers of pedagogical subjects for teacher training institutions. They were intended for university graduates with a comprehensive teaching exam or a Master's degree/doctorate, and were taken mainly by active teachers. The students were obliged to take all exams in the field of a Master's Degree in Pedagogy and the College programme as well as to write their Master's thesis. The ministerial course had a separate superior authority in the Supervisory Committee, which included Władysław Heinrich and Zygmunt Mysłakowski as well as the curator Tadeusz Kupczyński. The courses probably existed until 1934, when their programme was unified with the programme of the College (Baścik 1967: 423; Dutkova 1968: 462–463; Chodakowska 1994: 164).

Establishment of the Department of Pedagogy

The College struggled constantly with staffing problems. Detailed didactics was taught by secondary school and university teachers, but completing the staff teaching general subjects was much more difficult. There was a lack of lecturers in subjects as basic as pedagogy and history of education. As a result, the idea of creating appropriate departments as part of the College, especially a department of pedagogy (Dutkova 1968: 453), returned. The problem was its proper staffing. Kulczyński was already too advanced in age to take over the leadership of the department. Heinrich saw the future head of the Department of Pedagogy in the person of Marian Falski. The university even granted Falski a scholarship abroad, on which he stayed in the years 1915–1917. After returning, however, he chose to work at the Ministry of Education, and his habilitation did not occur in Krakow (Dutkova 1968: 453; Michalski 1994: 23; Paćławska 1996: 16; Michalewska 1996: 59).

With the help of the university, the Pedagogical Commission of the Ministry of Religious Denominations and Public Education came about, which, in 1922, proposed foreign scholarships in the field of pedagogical sciences. At that time, Heinrich proposed Zygmunt Mysłakowski as a candidate for a future scholarship. Mysłakowski, like Heinrich, first studied natural sciences, then philosophy and psychology. While working as a teacher, he maintained scientific contacts with professors of the Faculty of Philosophy at the Jagiellonian University, especially Władysław Heinrich, who became the promoter of his doctoral dissertation. He defended his doctorate in philosophy in 1917.

In May 1922, Mysłakowski, thanks to the support of the Philosophy Department, obtained an annual scholarship from the French government. In January 1923, he was in Paris, where he managed to make personal contact with Henri Bergson. In 1924, he returned to Krakow, and the next year he was

habilitated based on the work *Rozwój naturalny i czynniki wychowawcze* (Natural Development and Educational Factors). In 1925, he took over the function of supervisor of the Jagiellonian University Pedagogical Students Circle from Kulczyński. Thanks to his activities, the number of members of the Circle quickly increased from several to several dozen people. In 1926 he became the head of the Department of Pedagogy. He was soon appointed an associate professor.

Mysłakowski lectured in pedagogy and general didactics. He also gave monographic lectures on outstanding representatives of European pedagogical thought: John Dewey, Georg Kerschensteiner, Emil Durkheim, and Maria Montessori. As many as 300 pedagogy Master's degree graduates wrote works under his supervision, until 1962 (Terlecka 2000: 251–252).

Once Mysłakowski took over as head of the chair, the development of scientific pedagogy was significant, and Krakow became an important centre. Mysłakowski built pedagogy "as an autonomous science, but did so using natural, psychological, sociological and philosophical knowledge as well as observations and personal teaching experience accumulated over years of study (...)" (Terlecka 2000: 242). As Tadeusz W. Nowacki notes: "Due to the multifaceted approach, this pedagogy can be called holistic" (Nowacki 1990: 181). The research interests of the department focused on the social foundations of education, contemporary pedagogical trends, and didactic and pedeutological issues. Mysłakowski initiated team work around these questions, and the teams he created included research workers, teachers and social activists (Baścik 1967: 421, 425–426; Michalski 1994: 24–25, 31; Szmyd 1997: 13–14; Dybiec 2000 : 451; Terlecka 2000: 240–241).

Mysłakowski hired Feliks Wnorowski first. In 1936, Bogdan Chrzanowski, who had previously worked in the Department of Educational Psychology, arrived. Tadeusz Nowacki worked as a volunteer from 1937, and after a year Stanisław Skrzyszewski, later the post-war minister of education and foreign affairs, took his place. Skrzyszewski, who was already a doctor at the time, had previously worked at the Pedagogical Institute in Katowice (Michalski 1994: 26).

Heinrich was particularly interested in establishing a chair of psychology, because "he understood perfectly the importance of psychology for pedagogy and, therefore, expanded the former to the widest extent possible" (Szewczuk 1972: 20). When Stefan Szuman was habilitated in 1927, he was entrusted with managing the newly established Department of Educational Psychology.

It was not possible to create a chair of the history of education, although in the years 1920–1934 there was a Chair of Cultural History headed by Stanisław Kot, and as part of the research conducted in it, historical and educational issues were dealt with. For sociology of education, didactics and the theory of education and teaching in primary schools, no departments were created (Dutkova 1968: 453–455).

Launch of Master's pedagogical studies

The establishment of the departments of pedagogy and psychology enabled the launch of pedagogical studies educating pedagogy Masters from 1926/1927. The reform of the philosophical faculties in 1925 made it possible to organize the course of studies, and also introduce a Master's degree, which was also a professional degree completing university education. The Act on the system of education of 1932 maintained the principle of the pedagogical education of secondary school teachers, imposing on them the obligation to complete one-year of professional practice. In this way, the Jagiellonian University developed a full programme and method of implementing pedagogical studies. Additionally, the University of Warsaw, the University of Poznań and the Polish Free University also had fully organized pedagogical studies (Chodakowska 1994: 151–152).

This undoubted achievement was not fully utilized. This was because of the Second World War and the political changes that followed. Huge personal losses that affected the environment of Polish teachers meant that in the rebuilding of Poland after years of occupation, a lack of them was severely felt. Meanwhile, one of the most important goals of education policy was to introduce universal teaching and the elimination of illiteracy. The issue of training new teaching staff became urgent.

Post-war fate of the Pedagogical College and its liquidation

The Pedagogical College resumed its activity in 1945 functioning within the Faculty of Humanities. Still managed by Heinrich⁴ and his deputy Zenon Klemensiewicz, it continued its activity on pre-war principles. In the first post-war years, 1945–1947, it even expanded. The expansion included a Pedagogical Clinic, a Department of Adult Education and Culture, and a Department of Adult Pedagogy⁵ (<https://pedagogika.uj.edu.pl/zaklad-pedagogiki-spoecznej-i-andragogiki>). This raised hopes for the transformation of the College into a pedagogy department in the near future.

At the request of Władysław Heinrich, from 17 to 19 December 1945, the Ministry of Education convened a conference on teacher education, which was

⁴ After the war, Heinrich again took the position of head of the Department of Philosophy and director of the Experimental Psychology Laboratory of the Jagiellonian University. He was a member of the PAU board and managed the Faculty of History and Philosophy. After the dissolution of the PAU, he refused to join the PAS. He died on June 30, 1957.

⁵ In 1951, both of these departments were combined into one called the Department of Pedagogy and Adult Education. When the Faculty of Philosophy and History was established in 1953, the department was closed and its employees were transferred to the Group of Departments of Psychology and Pedagogy. The following year, 1954, they created a separate Department of Culture and Adult Education transformed, in 1957, into a chair.

attended by representatives of the three levels of general, secondary and higher education. It supported the idea of educating secondary school teachers at universities (*Konferencja w sprawie kształcenia nauczycieli*) (Conference on teacher education). However, as it soon turned out, the education policy of the new authorities assumed a different model of teacher education. From 1946, higher pedagogical schools were established to initially educate secondary school teachers, and later also those for primary schools. One such institution was established in Krakow, which influenced the way the College operated. This fact and the common practice of employing people without diplomas authorizing them to work in education caused attendance at the College to drop dramatically. There were also unfavourable changes in the scope of education plans and the curriculum. Although the decree on the organization of science and higher education issued in the autumn of 1947 approved the pre-war curriculum (Decree of October 28, 1947, Article 77), and Heinrich even managed to extend the programme of the College with lectures on English language teaching, as well as on anatomy and physiology of the nervous system, at the end of that year, the ministry made changes to study plans consisting in limiting the number of hours of lectures on detailed didactics from 5 to 3, or even 2 a week. This conflicted with the original programme of the College (Krukowski 1983: 140).

Until the 1950/51 academic year, the question of the pedagogical education of students in teaching faculties was not regulated, so a huge number of teachers went to work in schools without proper pedagogical preparation. This matter was regulated only by the Act on Higher Education and Academic Staff of December 1951, introducing two degrees of higher education: the first educating employees with the highest level of professional qualifications in a given profession and the second educating primarily researchers (Act of 15 December 1951, Article 22). From the 1951/1952 academic year, some faculties and fields of study were introduced to the first degree study plan as compulsory subjects, elements of pedagogical sciences and teaching methodology for individual subjects, and in the third year, two-week pedagogical practice. The organization of these classes was to be dealt with by the chair of pedagogy (Krukowski 1983: 143–144). Organizational changes were carried out at the Jagiellonian University in the curricula of all subjects included in the Faculty of Humanities, Mathematics and Natural Sciences, thus adapting the didactic programmes to the needs of individual faculties. In this arrangement, there was not enough space for the Pedagogical College. At the same time, the authorities of the PRL sought to weaken the Jagiellonian University. Within five years, beginning in 1949, further faculties and all independent studies – including the Pedagogical College – established in the interwar period had been liquidated. In relation to the Pedagogical College, it was decided to merge the departments created in its framework into collective departments, which became part of the Faculty of Philosophy and Social Sciences (Dutkova 1968: 467; Paćławska 1996: 17–18; Michalewska 1996: 64–65).

In 1955, a decision was taken to liquidate higher pedagogical schools operating in university centres, but this did not apply to Krakow. Thus, hope for a pedagogical faculty was again thwarted. However, institutes of pedagogy and psychology still operated at the university. Until 1952, pedagogical studies conducted according to the pre-war programme also survived. After a break, in the 1955/1956 academic year, these studies resumed, but as a five-year course (Terlecka 2000: 251–252).

Discussions about the university education of trainee teachers were revived in the 1980s. In autumn 1990, at the initiative of the then Vice-Rector of the Jagiellonian University, Professor Lucjan Suchanek, work began to create a Pedagogical College. The organization of the study was entrusted to dr hab. Kazimierz Paćławska from the Institute of Pedagogy. The College began its activity on October 1, 1991 (<http://www.sp.uj.edu.pl/studium/historia>).

Conclusion

The establishment of the Pedagogical College in Krakow is an important event in the history of Polish pedagogy, its institutionalization and its development as an independent scientific discipline. Thanks to it and the faculties created in connection with it, the Jagiellonian University became an important scientific centre in the field of pedagogy. Master's pedagogical studies were launched, a specialized scientific library and a therapeutic and educational outpatient clinic for difficult children, operating under Mysłakowski's direction, were established. The initiative of establishing the Pedagogical Institute in Katowice led by Szuman and the Scientific Pedagogical Society (Dutkova 1968: 454, 467; Paćławska 1996: 17–18) came from the Krakow university environment. After the war, the College tried to maintain the tradition of educating secondary school teachers at universities, which was established in Polish educational practice, and which contributed to maintaining their high level of vocational preparation.

References

- Baścik S. (1967) *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim*, "Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne", 16: 406–435.
- Chodakowska J. (1994) *Uniwersytecki studia pedagogiczne*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty": 151–172.
- Czubiński A. (1972) *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918–1939* in: *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969*, Z. Grot (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza: 59–303.

- Dawid J. W. (1961) *Polski Instytut Pedagogiczny* in: Dawid J.W., *Pisma pedagogiczne*, oprac. R. Wroczyński, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 150–160.
- Dormus K. (2019) *The Beginnings of Institutionalization of Pedagogy in Cracow*, "Przegląd Historyczno-Oświatowy", 1/2: 47–59.
- Dutkova R. (1973) *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności, wybór materiałów źródłowych*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dutkova R. (1968) *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. (Zarys działalności)*, "Przegląd Historyczno-Oświatowy", 4: 444–459.
- Dybiec J. (1998) *Leon Kulczyński* in: W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (ed.), *Słownik pedagogów polskich*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dybiec J. (2000) *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności.
- Gawecki B. J. (1958) *Władysław Heinrich (1869–1957)*, "Ruch Filozoficzny", 1–3: 2–10.
- Gawecki B. J. (1960) *Władysław Heinrich* in: *Polski Słownik Biograficzny*, vol. IX, Wrocław 1960–1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 249–350.
- Gündel A. (1892) *Leben und Wirken Ernst Christian Trapp's*, Leipzig.
- Heinrich T. (1996) *Wspomnienie o Ojcu – Władysławie Heinrichu* in: *Tradycja i wyzwanie, Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Paćławska (ed.), Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas": 31–35.
- Konferencja w sprawie kształcenia nauczycieli odbyta w Krakowie w dniach 17, 18, 19 grudnia 1945 (1946)*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego.
- Kot S. (1996) *Historia wychowania*, vol. II, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego za lata 1926/27–1929/30*, Kraków 1934.
- Krukowski J. (1983) *Kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym in: Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975*, J. Jarowiecki, B. Nowecki, Z. Ruta (eds.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP: 137–269.
- Kulczyński L. (1906) *Praktyczny kurs szkolenia nauczycieli w szkołach średnich*, Lwów (From "Muzeum").

Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M. (1973) *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa, PWN.

Miąso J. (2003) *Komisja Pedagogiczna Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1921–1928) i jej rola w rozwoju nauk pedagogicznych*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty": 135–159.

Michalewska K. (1996) *Studium Pedagogiczne UJ 1921–1952. Zarys dziejów i organizacja studiów* in: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Paćławska (ed.), Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas": 55–69.

Michalski G. (1994) *Zygmunt Myślakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, "Acta Universitatis Lodzensis. Folia Paedagogica et Psychologica", vol. 33, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Nowacki T. W. (1990) *Zygmunt Myślakowski – współtwórca pedagogiki naukowej. W setną rocznicę urodzin (1890–1971)*, "Przegląd Historyczno-Oświatowy", 2: 159–185.

Olszewski K. (1971) *Leon Kulczyński* in: *Polski Słownik Biograficzny*, vol. XVI, Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 140–141.

Paćławska K. (1996) *Wprowadzenie* in: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Paćławska (ed.), Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas": 15–19.

Perkowska U. (1995) *Studia i kursy zawodowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1868/69–1938/39*, Kraków, Księgarnia Akademicka.

Rzepa T., Dobroczyński B. (2009) *Historia polskiej myśli psychologicznej. Gałązki z drzewa Psyche*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stachowski R. (2004) *Historia współczesnej myśli pedagogicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe "Scholar".

Szewczuk W. (1972) *Władysław Heinrich – filozof, psycholog, pedagog. (W stulecie urodzin)*, "Przegląd Psychologiczny" 1972, 1: 17–29.

Szmyd K. (2003) *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Szmyd K. (1997) *Zygmunt Karol Myślakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Szybiak I. (2008) *Zawód nauczyciela a Komisja Edukacji Narodowej* in: *Dylematy historii i polityki. Księga dedykowana profesor Annie Magierskiej*, R. Chwedoruk, D. Przastek (eds.), Warszawa, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR: 15–22.

Szybiak I. (2009) *Recenzja: Kazimierz. Szmyd, Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów 2003, *Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 434, "Rozprawy z Dziejów Oświaty": 177–180.

Terlecka W. (2000) *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971)* in: *Złota księga Wydziału Filozoficznego*, J. Miklaszewska, J. Mizera (eds.), Kraków, Księgarnia Akademicka: 239–245.

Online sources

Dekret z dnia 28 października 1947 roku o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego (Dz. U. z 1947 r., nr 66, poz. 415) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19470660415>; date accessed: 8.05.2020.

Paćławska K., *Historia Studium Pedagogicznego UJ*, <http://www.sp.uj.edu.pl/studium/historia>; date accessed: 1.12.2019.

Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 roku o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki (Dz.U. z 1952 r., nr 6, poz. 38) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19520060038>; date accessed: 9.05.2020.

<https://pedagogika.uj.edu.pl/zaklad-pedagogiki-spoecznej-i-andragogiki>; date accessed: 1.12.2019.

Joanna Falkowska* 

The Issue of Popular Education in Selected Socio-Cultural Journals of the Kingdom of Poland in the 1905–1918 Period¹

Abstract

The issue of popular education in the Kingdom of Poland started to arise as early as the period 1858–1860. Analysing the socio-cultural journals of this period one can easily see numerous articles and correspondence calling for society to propagate popular education (establishment of libraries, educating school teachers, propagation of youth associations, education of women *etc.*). The editors of the analysed journals, as well as the authors writing on the subject, stated that if progress and well-being were to be introduced in the countryside the only way was through development of broad popular educational activity.

Keywords: popular education, popularization of education, educational work, socio-cultural journals, the Kingdom of Poland.

Problematyka oświaty ludu na łamach wybranych czasopism społeczno-kulturalnych Królestwa Polskiego w latach 1905–1918

Abstrakt

Problematyka oświaty ludu na terenach Królestwa Polskiego zaczęła się pojawiać już w latach 1858–1860. Analizując czasopisma społeczno-kulturalne tego okresu, można dostrzec, że pojawiały się na ich łamach artykuły i korespondencje nawołujące społeczeństwo do krzewienia oświaty ludu (zakładania bibliotek, kształcenia nauczycieli szkół ludowych, propagowania zrzeszania się młodzieży, edukacji kobiet itd.).

* Nicolaus Copernicus University in Toruń.

Article Received: January 31, 2020; Accepted: May 25, 2020.

¹ This publication was financed under the programme of the Ministry of Science and Higher Education under the name “Paths to Independent Poland” in 2018–2023 project number 01SPN 17 0020 18 funding amount PLN 751 222.

Redaktorzy analizowanych pism, jak i autorzy piszący na ten temat wyrażali przekonanie, że chcąc wprowadzić postęp i pomyślność na wsi, można tego dokonać tylko jedynie przez rozwinięcie szerokiej działalności oświatowej wśród ludu.

Słowa kluczowe: oświata ludu, popularyzacja oświaty, praca oświatowa, czasopisma społeczno-kulturalne, Królestwo Polskie.

The issue of the education of the people in the Kingdom of Poland, according to Karol Poznański, began to be raised in the years 1858–1860. Already at that time, education was seen as a chance for the social emancipation of the peasantry, which should be, it was believed, preceded by a broad educational movement. It was thought that both village schools and periodicals “should popularize the ideas of cooperation, harmony and trust (...) to disseminate the idea of respect for tradition, the property of others and fulfilment of obligations assumed” (Poznański 1964: 70). The turn of the 19th and 20th centuries was a period of very intensive development of literature, in which practically all the communities of the Kingdom of Poland aspiring to an independent shaping of public opinion were involved: from the conservative landed gentry and clergy, to the circles of positivists (Przecziszewska 2015: 197). Analysing the socio-cultural magazines of this period, one can easily see that articles and correspondence calling for society to promote the education of the people appeared in their pages. Writers on this topic were convinced that progress and prosperity could only be introduced by developing extensive educational activity among the people.

This article attempts to present issues related to the education of the people in selected socio-cultural magazines of the Kingdom of Poland in 1905–1918. Among the periodicals taken into consideration² were those which regularly discussed such questions as: the low level of people's education, issues of working on the people and education for the people, the revival of society through educational work on children and youths, establishing and maintaining libraries at common schools, organizing of interest groups, the situation of young people and their education, preparation of school teachers, the health education of the people, etc. In addition, an important topic that also appeared in these periodicals was national education. As is well known, national education appears and develops especially when a nation is deprived of its individuality and statehood, and at the same time strives for freedom and independence (Wołoszyn 1998: 154). In this connection,

² The periodicals analysed included such titles as: “Sztandar” (political, social and economic weekly, non-partisan), “Wyzwolenie” (weekly press organ of the Polish People's Liberation Party (Polskiego Stronnictwa Ludowego Wyzwolenie), “Ogniwo” (biweekly for Polish youths, a magazine devoted to youth issues, organizational, informational, educational, cultural, scientific, sporting and educational), “Polemista” (social and literary magazine), “Wolne Słowo” (social, political, literary and scientific weekly), “Odrodzenie” (political, social and cultural weekly), “Dzwonek Częstochowski” (Catholic monthly), “Świat” (illustrated socio-cultural weekly devoted to social life, literature and art).

the role of culture, education and the Catholic Church in the work of restoring national identity was written about at the time. Analysing the socio-cultural periodicals at the time indicated in the title of the article, it is clearly visible that the editors of certain cited magazines were closely concerned with the issues of education among the people, and therefore these titles were included in this analysis of the issue.

There was often lively discussion in the pages of these publications about the low level of education of the people. For example, an article published in "Sztandar" raised the issue of the low level of education of Polesian peasants. The author blamed this on poor educational provision, the lack of a sufficient number of schools and nurseries, as well as faulty teaching methods. He pointed to the problems of discontinued learning, low level of social awareness and lack of a need for continuous education and development (Wilczkowski 1906). Similar reservations were raised by the author of the text *Do szkół* (To schools) who wrote about the need for education, especially in the countryside, and particularly with independence in mind. The author noted a lack of independent, enlightened and wise people, to be future members of the Polish parliament. The Polish countryside was struggling with backwardness, the decline of agriculture, apathy and lethargy. That is why it was necessary to establish primary schools, send young people to train as teachers, and not resent the funds given for education, to give the next generation a chance for an education and a better future (Owidzki 1917). The dangers of a lack of education in the nation were pointed out. The efforts of their fellow countrymen in organizing teaching during the partitions were emphasized and appreciated. Deficiencies in the education system were also noticed, i.e. the lack of accessibility for all citizens. That is why universal and free teaching was proposed, which should be at the common cost of the whole society (*Oświata...* 1907).

In turn, an unfavourable tendency in lectures for the people was noticed by the author writing under the pseudonym Rolnik. He signalled the problem of partisanship, which appears in many talks and is fatal to their reception, especially among young people. He gave examples of such lectures, which were of a seemingly educational character, but also contained a message of agitation and propaganda (Rolnik 1907).

Work aimed at improving the level of education would be a chance for change, it was thought, as it is necessary in the fight for independence. Also on the pages of "Wyzwolenia" (Liberation) the issue of improving the nation in the field of education for an independent Poland was raised. Education is, in the author's opinion, the most effective weapon in the fight for rights. The sooner the level of education increases, the sooner Poland will be democratic and for the people, and the government will better fulfil its tasks. Polish governments should be created by the conscious and collective will of the nation. That is why we need to set up as

many schools as possible, this is the most important task. The development of education, as the author noted, is also followed by the well-being of the inhabitants (*Zadania szkoły...* 1917).

A gradual decrease in the importance of universities in the process of giving direction to education was also signalled. Their role is, in the opinion of the writers, one of scientific research and the education, as they defined it, of “qualified professionals”. Therefore, the genesis and goals of Universal University Lectures were discussed, and thus the need for a well-planned and conducted popularization of learning among the people. The need for a so-called intermediate form between higher education and the needs and capabilities of a simple people was noted. The author of this observation referred for this purpose to the experience of the English in this area (*Domy ludowe...* 1907).

Analysing the condition and requirements of education at the time, it was pointed out that people with steadfast character and democratic principles were needed. In the text *Uświadamiajmy lud* (Let us make the people aware), the author thought that the education of the people was especially neglected, and that secret teaching did not bring the right results. He believed that there was also a need for national education, whose task would be to restore national consciousness and understanding of the obligations arising from the position of the patriot. Therefore, in his opinion, in reviving Poland it was necessary to make the people aware, and this task should be entrusted to educational institutions and popular political parties (Kozikowski 1917a).

Some solutions to the problem of low education were proposed e.g. in the article entitled *Ciemnota największy nasz wróg* (Ignorance is our greatest enemy), in which attention was paid to the need to educate not only children and teenagers in Polish national schools, but also adults. Private lessons as well as organized courses for adult learners could help in this process. The author of the text, hiding under the pseudonym Ludowiec, also noted that young people often devote their time to fun, entertainment and pleasure, forgetting about learning. The author noticed an example of such practices in the parish of Stolec, in the Sieradz powiat. He encouraged youths and adults to organize themselves, as well as establishing libraries and reading the press (Ludowiec 1918). Libraries were recommended to be established and maintained especially at common schools. The more so that, as noted, the work that teachers put into education, without the tools of textbooks and libraries equipped with them, could be wasted. The issue of reading was similar. That is why society should financially support the functioning of these institutions (*Biblioteki szkolne...* 1907).

Another form of education of the people was proposed by the author (Bojarska 1917) of the article entitled *Dowód mocy ludowej* (Proof of people power), in which she drew attention to the functioning of agro-social courses organized by the

agricultural circle of St. Staszica, for adults of both sexes³. She appreciated both the input of teachers who wanted to transfer as much knowledge as possible to their students, and the commitment of students who were ready to share the effects of their work with less educated colleagues. The author (*ibidem*) mentioned that the programme of the course, in addition to issues related to agriculture and breeding, nature, Polish, and arithmetic, included an extensive historical and social section, which is noteworthy. The circle members are therefore interested in historical, political and social content. Talks and readings were also popular. The listeners took part in the discussions, used the advice, and revealed their economic and organizational abilities. The author (*ibidem*) of the text also appreciated the great involvement of young people in this type of initiative. It should be supposed, she wrote hopefully, that the graduates of these courses will in the future form a group of serious educators and social activists, promoting social and national awareness in their area (*ibidem*: 1918).

The importance of schools and agricultural courses for the development of awareness and education among the people was written about with particular hope. These facilities prepared young people not only for social, but also political work. To strengthen this potential, conventions and additional courses were also organized to tie young people closer to education. In this context, the role of the magazine "Drużyna" (The team) in the work of connecting young people with school was also appreciated. It was noted that due to the suspension of this periodical, the activity of the "Mieczysławowiacy" (people of Mieczysławów) was worth noting, as they encouraged social work by organizing, for example, the Association of Friends (*Przykład do...* 1917).

The author (Kozikowski 1917b) of the less optimistic article entitled *Walka z ciemnotą*, (Fighting ignorance), pointed to the low popularity of courses designed for adults who are unable to read and write. In his opinion, this is because the motivation among the common folk is too weak. Understandably, the Russian government did not care about education. If education were at a higher level, the author wrote, Poles would not be subject to such unlawfulness and oppression by the Russian authorities. In addition, the lack of its own government and education system meant that Poland did not develop in educational, economic and social terms. The author also noted that at every step the Russians express their dislike of Poles. It is even more important to establish schools and courses that would help in the fight against illiteracy.

In these magazines, small, but important, bottom-up educational initiatives were also appreciated. The author appearing under the pseudonym Czytelnik presented the circumstances of the creation of a new school – the Tadeusz Kościuszko People's School in the village of Nieszków near Ostrów (Łomża

³ The author wrote about courses and educational work initiated by the St. Staszica Society of Agricultural Associations in Pułtusk.

Province). The inhabitants of this town rebuilt a building in which a primary school could be established, at their own expense, thus wishing to contribute not only to the reconstruction of Polish education, but also the entire state. In addition, it was noted with joy that a Youth Association (Czytelnik 1917) was also founded in this school.

The revival of society through educational work on children and youths was also an important problem discussed in such magazines as "Wyzwolenie" and "Sztandar". The writers noted that young people are the future of a nation on the verge of independence. The size of the nation and its strength depend on the love for its own homeland, as well as on diligent and skilful action. That is why, in the opinion of the writers, the Polish youth should be the foundation of the nation's strength and durability. The future of Poland will be what the young generation will do. This is a great and responsible task, so you need to prepare yourself for it. The authors (Smola 1917; Czytelnik 1917; Wasz kolega Sokołowiak z pod Łomży 1917) raising these issues looked particularly at the rural youth, in which, on the one hand they saw fighting spirit and strength, but on the other hand, many temptations prevented them from acting bravely and steadfastly for the good of the nation (Smola 1917). Therefore, they appealed to young people who do not take the trouble to work and fight. It was believed that young people could no longer remain idle. Particular attention was paid to the patriotic and civic attitude important in educating the younger generation, without which it is difficult to imagine the reconstruction of the state (Wasz kolega Sokołowiak z pod Łomży 1917). The chance for a revival of society through educational work on children and youths was seen in changing the educational system in all spheres (e.g. infrastructure and education policy). Examples were given of the life of small, rural schools and the problems faced, e.g. by teachers (confined space, lack of teaching aids, etc.). It was also suggested that there were not enough people prepared for teaching work (E. B. 1907).

The need to establish associations of rural youths was also noticed. The publications promoted and presented step by step guides to setting up such groups (starting with the selection of an organizational committee, a president; establishing the rules according to which they should operate and defining goals of action, *etc.*). Attention was drawn to the need to create sections in such associations, especially educational ones, whose main goal would be to spread education among the members of the group, arrange lectures, organize talks on current topics, etc. In turn, health and physical development sections would be responsible for promoting the passion for scouting, and promoting sports and games. An important role of this type of section, as we read in the article, would also be to organize lectures on health (Ołdakowski 1917).

Another problem in connection with the education of young people was indicated by the author (Karczewska 1917) of the article entitled *Na nowy rok szkolny* (For the new school year). She claimed, like many of her contemporaries,

that the future of the country depends on the education of children and young people. However, parents often want not education but wealth for their children, which she regretted. She criticized, therefore, the disadvantage caused by parents sending their children to school not from the beginning of the school year, but with a long delay resulting from the need to complete work in the fields. Teachers must deal with this situation, usually in autumn and spring. The author also added that no teacher is able to achieve satisfactory results in such conditions. In addition, she pointed out that the total time of schooling in such cases was only 4–5 months. Parents sending their children to school in such an irregular way not only ruin their own well-being and happiness, but also the future success of the entire nation (Karczevska 1917).

The need to educate teachers was also discussed in socio-cultural magazines of the Kingdom of Poland. For example, the author (Perej 1907) of the article entitled *Seminarium dla nauczycielek ludowych* (A seminar for teachers of the common folk) discussed the programme of such a seminar created in Warsaw in 1907, initiated by teachers of Warsaw schools, aware of the need to create courses for folk teachers as soon as possible. This institution was to raise the level of education and civic awareness especially among those teachers who were insufficiently prepared to perform their duties (Perej 1907; *Instrukcje dla...* 1905).

A little space in the surveyed socio-cultural periodicals was devoted to the problem of educating women and preparing them for life in society. For example, the author, who signed herself as *Siostra z nad Nidy*, pointed to the importance of the role of the mother in preparing the younger generation. Therefore, in her opinion, one should look at the education of women who raise children, especially in the countryside. In addition, the text reviewed the state of education for rural girls. It stated that there were too few educational institutions, and that they should be located in every commune. She also noted that courses, conventions (she pointed to the Congress of the Landladies) and peasant associations could help in educating women. She added that especially during the Congress of the Landladies important issues were discussed, such as, raising children to be good citizens and patriots; what a woman can do on commune councils in matters of education, health and charity; and how to run a farm (*Sister z nad Nidy* 1917).

As previously mentioned, a little more space was devoted to the issue of national education. This question was considered together with the role of education, culture and the Catholic Church in the work of rebuilding national identity. Attention was paid to the need for reviving cultural life and mental action. The importance of Catholicism in maintaining tradition was emphasized. The creation of centres of Polish culture and education that could gather Poles and respond to cultural and educational needs was encouraged (Huzarski 1913). It was suggested that care for the purity of the mother tongue was also necessary. For example, Jur Kamieński (1910) devoted attention to this issue in the journal "Odrodzenie". He expressed the opinion that the mother tongue should be

cherished by, and important for, everyone. As he wrote: "Language reflects the spirit of culture and the degree of national mentality" (Kamieński 1910). That is why he was sad to say that there were no schools where the language was treated with special care. He criticized the frequent borrowing from foreign languages, while neglecting the folk dialects, which are, after all, of cultural value.

Other authors (e.g. Mańkowski 1907) also noticed the problem of somehow retaining the culture while developing, and the danger of being influenced by Western culture. According to them, these phenomena result from the current breakdown, and the lack of uniform development and a national school system. Different views on the role of culture are the result of varied learning opportunities, trips abroad, and influences from foreign schools. The question of denationalization is also dangerous in this context. That is why it is necessary to cultivate Polish culture and skilfully combine foreign influences with what is native (ibidem).

The need for national education was also emphasized. For example, the creation of Polish Educational Societies (*Macierzy Szkolnej w Królestwie Polskim*) was highlighted. Therefore, there was encouragement to set up schools, and organize courses and lectures whose task would be to spread elementary culture and decency among the people (*Głos z Podola...* 1907). Analysing these voices in selected magazines, it can be stated that the activity of the Educational Societies was appreciated and their initiatives were described. In turn, "Wolne Słowo" reported the regrettable suspension of their work (Belmont 1907).

No less important was the health education of the people. Interesting materials regarding this problem are provided, for example, by the "Dzwonek Częstochowski", in which, since 1906, social and economic topics had been raised⁴. Articles devoted to the dangerous effects of drunkenness could be found there. Texts in which the authors warned against alcohol abuse should also be mentioned (*Do czego...* 1907; *Wódka szkodzi...* 1905). It was argued that alcohol has destructive effects not only on those who abuse it, but also on the functioning of the family and society (*Niektóre przyczyny...* 1905). In addition, on the pages of this magazine one could find educational articles on various diseases and emergency procedures (Gębarski 1907a).

The issue of health education was also taken up in the pages of "Wyzwolenia". In the article entitled *Parę słów w sprawie zdrowia ludu* (A few words about the health of the people), the author (Nasiłowski 1917) pointed out that every enlightened person should not only follow hygiene recommendations, but also educate others about how to apply these recommendations in everyday life. He also noted that the country should pay more attention to the health of the people and issue relevant laws affecting the condition of the entire nation. In order to become better acquainted with hygiene recommendations, the author also

⁴ "Dzwonek Częstochowski" was a Polish illustrated Catholic monthly published in Częstochowa, 1901-1915.

suggested reading books, e.g. those published by the Galician Education Society (Nasiłowski 1917). Similarly, the level of hygiene was discussed in a short text in "Wolne Słowo" (*Wymowa cyfr...* 1913).


To sum up the above considerations, it should be said that the education of the people was an important issue, especially in the period before independence. The most important problems were signalled in the periodicals analysed, i.e. to raise the level of education of the lowest levels of society, to establish various types of schools, and to popularize the education of young people. These issues were associated with national education, emphasizing the importance of culture, tradition and language. Of course, these problems appeared less frequently in social and cultural periodicals than, for example, in educational magazines of that period. Nevertheless, an analysis of this type of literature allows us to see which issues enjoyed the greatest attention, and which were considered the most pressing with a view to a free homeland.

References

- Belmont L. (1907) *Zamknięta Macierz*, "Wolne Słowo", 4: 1-3.
- Biblioteki szkolne*, (1907), "Sztandar", 19: 5-6.
- Biernacka M. (1984) *Oświata w rozwoju kulturowym polskiej wsi*, Wrocław, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Bojarska S. (1917) *Dowód mocy ludowej*, "Wyzwolenie", 18: 191-192.
- Bojarska S. (1918) *Sami sobie budują lepszą przyszłość (Wieści z ziemi pułtuskiej)*, "Wyzwolenie", 1: 4-5.
- Czytelnik W.A. (1917) *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Kościuszki*, "Wyzwolenie", 46: 442.
- Do czego pijaństwo doprowadzi. Odstraszające przykłady*, (1907), "Dzwonek Częstochowski", 6 (67): 86-90.
- Domy ludowe i uniwersytety powszechne w Anglii*, (1907), "Sztandar", 20: 15-16.
- E. B. (1907) *Listy z nad Proсны (Opieka nad dziatwą)*, "Sztandar", 16: 7-8.
- Gębarski S. (1907a) *O otruciach*, "Dzwonek Częstochowski", 3 (64): 100-104.
- Gębarski S. (1907b) *Pomoc doraźna w przypadkach krwotoku*, "Dzwonek Częstochowski", 2 (63): 90-92.

- Głos z Podola (1907) *Przez ochronkę do szkoły, przez ochraniarki do nauczycielek*, "Sztandar", 17: 7–8.
- Huzarski J. (1913) *O czym się dziś nie mówi: Niewyzyskane siły*, "Polemista", 12: 15–16.
- Instrukcje dla nauczycieli szkół ludowych* (1905), "Ogniwo", 35: 920.
- Kamieński J. (1910) *Nasz język*, "Odrodzenie", 25: 377–379.
- Karczeńska W. (1917) *Na nowy rok szkolny*, "Wyzwolenie", 37: 371–372.
- Kmieciak Z. (1976) *Prasa polska w latach 1864–1918*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozikowski E. (1917a) *Uświadamiajmy lud*, "Wyzwolenie", 9: 102.
- Kozikowski E. (1917b) *Walka z ciemnotą*, "Wyzwolenie", 6: 66–67.
- Ludowiec (1918) *Ciemnota największy nasz wróg*, "Wyzwolenie", 6: 56–57.
- Lutosławski W. (1910) *Wpisy szkolne*, "Świat", 6: 3–5.
- Mańkowski J. (1907) *Strzeżmy własnej kultury*, "Sztandar", 21: 1–2.
- Nasiłowski A. (1917) *Parę słów w sprawie zdrowia ludu*, "Wyzwolenie", 43: 416.
- Niektóre przyczyny pijaństwa* (1905), "Dzwonek Częstochowski", 6 (48): 122–124.
- Perej St. (1907) *Seminarium dla nauczycielek ludowych*, "Sztandar", 7: 6–7.
- Ołdakowski M. (1917) *W sprawie Kół młodzieży wiejskiej*, "Wyzwolenie", 51: 481.
- Oświata. (Co się w niej robi a jeszcze robić trzeba)* (1907), "Sztandar", 19: 3.
- Owidzki L. (1917) *Do szkół*, "Wyzwolenie", 24: 251.
- Poznański K. (1964) *Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku*, "Rozprawy z Dziejów Oświaty", 7: 70.
- Przeczyszewska M. M. (2015) *Tygodnik ilustrowany "Oświata" jako narzędzie formowania "cesarskiego chłopca" w Królestwie Polskim w latach 1900–1905*, "Rocznik Biblioteki Narodowej", XLVI: 197–220.
- Przykład do naśladowania* (1907) "Wyzwolenie", 44: 424–425.

- Rolnik (1907) *Partyjność a oświata*, "Sztandar", 26: 3–4.
- Siostra z nad Nidy (1917) *Pomyśleć o tym*, "Wyzwolenie", 22: 231–232.
- Smola J. (1917) *Do was druhowie i druhnio*, "Wyzwolenie", 49: 465–466.
- Wasz kolega Sokołowiak z pod Łomży (1917) *Sokołowiak do sokołowiaków i młodzieży ziemi łomżyńskiej*, "Wyzwolenie", 28: 290–291.
- Wilczkowski K. (1906) *Na Kresach (List z Polesia i Wołynia)*, "Sztandar", 14: 4.
- Wołoszyn S. (1998) *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wódka szkodzi zdrowiu i przyspiesza śmierć*, (1905), "Dzwonek Częstochowski", 3 (45): 105–106.
- Wymowa cyfr* (1913), "Wolne Słowo", 191: 20.
- Zadania szkoły ludowej* (1917), "Wyzwolenie", 19: 199–200.

Ryszard Ślęczka* 

Nowe kierunki w nauczaniu i wychowaniu prezentowane w „Ruchu Pedagogicznym” w dwudziestoleciu międzywojennym

Abstrakt

W artykule przedstawiono odniesienia do europejskich, czy światowych doświadczeń w obrębie pedagogiki nowego wychowania. Czyniono to najczęściej za pośrednictwem czasopism naukowych lub popularnonaukowych. Do jednego z nich należał „Ruch Pedagogiczny” redagowany przez Henryka Rowida, autora koncepcji szkoły pracy. Na jego łamach prezentowano aktualne poglądy takich pedagogów, jak: J. Deweya, G. Kerschensteinera, H. Parkhurst, Owidiusza J. Decroly’ego, Rudolfa Steinera i innych. Poprzez „Ruch Pedagogiczny” starano się zachęcać całe środowisko nauczycielskie do odejścia od tradycyjnych metod nauczania i wychowania (mających swoje oparcie w dziewiętnastowiecznym herbartyzmie) na rzecz nowatorstwa pedagogicznego.

Słowa kluczowe: nauczanie i wychowanie, europejskie i światowe nowatorstwo pedagogiczne.

New Directions in Teaching and Education Presented in “Ruch Pedagogiczny” in the Interwar Period

Abstract

The article presents references to European and world experiences in the field of pedagogy “New Education”, which were most often presented through scientific or popular science journals. One of them was the “Ruch Pedagogiczny” (The Pedagogical Movement), edited by Henryk Rowid, the author of the concept of the “school of work”. In this journal were published articles presenting pedagogical views of such

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Artykuł otrzymano: 21.01.2020; akceptacja: 27.05.2020.

educators as John Dewey, Georg Kerschensteiner, Helen Parkhurst, Ovide J. Declory, Rudolf Steiner and others. The articles published in “The Pedagogical Movement” were aimed at encouraging teachers to abandon traditional teaching and education methods (based on the assumptions of Herbart’s 19th century pedagogy) and to choose innovative pedagogical solutions.

Keywords: teaching and education, European and world pedagogical innovation.

W latach międzywojennych za pośrednictwem „Ruchu Pedagogicznego” próbowano połączyć polską myśl pedagogiczną z europejskimi oraz światowymi dokonaniem w tym zakresie (*Eksperymenty pedagogiczne...* 1963: 428). Pierwszy numer czasopisma ukazał się w 1912 r. i kierowany był do grona galicyjskich pedagogów i nauczycieli (Jarowiecki 1997: 10–12). Wspomniane czasopismo odegrało ważną rolę w propagowaniu pedagogiki polskiej za pośrednictwem dyskursu obejmującego zmiany zachodzące w oświacie i wychowaniu. Wymieniony tutaj periodyk od początku poświęcony był sprawom wychowania, nauczania oraz organizacji szkolnictwa. Jednocześnie odbiorcom swoim dawał szansę dotarcia do szerokiej wiedzy na temat aktualnego nowatorstwa pedagogicznego czy dydaktycznego. Z czasopismem „Ruch Pedagogiczny” związanych było wielu polskich pedagogów i uczonych. Wśród nich wymienić należy: Wandę Bobkowską, Ludwika Chmaja, Marię Grzegorzewską, Jana Hulewicza, Józefę Joteyko, Bogdana Nawroczyńskiego, Helenę Radlińską i Stefana Szumana, Stanisława Tynca, Zenona Klemensiewiczą i Floriana Znanięckiego.

W omawianym okresie „Ruch Pedagogiczny” znalazł się w grupie czasopism, do których sięgało liczne grono odbiorców. Jego nakład kształtował się na poziomie dwudziestu tysięcy egzemplarzy¹. W latach 1912–1934 czasopismo miało swoją siedzibę przy ulicy Lelewela w Krakowie, po czym przeniesiono ją do Warszawy na ulicę Smulikowskiego (Wybrzeże Kościuszkowskie). Początkowo pismem kierował Henryk Rowid. Po przeprowadzeniu redakcji do Warszawy na jej czele stanęli – Halina Heftmanowa, Benedykt Kubski, Marian Odrzywolski, Albin Jakiel i inni. Większy wpływ wówczas na ogólny nurt czasopisma miał Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz jego Wydział Pedagogiczny. W praktyce nieco inaczej postrzegano zagadnienia związane z rozwojem naszej czy światowej pedagogiki. Natomiast kiedy czasopismem kierował H. Rowid, przeważały w nim przede wszystkim treści bliskie nowemu wychowaniu i pedagogice eksperymentalnej. W tym czasie krakowski periodyk zyskał sobie miano liczącego się czasopisma pedagogicznego, stawiającego na nowoczesne metody nauczania i wychowania. Zagadnienia nowego wychowania starano się przedstawiać w bardzo szerokim ujęciu, zauważając w nich konteksty filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne oraz

¹ Jednym z podstawowych założeń pracy organizacyjnej było, aby „Ruch Pedagogiczny” dotarł do każdego nauczyciela, członka Związku Nauczycielstwa Polskiego.

odniesienia do dziejów wychowania². Z wielu artykułów potwierdzających taki stan wymienić należy: *Prześlanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej* (Sekreta 1929); *Szkice z socjologii wychowania* (Znaniński 1924); *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej* (Chmaj 1930); *Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej* (Rowid 1920). W odtwarzaniu dziejów naszej edukacji dostrzec można zauważalny sentyment H. Rowida do twórczości Jana Władysława Dawida. Zwłaszcza w pierwszych numerach „Ruchu Pedagogicznego” można było zapoznać się z większymi lub mniejszymi fragmentami jego dorobku³.

Z wybranych do analizy tekstów wynika, że wydawnictwo „Ruch Pedagogiczny” przywiązywało istotną wagę do propagowania pedagogiki eksperymentalnej i nowych rozwiązań we współczesnym wychowaniu. Dużo miejsca poświęcano pedagogice „szkoły pracy”, prezentując jej amerykańską, skandynawską lub włoską odmianę. W każdym z wymienionych przykładów odnaleźć można było krytykę dawnej szkoły, tradycyjnej, biernej, skoncentrowanej na formalnym nauczaniu. Zgodnie z panującym w nich herbartyzmie nauczyciel musiał skupiać się na ściśle określonych treściach i sposobie ich opanowania. W swojej biernej postawie nie mógł pozwolić sobie na indywidualizację nauczania oraz wszechstronny rozwój ucznia, co w konsekwencji nie mogło dobrze służyć całemu procesowi nauczania i wychowania. O odmianach „szkół pracy” pisał przede wszystkim Henryk Rowid, prezentując przy okazji własne dokonania w tym zakresie. W międzynarodowym ruchu „szkół pracy” dostrzegał on dwa nurty. Jeden z nich koncentrować się miał na pracach ręcznych jako dominującym środku wychowania, zmierzającym do ukształtowania psychiki i osobowości ucznia. W tym przypadku niezwykle ważnym był sposób wprowadzenia wymienionych tutaj prac ręcznych. W założeniach tej teorii roboty ręczne urastały do roli odrębnego przedmiotu, pojawiającego się na różnych poziomach nauczania szkolnego. Jako przedmiot nauczania musiał doprowadzić do lepszego rozumienia realizowanych treści i zagadnień w obrębie wiedzy przyrodniczej, geograficznej i innej. W drugim z wymienionych tutaj nurtów prace ręczne stać się miały istotnym elementem szkoły aktywnej. W tym przypadku prace ręczne postrzegano jako wysiłek dydaktyczny (fizyczny względnie umysłowy) polegający na wykonaniu określonych zadań, stawianych uczniom przez szkołę.

Dla lepszego zobrazowania zjawisk zachodzących w międzynarodowym ruchu nowego wychowania wybrano poglądy Johna Deweya i Georga Kerschensteinera. Zwłaszcza poglądy J. Deweya, znanego amerykańskiego pedagoga (przedstawiciela pragmatyzmu), cieszyły się ogólnym zainteresowaniem zarówno w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, jak i Europie. Już wówczas w Polsce miały one wielu naśladowców. W kontekście prezentowanej teorii starano się zwrócić uwagę na

² Po 1912 r. ukazały się w „Ruchu Pedagogicznym” np. *Podstawy filozoficznej pedagogiki* – B. F. Trentowskiego i *Wychowanie kierowane i filozofia* – J. M. Hoene-Wrońskiego.

³ Wzajemne relacje pomiędzy wymienionymi osobami nawiązały się w latach 1910–1913, wtedy kiedy J.W. Dawid przebywał w Krakowie.

– społeczne funkcje wychowania, jego demokratyzację (w tym indywidualizację), ideały i zasady szkoły demokratycznej oraz pragmatyczną rolę umysłu w odniesieniu do pracy fizycznej. Na podstawie jego myśli dostrzegano ciekawą próbę dostosowania szkoły do potrzeb i wymogów współczesnego świata. Stworzony przez J. Deweya typ nowego wychowania miał być odpowiedzią na rodzący się radykalizm, zwłaszcza wśród amerykańskiego społeczeństwa. Nie bacząc na inne względy, jedynie w jednostce dostrzegał on potencjał zachodzących zmian, czyniąc ją w pełni odpowiedzialną za wybór własnej drogi życiowej. Od wychowania oczekiwał, że stworzy ono „nowego człowieka”, twórczego i aktywnego, mogącego sprostać różnego rodzaju wyzwaniom. Do prezentowanych tutaj poglądów nawiązali też w swoich wypowiedziach Józef Chałasiński (1927) i Ludwik Chmaj (1936/1937).

Poprzez „szkołę pracy” stworzoną przez G. Kerschensteinera starano się eksponować dążenia do kształtowania osobowości ucznia oraz rozwój jego sfery duchowej opartej na samodzielnym myśleniu i działaniu. Postanowiono sięgnąć do istoty tej szkoły poprzez zrozumienie jej propaństwowości w wychowaniu oraz użytecznego stosunku do otaczającej rzeczywistości. G. Kerschensteiner w państwie poszukiwał jednego z najważniejszych wytworów (organizmu) działalności społecznej, stojącego na straży zbiorowego porządku oraz doskonałości w kształtowaniu poszczególnych osobowości. Od państwa oczekiwał też dobra zewnętrznego (gwarancji), bez którego nie może dokonać się wewnętrzny rozwój jednostki. U podstaw tak rozumianej „szkoły pracy” znalazła się działalność rękodzielnicza i manualna. Zgodnie z przyjętymi w ten sposób założeniami przy każdej ze szkół początkowych powinno znaleźć się miejsce do wykonywania pracy ręcznej (warsztatu, ogrodu czy kuchni szkolnej), tak aby poprzez nią uczniowie mogli rozwijać swoje umiejętności oraz skłonności do samodzielnego i sumiennego wykonywania niezbędnych życiowych czynności (Baścik 1962).

Do swojej koncepcji określonej mianem „szkoły twórczej” zachęcał H. Rowid⁴. Miał nadzieje, że zostanie ona dobrze przyjęta przez szerokie grono nauczycieli i pedagogów. Zanim przedstawił ją w postaci ostatecznej, zapoznał się z podobnymi rozwiązaniami, zastosowanymi w szkołach europejskich: Niemiec, Austrii, Francji i Szwajcarii (Rowid 1925). W głoszonej przez siebie teorii wypowiadał się na temat koncepcji „nowego człowieka” ukierunkowanego na nową cywilizację, opartą na zdrowej moralności, świadomej odpowiedzialności i aktywnej pracy umysłowej (własnej). W opracowanych przez siebie rozwiązaniach pedagogicznych opowiedział się za dążeniem do realizacji własnych potrzeb życiowych. Za właściwą metodę w ich realizacji uznał rozwój wrodzonych skłonności, opartych na zainteresowaniach i funkcjonalnej psychice. W jego szkole dzieci miały być aktywne, a szeroką wiedzę zdobywać poprzez wzmoczoną pracę własną. Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą nowego wychowania nauczyciel miał jedynie kierować indywidualną pracą ucznia i pomagać dziecku w samodzielnym zdobywaniu wiedzy. Nie

⁴ „Szkoła twórcza” należało do szerszego nurtu nazywanego „Szkołami pracy”.

oznaczało to jego bierność czy słabość w przygotowaniu do realizowanych zadań. Wręcz przeciwnie, powinien znacznie wykraczać poza ściśle przyjęte ramy zaangażowania w proces nauczania oraz dążyć do samokształcenia. Mając świadomość doskonalenia nauczycieli, H. Rowid przygotował szereg wskazań metodycznych oraz opracował wzory i szkice lekcji dla osób chcących wprowadzać innowacje pedagogiczne. Oto jeden z przykładów:

I. Lekcja o kocie

- A. Przeżycia dzieci i obserwacje – Dzieci opowiadają swobodnie, po kolei o swoich kotkach w domu lub o kotkach u sąsiadów (...).
- B. Przeróbka psychiczna – Dzieci porządkują pod kierunkiem nauczyciela zgromadzony materiał w logiczną całość w ten sposób, by powstało żywe i barwne opowiadanie o kocie (...).
- C. Wyrażenia – Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przy czym pobudzamy je do pewnej pomysłowości (...).

Po takim przygotowaniu następuje czytanie z zastosowaniem ruchomego alfabetu i pisanie (...). Lekcja w tym duchu prowadzona pobudzi dzieci do pracy produkcyjnej, do działania, będzie dla nich prawdziwą rozkoszą, bo i dziecko, podobnie jak człowiek dojrzały, doznaje zadowolenia, uczuć przyjemnych w chwili działania, w chwili tworzenia (Rowid 1921: 41).

Nauczyciele zainspirowani tymi wskazówkami opracowali szereg własnych lekcji. W większości prezentowali je na pokazowych lekcjach szkolnych lub na kursach dla nauczycieli. Przy czym należy podkreślić, że obejmowały one zarówno zajęcia szkolne prowadzone zarówno w oddziałach początkowych, jak i starszych. W jednej z szóstych klas krakowskiej szkoły powszechnej odbyła się lekcja z języka polskiego na temat – „Tryb rozkazujący”. Podczas niej uczniowie pracowali zgodnie z ustalonym wcześniej porządkiem, tj. obejmującym: podbudowę; obserwację i gromadzenie materiału; analizę i uogólnienia oraz samodzielne zastosowania przykładów wybranych z życia codziennego i literatury. W celu zobrazowania wybranego tematu wykorzystano literaturę Kazimierza Przerwy-Tetmajera (wiersz *Pozdrowienie*) i Adama Asnyka (wiersz *Echo kołyski*). Na koniec uczniowie musieli sporządzić własne notatki i zapisać je w swoich zeszytach do gramatyki. Obejmowały one co najmniej 15 przykładów odnoszących się do trybu rozkazującego (Majewiczówna 1926).

Z innych koncepcji nauczania i wychowania przedstawianych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” wymienić należy pedagogikę: Owidiusza J. Decroly’ego, Rudolfa Steinera i Heleny Parkhurst („plan daltoński”) (Majewiczówna 1926). Jako jedną z metod doskonalących nauczanie i wychowanie wskazano pedagogikę O. Decroly’ego. Cieszyła się ona wówczas w Polsce powszechnym zainteresowaniem. Przedstawiano ją w odniesieniu do jednolitego systemu pedagogicznego, zmierzającego do wychowania człowieka (dziecka) czynnego, twórczego, posiadającego pełną świadomość swoich sił i możliwości (Wróbel 1962). W obrębie wy-

chowania moralnego zwrócono uwagę na przygotowanie dziecka do życia poprzez życie i zorganizowane mu środowisko tak, aby znalazło w nim bodźce do samodzielnego działania. W nauczaniu główną uwagę przywiązywano do tego, co pożyteczne, a nie do tego, co piękne i doskonałe. Poprzez pedagogikę Decroly'ego próbowano rozwiązać problem indywidualizacji zajęć i ich właściwy układ, sprzyjający rozwojowi zainteresowań dziecka (Majewiczówna 1926).

Wśród ciekawszych koncepcji nauczania i wychowania znalazła się pedagogika Rudolfa Steinera. W jego poglądach zwrócono uwagę na antropozoficzne postrzeganie człowieka (ciała, duszy i ducha) oraz troistość życia duchowego, prawnego i gospodarczego. Zachwycono się dużym znaczeniem eurytmii w programie nauczania szkoły steinerowskiej. Według Steinera prowadzić miała ona do realizacji celów wyższych, do których zaliczał człowieczeństwo i duchowość. W eurytmii dostrzegano sztukę wyrażania własnej osobowości poprzez formowanie określonych ruchów ciała. Wraz z mową i śpiewem regulowała oddech, a ręce i ramiona starały się ukazać treść prezentowanego wyrazu. W pedagogice steinerowskiej (zwanej też często waldorfską) obok działań artystycznych, do których zaliczono wspomnianą eurytmię, ważną rolę odgrywały działy (piony): akademicki i zajęć praktycznych. Te ostatnie przybierały postaci prac ręcznych, pracowni, warsztatu lub pielęgnowania ogrodu. W antropozoficznej pedagogice R. Steinera nie bez znaczenia była rola nauczyciela, do której przygotowywano w sposób szczególny.

Na ukształtowanie dziecka, zdaniem Steinera, wielki wpływ ma temperament nauczyciela. Niepohamowany temperament niezmierną szkodę może przynieść dziecku na całe życie. Nauczyciel, który poddaje się swemu temperamentowi cholerycznemu, budzi u dziecka obawy, które mogą być przemijające, ale mogą wpłynąć też na fizyczną i psychiczną organizację dziecka i wywołać podświadomy nastrój przygnębienia. Wybuchy temperamentu cholerycznego przechodzą do duszy dziecka, przeszczepiają się w ciało jego, aby później, gdy będzie już człowiekiem dojrzałym, ujawnić się (Bandura 1932).

W szkole pracującej pedagogiką R. Steinera zalecano, aby do 14. roku życia dziecko miało tego samego wychowawcę (nauczyciela), który powinien nauczać wszystkich przedmiotów (tamże).

Do pracy metodą Heleny Parkhurst zachęcał H. Rowid, chociaż system ten miał i innych zwolenników. W artykule zatytułowanym *System Daltoński* (Rowid 1924) starał się przybliżyć ogólne zasady tego nowego kierunku, dostrzegając w nim swobodny ruch i dążenie do samodzielnej pracy. Do szerszego zainteresowania tym systemem doszło za sprawą pogłębionego studium pt. *Le plan Dalton*, opublikowanego przez francuskiego pedagoga M. Garde. Autor wspomnianego studium przekazuje w nim swoje spostrzeżenia z wizyty w wyższej szkole elementarnej dla dziewcząt w angielskim Cambridge, którą nazywano Central School (Rowid 1924). Całość

ogłoszona została w czasopiśmie „Revue Pédagogique”. Wydaje się, że to właśnie ten artykuł skłonił H. Rowida do upowszechnienia wspomnianej metody wśród polskich pedagogów i nauczycieli szkół powszechnych. W Polsce idea planu daltońskiego jako metody aktywnego nauczania znalazła także swoich naśladowców dzięki relacjom przygotowanym przez Jadwigę Młodowską. W jednej z nich autorka przedstawiła swoje wrażenia z podróży dydaktycznej po Anglii (Młodowska 1926). W sprawozdaniach przygotowanych przez Młodowską znalazły się opisy szkół angielskich, gdzie „system daltoński” był obecny od kilku lat, zarówno w szkołach niższych, jak i średnich. Zgodnie z tym planem starano się realizować trzy podstawowe zasady – swobodne działanie, samodzielną (zindywidualizowaną) pracę i współdziałanie z grupą. Przy czym wprowadzony w Anglii system różnił się nieco od tego, znanego ze szkół amerykańskich. Jedną z różnic było to, że w programie (tygodniowym) szkół angielskich część lekcji z danego przedmiotu nadal realizowana była według poprzedniego planu. Ograniczono jedynie dla nich liczbę godzin. Młodowska, zainspirowana angielskim przykładem, wystąpiła do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o wyrażenie zgody na wprowadzenie podobnych rozwiązań w państwowych kursach, organizowanych przy żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie (Doroszewski 2003). Po uzyskaniu aprobaty system ten ruszył najpierw w odniesieniu do ośmiu przedmiotów, czyli: języka polskiego, historii, geografii, matematyki, fizyki (względnie chemii), biologii, robót ręcznych i rysunku, a następnie objęty został innymi zajęciami (Młodowska 1926). Warto w tym miejscu podkreślić, że w podobnym czasie o wspomnianej metodzie wypowiadała się też Stanisława Niemcówna. Na temat nauczania geografii z wykorzystaniem wspomnianego planu pisała w ten sposób:

Dlatego to nigdzie tak właśnie, jak w zakresie nauki o Polsce współczesnej nie możemy stosować prawd i praw systemu daltońskiego. Tylko, kiedy uprzednio głównie odwoływaliśmy się do map, obrazków, literatury geograficznej, to teraz główny nacisk położymy na bezpośrednie przeżycia młodzieży, na ich doświadczenia zaczerpnięte z życia codziennego oraz na wyniki obserwacji, robionych przez młodzież w czasie dłuższych po Polsce wędrówek (Niemcówna 1928: 271).

Po zamieszczeniu artykułu J. Młodowskiej o „planie daltońskim” (często określanym laboratoryjną metodą nauczania) pojawiło się kilka innych publikacji. W każdej z nich starano się przedstawić postać H. Parkhurst i próbę wprowadzenia tej metody w jednoklasowej szkole w mieście Dalton. Zaprezentowano też drogę, jaką przeszła H. Parkhurst w dojściu do własnych metod nauczania. Nie omieszkano wspomnieć o roli M. Montessori, pod kierunkiem której przyszła twórczyni metody laboratoryjnej odbyła studia z psychologii i pedagogiki. We Włoszech młoda Amerykanka znalazła się w gronie bliskich asystentek Montessori i miała możliwość zapoznania się z wprowadzanymi przez nią metodami pracy wycho-

wawczej. Jednocześnie na ziemi włoskiej uzyskała stopień doktora nauk pedagogicznych, co jedynie wzmocniło jej dążenia do opracowania nowoczesnego nauczania⁵. Przechodząc już do metody H. Parkhurst, stwierdzić należy, że chciała ona skłonić dzieci do pracy twórczej. Odbyć miało się to poprzez podział izby szkolnej na samodzielne oddziały pracy naukowej, wyposażone w najlepsze pomoce dydaktyczne, materiały naukowe oraz literaturę (książki). Prawie w każdym z zamieszczonych artykułów spotkać można było gruntowną charakterystykę systemu daltońskiego. Omawiano go za pomocą głównych założeń teoretycznych i filozoficznych oraz poprzez wnikliwą charakterystykę koncepcji opartej na zasadach pracy indywidualnej i laboratoryjnej. Zgodnie z nią wspomniany system uwzględniał miał zainteresowania uczniów i tempo ich indywidualnej pracy. Nauczyciel po raz pierwszy mógł przekonać się o tym, że przy realizacji podstawowych zadań dydaktycznych nie musi dzielić uczniów na klasy. W zamian miał możliwość tworzenia klaso-pracowni będących czymś w rodzaju laboratoriów dla poszczególnych przedmiotów. Przy czym opisywana metoda czyniła z nauczyciela swego rodzaju specjalistę odpowiedzialnego za przygotowanie rocznych, miesięcznych lub tygodniowych planów nauczania (Rowid 1927; Taubenszlag 1929a).

Nieco inaczej na temat („planu daltońskiego”) wypowiedział się Rudolf Taubenszlag. Według niego o niedoskonałości tego planu świadczyć mogły jego założenia teoretyczne i trudności w przy ich realizacji. W swoich uwagach podnosił zarzut narzucania uczniom ściśle określonych celów i programu zadań. Z innych niedoskonałości wymieniał duży koszt wyposażenia klas, skomplikowany schemat przydziału zadań oraz trudności w pozyskaniu odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Poważnym problemem dla niego były obawy natury pedagogicznej, w szczególności wychowawczej, co znacznie obniżało wartość wprowadzonego eksperymentu. Zamieszczona polemika nie przeszkodziła mu w opublikowaniu wzorów kart indywidualnych, laboratoryjnych i klasowych, które mogły stanowić cenną wskazówkę dla nauczycieli chcących pracować tą metodą (Taubenszlag 1929b).

W latach 1918–1934 „Ruch Pedagogiczny” odegrał istotną rolę w propagowaniu pedagogiki eksperymentalnej i nowych prądów w wychowaniu. Opublikowano wiele artykułów, w których podnoszono rolę i znaczenie współczesnej pedagogiki. Nie sposób wymienić wszystkich, chociaż warto w tym miejscu nawiązać do kilku o szczególnym znaczeniu metodyczno-dydaktycznym. Z ciekawszych wymienić należy artykuły: A. Szycówny o nowych prądach w nauczaniu początkowym, H. Orsza-Radlińskiej o metodyce nauczania historii. Z drugiej strony – o edukacji progresywnej i metodach aktywnych mogliśmy dowiedzieć w oparciu o poglądy

⁵ Metoda planu daltońskiego zawdzięcza swój rozgłos w Europie dzięki zbiegowi okoliczności. Głównie za sprawą wizytacji jednej najbardziej znanej angielskiej kierownicze zakładu wychowawczego w Londynie, która po zwiedzeniu szkoły daltońskiej ogłosiła w znanym angielskim czasopiśmie „Times” entuzjastyczny artykuł o pracy Heleny Parkhurst. Następnie na fali popularności zostaje wprowadzony system daltoński w jednej ze szkół londyńskich. W tym czasie powstaje też specjalne stowarzyszenie naukowe „The Dalton Association”, a system upowszechnia się w wielu krajach w Europie i na świecie (także w Rosji i Japonii).

może nieco mniej znanej osoby, szwajcarskiego pedagoga Adolfa Ferrière. Jako młody człowiek miał możliwość uczestniczenia w ciekawym międzynarodowym projekcie nowoczesnej szkoły, modelującej własny proces dydaktyczno-wychowawczy.

Godny podkreślenia był fakt, że „Ruch Pedagogiczny” starał się popierać praktyczne formy służące nowatorstwu pedagogicznemu. Czasopismo zachęcało do prezentowania na swoich stronach wszelkiego rodzaju inicjatyw zmierzających do podnoszenia jakości kształcenia. Już we wrześniu 1918 r. informowano o wakacyjnym kursie nauczycielskim „szkoły pracy”, który zorganizowano w szkole wydziałowej im. św. Jana Kantego w Krakowie. Wzięło w nim udział ponad trzydziestu nauczycieli z byłej Galicji i Królestwa Polskiego. W programie kursu znalazły się wykłady teoretyczne, seminaria, zajęcia praktyczne oraz lekcje wzorowe przeprowadzone w klasie pierwszej. Na temat teoretycznych podstaw „szkoły pracy” wypowiedział się H. Rowid. Natomiast zajęcia praktyczne skupiły się na rysunku metodycznym, modelowaniu, wycinaniu i drobnym słojdzie. Wzorcowe lekcje metodą „szkoły pracy” przeprowadziła J. Bładowska (*Wakacyjny kurs...* 1918). Warto zauważyć, że do organizacji podobnych kursów doszło również w latach następnych i powiązano je z działalnością Państwowych Kursów Nauczycielskich w Krakowie. Miały one pełne wsparcie ze strony krakowskiego Kuratorium Okręgu Szkolnego.

Metody dydaktyczno-wychowawcze stosowane w polskich szkołach próbowano zmienić różnymi sposobami. Jednym z nich była *Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej w szkole polskiej*, gdzie znalazły się cztery zasadnicze pytania co do jej istoty. Za pomocą ankiety starano się ustalić stan wiedzy na temat szkoły twórczej i osobisty do niej stosunek. Sondażowe badania miały na celu sprawdzenie, czy nauczyciele są już gotowi do podejmowania pracy tymi metodami. Nauczycieli zachęcano do prezentacji własnych doświadczeń i wzajemnych kontaktów, w tym międzynarodowych. Za przykład podano jedną z ciekawszych wymian, do której doszło w sierpniu 1928 r. w Krakowie. Gościła tutaj kilkusobowa delegacja nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Wraz z nimi do stołecznego miasta Krakowa dotarła reprezentacja profesorów uniwersytetu w Cambridge oraz zespół specjalistów z różnych dziedzin wiedzy i życia. Przybyłym gościom zaprezentowano dokonania edukacji polskiej, pokazując im szkoły w Warszawie, Wejherowie, Krakowie i Zakopanem. Głównym punktem wizyty była jednak konferencja zorganizowana z myślą o nauczycielach szkół średnich i powszechnych, na której rozmawiano na temat szczegółowego układu nauki według systemu daltońskiego (Majewiczówna 1928). Wspomnianej wymianie patronowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, co dodatkowo podkreślało rangę i znaczenie tego wydarzenia.

Opisywana powyżej aktywność prowadzona przez czasopismo na rzecz najnowszych osiągnięć w pedagogice polskiej i światowej osłabła nieco w drugiej połowie lat trzydziestych. Nie poprawiły nawet tego przygotowania do IV Kongresu

Pedagogicznego (*Postępowa myśl...* 1972). Przyczyn zaistniałej sytuacji mogło być wiele. Pismo borykało się z różnymi trudnościami, między innymi z zachowaniem ciągłości nakładu. Od września 1937 do marca 1938 nie przygotowano do druku ani jednego numeru. Zmienił się też nieco profil wydawanego czasopisma, w efekcie czego w centrum zainteresowań znalazły się przede wszystkim wyzwania stojące przed polską szkołą, a nie międzynarodowe rozwiązania edukacyjne. Znacznie mniej miejsca poświęcano europejskim czy światowym dokonaniom w pedagogice eksperymentalnej i nowoczesnym metodom nauczania. Z tego okresu na szczególną uwagę zasługuje właściwie tylko jeden artykuł, autorstwa Ludwika Chmaja, pt. *Filozofia wychowania Johna Deweya* (Chmaj 1936/1937). W obszernym ujęciu, autor ukazał w nim wpływ J. Deweya na współczesną myśl pedagogiczną. Chmaj zaprezentował Deweya jako jednego z najwybitniejszych pedagogów (filozofów-pragmatystów), patrzącego na rozwój dziecka poprzez pryzmat jego psychiki, przeżyć, czynnych zainteresowań i bezpośrednich doświadczeń. Według niego we współczesnej szkole powinniśmy dostrzegać instytucję żywą, będącą dla dziecka źródłem radości i odkrywania własnych możliwości. Od szkoły wymagał przystosowania się do współczesnych potrzeb życia społecznego, a od wychowania twórczego i konstrukcyjnego demokratyzmu. Wspomniany artykuł miał dużą wartość poznawczą, ponieważ przypominał pedagogikę J. Deweya w odniesieniu do czynnych zainteresowań dziecka, jego rozwoju społecznego i aktywności w kontekście upadającej demokracji szkoły polskiej (tamże).

Bibliografia

Bandura L. (1932) *Pedagogika antropozoficzna Steinera (dokończenie)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, s. 236.

Baścik S. (1962) *Szkoła pracy G. Kerschensteinera w: Studia nad pedagogiką XX wieku*, wstęp i redakcja W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 60–79.

Bieńkowski W. (1990) *Rowid Henryk*, Polski Słownik Biograficzny, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, z. 133, s. 338–341.

Chałasiński J. *Konferencja w sprawie systemu daltońskiego (1927), Dewey jako pedagog demokracji*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 12–21.

Chmaj L. (1930) *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 201–216.

Chmaj L. (1936/1937) *Filozofia wychowania Johna Deweya*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4/5, s. 219–144.

Danecki Z. (1930) *Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 145–149.

Doroszewski J. (2003) *Jadwiga Młodowska – wybitny nauczyciel Polski międzywojennej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s.75–85.

Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939 (1963), materiały zebrali W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Wrocław, Zakład Naukowy im. Ossolińskich.

Jarowiecki J. (1997) *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

Majewiczówna M. (1926) *Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, s. 240–245.

Majewiczówna M. (1928) *Konferencja w sprawie systemu daltońskiego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 7, s. 215–217.

Młodowska J. (1926) *System Daltoński. Wrażenia z wycieczki do Anglii i doświadczenia z własnej szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, s. 257–265.

Niemcówna S. (1928) *Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, s. 271.

Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939 (1972), wstęp i opracowanie Bronisław Ługowski, Feliks Araszkiwicz, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. XXXVI–XXXVII.

Rowid H. (1920) *Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9–10, s. 165–177.

Rowid H. (1921) *Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–3, s. 41.

Rowid H. (1924) *System Daltoński*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 7–8, s. 220–227.

Rowid H. (1925) *Życie w szkole twórczej. Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 113–118.

Rowid H. (1927) *System Daltoński w szkole powszechnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 44–47.

Sekreta J. (1929) *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 7–9, s. 206–223.


Wakacyjny kurs „Szkoły pracy” w Krakowie, „Ruch Pedagogiczny” 1918, nr 7, s. 166.

Wróbel T. (1962) *Owidiusz Decroly – przedstawiciel naturalizmu w pedagogice w: Studia nad pedagogiką XX wieku*, wstęp i redakcja W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 45–59.

Taubenszlag R. (1929a) *System Daltoński*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 40–50.

Taubenszlag R. (1929b) *System Daltoński*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 105–115.

Znaniński F. (1924) *Szkice z socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 7–8, s. 145–159.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak* 

Kulturotwórcza rola szkoły wiejskiej na przykładzie działalności Szkoły Powszechnej w Łopiennie w latach 1918–1939 (wybrane problemy)

Abstrakt

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. bardzo ważną kwestią było przekształcenie i ujednoczenie wszystkich szczebli szkolnictwa. Działalność szkół wiejskich w dwudziestoleciu międzywojennym wpływała nie tylko na sferę edukacyjno-wychowawczą, ale także na przejawy aktywności społeczno-kulturowej. Celem artykułu jest ukazanie różnorodności form działalności na rzecz społeczności prowadzonych przez Szkołę Powszechną w Łopiennie: organizowanie obchodów rocznic ważnych wydarzeń historycznych, politycznych i religijnych, organizowanie wieczorowych kursów dokształcających, pogadanek i wykładów, zaangażowanie nauczycieli w działalność równych towarzystw i organizacji lokalnych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo powszechne w dwudziestoleciu międzywojennym, Szkoła Powszechna w Łopiennie, działalność społeczno-kulturowa wsi.

The Culture-Forming Role of the Rural School with the Example of the Activity of the Elementary School in Łopienno, 1918–1939 (Selected Problems)

Abstract

After Poland regained independence in 1918, the transformation and unification of all levels of education became a very important issue. The activity of rural schools in the interwar period influenced not only the educational sphere but also the manifestations of socio-cultural activity. The aim of the article is to show the diversity of

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.
Artykuł otrzymano: 17.02.2020; akceptacja: 20.03.2020.

forms of activity for the benefit of communities run by the Elementary School in Łopienno: organizing celebrations of anniversaries of important historical, political and religious events, organizing evening, training, courses, talks and lectures, teacher involvement in the activities of various local societies and organizations.

Keywords: elementary/primary education in the interwar period, Elementary School in Łopienno, socio-cultural rural activities.

Wprowadzenie

We współczesnym świecie, w którym z jednej strony dąży się do indywidualizmu, oryginalności i kreatywności, z drugiej przyjmuje się postawę konformistyczną, cenne wydaje się przygotowanie jednostek do świadomego funkcjonowania w społecznościach lokalnych. Kulturę poznaje się, aktywnie uczestnicząc w życiu „małej ojczyzny”, dopiero z czasem rozszerza się swoją perspektywę na kraj i świat. Ale, aby w tej (K)ulturze uczestniczyć, należy poznać historię regionu, jego specyficzne uwarunkowania geograficzne, społeczne i kulturalne. Badania regionalne będące dziś, jak zauważa Edyta Głowacka-Sobiech (2008), rekonstruuując poglądy współczesnych badaczy nauk społecznych, „odpowiedzią na metanarrację (...) lub (...) formą buntu przeciwko globalizacji i wizji świata przedstawionego jako globalna wioska (...) na trwałe wpisały się w problematykę badawczą historii wychowania” (Głowacka-Sobiech 2008: 9).

Według Jerzego Topolskiego badania regionalne wywodzą się „z dziewiętnastowiecznego rozbudzenia świadomości historycznej usiłowania licznych „miłośników” historii, aby ukazywać „starożytności” lokalne, tzn. godne przypomnienia fakty, ludzi czy miejsca (Topolski 1977: 423, za: Głowacka-Sobiech 2008: 8; por. Topolski 1978; Mokrzejki, Żerko 1989).

Odkrycie, opisanie i propagowanie regionalnych treści stanowi współcześnie istotne pole eksploracji badawczej.

Jednym z nich jest podjęcie badań nad szkolnictwem powszechnym w Wielkopolsce w dwudziestoleciu międzywojennym z perspektywy historii wychowania. Problematyka ta doczekała się tylko jednego syntetycznego opracowania Stanisława Michalskiego *Szkolnictwo powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli w Wielkopolsce w okresie międzywojennym* (1962 r.), w którym podjęto kluczowe problemy (m.in. funkcjonowanie szkół byłej dzielnicy pruskiej, programy szkół powszechnych czy też stanowisko głównych ugrupowań społeczno-politycznych regionu poznańskiego wobec szkoły powszechnej). W tych dociekaniach, ze względu na ich uogólniający charakter, nie podjęto analizy materiałów źródłowych ze wszystkich inspektoratów szkolnych. Nie ma w nich egzemplifikacji m.in. funkcjo-

nowania szkół w obrębie Powiatowego Inspektoratu Szkolnego w Wągrowcu¹. Ponadto, problematykę szkolnictwa powszechnego na terenach dawnego zaboru pruskiego podjęto w monografiach (Trzebiatowski 1970; Garbowska 1976), a także w pracach rozproszonych (Sieciński 2016; Jamrożek 1989; Jamrożek 1985).

Niniejsze rozważania, do których napisania przyczynkiem stały się obchody 500-lecia nadania praw miejskich Łopiennu², mają na celu zasygnalizować istotność takich badań. Aby móc pokazać syntetycznie rozwój pewnych ponadregionalnych tendencji zarówno w edukacyjno-wychowawczym, jak i pozaszkolnym aspekcie funkcjonowania wiejskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1939, trzeba podjąć trud „badań cząstkowych” (Głowacka-Sobiech 2008: 10). Próba rekonstrukcji kulturotwórczej roli Szkoły Powszechnej w Łopienniu w latach 1918–1939, podlegającej Inspektoratowi Szkolnemu w Wągrowcu, ma przede wszystkim pokazać, jak znaczącą rolę społeczno-kulturową pełniła ówczesna szkoła wiejska. Łopińska placówka, podobnie jak inne na terenie Wielkopolski, kreowała – wraz z różnymi, lokalnymi stowarzyszeniami – życie społeczne mieszkańców wsi. Według Marii Biernackiej „Dobrze funkcjonująca szkoła oddziaływała poprzez upowszechnianie umiejętności czytania i pisania, popularyzację książek, organizowanie różnych imprez kulturalnych i wreszcie przez bezpośrednie oddziaływanie ówczesnych nauczycieli” (Biernacka 1983: 113). Należy pamiętać, że ów ruch kulturalny na wsi z jednej strony inicjowany był oddolnie – przez liderów wiejskich społeczności – przede wszystkim nauczycieli (ale także i księży oraz sołtysów), na co zwracano uwagę już podczas kongresów i zjazdów pedagogicznych w dwudziestoleciu międzywojennym (Jamrożek 2015: 158–167), z drugiej stał się również kwestią regulowaną legislacyjnie. Ustawa z 11 marca 1932 r., inicjująca reformę szkolną, wprowadziła 7-letni obowiązek szkolny dla każdego dziecka, a także kursy do-kształcające oraz instytucje oświaty pozaszkolnej dla młodzieży powyżej lat 18 oraz dorosłych, umożliwiające pogłębianie i rozszerzanie wykształcenia (Jamrożek 2015: 163–164). Należy również przywołać fakt, iż w poglądach pedagogicznych pojawiła się, szczególnie wśród ludowców, koncepcja szkoły,

która eksponowała ściśle związki tej instytucji ze społecznością lokalną, która wyznaczała tej placówce i zatrudnionemu w niej personelowi peda-

¹ W dokumentach archiwalnych oprócz nazwy Powiatowy Inspektorat Szkolny w Wągrowcu występują także nazwy: Inspektorat Szkolny w Wągrowcu. „W wyniku przekształceń prawnych mających miejsce w 1933 roku Powiatowy Inspektorat Szkolny w Wągrowcu zlikwidowano, a teren jego działania włączony został w kompetencje Obwodowego Inspektoratu Szkolnego w Chodzieży. Rozporządzenie Ministra W.R. i O.P. z dnia 8 lutego 1938 r. w sprawie zmiany rozporządzenia z dnia 14 lipca 1933 roku wprowadziło zmianę w sprawie podziałów na okręgi szkolne. Zgodnie z nowymi przepisami powołano na powrót w Wągrowcu Inspektorat Szkolny Wągrowiecki obejmujący teren powiatu wągrowieckiego. Rozporządzenie weszło w życie dn. 1 kwietnia 1938 r. Taki podział utrzymał się do wybuchu II wojny światowej” (<https://szukajwarchiwach.pl/92/338/0/?q=inspektorat+szkolny+w%C4%85growiec+XARCHro:92&wynik=9&rpp=15&page=1#tabZespol> [dostęp: 25.11.2019]).

² Szkoła w Łopienniu nie doczekała się monografii, a historia samej miejscowości zawiera wiele luk i również brak jej całościowego studium.

gogicznemu zadania planowej interwencji w pozaszkolne środowisko życia uczniów (na płaszczyźnie wzajemnej współpracy szkoły i nauczyciela z rodzinami uczniów i innymi kręgami oraz instytucjami znajdującymi się w środowisku) (Jamrożek 1989: 39).

Wiele z przedstawionych wyżej przejawów aktywności pozaszkolnej można wskazać w działaniach organizowanych na rzecz społeczności lokalnej, podejmowanych przez nauczycieli szkoły w Łopienniu. Uczniowie, biorąc aktywny udział w uroczystościach lokalnych, poznawali nie tylko historię regionu i kraju (np. obchody rocznicy 3 Maja), ale także reagowali na ważne, aktualne wydarzenia polityczne (np. przejazd prezydenta Mościckiego przez Łopiennio) czy też uczestniczyli w wydarzeniach religijnych (np. jasełka). Co ważne, wszystkie obchody różnych uroczystości były organizowane dla mieszkańców Łopiennia i okolicy. Nierzadko dla wielu dorosłych był to jedyny sposób poznania historii kraju i regionu, a także jedyna forma uczestnictwa w kulturze. Ponadto, należy zauważyć, że ówcześni wiejscy nauczyciele, będąc niewątpliwie liderami małych społeczności (wraz ks. proboszczem i sołtysem), kreowali życie społeczno-kulturowe wsi, nie tylko przygotowując okolicznościowe akademie, ale także angażując się w działalność towarzystw lokalnych czy też, co warto podkreślić, organizując wieczorowe kursy, wykłady oraz pogadanki dla rodziców i dorosłej społeczności lokalnej. Cieszyli się poważaniem i zaufaniem społecznym.

Do analizy kulturotwórczej roli Szkoły Powszechnej w Łopienniu w dwudziestolecie międzywojennym zostały wykorzystane przede wszystkim źródła szkolne. Pomijając niejednoznaczność semantyczną źródeł szkolnych, w niniejszym opracowaniu przyjęto za Urszulą Wróblewską szeroką ich definicję: „źródła szkolne to wszystkie wytwory, dokumenty, pamiętki świadczące o życiu szkolnym i codziennym społeczności lokalnej” (Wróblewska 2017: 43). Jak trafnie zauważa, źródła szkolne

Zachowują w pamięci i przekazują treści dotyczące ważnych przestrzeni życiowych szkoły. Są jednocześnie nośnikiem pamięci zbiorowej, jak i biorą udział w jej kształtowaniu, przebudowie i utrwalaniu. (...) Pełnią rolę medium, za pomocą którego przekazywane są informacje o zmianach zachodzących w obrębie grupy szkolnej i lokalnej (Wróblewska 2017: 48; por. Gołdyn 2019: 116–166).

Wśród analizowanych źródeł szkolnych znalazły się zarówno dokumenty pisane, jak i ikonograficzne. Do pierwszej grupy należy zaliczyć przede wszystkim Kronikę Szkoły z lat 1887–1938 prowadzoną w układzie chronologicznym przez poszczególnych kierowników placówki³. Kronika Szkoły w Łopienniu zawiera

³ Kronika Szkoły w Łopienniu znajduje się w Archiwum Państwowym w Poznaniu, sygn. 53/875/0/57/223 (jest to jedyna przedwojenna zachowana kronika szkoły w Łopienniu). W dokumencie tym

informacje charakterystyczne dla tego typu źródeł: dane statystyczno-informacyjne, życie szkolne, życie uczniowskie, otoczenie społeczne (por. Wróblewska 2017: 49).

Ponadto, w analizie wykorzystano dokumenty archiwalne, szczególnie zespołu Inspektoratu Szkolnego w Wągrowcu, na podstawie których można scharakteryzować prowadzone w szkole wieczorowe kursy dokształcające (m.in. zgłoszenie trwania kursu adresowane przez kierownika szkoły do inspektora, listy obecności, prowadzący zajęcia) oraz wypełnić luki dotyczące historii placówki (np. protokoły zdawczo-odbiorcze przekazania majątku szkół w Łopienniu i Łopiennicy). W tej kwestii wartościowym źródłem są także dokumenty komisji kolonizacyjnej, które posłużyły do próby skreślenia rysu historycznego szkoły. Cennym materiałem źródłowym jest również opracowanie dotyczące historii Łopienna ks. Władysława Stryjakowskiego z roku 1887 *Wiadomości o Łopienniu i jego kościele na pamiątkę dwóchsetnej rocznicy konsekracji kościoła*.

Wiele ważnych informacji o różnorodnych formach działalności szkoły w Łopienniu można znaleźć w prasie – zarówno lokalnej (np. gnieźnieńska gazeta „Lech”), jak i regionalnej (np. „Wielkopolanin”, „Gazeta Wągrowiecka”) (Kolasa, Jarowiecki 2015; Spaleniak 1994/1995). Korespondenci w prasie umieszczali zarówno drobiazgowo opisy obchodów uroczystości, np. rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja („Gazeta Wągrowiecka” 1930a), jak i krótkie informacje o odbytych wydarzeniach, np. wieczorowych kursach dokształcających („Gazeta Wągrowiecka” 1934b). W niniejszych rozważaniach wykorzystano również (nieliczne zachowane, znajdując się w kolekcjach prywatnych) źródła ikonograficzne, szczególnie zdjęcia z uroczystości obchodów 3 Maja oraz pocztówki z widokami infrastruktury szkoły.

Łopienno – położenie geograficzne i uwarunkowania historyczne

Łopienno to miejscowość geograficznie położona na obszarze Pojezierza Gnieźnieńskiego, na pograniczu Kujaw i Wielkopolski; obecnie w województwie wielkopolskim, powiecie gnieźnieńskim, gminie Mieleszyn, nad rynnowym jeziorem

znajdują się opisy życia wewnętrznego szkoły (ilości uczniów w poszczególnych rocznikach, okres trwania ferii i wakacji świątecznych czy też wiadomości o nauczycielach i kierownikach – ich dokształcaniu, uczestnictwie w konferencjach powiatowych itp., warunkach lokalowych), jak i opisy życia zewnętrznego szkoły – przemiany społeczno-polityczne, szczególnie w latach 1919–1923 (m.in. przebieg walk o wschodnie granice kraju, zamach na prezydenta Gabriela Narutowicza) oraz szczegółowe opisy działalności (poza)szkolnej, m.in. przebiegi uroczystości, akademii itp. Obowiązek prowadzenia kronik szkolnych regulowało zarządzenie ministra Adalberta Falka z 15 X 1872, Centralblatt für die gesammte Unterrichts Verwaltung in Prussen, nr 10, z 31 X 1872, s. 588 (Szczepaniak, Tyrchan 2015: 7).

Łopienno Południowe. Jej losy tworzą interesującą kartę historii regionu⁴. Pierwsze wzmianki o Łopieninie sięgają połowy XIII w.⁵, ważnym momentem jest nadanie praw miejskich przez króla Zygmunta I w roku 1519 (*Rocznik Dziejów Społecznych i Gospodarczych* 1935: 12, 35, 58, 59; Stryjakowski 1887: 11), a także ustanowienie Łopienina wsią w roku 1888⁶. Właścicielami Łopienina byli: Andrzej Zakrzewski, Jan Latański, Piotr Czarnkowski (ufundował drewniany kościół), Jan Smoszewski i rodzina Smoczewskich, Władysław Michał Skoroszewski i jego rodzina, Hieronim Zawadzki, Leon Grudzielski, Augustyn Wyszogota Zakrzewski. Od 1823 r. Łopienno dzierżawili: Zdębiński, Rudnicki, Chodoręski. W 1838 r. miejscowość została sprzedana przez fiskus, który nabył dobra łopieńskie, Niemcowi Wirthowi. W 1886 r. wieś Łopienno została kupiona przez Jakóba Lewina (Stryjakowski 1887: 10–13; por. Kościński 1909: 147–148; *Słownik geograficzny...* 1880–1914). W XIX stuleciu terytorialnie Łopienno należało do regencji bydgoskiej (Mycielski 1902: 16). Mieszkańcy, których liczba dla przykładu w roku 1833 wynosiła 551 (*Słownik geograficzny...* 1880–1914: 724), a w 1931 – 1483, zajmowali się przede wszystkim murarstwem, stolarstwem, brukarstwem i rolnictwem, nie byli więc zbyt zamożnymi obywatelami. Adam Tomaszewski zauważa: „Ludność jest od dawna zasiedziała, na co wskazują powtarzające się te same nazwiska, a słaby tylko odpływ i przyływ ludności polskiej nastąpił dopiero po wskrzeszeniu Państwa Polskiego...” (Tomaszewski 1930: 1). Istotnym jest także fakt, że Łopienno w czasach komisji kolonizacyjnej zachowało charakter patriotyczny i wyznaniowy. W prasie lokalnej pisano: „... za lat kilka Łopienno ze swym schludnym i miłym kościółkiem zostanie jako polska wysepka na morzu kolonizacji” („Goniec Wielkopolski” 1985), a w późniejszym okresie: „W całej parafii Łopieńskiej nie przeszedł w tym samym czasie [kiedy sprzedawano ziemię komisji w pobliskich miejscowościach – K.K.Ł.] ani jeden kawałek ziemi z rąk chłopskich w ręce niemieckie, choć pokus nie brakowało” („Orędownik” 1904).

⁴ Należy zauważyć, że Łopienno nie ma monografii. Na uwagę zasługują dwa opublikowane opracowania częściowe: wspomniana książka ks. Władysława Stryjakowskiego oraz pozycja Adama Tomaszewskiego (1930) oraz przygotowane do druku opracowanie W. Stryjakowski (b.d.w.), *Kronika proboszcza w Łopieninie 1866–1900...*

⁵ Rok 1252 – nazwa Łopienno pojawia się w Kodeksie Dyplomatycznym Wielkopolski pod numerem 303, (Hładyłowicz 1932: 109).

⁶ W 1887 r. mieszkańcy Łopienina, chcąc uniknąć zbyt wysokich obciążeń finansowych (m.in. składek na pensje i utrzymanie burmistrza, podatki), po rozmaitych sprzeczkach w gronie radnych miejskich, zwrócili się do rejencji królewskiej z prośbą o zmianę miasta Łopienina na wieś. Ważnym aspektem związanym z przyczyną zrzeczenia się praw miejskich jest fakt, iż rejencja królewska nie chciała zatwierdzić burmistrza – Polaka wybranego przez radnych miasta Łopienina, a wyznaczeni przez komisję tymczasowi burmistrzowie nie mówili po polsku. Dodać należy, że większość mieszkańców Łopienina była wyrobnikami, a niewielu było zamożniejszych obywateli. W 1888 r. sejm prowincjonalny uznał miasto Łopienno za odpowiednie do wymazania go z liczby miast („Orędownik” 1888, nr 233; „Wielkopolanin” 1888, nr 233).

Ważnymi instytucjami na terenie Łopienna⁷ były: Kościół katolicki parafialny pod wezwaniem Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny⁸ i szkoła. Na przełomie XIX i XX w. w Łopiennie powstały także inne instytucje, m.in. poczta, Urząd Stanu Cywilnego, ochronka dla dzieci biednych (Mycielski 1902: 207) oraz działało wiele towarzystw i organizacji, m.in. Liga Katolicka, Straż Pożarna, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Koło Śpiewacze im. św. Cecylii.

Szkoła w Łopiennie – rys historyczny

Początki szkoły w Łopiennie nie są dokładnie znane. Na podstawie opracowania ks. Władysława Stryjakowskiego można stwierdzić, że pierwsze wzmianki o szkole pojawiają się w 1608 r.

Ks. Wincenty de Seve podał, że przy kościele był osobny dom, do którego dzieci na naukę się zgromadzały, dyrektorem tej szkoły był Jan Kędzierski, którego sam pleban utrzymywał... (...) W 1780 nie było domu szkolnego, tylko dzieci uczęszczały na naukę do organisty i do ks. Wikariusza, u których czytać, pisać i katechizmu się uczyły (Stryjakowski 1887: 38).

Kiedy Łopienno przeszło pod władzę pruską, we wsi urządzono szkołę z jednym nauczycielem, później utworzono trzyklasową szkołę z trzema nauczycielami (Stryjakowski 1887: 38). „Budynek szkolny został wybudowany obok kościoła na gruncie plebańskim za zezwoleniem władzy duchownej w 1837 roku” (tamże: 38; Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie). Na podstawie znanych dokumentów archiwalnych wiemy, że w 1914 r. „stara szkoła została zakupiona na dom dla księdza wikariusza i sług kościelnych z salką parafialną dla dzieci uczęszczających na naukę przygotowawczą do Sakramentów świętych” (Gierłowski 1914: 11–12). Nowy budynek (4 sale oraz mieszkania dla nauczycieli) został otwarty w 1909 r.⁹

⁷ Na obecne Łopienno składało się w XIX i na początku XX w. kilka części: Łopienno (dawne miasto), Łopiennica (wcześniejsza nazwa Friedrichsfelde), Julianowo i Probstowo Łopienno. Nazwa Friedrichsfelde została zmieniona na Łopiennica na podstawie rozporządzenia Dz.U. Ministerstwa Byłej Dzielniczycy Pruskiej 1920.06.21, nr 32. Łopiennicę przyłączono do wsi Łopienno na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 7 lutego 1930 r. („Dziennik Bydgoski” 1930).

⁸ Budowę świątyni rozpoczęto przed 1670 r.; jej konsekracja nastąpiła w 1686 r. Fundatorem kościoła – wzniesionego wg projektu Jerzego Catenaziego – był ksiądz Adam Smuszewski, właściciel wsi, https://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Zabytki_w_Polsce/rejestr-zabytkow/zestawienia-zabytkow-nieruchomych/stan%20na%2030.09.2018/WLK-rej.pdf O historii kościoła pisali: ks. Władysław Styjakowski, ks. Franciszek Januchowski.

⁹ Jedynym źródłem potwierdzającym fakt otwarcia szkoły w nowym budynku w 1909 r. jest zapis ołówkiem na 1 stronie Kroniki Szkoły w Łopiennie.

Publiczna szkoła w Łopiennie, działająca zgodnie z regulującymi normatywnymi przepisami¹⁰, w latach 1919–1927 r. miała 5 oddziałów (*Kronika Szkoły*: 108), a w latach 1928–1931 była placówką 4-klasową (z 4 nauczycielami), a od roku 1931 do 1939 była trzyklasową publiczną szkołą powszechną – przyczyną tej zmiany było zwolnienie nauczycielki Krystyny Niederlag (wyznania ewangelickiego) (tamże: 204). Liczba dzieci wahała się między 212 w roku 1919 (Archiwum Państwowe w Poznaniu a) a 215 (w tym 193 katolickich i 22 ewangelickich) 1 września 1938 r. (tamże: 232). W 1926 r., zgodnie z ustawą z 17 lutego 1922 r. w brzmieniu ustawy z 25 listopada 1925 (Dz. U. Rz. P. 126, poz. 898) nastąpiło przekazanie majątku katolickiej gminy szkolnej w Łopiennie na rzecz gminy terytorialnej w Łopiennie (Archiwum Państwowe w Poznaniu (c)).



Fot. 1. Pocztkówka z Łopienna, początek XX w.; w zbiorach Szkoły Podstawowej w Łopiennie

Oprócz szkoły katolickiej istniała w Łopiennie także szkoła ewangelicka. Pierwotna jej lokalizacja jest dość trudna do ustalenia. Prawdopodobnie budynek znajdował się w Łopiennie, po przeciwnej stronie kościoła, w połowie rynku (Archiwum Państwowe w Poznaniu (b)). Wiadomo również, że dom ten został kupiony od komisji kolonizacyjnej przez nauczyciela Karola Meissnera (tamże: 223), a po przeniesieniu szkoły ewangelickiej do dawnego dworu (1908) mieściła się tam agencja pocztowa. W latach 30. XX w. dom został sprzedany Krystynie

¹⁰ Do najważniejszych zaliczyć należy: Ustawę z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych, Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej z marca 1921, Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych z 1922 r. oraz Ustawę z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.

Kochanowicz i punkt pocztowy tam pozostał. Szkoła ewangelicka od 1908 r. została przeniesiona do budynku dawnego dworu (Strzałko 2013: 264–268; Archiwum Państwowe (b)), gdzie mieściły się dwie sale. Pierwsza przeznaczona dla 83 dzieci (26 małych, 24 średnich i 33 dużych), druga dla 71 dzieci (22 małych, 22 średnich i 27 dużych)¹¹. W 1926 r., zgodnie z ustawą z 17 lutego 1922 r. w brzmieniu ustawy z 25 listopada 1925 (Dz. U. Rz. P. 126, poz. 898) majątek ewangelickiej szkoły w Łopiennicy przeszedł na własność gminy terytorialnej Łopiennicy (Archiwum Państwowe w Poznaniu (c)).

1 sierpnia 1927 r. „złączono szkoły w Łopiennicy [ewangelicka – K.K.Ł.] i Łopiennie [katolicka – K.K.Ł.] w jeden obwód szkolny pod nazwą: „Czteroklasowa Katolicka Szkoła w Łopiennie. Niemcy z Łopiennicy założyli protest przeciw temu złączeniu” (*Kronika Szkoły*: 176). Kuratorium przychyliło się do próśb niemieckich mieszkańców Łopiennicy i szkoły zostały rozdzielone (tamże: 177). Jednak 1 września 1928 r. zlikwidowano szkołę ewangelicką,

z powodu znacznego zmniejszenia się liczby dzieci niemieckich we wsi Łopiennica, zamknięto tamtejszą szkołę niemiecką, a dzieci przekazano do szkoły w Łopiennie. Niemcy podnieśli z tego powodu alarm i zgłosili między innymi petycję do władz szkolnych z podpisami mieszkańców wsi, domagając się przywrócenia szkoły („Gazeta Wągrowiecka” 1928).

Na początku września ewangelickie dzieci strajkowały, dzięki czemu otrzymały osobną klasę z językiem niemieckim jako wykładowym i nauczycielem Ottonem Ehnke, jednak kolejne protesty rodziców nie przyniosły skutków (*Kronika Szkoły*: 181–182). Na początku września 1930 r. zlikwidowano klasę ewangelicką, a 40 dzieci przyłączono do klas katolickich. Budynek szkoły ewangelickiej został sprzedany w 1935 r. ss. Elżbietankom za cenę 11.000 zł z przeznaczeniem na ochronkę i przytułek (Archiwum Państwowe w Poznaniu (d)). Rada Gromadzka uchwaliła 26 maja 1935 r., że za zyskane ze sprzedaży budynku dawnej szkoły pieniądze zostanie zakupione gospodarstwo/ziemia mające zapewnić stały dochód przeznaczony na rzecz szkoły powszechnej w Łopiennie (tamże).

W interesującym nas okresie kierownikami szkoły (lub tymczasowymi kierownikami) byli: Mieczysław Ginter (1.07.1919–1.11.1919), Dionizy Michałowski (1.11.1919–31.03.1922), Edward Gruss (1.05.1922–1.11.1922), Zdanowska (1.11.1922–28.02.1923), Józef Mager (1.03.1923–15.11.1925), Stefan Iwicki (1.01.1927– 3.09.1936) i Piotr Ławniczak (3.09.1936–1.09.1939)¹².

¹¹ Informacje na podstawie planów przebudowy budynku w 1908 r. (Archiwum Państwowe w Poznaniu (b)).

¹² *Kronika*; o objęciu posady kierownika szkoły w Łopiennie przez p. Piotra Ławniczaka pisano także w lokalnej prasie („Gazeta Wągrowiecka” 1936).



Fot. 2. Poczтівka z Łopienno (fragm.); w zbiorach Szkoły Podstawowej w Łopienno

Działalność Szkoły Powszechnej w Łopienno na rzecz społeczności lokalnej

Obchody z okazji rocznic historycznych, wydarzeń politycznych, uroczystości religijnych

Tradycja organizowania obchodów rocznic historycznych i upamiętniania wydarzeń politycznych była w Łopienno w dwudziestoleciu międzywojennym bardzo żywa. Najbardziej doniośle obchodzono rocznice: uchwalenia Konstytucji 3 Maja, 11 listopada – odzyskania przez Polskę niepodległości, a także powstań: listopadowego i wielkopolskiego, czy 250-rocznicę wiktorii wiedeńskiej. Ponadto, rokrocznie świętowano imieniny Marszałka Józefa Piłsudskiego oraz prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ignacego Mościckiego. Dodać należy, że dzieci uczestniczyły w obchodach uroczystości religijnych, m.in. św. Stanisława Kostki, procesji Bożego Ciała czy też przygotowywały jasełka. Warto podkreślić, że od 1928 r. organizowano obchody Dnia Dziecka.

Obchody uchwalenia Konstytucji 3 Maja były w Łopienno w okresie międzywojennym bardzo ważną uroczystością, przygotowywaną rokrocznie. Istotne jest, że w ich organizację włączała się nie tylko szkoła (nauczyciele i dzieci), ale także wszystkie towarzystwa i organizacje lokalne. Niejednokrotnie powoływany był

komitet organizacyjny, w skład którego zawsze wchodził: sołtys, proboszcz, kierownik szkoły i wybrani obywatele. Wspólnotowy charakter miały wszystkie obchody, począwszy od 1920 r., kiedy w Kronice Szkolnej zapisano: „Szkoła dla siebie nic ozdobnego nie urządziła, lecz cała ludność, wszelkie warstwy społeczne, wszystkie towarzystwa, kółka, stowarzyszenia, bractwa i korporacje w jednej tylko uroczystości wspólnej brały udział” (*Kronika Szkoły*: 113).

Obchody uroczystości rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja w dwudziestoleciu międzywojennym organizowane w Łopienniu miały bardzo podobny przebieg. Najpierw uczestniczono we mszy świętej odprawianej w pobliskim parafialnym kościele. Następnie, na rynku odbywały się deklamacje i śpiewy patriotyczne oraz wykład okolicznościowy wygłoszony przez kierownika szkoły lub nauczyciela. W trakcie uroczystości była prowadzona zbiórka pieniężna – przeznaczana na lokalne inicjatywy, pomoc biednym dzieciom lub/oraz na Towarzystwo Czytelni Ludowych¹³, ale także na wsparcie dla dzieci śląskich czy też pomnik powstańca wielkopolskiego, Franciszka Adamczaka¹⁴. Podczas wielu obchodów wystawiano sztuki teatralne, w których grały nie tylko dzieci szkolne, ale także i mieszkańcy wsi¹⁵. Spotkanie kończył podniosły śpiew *Roty*. Wiele razy odbywała się także wiejska zabawa¹⁶.

Fakt uroczystych obchodów tej rocznicy, bywał odnotowany w prasie regionalnej, co świadczyć może o kultywowaniu ważnych dla kraju wydarzeń historycznych, stających się przyczynkiem do wzbudzania patriotyzmu i lokalnej wspólnotowości. Za przykład niech posłuży fragment prasowej notatki z 1930 r.:

Po drodze przed szkołą w Łopienniu [orszak dzieci i stowarzyszeń z Gołaszewa przybył przed szkołę – K.K.Ł.] dołączają się ca 200 dzieci szkolnych łopińskich i stowarzyszenia ze sztandarami, Kółko Rolnicze, Koło Śpiewackie, Stowarzyszenie Młodych Polek i Młodzieży Polskiej. Po nabożeństwie odbędzie się na rynku w Łopienniu uroczysta akademja, składająca

¹³ Dla przykładu: w 1929 r. w Łopienniu na T.C.L. zebrano 60,00 zł z powiatu wągrowieckiego, była to kwota wysoka w porównaniu z innymi szkołami („Gazeta Wągrowiecka” 1929).

¹⁴ Dla przykładu: „W roku 1928 zorganizowano z inicjatywy kierownika szkoły Iwickiego obchód rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja. Po zakończonym nabożeństwie, pochód przy dźwiękach muzyki udał się na rynek, gdzie pani prezes Młodych Polek, p. Donerówna wygłosiła odczyt o Konstytucji 3 Maja, a uczniowie i Towarzystwo Śpiewackie odśpiewało kilka pieśni, po których nastąpiły deklamacje dzieci szkolnych. Następnie pochód przeszedł na cmentarz, na grób powstańca Franciszka Adamczaka, gdzie Stefan Iwicki wygłosił odczyt na temat znaczenia powstania wielkopolskiego” (*Kronika Szkoły*: 179).

¹⁵ Np. podczas wieczernicy w roku 1924 wystawiono sztukę „X Pawilon” (*Kronika Szkoły*: 163–164).

¹⁶ Pierwsze obchody rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja odbyły się w Łopienniu w 1920 r. Uroczystość odbyła się 2 maja w sali pana Kiełczewskiego, a wstęp na nią kosztował 1 mk. Przykładowy program obchodów rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja z roku 1920: prolog (nauczycielka), śpiew *Witaj majowa jutrzemko* (Kółko Śpiewackie), odczyt, deklamacje (Dzieci szkolne), śpiew *Hej zawitała nam wiosenka*, sztuka w 5 aktach pt. *Walek Kosynier* przygotowana przez nauczycielkę Fydównę wraz z mieszkańcami – amatorami, dziećmi szkolnymi i pozaszkolną młodzieżą, dalej śpiew *W cichy wieczór*, wystąpienie Michałowskiego [kierownik szkoły], a na koniec przemówienie ks. Gierłowskiego – proboszcza i odśpiewanie *Roty* (*Kronika Szkoły*: 113–114).

się ze śpiewu dzieci szkolnych pod batutą nauczyciela p. Priebeego z Pia-stowic, przemówienia nauczyciela p. Piątkowskiego z Gołaszewa oraz przysięgi Powstańców i Wojaków. Po odśpiewaniu Roty odbędzie się przy dźwiękach muzyki, pochód przez Łopienno do Stacji Sanitarnej, gdzie pierwsza część tej Łopieńskiej uroczystości zostanie zakończona („Gazeta Wągrowiecka” 1930a; *Kronika Szkoły*: 187).



Fot. 3. „Niech się święci 3 maj” – lata 30-te XX w.; własność Lubomira Morawska

Co warto podkreślić, uroczystości obchodów były przygotowywane bardzo pieczołowicie – dbano nie tylko o odpowiednio dobrane teksty i śpiewy – ich tytuły występują na kartach *Kroniki* – ale także o odpowiednią scenografię. Uczniowie byli w miarę możliwości poprzebierani w stroje nawiązujące do wydarzeń historycznych. Jako przykład niech posłużą fot. 3 z początku lat 30. XX w.

Tradycją działań prospołecznych nauczycieli i uczniów szkoły w Łopiennie było organizowanie obchodów rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Z okazji 10. rocznicy uczniowie i nauczyciele oraz mieszkańcy przygotowali dwudniową uroczystość. Pierwszego dnia, 10 listopada akademia była przeznaczona dla dzieci.

Rano, w poszczególnych klasach, odbywały się deklamacje i śpiewy okolicznościowe, następnie dzieci katolickie przeszły do kościoła parafialnego na nabożeństwo, gdzie ks. proboszcz Józef Gierłowski wygłosił specjalne kazanie. Wieczorem, około 120 dzieci brało udział w przedstawieniu „Oto

dzień chwały” (w budynku dawnej szkoły ewangelickiej) odgrywanym przez hufiec Przygotowania Wojskowego i Wychowania Fizycznego. 11 listopada po uroczystym nabożeństwie, w którym uczestniczyły wszystkie towarzystwa oraz bardzo licznie zgromadzeni mieszkańcy (około 500 osób)¹⁷, na rynku wysłuchano patriotycznych pieśni w wykonaniu Koła Śpiewackiego im. św. Cecylii, następnie odbył się pochód przez wieś do parku, gdzie odśpiewano Rotę. Wieczorem odbyło się przedstawienie „Oto dzień chwały” dla mieszkańców oraz zabawa taneczna (*Kronika Szkoły*: 184–185).

Bardzo rozbudowane obchody, w które włączyły się wszystkie towarzystwa i organizacje działające w Łopiennie, odbyły się 11 listopada 1932 r. – został zawiązany także komitet organizacyjny, w skład którego oprócz przewodniczącego p. Cendlaka (wójt Mieściska) i sołtysa Łopienna p. Joppa wszedł także kierownik szkoły Stefan Iwicki oraz kilku mieszkańców Łopienna. Po nabożeństwie odprawionym przez ks. dziekana Gierłowskiego odbyła się defilada oddziałów Przygotowania Wojskowego i poszczególnych towarzystw (około 600 osób), a po niej akademie (w sali p. Rossy) z deklamacjami dzieci szkolnych i śpiewami okolicznościowymi (Towarzystwo Śpiewu) oraz referatem historycznym wygłoszonym przez nauczyciela Duszcza. Na koniec, ks. Józef Gierłowski podziękował wszystkim za wspólną uroczystość. Po obiedzie żołnierskim odbyła się zabawa w sali p. Rossy (*Kronika Szkoły*: 206–207).

Także rocznice powstań narodowych i zwyczajów historycznych należały do ważnych tematów uroczystości lokalnych w Łopiennie. Bardzo uroczyste obchodzono pierwszy raz po odzyskaniu niepodległości rocznicę powstania listopadowego.

29 listopada [1919 roku] szkoła, raczej cały naród polski obchodził uroczystość rocznicę powstania listopadowego 1830 roku. Gremialnie zaprowadzono o 10 przed południem dzieci z szkoły do Kościoła, gdzie nabożeństwo tem więcej było uroczystem, gdyż zeszło się to święto narodowe z przez Konsystora Biskupi rozporządzonem nabożeństwem żałobnem za wszystkich poległych w wojnie światowej i przy wyswobodzeniu Polski. W szkole przewidziany był program bardzo uroczysty i złożony z trafnie i odpowiednio wybranych deklacji i pieśni i śpiewów narodowych. Przemowę uroczystą wygłosił Michałowski [kierownik szkoły – K.K.Ł.], wykładając dzieciom fakty historyczne i wykazując znaczenie tego dnia dla całego narodu (tamże: 109–110).

Pamiętano również o rocznicy powstania wielkopolskiego. 28 grudnia 1924 r. uczniowie szkoły w Łopiennie przygotowali wraz z nauczycielami dla mieszkańców wsi wieczernicę z okazji rocznicy powstania wielkopolskiego. Jest to ważna uroczy-

¹⁷ Liczba mieszkańców na początku lat 30. XX w. roku wynosiła około 1000.

stość w Łopiennie, gdyż w 29.12.1918 na miejscowym dworcu kolejowym doszło do wygranej potyczki z Niemcami, co wpłynęło na pozytywny rezultat powstańczej walki o wyzwolenie Gniezna. Istotne jest również, że w trakcie obrony dworca zginął jeden z mieszkańców Franciszek Adamczak. Uroczyste obchody odbyły się w sali p. Kucharskiego, gdyż było tam więcej miejsca niż w salach szkolnych. Co interesujące, podczas tych obchodów jednoaktówki wystawili zarówno uczniowie szkoły, jak i nauczyciele, a całość „wypadła doskonale” (tamże: 166).

Do jednej z wielu propagowanych społecznie rocznic można zaliczyć obchody 250-lecia odsieczy wiedeńskiej. Mieszkańcy Łopienna po nabożeństwie żałobnym zostali zaproszeni na okolicznościową akademię, na którą składały się deklamacje dzieci i śpiewy Towarzystwa Śpiewackiego im. św. Cecylii.

Na kartach uroczystości przeznaczonych dla uczniów i mieszkańców Łopienna zapisały się obchody imienin marszałka Józefa Piłsudskiego i prezydenta RP Ignacego Mościckiego. Jako przykład niech posłużą obchody uroczystości imienin marszałka z 19 marca 1929 r.

Tego dnia w każdej klasie nauczyciel przygotował uroczystość upamiętniającą znaczenie i rolę Piłsudskiego. Następnie wszystkie dzieci katolickie wzięły udział w nabożeństwie, a później wróciły do domu, gdyż był to dzień wolny od nauk). Wieczorem odbyła się akademie (w budynku zlikwidowanej szkoły ewangelickiej) przygotowana przez uczniów dla mieszkańców (uczestniczyło w niej około 200 osób), a także wykład kierowania szkoły Stefana Iwickiego na temat życia i zasług Józefa Piłsudskiego. Na zakończenie odbył się pokaz sztucznych ogni (tamże: 185–186).

W 1936 r. dzień imienin marszałka Józefa Piłsudskiego miał szczególny charakter. Po nabożeństwie żałobnym, przy współudziale wszystkich łopieńskich towarzystw, przygotowano akademię wraz z przemówieniem nauczyciela p. Linkiewicza. W pierwszą rocznicę śmierci marszałka dzieci szkolne po zakończonym nabożeństwie przygotowały wraz z nauczycielami żałobną akademię w szkole (tamże: 220).

Po raz pierwszy obchody imienin prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ignacego Mościckiego przygotowano w Łopiennie 1 lutego 1934 r. Po zakończonym nabożeństwie w pobliskim kościele uczniowie poszczególnych klas przedstawili akademię dla rodziców, Rady Szkolnej i Rady Gminnej (tamże: 212). Na przestrzeni lat można dostrzec, że zmieniał się charakter obchodów imienin prezydenta RP – zyskiwał charakter bardziej zamkniętych (szkolnych) spotkań. W 1936 r., „po nabożeństwie, w pięknie przystrojonych salach, z udziałem ks. proboszcza Zielińskiego, ks. wikarego Winczewskiego oraz członków Miejscowej Rady Szkolnej uczniowie przygotowali okolicznościowe deklamacje i śpiewy chóralne” (tamże: 218).

(Poza)szkolne działania współbrzmiały również ze świętami, obchodami religijnymi, zaliczyć do nich można m.in. bożonarodzeniowe jasełka, uroczystość patrona młodzieży, św. Stanisława Kostki. Pierwsza wzmianka o uczestnictwie dzieci w uroczystości religijnej/kościelnej pochodzi z 1884 r., kiedy nauczyciele wraz z dziatwą szkolną uczestniczyli w obchodach jubileuszu 25-lecia kapłaństwa ówczesnego proboszcza łopińskiej parafii ks. Władysława Stryjakowskiego (Stryjakowski 1866–1900).

W drugiej połowie grudnia 1920 r. Szkoła Powszechna w Łopienniu przygotowała i wystawiła jasełka. Interesujący jest fakt, iż odbyły się trzy inscenizacje bożonarodzeniowe: 19.12.1920 r. dla dzieci szkolnych, 26.12.1920 r. dla rodziców, a w trzecie święto dla wszystkich pozostałych mieszkańców wsi. Warto podkreślić, że na drugie i trzecie przedstawienie sprzedawano bilety, a dochód przeznaczono m.in. na ochronkę, Ligę Katolicką, na zeszyty dla biednych dzieci. Oprócz śpiewów kolęd oraz deklamacji dzieci szkolnych ważnym momentem każdego przedstawienia dla społeczności wiejskiej było przemówienie kierownika szkoły. Przygotowano również, podobnie jak w przypadku obchodów innych uroczystości, sztukę. Podczas ostatniego przedstawienia „wspomniano na bohaterskie powstanie grudniowe oraz wyswobodzenie Wielkopolski w r. 1918” (tamże: 131). Kierownik szkoły Dionizy Michałowski odnotował, że wszystkie przedstawienia ku zadowoleniu organizatorów (szkoły i organisty) udały się, tylko „na ostatnim część publiczności (młodzież pozaszkolna) nie umiała się zachować odpowiednie powadze rzeczy” (tamże).

19 listopada 1923 r. nauczyciele wraz z uczniami przygotowali wieczernicę ku czci św. Stanisława Kostki, na którą przybyli licznie mieszkańcy Łopienna. Uczniowie deklamowali i śpiewali pieśni okolicznościowe, a wykład na temat *Nowe drogi życia młodzieży dzisiejszej* wygłosił kierownik szkoły, Józef Mager. Także podczas tego spotkania zbierano dobrowolne datki, które przeznaczono na oprawę obrazów szkolnych (tamże: 159). W następnym roku dziatwa szkolna z okazji święta Stanisława Kostki, „przystąpiła wspólnie do Stołu Pańskiego w obecności całego grona nauczycielskiego” (tamże: 165).

W 1936 r. dzieci szkolne z nauczycielami wzięły czynny udział w procesji Bożego Ciała. Udekorowali budynek szkolny oraz przygotowali trzeci ołtarz, „Który pięknnością i pomysłowością wzbudził ogólny podziw” (tamże: 219).

Ważnymi uroczystościami dla łopińskiej społeczności były np. obchody związane z Dniem Dziecka. Pierwsza taka uroczystość odbyła się w szkole w dniach 16–23 września 1928 r. pod hasłem „Tydzień Dziecka”. Obchody zapoczątkowało nabożeństwo i przemowa ks. proboszcza Józefa Gierłowskiego. Były także zabawy, wycieczki do lasu, nagrody itp. (tamże: 183)¹⁸. Innym przykładem jest Święto

¹⁸ Interesujące jest, że uroczystości te obchodzono w Łopienniu zanim jeszcze odbyły się w Polsce oficjalne jego obchody; por.: „Międzynarodowy Dzień Dziecka ma swoje początki w 1925 roku. Wtedy to w Genewie odbyła się Światowa Konferencja na Rzecz Dobra Dzieci. W Polsce natomiast Dzień Dziecka obchodzony był jeszcze przed II wojną światową. Pierwszy raz świętowano go bowiem już

Dziecka, które urządzone dla uczniów szkolnych z Łopienna i Kłodzina 26 maja 1930 r. Wydarzenie to zostało odnotowane w lokalnej prasie:

Pochód składający się z ponad dwustu dzieci ustrojonych w chorągiewki i kwiaty wywarł imponujące wrażenie. W parku, w którym mieści się Stacja Sanitarna, odbywały się różne gry i zabawy. Liczne nagrody zakupione przez Rady szkolne, wręczali zwycięzcom, miejscowy kierownik szkoły p. Iwicki i nauczyciel p. Zamel z Kłodzina. Wieczorem o godzinie 9 zakończono tę piękną «majówkę» pieśnią «Wszystkie nasze codzienne sprawy» („Gazeta Wągrowiecka” 1930).

Także 1 czerwca 1931 r. obchodzono w łopieńskiej szkole Święto Dziecka zapoczątkowane nabożeństwem w kościele. Następnie dzieci przeszły do parku przy Stacji Sanitarnej, gdzie otrzymały smakołyki do jedzenia, odbyły się konkursy z nagrodami ufundowanymi przez Radę Szkolną Miejsową. Co ważne, w tym wydarzeniu brali także udział członkowie różnych łopieńskich towarzystw oraz rodzice dzieci szkolnych. Było to więc święto całej miejscowej społeczności (*Kronika Szkoły*: 199). W 1933 r. również upamiętniono Święto Dziecka nabożeństwem w pobliskim parafialnym kościele oraz całodzienną wycieczką do lasu, połączoną z grami i zabawami (tamże: 210).

Po raz pierwszy w roku 1933 zorganizowano w łopieńskiej szkole Dzień Matki, podczas którego po udziale w nabożeństwie i przemówieniu nauczycielki H. Nowakówny dzieci przedstawiły deklamacje i śpiewy wraz z Towarzystwem Śpiewu (tamże: 209).

Dzieci Szkoły Powszechnej w Łopieninie uczestniczyły w uroczystościach wynikających z rozporządzeń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Przykładem może być przygotowanie obchodów „Dnia Francji” (4.05.1921) poświęconych braterstwu polsko-francuskiemu, podczas których zapoznano dzieci z relacjami między Polską a Francją oraz przybliżono postać Napoleona, a w 1923 r. obchodów ku czci rodaków w Ameryce (tamże: 156). Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego określiło, że luty 1927 r. będzie miesiącem książki. Uczniowie i nauczyciele przygotowali wieczernicę połączoną ze śpiewami, deklamacjami, teatrem i zabawą taneczną. W przygotowanie włączyli się także członkowie Towarzystwa Śpiewaków oraz panie ze Stowarzyszenia Młodych Polek. Dochód z tej uroczystości przeznaczono na zakup książek do biblioteki szkolnej (tamże: 173).

Dzieci uczęszczające do szkoły w Łopieninie angażowały się także w akcje wspierania zagranicznych rówieśników. Jako przykład niech posłuży zebranie

w 1929 roku, ale 22 września. Tego dnia dzieci po mszy w kościele szły na szkolne akademie, a później na wycieczki i zabawy. W tym dniu rozdawano również dzieciom słodycze. W 1952 roku święto zostało ustanowione na stałe” (<https://wiadomosci.onet.pl/kraj/dzien-dziecka-data-zwyczajajezczenia/mm90117>).

843 000 mk na fundusz „Dzieci polskie – dzieciom japońskim” (tamże: 158), a także wsparcie dla dzieci śląskich (tamże: 203).

Ważnym wydarzeniem (29.07.1928) w historii wsi był przyjazd do Łopienna prezydenta Ignacego Mościckiego, który został „owacyjnie powitany przez tutejszą ludność”. „Wręczył tutejszy sołtys p. Jopp Panu Prezydentowi chleb i sól, a Jolenta Sobeczka, uczennica szóstego oddziału, wręczyła naręcz kwiatów” (tamże: 180). Następnie prezydent udał się do kościoła, skąd po odśpiewaniu *Te Deum* i *Boże coś Polsce* odjechał do Gniezna.

Kursy doksztalające, wykłady i wystawy

Nauczyciele szkoły w Łopienniu chętnie włączali się w doksztalanie społeczności lokalnej. W budynku szkolnym organizowano zarówno wykłady, wystawy, konferencje dla rodziców, pogadanki, jak i wieczorowe kursy.

W dniach 27–29 stycznia 1925 r. kierownik szkoły Józef Mager zorganizował wykłady dla Kółka Rolniczego parafii Łopiennie, które odbywały się w godzinach popołudniowych. Prelegentami byli przedstawiciele Szkoły Rolniczej w Janowcu: dyrektor Siuta i prof. Kozłowski. W wykładach uczestniczyło średnio około 29 osób (tamże: 167).

26 czerwca 1926 r. na terenie szkoły z okazji święta pieśni przygotowano również wystawę prac ręcznych, wśród których znalazły się 54 prace kobiece i 40 prac wykonanych z drzewa przez chłopców (tamże: 171–172).

W szkole w Łopienniu 28 stycznia 1928 r. zorganizowano pierwszą konferencję dla rodziców, podczas której omówiono zachowania uczniów i ich postępy w nauce oraz wygłoszono dwa referaty pt. *O alkoholizmie* (przygotowała nauczycielka H. Rozdolska) i *Zadanie matek* (przedstawił kierownik szkoły Stefan Iwicki). „Frekwencja osób biorących udział w konferencjach wynosiła każdorazowo +/- 40” (tamże: 179). Konferencja o podobnej tematyce odbyła się rok później 20 kwietnia 1929 r. Nauczyciel Rozdolski wygłosił do rodziców uczniów klasy IV referat *Alkohol i jego skutki dla zdrowia* – obecnych było 15 rodziców (nie było żadnego rodzica dzieci niemieckich) (tamże: 186).

Na terenie szkoły we wrześniu 1930 r. kierownik Stefan Iwicki zorganizował także godzinne pogadanki dla mieszkańców na tematy: *Obchód 25-lecia walki o szkołę polską*, *Dzieje i zagadnienia społeczności*, *Znaczenie zwycięskiego odparcia bolszewików pod wodzą Marszałka Józefa Piłsudskiego*, *W Stuletnią Rocznicę Powstania Listopadowego*. Niestety, nie ma dokładniejszych informacji o przebiegu tych pogadank, ani o liczbie uczestników (tamże: 194).

Stefan Iwicki wielokrotnie organizował także doksztalające kursy wieczorowe. W październiku 1930 r. brał udział w konferencji dla kierowników szkół w sprawie kursów wiejskich, na którą został zaproszony przez inspektora szkolnego Jankowskiego. Spotkanie to było efektem ogłoszenia okólnika z dnia 1 września 1930 w sprawie wieczorowych kursów Oświaty Pozaszkolnej, których celem było

pogłębienie wiadomości, nabytych w szkole powszechnej, rozbudzenie w słuchaczach zainteresowań umysłowych i przysposobienie ich do dalszej pracy s a m o kształceniowej, podniesienie poziomu duchowego i kulturalnego słuchaczy oraz wychowanie świadomych, czynnych i odpowiedzialnych obywateli kraju (Dziennik Urzędowy 1930).

Od listopada 1930 r. do 15 marca 1931 dwa razy w tygodniu w godz. 18–20 odbywał się kurs dokształcający, na który zgłosiło się początkowo 20 kobiet w wieku 16–30 lat. W trakcie kursu ich liczba wzrosła do 44 osób. Uczestniczkami były przede wszystkim członkinie Stowarzyszenia Młodych Polek oraz Koła Śpiewackiego św. Cecylii w Łopiennie. Opał i światło opłacały biorące udział w kursie. Kurs odbywał się w formie wykładów i obejmował następujące przedmioty: gramatykę (odmienne i nieodmienne części mowy i składnia), rachunki (cztery działania na liczbach całkowitych pisemnie, obliczanie procentów), geografie (Polska współczesna), historię (od czasów legendarnych do czasów Zygmunta III). Największym zainteresowaniem cieszyły się rachunki i gramatyka (Archiwum Państwowe w Poznaniu (e)).

O wadze i znaczeniu organizowanych w Szkole Powszechnej w Łopiennie kursów dokształcających świadczyć może fakt, iż informacje o nich znalazły miejsce w prasie regionalnej. Za przykład niech posłuży wiadomość, że kierownik szkoły w Łopiennie Stefan Iwicki zorganizował „kursy wieczorne dokształcające dla młodzieży pozaszkolnej. Lekcje odbywają się w każdy wtorek i piątek od godziny 18–20” („Gazeta Wągrowiecka” 1934). Podobny kurs wieczorowy został zorganizowany od 12.11.1936 r. „Na kurs zapisało się 25 osób spośród młodzieży pozaszkolnej. Na kursie wykładają wszyscy nauczyciele tutejszej szkoły oraz miejscowe duchowieństwo” (*Kronika Szkoły*: 222). Od listopada 1937 do marca 1938 r. trwał kurs wieczorowy dla dorosłych. Zajęcia odbywały się w poniedziałki i czwartki w godz. 18–21. „Udział w kursie brało 17 młodzieńców w wieku 15–22 lat. Był to kurs II stopnia. Wykłady i zajęcia prowadzili wszyscy nauczyciele tutejszej szkoły” (tamże: 229).

Rola nauczyciela w łopińskiej społeczności

Wszyscy kierownicy i pełniący obowiązki kierownika zaangażowani w działalność społeczną byli członkami wielu miejscowych organizacji. Jako przykład niech posłużą dwie postaci kierowników: Dionizy Michałowski i Stefan Iwicki. Pierwszy z nich był sekretarzem Ligi Katolickiej Parafialnej, bezpłatnie grał w niedzielę i święta na organach w kościele parafialnym, został zaprzysiężony w sądzie powiatowym na sędziego polubownego, a także na II zastępcę urzędnika stanu cywilnego. Ponadto pełnił funkcję zastępcy przewodniczącego sejmiku powiatowego (*Kronika Szkoły*: 129, 132, 139, 147). Także Stefan Iwicki był bardzo zaangażowany na rzecz pracy społecznej. Zajmował się krzewieniem idei oszczędności wśród ludności

wiejskiej, był prezesem Koła BBWR, był dyrygentem Koła Śpiewackiego im. św. Cecylii (tamże: 206, 208; „Gazeta Wągrowiecka” 1934).

Jednak sytuacja nauczyciela w społeczności łopińskiej nie była łatwa. „Jak każdy nauczyciel, [także i Józef Mager – K.K.Ł.] miał ciężkie przejścia z ludnością” (tamże: 169). Trudności wynikały z tego, że nauczyciele, kierownicy szkoły mieli stać na straży porządku i moralnego życia. Józef Mager sprzeciwił się, aby w sztuce, którą wystawiało Koło Śpiewackie, brały udział dzieci szkolne, gdyż była to sztuka dla nich nieodpowiednia, ponadto, próby odbywały się do późna w nocy, co negatywnie „demoralizująco” wpływało na dzieci. Dzieci za zgodą rodziców w sztuce grały, za co kierownik ukarał je aresztem szkolnym. Wywołało to otwarty konflikt kierownika z mieszkańcami, którzy nie tylko zgłosili skargę do ministerstwa, ale także utrudnili codzienne życie Magerowi. Kierownik, odchodząc ze swojego stanowiska, zapisał w kronice przestrogi dla następcy:

by był bardzo uważny z tutejszą ludnością i jeśli zacznie działać społecznie, [niech – K.K.Ł.] najpierw wybada teren (...) Każdy nauczyciel dostaje tu przewiska od dzieci i ludności. (...) W szkole musi być nauczyciel energiczny ale niech nie zastosuje kary chłosty bo może narazić się na nieprzyjemności, że cała wieś wpadnie mu do szkoły (*Kronika Szkoły*: 169).

Pomimo lokalnego kolorytu nauczyciele (kierownicy) swoją postawą i zaangażowaniem w działalność wielu organizacji i towarzystw kreowali życie społeczno-kulturowe wsi. Należy również podkreślić stałą współpracę między nimi a miejscowym proboszczem oraz sołtysem wsi.

Szkoła ze swoją infrastrukturą wykorzystywana była również na rzecz pracy dla środowiska lokalnego. W jej murach odbywały się głosowania do sejmiku i senatu (5.11.1922), obchody 25-lecia Koła Śpiewackiego św. Cecylii (14.08.1927).

Zakończenie

Szkoła Powszechna w Łopienniu w latach 1919–1939 oprócz podstawowych funkcji – edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej – pełniła funkcję kulturotwórczą. Niewątpliwie to działalność nauczycieli, a szczególnie kierowników placówki (wraz z ks. proboszczem i sołtysem) wpłynęły na rozwój aktywności kulturowo-społecznej Łopienna. Owa aktywność (poza)szkolna wynikała zarówno z inicjatyw lokalnych wyżej wymienionych liderów, jak i z dyrektyw ministerialnych, przykładem których może być np. okólnik dotyczący organizacji kursów doszkalających dla młodzieży i osób dorosłych. Wszelkie przejawy działalności szkoły na rzecz społeczności były bardzo ważne, gdyż niejednokrotnie dla dorosłych mieszkańców Łopienna wzięcie udziału w obchodach uroczystości było jedynym spotkaniem z kulturą, możliwością zdobycia i pogłębienia wiedzy oraz tworzenia więzi małej ojczyzny.

Istotne jest także szerokie poparcie społeczności łopieńskiej względem różnorodnych działań kulturowych. W uroczystościach okolicznościowych uczestniczyły nie tylko dzieci szkolne pod nadzorem nauczycieli, dla których już sam udział był lekcją patriotyzmu i miał wydźwięk wychowawczy, ale także sami dorośli, szczególnie ci, którzy należeli do działających licznie towarzystw i organizacji. Wystarczy przywołać współpracę kierowników szkoły z Kołem Śpiewaczym im. św. Cecylii, Stowarzyszeniem Młodych Polek itp. Można więc powiedzieć za Jerzym Topolskim, że

Nadal cechą charakterystyczną [Wielkopolski] był rosnący zasięg kultury, wyrażający się przede wszystkim w rozwoju szkolnictwa, oświaty i szerokiego, także amatorskiego ruchu kulturalnego (głównie muzycznego, chóralnego, częściowo teatralnego) (Topolski 2018: 295).

Owo (współ)działanie różnych organizacji na rzecz społeczności lokalnej w pełni odzwierciedla także opinię Stefanii Bojarskiej o Wielkopolsce: „Wszystkie stowarzyszenia prowadzą mniej lub więcej planowaną działalność oświatową, wszystkie starają się oddawać rzetelne usługi członkom i – wszystkie są zahaczone jedno o drugie, tworząc całość” (Bojarska 1917: 60).

Mieszkańcy Łopienna chętnie uczestniczyli w różnych szkolnych inicjatywach – religijnych i patriotycznych, zapewne dlatego, że brały w nich udział ich dzieci i wnuki, ale także z poczucia przynależności lokalnej. Wspólnotowość okazywali także podczas wieców politycznych, uroczystości pogrzebowych ważnych lokalnych osobowości, np. nauczyciela Michała Fischera, w pogrzebie którego uczestniczyli zarówno nauczyciele szkoły katolickiej, jak i ewangelickiej (*Kronika Szkoły*: 160) oraz licznie zgromadzeni mieszkańcy, którzy darzyli szacunkiem zmarłego. Podobna sytuacja miała miejsce podczas pogrzebu ks. Józefa Gierłowskiego, w uroczystościach żałobnych wzięli udział licznie zgromadzeni księża, mieszkańcy oraz dzieci z nauczycielami (tamże: 216).

Podsumowując, należy zauważyć, że szkoła w małej społeczności lokalnej jest niezastąpioną organizacją społeczno-kulturową. Wszelkie przejawy jej działalności na rzecz środowiska lokalnego wpłynęły nie tylko na podniesienie poziomu intelektualnego mieszkańców, ale już od najmłodszych lat szkolnych kształtowały w dzieciach poczucie tożsamości lokalnej. Szczególnie było to widoczne, co trzeba jeszcze raz uwydatnić, podczas przygotowania obchodów uroczystości przez wszystkie towarzystwa i organizacje łopieńskie. Interesujące jest także to, że właściwie wiele przejawów kulturotwórczej roli szkoły w Łopienniu z okresu dwudziestolecia międzywojennego można także odnaleźć we współczesnej działalności tej placówki. Jednoczy ona, jak robiła to przed stu laty, mieszkańców na obchodach odzyskania przez Polskę niepodległości, rocznicy powstania wielkopolskiego, podczas różnych okolicznościowych przedstawień. Pielęgnowaną tradycją są także wspólne obchody Dnia Dziecka – piknik rodzinny odbywa się dokładnie

w tym samym miejscu, w którym był ponad sto lat temu i podobnie jak wówczas także i dziś bierze w nim udział cała społeczność lokalna. Ponadto, współczesna szkoła również organizuje różnego rodzaju kursy, m.in. komputerowe dla seniorów. Trzeba także podkreślić fakt zaangażowania współczesnych liderów społecznych, wśród których niewątpliwie ważne miejsce odgrywają nauczyciele i dyrektor szkoły, w różne aktywności społeczne. Podobnie jak przed stu laty także i dziś swoją postawą, chęcią działania, nowatorskimi pomysłami kreują współczesną małą ojczyznę.

Bibliografia

Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie, Zespół Archiwum Kurii Metropolitarnej, Szkoła w Łopiennie (1862–1889), sygn. 7.

Archiwum Państwowe w Poznaniu (a), oddział w Gnieźnie, Zespół: Inspektorat Szkolny w Wągrowcu, Statystyka 1928r., sygn. 25.

Archiwum Państwowe w Poznaniu (b), oddział w Gnieźnie, Zespół Komisja Kolonizacyjna, Friedrichsfelde, sygn. 60050.

Archiwum Państwowe w Poznaniu (c), oddział w Gnieźnie; Inspektorat Szkolny w Wągrowcu, Spisy majątków szkolnych 1925–1927, sygn. 29.

Archiwum Państwowe w Poznaniu (d), oddział w Gnieźnie, Zespół Akta dotyczące maj. Szkolnego w Łopiennie 1935–1938, sygn. 42.

Archiwum Państwowe w Poznaniu (e), oddział Gniezno, Inspektorat Szkolny w Wągrowcu, Wiejskie Kursy dokształcające 1929–1932, sygn. 36.

Biernacka M. (1938) *Oświata a społeczno-kulturowe przeobrażenia wsi w okresie międzywojennym*, „Etnografia Polska”, t. XXVII, z. 1.

Bojarska S. (1917) *Nasz dorobek kulturalny. Przewodnik dla osób pracujących społecznie przystępujących lud do pracy społecznej na wsi albo w mieście. 1. Wielkopolska*, Warszawa, Wydawnictwo Księgarni Kroniki Rodzinnej.

„Dziennik Bydgoski” 1930, nr 106.

Garbowska W. (1976) *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

„Gazeta Wągrowiecka” 1928, nr 116.

„Gazeta Wągrowiecka” 1930a, nr 56.

„Gazeta Wągrowiecka” 1930b, nr 91.

„Gazeta Wągrowiecka” 1934a, nr 202.

„Gazeta Wągrowiecka” 1934a, nr 273.

„Gazeta Wągrowiecka” 1934c, nr 274.

„Gazeta Wągrowiecka” 1936, nr 206.

Gierłowski J., *List adresowany do Konsystorza*, Archiwum Archidiecezjalne, Zespół Archiwum Kurii Metropolitarnej, Szkoła w Łopiennie (1862–1889), sygn. 7, k. 11–12.

Głowacka-Sobiech E. (2008) *Badania regionalne w historii wychowania – problemy metodologiczne*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 24, s. 7–12.

Gołdyn P. (2019) *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolnej, protokoły rad pedagogicznych, kroniki szkolne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

„Goniec Wielkopolski” 1985, nr 196.

Grzelczyk M. *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1939 (ze szczególnym uwzględnieniem Wielkopolski)* – praca niepublikowana, znajduje się w zbiorach Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu, b.r.w.

Hładyłowicz K. J. (1932) *Zmiany krajobrazu i rozwój osadnictwa w Wielkopolsce od XIV do XIX wieku z dodatkiem 2 map*, Lwów, Wydawnictwo Kasa im. Rektora J. Mianowskiego.

Jamrozek W. (1985) *Repolonizacja szkolnictwa w Wielkopolsce i na Pomorzu w latach 1918–1928*, „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza”, t. XVI, z. 1.

Jamrozek W. (1989) *Funkcja społeczna nauczyciela szkoły powszechnej w środowisku wiejskim w opinii Ruchu Ludowego II Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Pedagogika et Psychologia”, nr 24, s. 33–48.

Jamrozek W. (2015) *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Kościński K. (1909) *Przewodnik po Poznaniu i Wielkim Księstwie Poznańskim*, Poznań, Nakładem i czcionkami Drukarni św. Wojciecha.

Kronika Szkoły w Łopiennie, Archiwum Państwowe w Poznaniu, sygn. 53/875/0/57/223.

Michalski S. (1962) *Szkolnictwo powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Mokrzecki L., Żerko J. (1989) *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 32, s. 13–21.

Mycielski J. (1902) *Księga adresowa wszystkich miejscowości w Wielkim Księstwie Poznańskim*, Poznań, Wydawnictwo Księgarnia Polska W. Tempłowicza.

„Orędownik” 1888, nr 233.

„Orędownik” 1904, nr 6.

Rocznik Dziejów Społecznych i Gospodarczych F. Bujak, J. Rutkowski (red.) (1935), t. 4, Lwów, Wydawnictwo Kasa im. Rektora J. Mianowskiego.

Sieciński W. (2016) *Administracja i organizacja szkolnictwa powszechnego i średniego w II Rzeczypospolitej*, „Studia Administracyjne”, nr 8, s. 79–98.

Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich (1880–1914), F. Sulimierski, B. Chlebowski, W. Walewski (red.), Warszawa t. 5, nakład F. Sulimierskiego i W. Walewskiego.

Spaleniak W. (1994/1995) *Prasa polska w Poznaniu w okresie zaborów (główne kierunki rozwoju)* w: *Z dziejów prasy wielkopolskiej XIX–XX wieku*, M. Kosman (red.), t. 1, Poznań, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”.

Stryjakowski W. (1887) *Wiadomości o Łopienniu i jego kościele na pamiątkę dwósetnej rocznicy konsekracji kościoła*, Poznań.

Stryjakowski W. (b.d.w.) *Kronika proboszcza w Łopienniu 1866–1900*; z komentarzami i uzupełnieniami ks. Franciszka Januchowskiego; praca niepublikowana, w zbiorach rodziny Kabacińskich.

Strzałko M. (2013) *Majątki Wielkopolskie, t. IX/1, powiat gnieźnieński*, Szreniawa, Wydawnictwo Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu w Szreniawie.

Szczepaniak M., Tyrchan G. (2015) *Codziennosc lat 1914–1918 na Ziemi Gnieźnieńskiej w świetle kronik szkolnych*, Gniezno, Drukarnia „Dozór”.

Tomaszewski A. (1930) *Gwara Łopienna i okolicy w północnej Wielkopolsce*, Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności.

Topolski J. (1977) *Marksizm i historia*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Topolski J. (1978) *O pojęciu i funkcjach historycznych monografii regionalnych*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, nr 2, s. 171–178.

Topolski J. (2018), *Wielkopolska poprzez wieki*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

Trzebiatowski K. (1970) *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

„Wielkopolanin” 1888, nr 233.

Wróblewska U. (2017) *Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 37, s. 37–52.

Źródła internetowe

Dziennik Urzędowy z dnia 1 września 1930 r. https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/394317/PDF/NDIGCZAS019528_67786646.pdf [dostęp: 24.11.2019].

http://eprints.rclis.org/16418/1/kolasa_gazety_pol.pdf [dostęp: 16.04.2015].

<https://szukajwarchiwach.pl/92/338/0/?q=inspektorat+szkolny+w%C4%85growiec+XARCHro:92&wynik=9&rpp=15&page=1#tabZespol> [dostęp: 25.11.2019].

<https://wiadomosci.onet.pl/kraj/dzien-dziecka-data-zwyczajje-zyczenia/mm90117> [dostęp: 24.11.2019].

https://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Zabytki_w_Polsce/rejestr-zabytkow/zestawienia-zabytkow-nieruchomych/stan%20na%2030.09.2018/WLK-rej.pdf [dostęp: 14.11.2019].

Kolasa W. M., Jarowiecki J. (2015) *Najważniejsze polskie gazety do wybuchu pierwszej wojny światowej w kontekście zabezpieczenia ich dla potomnych (charakterystyka, badania, zasoby)*, http://eprints.rclis.org/16418/1/kolasa_gazety_pol.pdf

Elżbieta Dolata* 

Popularyzacja idei nowego wychowania na łamach czasopisma „Wychowanie Przedszkolne”

Abstrakt

Na przełomie XIX i XX w., ogromny rozgłos w całej Europie zdobyły idee „nowego wychowania”. W upowszechnianie nowych koncepcji pedagogicznych włączyły się polskie czasopisma, wśród nich „Wychowanie Przedszkolne”. W artykule przedstawiono wnioski z analizy treści artykułów, zamieszczanych na łamach pisma w całym okresie jego ukazywania się (1925–1939), dotyczących zagadnień „nowego wychowania” w odniesieniu do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: historia wychowania, wychowanie w przedszkolu, nowe wychowanie, czasopiśmiennictwo pedagogiczne.

Popularisation of the Idea of New Education in the Magazine “Wychowanie Przedszkolne”

Abstract

At the turn of the 19th and 20th centuries, the ideas of “new education” gained popularity all over Europe. Polish magazines joined the popularization of new concepts of pedagogical work, among them “Wychowanie Przedszkolne” (Preschool Education). The article presents the conclusions drawn from the analysis of the content of the magazine during the whole period (1925–1939) when it was published.

Keywords: history of education, kindergarten education, new upbringing, pedagogical periodicals.

* Uniwersytet Rzeszowski.

Artykuł otrzymano: 16.01.2020; akceptacja: 20.04.2020.

Wprowadzenie

Na przełomie XIX i XX w. w pedagogice nastąpił przełom, którego celem było obalenie dotychczasowej, tradycyjnej szkoły, a równocześnie stworzenie nowej koncepcji wychowania. Na zachwianie klasycznej teorii i praktyki pedagogicznej miały wpływ różne czynniki, wśród nich m.in.: szybki rozwój ekonomiczny i społeczny, wzrost kontaktów międzynarodowych, rozwój badań w zakresie nauk biologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Coraz powszechniejsze stało się przekonanie, że człowiek nie jest istotą pojedynczą i odosobnioną, ale wyrasta zawsze z jakiegoś podłoża, rozwija się na tle pewnego środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturalnego i wraz z tym środowiskiem stanowi sensowną całość (Chmaj 1962: 17). Wraz ze wzrostem wiedzy biologicznej i psychologicznej o człowieku rozszerzyła się wiedza o dziecku, jego fazach rozwojowych, potrzebach i zainteresowaniach. Dziecko zaczęto pojmować jako wartość samą w sobie, której przysługuje prawo do zaspokajania podstawowych potrzeb, zapewnienia odpowiednich warunków rozwoju i ochrony zdrowia. Nowe spojrzenie na dziecko spowodowało ogromne zmiany w podejściu do kwestii wychowawczych i dało początek rozwojowi tzw. „nowego wychowania” – ruchu pedagogicznego zmierzającego do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu (Drynda 2000: 29). John Dewey, jeden z najwybitniejszych pedagogów amerykańskich, propagator „nowego wychowania”, w 1899 r. pisał:

Otóż zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z Ziemi na Słońce. W tym wypadku dziecko staje się słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym ośrodkiem, wokół którego mają się organizować (Dewey 1967: 95).

Szkoła tradycyjna, której podstawę teoretyczną stanowił herbartyzm, zaczęła być ostro krytykowana. Dostrzegano jej małą skuteczność dydaktyczno-wychowawczą, krytykowano ją za autorytaryzm, krępowanie swobody dziecka, dogmatyzm, intelektualizm, statyczność oraz niedostosowanie do nowej sytuacji społecznej. Protest i krytykę prowadzono w myśl idei szacunku i wolności indywidualizmu dziecka (Sośnicki 1967: 46). Równocześnie zaczęto szukać nowych form, metod i programu wychowawczego w celu należytego dostosowania do potrzeb rozwojowych i zainteresowań dziecka. Apelowano o stworzenie jak najlepszych warunków umożliwiających wszechstronny, a równocześnie indywidualny rozwój każdego dziecka. W związku z tym domagano się:

– dokonania radykalnej zmiany w wychowaniu poprzez idee poznania dziecka i zapewnienia mu swobodnego rozwoju psychicznego i fizycznego zgodnego z jego indywidualnymi cechami, potrzebami i zamiłowaniem,

- zreformowania kształcenia i wychowania, uwzględniającego przygotowanie do czynnego udziału młodzieży w życiu społeczeństwa, narodu oraz rozwijania silnego charakteru i tężyzny fizycznej,
- ograniczenia ilości niektórych teoretycznych treści nauczania na rzecz zajęć praktycznych oraz przedmiotów przyrodniczo-matematycznych, artystycznych i języków nowożytnych,
- zapewnienia warunków do spontanicznej aktywności uczniów, rozwijania ich zainteresowań poznawczych, samodzielności w myśleniu i działaniu praktycznym,
- indywidualizacji procesu kształcenia, z uwzględnieniem potrzeb, zdolności i tempa pracy uczniów poprzez zastąpienie metod podających poszukującymi (Drynda 2000: 36).

Nowe idee stanowiły przedmiot wielu, toczących się na przełomie XIX i XX w., dyskusji pedagogicznych. Postulaty „nowego wychowania” głoszone podczas międzynarodowych i krajowych kongresów, zjazdów czy konferencji (Kabzińska 2001: 188–208; Jamrozek 2001: 121–137). Popularne stały się hasła, w których podkreślano, iż:

przy zmierzchu starego świata i zorzy nowo-wschodzącego, kiedy stare metody rządzenia, stare praktyki ekonomiczne okazały się bezsilne dla przebudowy społeczeństwa, wychowanie pokolenia zdolnego zamieszkać i żyć w nowym domu jest problemem pierwszorzędnym (*Międzynarodowy... 1932: 171*).

W Polsce największe upowszechnienie „nowego wychowania” nastąpiło po odzyskaniu niepodległości (Sobczak 1998: 32). Po roku 1918 nastąpił też wzmożony rozwój czasopiśmiennictwa, które stało się istotną platformą wymiany różnych poglądów, w tym dotyczących kwestii wychowawczych (Kabzińska, Kabziński 2010: 215). Liczne periodyki pedagogiczne popularyzowały i interpretowały dorobek polskiej i światowej myśli pedagogicznej oraz włączyły się w dyskusje nad koncepcją polskiej oświaty. Czasopisma na swoich łamach prezentowały nowe idee oraz formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej oparte o nowatorskie koncepcje. Wśród polskiej prasy pedagogicznej okresu międzywojennego istotne miejsce zajmowało czasopismo „Wychowanie Przedszkolne”, które włączyło się w popularyzację „nowego wychowania”.

„Wychowanie Przedszkolne” jako nowatorskie czasopismo pedagogiczne

„Wychowanie Przedszkolne” z podtytułem: *Czasopismo poświęcone sprawom wychowania dzieci w wieku przedszkolnym*, adresowane do wychowawczyń przedszkolnych, wydawane było w Warszawie jako organ Towarzystwa Wychowania

Przedszkolnego. Periodyk ten był najdłużej wydawanym pismem, dotyczącym wychowania przedszkolnego w okresie II Rzeczypospolitej. Ukazywał się od stycznia 1925, bez przerwy aż do wybuchu II wojny światowej. Ostatni numer pisma ukazał się w sierpniu 1939 r. Początkowo czasopismo wydawane było jako miesięcznik, a od 1931 r. jako dwumiesięcznik. Założone i przez cały okres istnienia redagowane było przez Marię Weryho-Radziwiłłowiczową – wybitną pedagog, organizatorkę i działaczkę społeczną, publicystkę, autorkę licznych publikacji metodycznych, prac teoretycznych i powiastek dla dzieci (Moliere 1982: 458; Raczek 2001: 81–87). Redakcja czasopisma mieściła się w Warszawie, przy al. 3-go Maja, w mieszkaniu założycielki. Z czasopismem współpracowali wybitni ludzie nauki, psychologzy, pedagodzy, lekarze, którzy przyczynili się do jego wysokiego poziomu. Do grona współpracowników należeli: Maria Uklejska, Zofia Żukiewiczowa, Lucyna Molen-dzińska-Wernerowa, Iza Moszczeńska, Natalia Cicimirska, Wanda Krahelska-Mackiewicz, Wanda Daszewska, Barbara Żulińska, Maria Młodowska, Nina Bobieńska, Maria Gerson-Dąbrowska, Zofia Bogdanowiczowa, Maria Librachtowa, Felicja Kiełbikowa, Zofia Biernacka, Maria Kaczkowska, Anna Jakimiakowa, Janina Pora-zińska, Ewa Szelburg-Zarębina, Stefania Tucholska, Rafał Radziwiłłowicz, Janusz Korczak, Henryk Trenkner, Stefan Szuman, Władysław Sterling (Sosnowska 2016: 6).

Redakcja czasopisma, od początku jego istnienia, dostrzegała potrzebę zainteresowania szerszego grona problemem wychowania przedszkolnego, nazywając je „kopciuszkim pedagogicznym”. Położyła główny akcent na rozwój i właściwe przygotowanie do zawodu wychowawczyń w myśl nowej wiedzy pedagogicznej. Już w pierwszym numerze, w założeniach redakcyjnych czytamy:

Spółeczeństwo otacza szkołę należyłą opieką – przedszkole natomiast jest w znacznie mniejszym stopniu przedmiotem troski ogólnej, jakkolwiek jest oczywiste znaczenie, jakie przedstawia ta dziedzina wychowania, jako podstawa do pracy szkolnej. Niedostatek jest posiadać przedszkola i semina-ria, trzeba myśleć o wychowawczyniach, o dalszym ich rozwoju; trzeba umożliwić im zdobywanie nowego materiału myślowego, dostarczyć im wskazówek potrzebnych, uprzystępnąć dostęp do nowych zdobyczy pedagogicznych w zakresie ich zawodu (...) Nie mamy zamiaru krępować inicjatywy wychowawczyń przez narzucanie im gotowych schematów lub wzorów, przeciwnie – pismo będzie dążyć do tego by młodym pracowni-kom dostarczyć materiału do własnej, dalszej, samodzielnej przeróbki myślowej, do dania im możliwości zapoznania innych z wynikami ich w własnej obserwacji (Weryho 1925: 1).

W związku z tym, zgodnie z założeniami redakcyjnymi, w piśmie publikowano: artykuły naukowe i metodologiczne z zakresu pedagogiki, doniesienia o stanie wychowania przedszkolnego w kraju i zagranicą, praktyczne wskazówki dla wy-chowawczyń do prowadzenia zajęć przedszkolnych, w tym materiały dydaktyczne i przykładowe scenariusze zajęć, sprawozdania z nowatorskich przedsięwzięć

dotyczących wychowania przedszkolnego oraz recenzje nowości wydawniczych (książek pedagogicznych i literatury dziecięcej).

Analiza treści zamieszczanych artykułów pozwala na sformułowanie tezy, iż „Wychowanie Przedszkolne” bardzo aktywnie upowszechniało na swych łamach idee „nowego wychowania”. Prześledzenie treści artykułów z tego zakresu, w całym okresie wydawania czasopisma, umożliwiła wyodrębnienie kilku obszarów, wokół których koncentrowała się owa tematyka. Popularyzacja „nowego wychowania” realizowana była w czasopiśmie poprzez:

- przedstawianie nowatorskich koncepcji wychowania i ich twórców;
- prezentacje zagranicznych placówek przedszkolnych, pracujących w oparciu o nowe idee;
- omawianie metod i form wspierania poszczególnych sfer rozwoju dzieci według koncepcji „nowego wychowania”.

Nowatorskie koncepcje wychowania przedszkolnego

Na przestrzeni całego okresu ukazywania się czasopisma znajdujemy teksty prezentujące idee „nowego wychowania”. Wśród nich jest sporo artykułów popularyzujących metody Montessori, Claparède, Froebła, Deweya, Decroly’ego, z akcentowaniem ich pozytywnych rezultatów dla rozwoju dzieci. Znajdują się też konkretne wskazówki metodyczne dla wychowawczyń, mające zachęcić je do stosowania omówionych metod oraz przekonać do doksztalcania i dokładnego poznania nowatorskich sposobów pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przykładowo w artykule opublikowanym w 1925 r. znajdujemy szczegółową prezentację metody Montessori. Autorka wskazuje przede wszystkim na walory nowoczesnego wyposażenia budynku, dającego dzieciom możliwość swobodnego poznawania świata. Zwraca uwagę na konieczność zastosowania lekkich, jasnych mebelków, dostosowanych do wzrostu dzieci, utrzymywania porządku, „który przemawia do dziecka wyraźniej i silniej niż napomnienia dorosłych” (Grunwald 1925: 15). Podkreśla też społeczny aspekt samodzielnych działań dziecka, które „zamiata, czyści kłamki, myje naczynia, obciera mebelki z kurzu, dba o kwiaty, zwierzęta, pracuje w ogrodzie” (tamże: 16), ale przy tym powinno „łączyć się z towarzyszami swoimi dla wykonania jakiejś pracy, musi wytworzyć jakiś podział pracy, a na tym gruncie powstaje i wyrasta życie społeczne” (tamże: 17). Ćwiczeniu samodzielności i koncentracji, tak ważnych cech w rozwoju małego dziecka, mają pomagać przygotowane odpowiednio pomoce dydaktyczne. Montessori nazywała je „materiałem rozwojowym” podzielonym na kilka działów: do ćwiczeń z życia codziennego, kształcenia zmysłów, edukacji matematycznej, wychowania religijnego i dla kultury życia. Do metody montessoriańskiej powracano niejednokrotnie na łamach pisma, często dokonując porównań z metodą Froebła czy Decroly’ego.

Czasami pojawia się też krytyka pewnych elementów metody. Przykładowo w artykule *Pomoce wychowawcze MAR BIC* z roku 1933 czytamy:

pomoce wychowawcze Montessorii mogą być użyteczne dla dzieci małych 2–4 lat, odpowiadają ich rozwojowi i wymaganiom, ale są niewystarczające dla tych, które przeszły ten wiek. Dziecko do lat 4 zadowala się materiałem który daje pole do zabaw bardzo prostych: ustawi wieżę, schodki, dobrze odcienie barw, posegreguje walce różnej wielkości itp., ale co ponadto może wykonać dziecko starsze z owym materiałem który nie nadaje się do zrealizowania własnych pomysłów? (Biciulescu 1933: 31).

O metodzie Montessori znajdujemy też obszerny artykuł w 1928 r. autorstwa Z. Bogdanowiczowej. Przedstawia ona założenia i zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu „Casa dei Bambini”. Autorka podkreśla, że Montessori przy organizowaniu placówek kieruje się zawsze wartością naśladowania zasadą, w której stwierdza, iż: „najwyższym szczęściem człowieka jest poczucie i zdanie sobie sprawy z własnej siły wobec siebie i otoczenia” (Bogdanowiczowa 1928: 122).

Na uwagę zasługuje również artykuł pt. *Dom Dzieci przy Instytucie J.J. Rousseau*, opracowany przez jego kierowniczkę, gdzie zaprezentowano stosowane metody pracy wychowawczej. Był to zakład przeznaczony dla dzieci w wieku 3–9 lat, a zajęcia odbywały się w specjalnie wyodrębnionych pomieszczeniach. Był tam pokój budowniczych, modelowania, mowy, rachunków, spostrzegawczości i wyobraźni. Wszystkie pomieszczenia były odpowiednio wyposażone w meble i pomoce dostosowane do wzrostu i potrzeb dzieci. Pomoce dydaktyczne stanowiły kulki, laski, kartki z liczbami pomagające w rozumieniu pojęć matematycznych. Dzieci podzielone były na grupy nie według wieku, a według poziomu ich rozwoju, miały też swobodę wyboru zajęć. Podstawą uczenia się było ćwiczenie zmysłów, spostrzegania i kształtowania pojęć (Audemars, Lafendel 1938: 6–16, 39–44).

Na łamach pisma, w myśl „nowego wychowania”, wielokrotnie postulowano prowadzenie ścisłej współpracy z rodzicami (Witkowski 1938: 1–2; Wierzińska 1938: 304). W jednym z artykułów, autorka wymienia i poleca stosować różne formy współpracy z rodzicami, wśród nich np.:

- dyżury matek w urządzaniu wycieczek, uroczystości i wspólnych zabaw,
- zebrania dla rodziców i omawianie kwestii opiekuńczo-wychowawczych,
- pogadanki pedagogiczne dla rodziców,
- indywidualne spotkania z rodzicami, w stałych porach 1–2 razy w tygodniu, w celu wymiany spostrzeżeń z prowadzonych obserwacji dziecka (Uziembło 1938: 168–169).

Wszystkie te formy współpracy autorka uznaje za konieczne we wspólnym postępowaniu wychowawczym, co najlepiej służy rozwojowi dziecka, a równocześnie pozwala na zachowanie jego indywidualności. W tekście czytamy:

Współpraca wychowawczyni z domem dziecka jest dziś jednym z podstawowych zadań przedszkola. Opierając się na najnowszych zdobyczach pedagogiki i psychologii jest przedszkole terenem, z którego rodzice mogą czerpać wzory dla siebie. Dom zaś w rozumieniu zadań i celów przedszkola oddziaływa na dziecko nie z egoistycznego punktu widzenia, ale ze zrozumieniem, że dziecko jako członek społeczeństwa do niego przede wszystkim należy (Uziembło 1938: 167).

Popularyzacji nowych idei dokonywano w piśmie również poprzez publikowanie sprawozdań z międzynarodowych kongresów, zjazdów i konferencji, poruszających kwestie pedagogiczne. Przykładowo, w jednym z numerów zamieszczono obszernie Sprawozdanie z Kongresu Nowego Wychowania w Nicei, który odbył się w dniach 29.07.–12.08.1932 r. (*Międzynarodowy...* 1932: 170–173). W tekście przytoczone są m.in. cele wychowania zaprezentowane podczas kongresu przez Ligę Nowego Wychowania. Wynika z nich, że:

Wychowanie winno dać dziecku możliwość zrozumienia wszystkich przejawów życia społecznego i ekonomicznego naszej epoki. Winno ono odpowiadać potrzebom intelektualnym i uczuciowym dzieci o różnych temperamentach, umożliwiając im wyrażanie się w formie odpowiadającej ich właściwościom. Winno dopomóc dziecku w przystosowaniu się do życia społecznego, zastępując karność opartą na przymusie i strachu, przez rozwój inicjatywy i poczucie odpowiedzialności. Winno sprzyjać współpracy nauczycieli i uczniów z uwzględnieniem różnic charakteru i niezależności umysłu. Winno doprowadzić dziecko do tego, by umiając cenić dziedzictwo własnego narodu, przyjmowało radośnie od obcego narodu wszystko to, co może przyczynić się do powszechnej kultury ludzkości (tamże: 171).

W czasopiśmie znajdujemy też sprawozdanie z Międzynarodowego Kongresu w Locarno z 1925 r. Omówiono w nim przede wszystkim wystawę pedagogiczną towarzyszącą Kongresowi, na której zaprezentowano różne eksponaty z przedszkoli z Warszawy, m.in. rysunki, wycinanki i prace dziecięce, pomoce dydaktyczne, fotografie ilustrujące organizację pracy w przedszkolach, zbiór książek obrazkowych dla dzieci polskich wydawnictw itp. (Żukiewiczowa 1927: 14).

Redakcja pisma z dużym szacunkiem odnosiła się również do wszelkich wydarzeń związanych z twórcami koncepcji „nowego wychowania”. Na łamach „Wychowania Przedszkolnego” zamieszczano życiorysy wybitnych pedagogów, przypomniano o ich osiągnięciach przy okazji różnych rocznic czy wydarzeń. I tak chociażby w 1932 r. znajdujemy obszerny artykuł o życiu i działalności F. Froebela z okazji 150 rocznicy jego urodzin (Bobkowska 1932: 64–69). W innym numerze pisma z kolei jest nekrolog O. Decroly’ego i podkreślone jego zasługi jako twórcy „ośrodków zainteresowań” (*Nekrolog...* 1932: 161).

Przedstawiając samo znaczenie i cel wychowania przedszkolnego, niejednokrotnie odwoływano się do poglądów przedstawicieli nowego nurtu. W jednym z tekstów podkreślono, że zgodnie z myślą O. Decroly'ego rola przedszkola:

polega na okazaniu pomocy rodzinie w wychowaniu dziecka i przygotowaniu do szkoły. Przez szereg gier wychowawczych, stopniowych co do trudności, doprowadza się dziecko do tego, że dobrze widzi i słyszy, interesuje się wszystkim co je otacza, nabywa trafnych wiadomości. Uczy się obserwować, wyrażać myśli rozwija się zdolność inwencji i twórczość. Zaszczepia się potrzebę porządku i czystości, ochotę do pracy i miłość dobra, ten potrójny fundament wychowania estetycznego i moralnego (*Od redakcji* 1932: 1).

Realizacja idei „nowego wychowania” w placówkach przedszkolnych

„Wychowanie Przedszkolne” poświęcało na swoich łamach sporo miejsca na prezentację różnych przedszkoli zagranicznych, pracujących w oparciu o pedagogikę „nowego wychowania”. Już w 1925 r. zamieszczono artykuł Anny Jakimiakowej *Przedszkola Paryskie*, w których autorka prezentuje te zachodnie placówki (Jakimiakowa 1925: 1–11). Zachwala przede wszystkim nowoczesne wyposażenie, dostosowane do potrzeb rozwojowych dzieci. Píše o jasnych, słonecznych, przestronnych salach do zajęć, osobnej jadalni, wyposażonej w bieżącą wodę łaźnice, ogrodzie przy budynku. Dodatkowo opisuje zajęcia dydaktyczne prowadzone metodą „ośrodków zainteresowań” O. Decroly'ego i M. Montessori.

Z kolei w 1926 r., znajdujemy artykuł pt. *Przedszkola w Belgii*, z którego dowiadujemy się o panującej w tamtejszych przedszkolach serdecznej, rodzinnej atmosferze, sprzyjającej stymulowaniu rozwoju dzieci. Placówki omówione w artykule, prowadzone są w oparciu o koncepcję pracy F. Froebła, przypominają idealny dom rodzinny, w którym wychowawczynie, jak dobra matka, opiekuje się gromadką (niewielką liczbą dzieci), uwzględniając indywidualność i potrzeby każdego z nich. W placówce ławki szkolne zastąpiono stolikami i krzesłami, które umożliwiają swobodne ruchy. Zajęcia w dużej mierze odbywają się na świeżym powietrzu, na podwórku obok budynku. Dzieci samodzielnie, z dyskretną pomocą wychowawczyń opiekują się roślinkami i zwierzętami, co uczy je odpowiedzialności i wrażliwości (Moreau 1926: 11–12).

W tym samym numerze pisma ukazał się również interesujący artykuł o przedszkolach austriackich (B.G. 1926: 8–9). Podkreślono w nim, że w placówkach tych dużą wagę przywiązuje się do osoby wychowawczynie, która je prowadzi i „szuka rzeczy nowych, czyta, obserwuje dzieci, daje swoje oryginalne pomysły gier, zajęć, pomocy do ćwiczeń (tamże: 9). W związku z tym wychowawczynie powinna być dobrze przygotowana zawodowo. Jak czytamy dalej: „trzy seminaria

ochroniarskie istniejące w Wiedniu umożliwiły (...) dokładne zaznajomienie się z psychiką dziecka i zgłębienie się w ideę przedszkoli, a same wychowawczynie są świadome powagi obranego przez siebie zawodu” (tamże: 9).

O przedszkolach wiedeńskich, jako wzorcowych, czytamy też w artykule I. Schreibera w 1935 r. Autor przedstawia w nim zasady działalności Rady Szkolnej miasta Wiednia w zakresie dydaktycznej opieki nad placówkami przedszkolnymi. Omawia m.in. funkcjonowanie przedszkoli dla dzieci „trudnych do prowadzenia”, czyli niesłyszących i niedorozwiniętych umysłowo, w których wyposażenie oraz praca dydaktyczno-wychowawcza oparta została o zasady pedagogiki M. Montessori i F. Froebła (Schreiber 1935: 34–39). W przedszkolach tych przyjęto za podstawę freblowskie wskazania: „aby rozwinąć w sposób planowy tkwiące w dziecku popędy ruchu i naturalną wolę działania i wzbudzić przez obcowanie z rówieśnikami poczucie społeczne” (tamże: 35), które przyniosły pozytywne rezultaty i rozwój każdego dziecka.

Z kolei w jednym z numerów pisma z 1927 r. jest artykuł *Wychowanie przedszkolne w Szwajcarii*, w którym czytamy:

wychowanie przedszkolne jest dobrem nieocenionym. Wszak zadaniem jego jest ulżyć rodzicom, ułatwić pracę nauczycielom w szkołach powszechnych, zająć dzieci, kształcić ich zmysły bez zbyteń wysiłku, nie dopuszczać do zupełnego próżniactwa i szkodliwego przemęczenia umysłowego (F.M. 1927: 7).

Ze względu na te korzyści w Szwajcarii czyniono starania, aby w każdej, nawet malutkiej miejscowości powstała placówka wychowawcza dla małych dzieci. Autor tekstu zachęca do naśladowania takich przedsięwzięć w Polsce.

W innym artykule Z. Bogdanowiczowa przytacza zadania tzw. nowych przedszkoli w Stanach Zjednoczonych. Podkreśla, że praca w nich koncentruje się na trzech podstawowych aspektach, tj.:

- okazywaniu stałej pomocy w rozwijaniu osobowości dziecięcej, a przede wszystkim w odnajdywaniu przez dziecko właściwego miejsca w społeczności;
- stwarzaniu okoliczności sprzyjających zdobywaniu nowych wyobrażeń;
- uodpornianiu dziecka pod względem fizycznym przez stworzenie warunków zdrowotnych i wytwarzaniu przyzwyczajeń higienicznych (Bogdanowiczowa 1936: 134).

Autorka artykułu podkreśla ogromne znaczenie nauczycielek w realizacji wymienionych zadań. Stwierdza: „wychowawczynie musi łączyć cech artysty i naukowca. Umieć tworzyć, a równocześnie obserwować i wyciągać słuszne wnioski z obserwacji (Bogdanowiczowa 1936: 134). Z kolei w tekście pt. *Z dziedziny wychowania przedszkolnego w Ameryce* opisano wyposażenie jednego z funkcjonujących tam wzorcowych przedszkoli (Podolecka 1928: 199–200). Dowiadujemy się, że placówka zajmuje 3 pomieszczenia: „dużą salę do zabaw, pokój nauczycielski i umywalnię. Prócz tego jest obszerne słoneczne podwórze. W sali stoi fortepian,

wyplatane mebelki i stół z piaskiem. Prócz tego wielka ilość zabawek, klocków różnej wielkości, walcypedy, wózki, lalki i sprzęty dla nich (Podolecka 1928: 199). Autorka podkreśla, że takie wyposażenie, dostosowane do wieku, wzrostu i potrzeb dzieci sprzyja ich prawidłowemu rozwojowi i powinno być zapewnione w każdym przedszkolu w naszym kraju.

W czasopiśmie omawiano pracę wielu placówek przedszkolnych jeszcze z innych państw, m.in. Niemiec, Szwajcarii, Rumunii, Stanów Zjednoczonych (Kosmowska 1927: 3–5). W odniesieniu do wzorów zachodnich wielokrotnie wymieniano korzyści z jak najwcześniejszego objęcia dzieci nowoczesnym wychowaniem przedszkolnym. Przykładowo J. Wuttkowa stwierdza:

przedszkola w myśl nowego wychowania są po to, by dać dzieciom miejsce, w którym będą przebywały, nie tylko po to by były pielęgnowane i chronione, ale po to by wpływać na nie w myśl najszlachetniejszych postulatów wychowania opartych na zdobyczach współczesnej nauki, by zbudzić w dziecku drzemiące uzdolnienia i rozumnie kierować rozwojem fizycznym, moralnym i społecznym, by je poznać (Wuttkowa 1928: 128).

W związku z tak wieloma walorami nowoczesnych placówek przedszkolnych, na łamach „Wychowania Przedszkolnego” przekonywano o potrzebie zmian organizacyjnych w polskich placówkach i konieczności dostosowania ich do nowych koncepcji.

Metody i formy wspierania poszczególnych sfer rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym

W licznych numerach pisma, na przestrzeni całego okresu jego wydawania, publikowano teksty z zakresu psychologii dziecka z uwzględnieniem wyników najnowszych badań naukowych. Zaliczyć możemy do nich artykuły dotyczące poszczególnych sfer rozwoju dzieci. Przykładowo o rozwoju umysłowym dzieci pisali wielokrotnie psycholodzy: Sterling, Szuman i in. Zachęcali oni do prowadzenia ćwiczeń rozwijających myślenie, kojarzenie, spostrzeganie. Prezentowali różne metody symulowania rozwoju poznawczego dzieci¹. W jednym z artykułów czytamy:

wychowanie przedszkolne dążyć winno do zmniejszenia wszelkimi sposobami podświadomego poczucia małowartościowości u wychowanków. Prowadzi do tego możliwie najwcześniejsze usamodzielnianie dziecka, kształcenie zmysłów, sprawności ruchów, pożyteczna praca dziecięca, wzmaganie odwagi (Piotrowska 1931: 6).

¹ Na temat poznawczego rozwoju dzieci pisali: Sterling (1930: 5), Szuman (1931: 129–134), Z.B. (1933: 155–156), Lingard (1933: 157), NN (1930: 228), R.J. (1930: 253–254).

Często publikowano również teksty o rozwoju społecznym dzieci. W jednym z nich Szuman stwierdza:

metody wychowawcze muszą obrać drogę pośrednią między zbytnią surowością i zbytnim rozpieszczaniem, muszą uszanować naturalny subiektywizm uczuciowy dziecka, a równocześnie powoli uczyć je spojrzenia obiektywnego na rzeczywistość. Żywych impulsów, popędów dziecka nie wolno gwałtem stłumiać, zduszać. Psychoanaliza wykazała nam jasno niebezpieczeństwo takiego postępowania (Szuman 1932: 135).

W periodyku również bardzo często wypowiadano się na temat zajęć praktycznych, tak ważnych z punktu widzenia „nowego wychowania”. Podkreślano ich znaczenie dla rozwoju poznawczego i społecznego dzieci oraz ich usamodzielniania. Niemalże w każdym numerze znajdujemy propozycje zajęć praktycznych, ich szczegółowe scenariusze oraz np. instrukcje wykonywania różnych przedmiotów w ramach tzw. prac ręcznych. Najczęściej zamieszczano sposób wykonania zabawek, kukiełek do teatrzyku czy ozdób świątecznych². Podkreślano przede wszystkim korzyści prac ręcznych dla rozwoju dzieci, ale także wartość samodzielnie wykonanych przedmiotów. Pisano: „odtąd wykonane samodzielnie ciężarowe samochody, autobusy, poczta, tramwaj, auto strażackie, hokej – stają się najulubieńszymi zabawkami dzieci” (Chrościńska 1936: 152).

Zgodnie z koncepcją „nowego wychowania” podkreślano często konieczność dbania o rozwój fizyczny i zdrowie dzieci w wieku przedszkolnym. Dużo artykułów z tego zakresu publikowała E. Podgórska (1936a: 9–11, 1936b: 83, 1935: 174–175, 1931: 157). W swoich tekstach wielokrotnie zachęcała do prowadzenia różnorodnych ćwiczeń gimnastycznych z dziećmi, przyczyniających się do ogólnego ich rozwoju. W jednym z artykułów stwierdziła przykładowo: „skoki należą do ćwiczeń czynności wegetatywnych, ale wpływają też na nasz układ ruchowy i wymagają dużego wysiłku nerwowego. Są to zatem ćwiczenia wszechstronne” (Podgórska 1936b: 83). W kilku numerach pisma E. Podgórska zamieściła ciekawe propozycje ćwiczeń, równocześnie stwierdzając: „wyszkolonej wychowawczynie, która sumiennie przepracowała zasady ćwiczeń ruchowych w przedszkolu, nie zabraknie materiału do zabaw ruchowych, umiejętnie wybieranych z pośród zabaw znanych i czerpanych z własnej pomysłowości (Podgórska 1935: 175).

Sporo miejsca w piśmie zajmowały publikacje dotyczące zapobiegania chorobom u dzieci i sposobów postępowania w przypadku ich wystąpienia³. W tekstach tych pisano o racjonalnym odżywianiu dzieci, zasadach zdrowego stylu życia

² Więcej na ten temat: Gromanówna (1935: 184–185), Klecamówna (1939: 27–29), Bobieńska (1936: 1–5), NN (1927: 23–24), Pyciarzówna (1937: 25–26), Zgrychowa (1939: 152–156).

³ Więcej na ten temat: Bogdanowicz (1939: 8–10), Łuniewska (1930: 213–215), Łuniewska (1932: 6–8), Łuniewska (1936: 11–12).

polegającego na hartowaniu oraz dbaniu o higienę ciała i czystość pomieszczeń. Przykładowo M. Hoffmanowa stwierdza:

higiena lokalu, w którym przebywają dzieci, winna być przestrzegana z największą skrupulatnością. Dostatecznie obszerne i słoneczne pomieszczenie, czystość, dobra wentylacja są nieodzownymi warunkami. Hartowanie dziecka przez codzienne spacerowanie, niezależnie od pogody, niezbyt ciepłe ubieranie, czystość ciała, płukanie ust i gardła, oddzielanie zakatarzonych i kaszlących, dożywianie dzieci niedożywionych, a wreszcie uświadamianie i pouczanie matek o zachowaniu higieny dziecka w domu składałoby się na szczytne i pożyteczne zadanie opiekunki (Hoffmanowa 1937: 171).

W myśl postulatów „nowego wychowania” istotną kwestię stanowiło również wychowanie narodowe. W związku z tym na łamach pisma znajdujemy materiały dydaktyczne i gotowe scenariusze do wykorzystania podczas organizowania różnych uroczystości o charakterze patriotycznym, dotyczące obchodów różnych świąt narodowych⁴. Można zauważyć, że szczególnie upamiętniano rocznicę odzyskania niepodległości. W jednym z tekstów czytamy: „nie ma chyba rodziny w Polsce, gdzieby jeszcze nie żyły bezpośrednie wspomnienia legionowe walk przeżytych i tych wszystkich momentów, które prowadziły do wskrzeszenia niepodległej Polski” (H.G. 1932: 173). Zwykle w marcu publikowano wiersze i teksty do wykorzystania podczas uroczystości upamiętniających urodziny J. Piłsudskiego (W.K. 1935: 55–56). W każdym roku tradycyjnie zamieszczano ciekawe propozycje przygotowania Świąt Bożego Narodzenia czy Wielkanocy. Najczęściej publikowano teksty kolęd, scenariusze jasełek, instrukcje do wykonania ozdób choinkowych lub pisanek wielkanocnych (Kotarbińska 1932: 186–187; Erdmanówna 1937: 188).

Zgodnie z poglądami przedstawicieli „nowego wychowania” w czasopiśmie podkreślano szczególną rolę wychowawczyń w pracy z małymi dziećmi. W roku 1927 C. Bańkowska opublikowała znamienne słowa: „winniśmy pamiętać o tem, że dziecko jest centrum, jest ośrodkiem, dokoła którego wszystko, a więc wychowawczyni, program, wnętrze przedszkola i.t.p. się obraca, nie zaś odwrotnie” (Bańkowska 1927a: 3). Z kolei w innym tekście napisała:

Rola wychowawczyni w przedszkolu wobec gromadki dzieci najróżnorodniejszych typów i temperamentów, różnych co do rozwoju intelektualnego, a często i fizycznego, jest niezmiernie trudna, jeśli chodzi o t.z.w. poszanowanie indywidualności w dziecku, należącym do powierzonej jej gromadki (...) I w samej rzeczy najlepszą będzie ta metoda którą sami

⁴ Więcej na ten temat: Kossuthówna (1937: 165), H.G (1932: 173), NN (1935: 177), Sikorska (1937: 172–174).

zdołamy, obmyślimy i wciąż udoskonalać będziemy, czerpiąc zawsze – jak to czynili nieporównani mistrzowie wychowania: Fröbel, Montessori i od samych dzieci – tych najpierwszych, niezawodnych nauczycieli naszych! Umiejmy tylko patrzeć i słuchać! (...) Umiejętność obserwowania dzieci w każdej chwili, czy to przy zajęciu czy w zabawie, jest podług Montessori podstawą pracy naszej w ogródku dziecięcym. Dzieci same wówczas wskażą metodę właściwą, same naprowadzą na właściwe tory (Bańkowska 1927b: 4).

Popierając postulaty odpowiedniego przygotowania do pracy nauczycielek przedszkoli, w roku 1936 opublikowano Zarządzenie Ministra Wyznań i Oświecenia Publicznego dotyczące kwalifikacji zawodowych wychowawczyń przedszkoli. Wprowadzało ono obowiązek ukończenia Seminarium Nauczycielskiego, Liceum dla wychowawczyń przedszkoli lub Seminarium Ochroniarskiego, a dla czynnych zawodowo bez kwalifikacji konieczność zdawania Państwowego Egzaminu Kwalifikacyjnego (*Zarządzenie...* 1936: 1–2). W artykule omówiono szczegółowe zasady przystępowania do egzaminu kwalifikacyjnego, który miał obejmować: część techniczną, a w niej rysunek, śpiew, ćwiczenia fizyczne oraz część ustną obejmującą wiadomości z religii, języka polskiego, nauk o Polsce współczesnej (historia, geografia, zagadnienia gospodarcze i społeczne), psychologii, pedagogiki, metodyki nauczania przedszkolnego (*Od redakcji...* 1936: 35–40). Był to dowód prób dostosowywania polskiej rzeczywistości pedagogicznej do nowych standardów.

Artykuły o wspomnianej tematyce znajdujemy w całym okresie ukazywania się pisma. Objętość zamieszczanych tekstów, dotyczących idei „nowego wychowania”, była dość obszerna. Dominowały teksty dwu-, trzystronicowe, ale zdarzały się też całe cykle wykładów drukowanych w kilku numerach. Autorami publikacji byli najczęściej pedagodzy, psychologowie i lekarze, wielu z nich uznanych na gruncie krajowym i międzynarodowym. W przeważającej mierze były to kobiety, nauczycielki zajmujące się nie tylko teorią pedagogiczną, ale również mające praktyczne doświadczenie w pracy z małymi dziećmi w przedszkolach. Autorami wielu tekstów dotyczących analizowanej tematyki byli też psychologowie. Publikowane teksty były na wysokim poziomie merytorycznym, co czyniło czasopismo szczególnie wartościowym.

Zakończenie

Przeanalizowanie poszczególnych numerów czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” potwierdza, że popularyzowało ono idee „nowego wychowania”. Świadczy o tym zakres zagadnieniowy publikowanych na łamach pisma tekstów. Analiza treści zamieszczanych artykułów pozwoliła równocześnie na odczytanie głównych idei „nowego wychowania”, odnoszących się do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. W piśmie popularyzowano je poprzez: przedstawianie nowatorskich

koncepcji wychowania i ich twórców; prezentowanie europejskich przedszkoli, pracujących w oparciu o nowe idee; omawianie metod i form wspierania poszczególnych sfer rozwoju dzieci według nowatorskich koncepcji. Podkreślano, że nauka i przygotowanie do życia powinny uwzględniać wrodzone zdolności i zainteresowania wychowanka, co miało się odzwierciedlać w samorzutnej aktywności, tj. w rękodzielnictwie, działalności artystycznej, intelektualnej i społecznej. Współzawodnictwo proponowano zastąpić współdziałaniem i wprowadzeniem koedukacji. Wychowanie moralne miało się odbywać poprzez wsłuchiwanie się we własną siłę wewnętrzną, stopniowe poszukiwanie krytycyzmu i wolności. Nagrody i kary traktowano jedynie jako środki stymulujące do efektywniejszej pracy. Podkreślano wagę wychowania estetycznego, fizycznego i higieny.

Czasopismo można potraktować jako nowoczesny, jak na ówczesne czasy, poradnik dla wychowawczyń przedszkoli, zapoznający je z metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej, opartymi o nowych odkryciach pedagogiki. Szczególnie istotne wydaje się przełożenie treści teoretycznych na praktykę pedagogiczną.

Wiele haseł propagowanych przez pismo jest aktualnych do dziś. Niektóre informacje i materiały metodyczne zawarte w piśmie mogą być wykorzystywane również przez współczesnych nauczycieli, tym bardziej że obecnie na nowo odkrywana jest np. pedagogika M. Montessori, plan daltoński, ośrodki zainteresowań itp. Ponadto czasowe zresztą jest hasło, głoszone za F. Froeblem przez redaktorkę pisma Marię Weryho-Radziwiłłowiczową: „Żyjmy dla dzieci!” oraz stwierdzenie, o którym zawsze warto pamiętać: „przedszkole powinno dać dziecku ciepło i serdeczność, żeby lata tam spędzone pozostawiły jasne i dobre wspomnienia i budziły w duszy dziecka podświadomą wiarę i zaufanie do ludzi” (*Od redakcji...* 1932: 1). Dodatkowo troska o wszechstronny i harmonijny rozwój dziecka z zachowaniem jego indywidualności nie traci nigdy na aktualności.

Bibliografia

Audemars M., Lafendel L. (1938) *Dom Dzieci przy Instytucie J.J. Rousseau*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 6–16.

Audemars M., Lafendel L. (1938) *Dom Dzieci przy Instytucie J.J. Rousseau*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 39–44.

B.G. (1926) *Przedszkola austriackie (Wiedeń)*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 10, s. 8–9.

Bańkowska C. (1927a) *Jak budzić w dzieciach samodzielność w pracy i zabawie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 10, s. 3.

Bańkowska C. (1927b) *Twórcza praca wychowawczyni*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 3, s. 4.

- Biciulescu M. (1933) *Pomoce wychowawcze MAR BIC*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 31.
- Bobieńska Z. (1936) *Praktyczne wskazówki do nauki rysunku*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 1–5.
- Bobkowska W. (1932) *August Wilhelm Fryderyk Froebel, w sto pięćdziesiątą rocznicę urodzin*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 3, s. 64–69.
- Bogdanowicz J. (1939) *O błonicy i płonicy*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 8–10.
- Bogdanowiczowa Z. (1928) *Znaczenie metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 122–124.
- Bogdanowiczowa Z. (1936) *Organizacja wychowania przedszkolnego w Stanach Zjednoczonych*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 4, s. 134–135.
- Chmaj L. (1962) *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Chrościńska I. (1932) *Zajęcia praktyczne dla dzieci*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 152–155.
- Dewey J. (1967) *Wybór pism pedagogicznych*, J. Pieter (wybór, wstęp), Wrocław, Warszawa, Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Drynda D. (2000) *Geneza Nowego wychowania w Polsce w: Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, A. Meissner, Cz. Majorek (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 27–39.
- Erdmanówna M. (1937) *Zabawki na choinkę*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 188.
- Gromanówna Cz. (1935) *Z zajęć praktycznych*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 184–185.
- Grunwald K. (1925) *Wychowanie wg Marii Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6–7, s. 14–19.
- H.G. (1932) *Obchód 11 listopada*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 173.
- Hoffmanowa M. (1937) *Przeziębienie a odporność i zapobieganie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 171.
- Jakimiakowa A. (1925) *Przedszkola Paryskie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 8–9, s. 1–11.

- Jamrożek W. (2001) *Problematyka opieki nad dzieckiem na kongresach i zjazdach pedagogicznych w Polsce do 1939 roku w: Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, A. Kicowska (red.), Toruń, s. 121–137.
- Kabzińska Ł. (2001) *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligii Nowego Wychowania okresu międzywojennego w: Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, A. Kicowska (red.), Toruń, s. 188–208.
- Kabzińska Ł., Kabziński K. (2010) *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne okresu II Rzeczypospolitej jako źródło refleksji teoretycznej w zakresie dydaktyki w: Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, I. Michalska, G. Michalski (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 215–227.
- Klecamówna Z. (1939) *Zabawki z rafii*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 27–29.
- Kosmowska I. W. (1927) *Opieka nad dzieckiem w Rumunii*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 3–5.
- Kossuthówna B. (1937) *W dniu 11 listopada*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 165.
- Kotarbińska W. (1932) *Obrazek sceniczny na Boże Narodzenie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 186–187.
- Lingard M. (1933) *Ćwiczenia spostrzegania*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 157.
- Łuniewska F. (1930) *Zaziębienie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 11, s. 213–215.
- Łuniewska F. (1932) *O katarze*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 6–8.
- Łuniewska F. (1936) *O odmrożeniach*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 11–12.
- M.F. (1927) *Wychowanie przedszkolne w Szwajcarii*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 12, s. 7.
- Międzynarodowy Kongres Nowego Wychowania w Nicei (1932)*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 170–173.
- Moliere S. (1982) *Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa – Życie i praca*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9, s. 458.
- Moreau M. (1926) *Przedszkola w Belgii*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 11–12.
- Nekrolog O. Decrolega (1932)*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 161.
- NN (1927) *Na biegunach*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 23–24.
- NN (1930) *Ćwiczenia w logicznym myśleniu*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 11, s. 228.

NN (1931) *Ćwiczenia gimnastyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 171.

NN (1935) *Wiersze patriotyczne*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 177.

Od redakcji (1932), „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 1.

Od redakcji (1936), „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 35–40.

Piotrowska W. (1931) *Psychologia indywidualna Adlera jako podstawa naukowa wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 4–6.

Podgórska E. (1931) *Ćwiczenia gimnastyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 157.

Podgórska E. (1935) *Gry i zabawy ruchowe*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 174–175.

Podgórska E. (1936a) *Ćwiczenia ruchowe*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 9–11.

Podgórska E. (1936b) *Skoki – ćwiczenia ruchowe*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 3, s. 83.

Podolecka Z. (1928) *Z dziedziny wychowania przedszkolnego w Ameryce*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 10, s. 199–200.

Pyciarzówna W. (1937) *Ozdoby z kartonu*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 25–26.

Raczek M. (2001) *Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa jako organizatorka wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku w: Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, T. II, W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 81–87.

R. J. (1930) *Ćwiczenia zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 253–254.

Schreiber I. (1935) *Przedszkola wiedeńskie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 34–39.

Sikorska E. (1937) *Dlaczego dzień 11 listopada jest świętem narodowym?*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 172–174.

Sobczak J. (1998) *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Sosnowska J. (2016) *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej w: Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, I. Michalska i G. Michalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 1–28.

Sośnicki K. (1967) *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Sterling W. (1930) *Jak poznać nieprawidłowy rozwój umysłowy małych dzieci*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 9, s. 5.

Szuman S. (1931) *Higiena psychiczna pierwszego dzieciństwa*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 129–134.

Szuman S. (1932) *O życiu uczuciowym małego dziecka i o wychowaniu ucznia*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 130–135.

Uziembło M. (1938) *Współpraca przedszkola z domem dziecka*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 167–169.

Weryho M. (1925) *Słowo wstępne*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 1.

W.K. (1935) *Imieniny Pana Marszałka*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 55–56.

Wierzińska J. (1938) *Współpraca rodziców dzieci z wychowawczynią w dziedzinie umuzykalnienia*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 3–4.

Witkowski M. (1938) *Jeszcze w sprawie współpracy wychowawczej przedszkola i domu*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 1, s. 1–2.

Wuttkowa J. (1928) *Przedszkola wiedeńskie*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 6, s. 126–128.

Z. B. (1933) *Ćwiczenia rachunkowe z liczbą 5*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 155–156.

Zarządzenie Ministra Wyzwań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dn. 20 II 1936 r. Nr II –P527/36 w sprawie kwalifikacji zawodowych wychowawczyń przedszkoli (1936), „Wychowanie Przedszkolne”, nr 2, s. 1–3.

Zgrychowa I. (1939) *Teatr kukielkowy*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 5, s. 152–156.

Żukiewiczowa Z. (1927) *IV Wszechświatowy Kongres Nowego Wychowania w Locarno*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 12, s. 14.

Elżbieta Magiera* 

Działalność Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Polsce okresu międzywojennego

Abstrakt

Artykuł dotyczy działalności Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Polsce okresu międzywojennego. Ukazuje okoliczności utworzenia Komisji, jej skład oraz regulamin. Przedstawia obszary działalności Komisji, która nadawała jednolity kierunek pracy kołom krajoznawczym młodzieży. Prezentuje rozwój struktur organizacyjnych ruchu krajoznawczego młodzieży. Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej była organem kierującym, opiekującym się i dbającym o rozwój kół krajoznawczych młodzieży w Polsce w okresie międzywojennym.

Słowa kluczowe: ruch krajoznawczy młodzieży, komisja kół krajoznawczych młodzieży szkolnej, koła krajoznawcze młodzieży, historia edukacji w Polsce w okresie międzywojennym, organizacje uczniowskie, szkolne koła krajoznawcze.

The Activities of the Committee of School Students' Travel Clubs in Poland in the Interwar Period

Abstract

The article concerns the activities of the Committee of School Students' Travel Clubs in Poland in the interwar period. It shows the circumstances of establishing the Committee, its composition and regulations. It presents the areas of activity of the Committee, which gave a unified direction of work to school students' travel clubs. The article also presents the development of the organizational structures of

* Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki.
Artykuł otrzymano: 14.02.2020; akceptacja: 26.03.2020.

the students' travel movement. The Committee of School Students' Travel Clubs was the governing body, caring for the development of students' travel clubs in Poland in the interwar period.

Keywords: students' travel movement, Committee of School Students' Travel Clubs, students' travel clubs, history of education in Poland in the interwar period, student organizations, school travel clubs.

Wstęp

Po odzyskaniu niepodległości z inicjatywy działaczy zaangażowanych w prace Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, rozumiejących znaczenie wychowawcze i kształcące ruchu krajoznawczego, zaczęły powstawać koła krajoznawcze młodzieży. W pierwszej dekadzie lat międzywojennych tworzone je głównie w szkolnictwie średnim, a od drugiej dekady również w szkolnictwie powszechnym (*Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej...* 1934: 9). Ruchem krajoznawczym młodzieży zawiadywała Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej utworzona przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w 1927 r. Organem prasowym integrującym ruch krajoznawczy młodzieży było czasopismo „Orli Lot” wydawane przez cały okres międzywojenny (Janowski 1933: 6).

Celem artykułu jest przedstawienie działalności Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Polsce okresu międzywojennego. Artykuł powstał w oparciu o przeprowadzone badania źródłowe z wykorzystaniem metodologii historii w zakresie analizy źródeł, metod ustalania faktów, ich porządkowania, klasyfikowania, wyjaśniania, wykrywania związków między nimi i łączenia w syntezę historiograficzną.

Zagadnienie kół krajoznawczych młodzieży w II Rzeczypospolitej było już przedmiotem rozważań nielicznych publikacji. Danuta Koźmian poruszała je, zajmując się poglądami społeczno-pedagogicznymi Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (Koźmian 1994: 79–82). Elżbieta Magiera pisała o formalnych aspektach działalności kół krajoznawczych młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej oraz o metodyce szkolnych kół krajoznawczych w okresie międzywojennym (Magiera 2018a: 81–98; 2018b: 121–141). Edyta Wolter zajmowała się wychowaniem do postaw ekologicznych na łamach „Bezpłatnego Dodatku do Miesięcznika Krajoznawczego Orli Lot Poświęconego Ochronie Przyrody” (Wolter 2015: 221–230), a Urszula Wróblewska przedstawiła cele i organizację Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w okresie międzywojennym (Wróblewska 2017: 183–196).

Powstanie Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej

W drugiej połowie lat 20. okresu międzywojennego XX w. Rada Główna Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (PTK), która monitorowała szkolny ruch krajoznawczy i stała się jego głównym organizatorem, mocniej zaangażowała się w jego rozwój. Na posiedzeniu 4 lutego 1927 r. podjęła uchwałę w sprawie zmiany regulaminu Związku Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej, w skład którego wchodził opiekunowie szkolnych kół krajoznawczych i ich członkowie. Decyzje te pozwoliły na utworzenie Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej (dalej Komisja KKMS), powoływanej przez Radę Główną PTK, w skład której wchodziłi wszyscy opiekunowie szkolnych kół krajoznawczych (*Sprawy organizacyjne. Komisja...* 1927: 58–59). Członkami Komisji mogły być również inne osoby zainteresowane szkolnym ruchem krajoznawczym. Po zatwierdzeniu 19 marca 1927 r. regulaminu Komisji jej organizację Rada Główna PTK powierzyła Leopoldowi Węgrzynowiczowi, twórcy i organizatorowi pierwszych kół krajoznawczych w niepodległej Polsce oraz redaktorowi naczelnemu ich organu prasowego „Orlego Lotu”. Komisja mieściła się w Krakowie przy ul. Krowoderskiej 74. W skład zarządu Komisji KKMS oprócz prezesa L. Węgrzynowicza wchodziłi: Piotr Galas (zastępca prezesa), Kazimierz Urbański (skarbnik; początkowo skarbnikiem była Maria Medwecka), K. Węgrzynowicz (zastępca skarbnika), Józefa Berggruenówna (zastępca sekretarza; początkowo zastępcą sekretarza była Hanna Sonnoburg-Habenstret), Jadwiga Klimaszewska (zastępca sekretarza) oraz członkowie zarządu: Maria Dobrowolska, Maria Medwecka, Zofia Richterówna i dr Tadeusz Seweryn (*Prezydium Komisji...* 1927: 123; *Pięćciolecie...* 1932: 69).

Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej

Pełna nazwa nowego organu brzmiała: Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej PTK (*Rok 1927...* 1928: 2). Podstawą jej działalności był regulamin zatwierdzony 19 marca 1927 r. i opublikowany w czasopiśmie „Orli Lot” w 1927 i w 1929 r. (*Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych...* 1927: 98–100; *Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych...* 1929a: 136–138). Zgodnie z regulaminem cele Komisji KKMS dotyczyły krzewienia „wśród młodzieży zamiłowania do poznawania kraju, rozwijania ruchu krajoznawczego w Polsce” (*Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych...* 1927: 98–100) i wychowania „przyszłych pionierów ruchu krajoznawczego” (*Pięćciolecie...* 1932: 69). W zakres działań komisji wchodziło: inicjowanie i tworzenie sieci szkolnych kół krajoznawczych, ewidencjonowanie, katalogowanie ich działalności i programu pracy oraz udzielanie wskazówek metodycznych i porad organizacyjnych. Zadaniem Komisji było: koncentrowanie pracy szkolnych kół krajoznawczych wokół organu prasowego „Orli Lot”, który wyznaczał programowo-ideowy kierunek pracy; zbieranie danych i materiałów potwierdzających

działalność szkolnych kół krajoznawczych; utrzymywanie łączności z krajoznawczymi organizacjami szkolnymi za granicą; urządzenie wycieczek krajoznawczych, których celem było poznanie własnego kraju; organizowanie pomocy wycieczkom za pośrednictwem Poradni Krajoznawczej Rady Głównej PTK; publikowanie materiałów krajoznawczych zebranych przez uczniów na łamach „Orlego Lotu”; organizowanie konkursów, wystaw i innych wydarzeń mających na celu propagowanie szkolnego ruchu krajoznawczego. Realizacja tych zadań wymagała od Komisji KKMS współpracy z istniejącymi towarzystwami krajoznawczymi, turystycznymi i sportowymi oraz Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które zapewniało Komisji poparcie (*Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych... 1929b: 1*).

Żeby zrealizować określone regulaminem cele i zadania, Komisja KKMS potrzebowała środków finansowych, w skład których wchodziły obowiązkowe składki szkolnych kół krajoznawczych, których wysokość określała Komisja na corocznym walnym zebraniu. Listy szkolnych kół krajoznawczych, które wpłaciły składki, były publikowane na łamach „Orlego Lotu”. Oprócz funduszy pochodzących ze składek Rada Główna PTK zapewniała Komisji określone subwencje finansowe. Na fundusze składały się również dochody uzyskane z różnych przedsięwzięć podejmowanych z inicjatywy Komisji KKMS, wydawnictw, odczytów i innych działań.

Regulamin Komisji KKMS określał jej wewnętrzną organizację. Przy oddziałach PTK, gdzie istniała większa liczba szkolnych kół krajoznawczych, mogły powstawać sekcje kół krajoznawczych młodzieży szkolnej, w skład których wchodził opiekunowie kół. Na czele sekcji stał przewodniczący powołany przez zarząd oddziału PTK. Podstawą działalności sekcji był regulamin potwierdzony przez zarząd oddziału PTK oraz przedstawiany Prezydium Komisji KKMS. W miejscowościach, w których funkcjonowało kilka szkolnych kół krajoznawczych, ich opiekunowie tworzyli koło opiekunów. Przewodniczący koła podobnie jak przewodniczący sekcji wchodził w skład zarządu oddziału PTK. Koło opiekunów działało w oparciu o regulamin zatwierdzony przez zarząd oddziału i przesłany do Prezydium Komisji KKMS. Zadaniem koła opiekunów było dbanie o rozwój ruchu krajoznawczego młodzieży i jego jednolity kierunek, organizowanie różnych form aktywności krajoznawczej: wystaw, odczytów, wycieczek i innych przedsięwzięć. W województwie wszyscy opiekunowie kół tworzyli koło okręgowe opiekunów, którego przewodniczący wchodził w skład zarządu okręgu wojewódzkiego PTK (*Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych... 1929b: 2*).

Naczelnym organem rozstrzygającym, kontrolującym i zatwierdzającym postanowienia Komisji była Rada Główna PTK, a organem wykonawczym – Prezydium Komisji. Program, charakter i kierunek pracy ustalało walne zebranie Komisji. Przewodniczącego Komisji powoływała Rada Główna PTK, a walne zebranie wybierało zastępcę przewodniczącego, sekretarza i jego zastępcę oraz skarbnika. Z tego wynika, że prezydium Komisji składało się z pięciu osób, wśród których był

redaktor „Orlego Lotu”. Regulamin zawierał zapis, że trzej członkowie Komisji muszą mieszkać w miejscu przyjętym za siedzibę Komisji. Walne zebranie Komisji odbywało się raz do roku, a posiedzenia Prezydium Komisji raz w miesiącu. Wnioski sformułowane na walnych zebraniach i posiedzeniach prezydium były referowane na posiedzeniach Rady Głównej PTK (*Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych... 1927: 20*).

Kierunki działalności Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej

Wytyczne dla pracy kół krajoznawczych młodzieży

Komisja KKMS czuwała nad jednolitym kierunkiem pracy kół krajoznawczych dzieci i młodzieży. Na łamach „Orlego Lotu” publikowała główne wytyczne pracy kół na dany rok (*Główne... 1930: 20*). W 1931 r. pisano:

Dziś ogniskujemy na sobie uwagę całej Polski. Władze szkolne pomagając nam, oczekują po nas wyrobienia metod pracy, zbierania materiałów do nauki o Polsce współczesnej, wychowania dzielnych obywateli, znających swój kraj. Społeczeństwo wymaga silnej i zdrowej organizacji, zdolnej do znacznych wysiłków, dającej podwaliny dla siły Państwa Polskiego (*W roku 1931, 1931: 2*).

Jednolity kierunek pracy kół krajoznawczych młodzieży osiągnano, publikując na łamach „Orlego Lotu” artykuły propagujące regionalizm i krajoznawstwo, ogłaszając konkursy na prace krajoznawcze kół młodzieży, przygotowując i publikując odpowiednie kwestionariusze. Członkowie szkolnych kół krajoznawczych, posługując się kwestionariuszami, prowadzili badania krajoznawcze różnych stron Polski, zbierali materiały geograficzne, krajoznawcze, kulturowe, ludoznawcze i inne, dzięki którym poznawali własny kraj (*Informacje... 1929: 129*). W pierwszym dziesięcioleciu wydawania „Orlego Lotu” opublikowano 16 kwestionariuszy poświęconych m.in. pisankom, święceniu ziół, przyrodzie, zwyczajom wielkanocnym, sobótkom, opisowi kapliczek, folklorowi, zbieraniu nazw geograficznych, dokumentowaniu głązów narzutowych, oświetleniu mieszkań, monografiom miejscowości i inne. Szkolne koła krajoznawcze były zobowiązane do opracowania jednego kwestionariusza w ciągu roku, uznanego przez Komisję KKMS za obowiązkowy i opublikowanego na łamach „Orlego Lotu”. Wypełnione kwestionariusze należało wysłać do siedziby Prezydium Komisji do Krakowa (*Pamiętajmy 1928: 148*).

W 1937 r. Komisja KKMS ustaliła regulamin szkolnych kół krajoznawczych, nazywany „Prawa krajoznawcze”, które opublikowano na łamach „Orlego Lotu”. Prawa te zawierały dążenia do poznania ziemi ojczystej i życia kulturalnego,

gospodarczego, naukowego jej mieszkańców. Wskazywały na potrzebę szanowania przyrody i pomników kultury. Podkreślały potrzebę propagowania zainteresowań krajoznawczych wśród całego społeczeństwa. Nakazywały członkom kół krajoznawczych młodzieży wyrażać zainteresowanie sprawami państwa polskiego, kochać swój kraj i pracować dla jego dobra (*Prawa krajoznawcze...* 1937: 129).

Od 1937 r. najważniejsze informacje dla kół krajoznawczych młodzieży Komisja KKMS przekazywała za pomocą okólników publikowanych na łamach „Orlego Lotu”. Dla przykładu Okólnik Prezydium Komisji KKMS z 1937 r. skierowany do opiekunów i zarządów kół młodzieży przykazywał kołom zapoznanie się z regulaminem i artykułami dotyczącymi pracy kół krajoznawczych młodzieży publikowanymi na łamach „Orlego Lotu”, a następnie opracowanie własnego planu pracy i przesłanie go do Komisji. W planie pracy na rok szkolny 1937/1938 należało uwzględnić zagadnienia z życia współczesnego, a w szczególności problematykę związaną z życiem wsi, do której zaliczono: bezrobocie i życie rodziny bezrobotnej; reformę rolną; gospodarstwo szalańnicze; stanowisko kobiety na wsi, ruch gospodyń wiejskich; tradycje warzywnictwa; przemysł ludowy; przemiany kulturalne wsi i inne kwestie (*Okólnik Prezydium Komisji...* 1937: 123–124). Komisja KKMS ukierunkowywała również potrzeby poznawcze młodych krajoznawców. W 1937 r. zachęcała do organizowania wycieczek szkolnych i wakacyjnych na Pomorze, pisząc, że: „Członków Kół Krajoznawczych Młodzieży oczekuje specjalnie piękna i bogata przeszłością Ziemia Pomorska” (*Do Kół Krajoznawczych...* 1937: 90). Zachęcała odwiedzić Gdynię, Piaśnicę, Chojnice, Grudziądz, Gniew.

Co roku Komisja KKMS przypominała szkolnym kołom krajoznawczym o ich obowiązkach organizacyjnych. Dla przykładu w latach 1931–1932 należało do nich: kupowanie jednego egzemplarza czasopisma „Orli Lot” na pięciu członków koła; popieranie wydawnictw innych kół; zbieranie wiadomości o życiu i grobach zasłużonych, a zapomnianych Polaków; wypełnianie kwestionariuszy; współpraca z twórcami *Słownika Geograficznego*; przynależność każdego koła do Ligi Ochrony Przyrody; przesyłanie corocznych sprawozdań z działalności koła; wpłata 1/10 składek członkowskich na konto Komisji w Pocztowej Kasie Oszczędnościowej (*Pamiętajcie...* 1931: 153, 1932: 143). W 1934 r. Komisja KKMS do najważniejszych obowiązków organizacyjnych zaliczyła: płacenie składek nazywanych dziesięciną, nadsyłanie sprawozdań i opracowanie jednego kwestionariusza (*Obowiązki...* 1934: 14). W roku 1937 zadaniem kół krajoznawczych młodzieży było: wykonanie opisu kapliczki, przygotowanie się do zjazdu w Pińsku, zebranie funduszy na wysłanie przynajmniej jednego członka na obóz wakacyjny, zapłacenie Komisji dziesięciny i kontynuowanie prenumeraty „Orlego Lotu” (*Przypomnienie ...* 1937: 162).

Jednolity kierunek pracy nadawały szkolnym kołom krajoznawczym obozy letnie, które organizowała Komisja KKMS. W 1935 r. przygotowano dwa obozy: żeński, który nie doszedł do skutku, i męski dofinansowany przez Ministerstwo WRiOP, kierowany przez Piotra Galasa, który odbył się w terminie 2–23 sierpnia 1935 r. w Jurgowie. Dziennik obozu był opublikowany na łamach „Orlego Lotu”

(*Sprawozdanie prezydium...* 1936: 74–75). W 1937 r. Komisja KKMS zorganizowała obóz męski w Pogrzebieniu (pow. rybicki) i obóz żeński w Gibach (pow. suwalski) (*Obozy...* 1937: 93).

Na łamach „Orlego Lotu” Komisja KKMS publikowała adresy kół krajoznawczych młodzieży działających za granicą, z prośbą o nawiązanie z nimi kontaktów przez szkolne koła krajoznawcze funkcjonujące w szkołach średnich i powszechnych (*Skrzynka...* 1932: 143). Korespondencja szkolnych kół krajoznawczych, wymiana zdjęć, dorobku, wrażeń była uważana za jedną z cennych metod kształcących i wychowawczych.

Nagrody i konkursy

Zgodnie z Regulaminem Komisja KKMS przyznawała zbiorowe lub indywidualne nagrody pieniężne lub rzeczowe (książki, fotografie) wyróżniającym się kołom i uczniom (*Sprawy organizacyjne. Przyznanie...* 1929: 17). Temu celowi służył fundusz nagród, na który składały się subwencje Ministerstwa WRiOP, Ministerstwa Robót Publicznych, Rady Głównej PTK, Oddziałów PTK, Państwowego Komitetu Ochrony Przyrody, Muzeum Etnograficznego w Krakowie, Wydziału Oświecenia w Katowicach, Towarzystwa Ludoznawczego, magistratu Miasta Kraków, dyrekcji szkół średnich i kół krajoznawczych młodzieży (*Pięciolecie...* 1932: 72). Pomocy finansowej Komisji KKMS udzielały również oddziały PTK, których listy z wysokością wpłat były publikowane na łamach „Orlego Lotu” (*Pomoc Oddziałów...* 1934: 14). W 1931 r. oprócz nagród pieniężnych i książkowych wprowadzono dyplomy uznania i listy pochwalne (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1931: 46). Na łamach „Orlego Lotu” co roku Komisja KKMS ogłaszała konkursy na prace krajoznawcze. Dla przykładu w 1929 r. Prezydium Komisji ogłosiło konkurs dla wszystkich czasopism redagowanych przez uczniów szkół powszechnych i średnich. Nagrodę zapowiedziano tym zespołom uczniowskim, które w ciągu roku szkolnego 1929/1930 wydadzą co najmniej jeden zeszyt własnego czasopisma wypełniony materiałami krajoznawczymi zebranymi przez dzieci i młodzież (*Konkurs dla czasopism...* 1929: 139).

Prowadzenie ewidencji kół

Prezydium Komisji KKMS zbierało dane dotyczące pracy szkolnych kół krajoznawczych, które ze swojej działalności składały roczne sprawozdania. Wyniki tych sprawozdań były wpisywane do indywidualnych kart każdego koła. Dzięki temu prezes Komisji L. Węgrzynowicz był zorientowany w postępie prac każdego koła, a w razie potrzeby mógł udzielać porad i wskazówek. Temu celowi służyła korespondencja, która dochodziła do 3 tys. rocznie wysłanych i otrzymanych listów i różnych przesyłek (*Pięciolecie...* 1932: 70). Dla przykładu w 1930 r. Prezydium

Komisji przyjęło 2924 listów, które w głównej mierze dotyczyły spraw szkolnych kół krajoznawczych, ich organizacji, porad, informacji i wskazówek dotyczących pracy kół (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1931: 46).

Usprawnieniu korespondencji służyło utworzenie na łamach „Orlego Lotu” odrębnego działu zatytułowanego *Skrzynka na listy*, w którym Komisja KKMS publikowała listy od młodych krajoznawców i odpowiadała na nie. W ramach tego działu korespondencję prowadziły również szkolne koła krajoznawcze (*Skrzynka na listy. Odpowiedź...* 1937: 30).

Każde nowo powstające koło należało zgłosić do Komisji KKMS, podając datę założenia, liczbę członków, liczbę odbytych wycieczek, imprez, kursów oraz dokładny adres szkoły i opiekuna. Zgłoszenia należało przesyłać na ręce przewodniczącego Komisji L. Węgrzynowicza (*Informacje...* 1929: 129). Celem opracowania zestawienia z działalności szkolnych kół krajoznawczych za pierwsze dziesięciolecie niepodległej Polski Komisja na łamach „Orlego Lotu” zwróciła się do wszystkich kół z prośbą o nadsyłanie sprawozdań zgodnie z załączonym kwestionariuszem, w którym pytano o liczbę członków, odczytów w poszczególnych latach, wypełnionych kwestionariuszy, publikowanych na łamach „Orlego Lotu”, liczbę i miejsce odbytych wycieczek oraz o posiadanie zbiorów krajoznawczych, urządzenie przedstawień, wieczornic, zebrań o charakterze krajoznawczym i ludoznawczym, a także o posiadanie biblioteki krajoznawczej (*Sprawy organizacyjne Kół...* 1928: 212).

W opublikowanym w 1932 r. na łamach „Orlego Lotu” sprawozdaniu z pięcioletnia działalności Komisji KKMS zamieszczono dane dotyczące liczby kół, które przystąpiły do Komisji KKMS: w 1927 r. – 47 szkolnych kół krajoznawczych; w 1928 r. należało 59 kół; w 1929 r. – 96 kół; w 1930 r. – 170 kół; w 1931 r. – 270; w 1932 r. – 366 kół (*Pięcioletcie...* 1932: 70). Systematycznie rosła liczba kół i ich członków. Sprawozdanie Komisji KKMS za 1931 r. wskazywało, że 15 tys. uczniów (270 kół) było zaangażowanych w ruch krajoznawczy młodzieży (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1932: 18–19). Do Komisji KKMS należały: koła krajoznawcze gimnazjów i seminariów nauczycielskich, w których szkolny ruch krajoznawczy zaczął się rozwijać tuż po odzyskaniu niepodległości; sekcje krajoznawcze drużyn harcerskich; koła młodzieży wiejskiej, szkół zawodowych, a od początku lat 30. XX w. – koła szkół powszechnych.

Pieczętki i legitymacje

W 1928 r. Prezydium Komisji KKMS zatwierdziło model pieczętki i poleciło wprowadzić ją we wszystkich kołach (*Prezydium...* 1928: 213). W tym samym roku Komisja KKMS opracowała i wydała legitymacje i odznaki dla uczniów zaangażowanych w szkolny ruch krajoznawczy. Na łamach „Orlego Lotu” informowała o zbieraniu przedpłat na odznaki (*Sprawy organizacyjne. Do Zarządów...* 1928: 114). Pisano o roli i znaczeniu odznaki w następujący sposób:

Dajemy wam znak, symbol jedności, łączności i wzajemnej miłości wszystkich Kół Krajoznawczych, pracujących dla jednej idei. Niech znak ten nie będzie tylko zewnętrzną ozdobą, lecz spoczywa na piersi prawdziwie czynnego krajoznawcy. Niech będzie wyrazem Waszej ochotnej i pełnej poświęcenia służby dla idei krajoznawczej i gorącej wiary, że skromna praca Wasza jest cegiełką w odbudowie drogiej naszej ojczyzny. (...) Pracując, nie dla sławy, ani wywyższenia, lecz z miłości dla Ojczyzny i wierności dla idei naszej, kroczcie naprzód jednością silni, rozumni szafem, razem młodzi przyjaciele! (*Dajemy Wam znak...* 1928: 201).

Kursy krajoznawcze dla nauczycieli

W 1931 r. Prezes Komisji KKMS został poproszony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o przeprowadzenie wykładów na kursach wychowawczych dla dyrektorów szkół i profesorów szkół ogólnokształcących na temat: *Koła krajoznawcze młodzieży*. Taka decyzja centralnych władz szkolnych wskazała na przywiązywanie wielkiej wagi do szkolnego ruchu krajoznawczego jako czynnika wychowawczego (*Rok 1930...* 1931: 2).

Na początku lat 30. XX w. Komisja KKMS zajęła się głównie próbą zakładania szkolnych kół krajoznawczych w szkolnictwie powszechnym. L. Węgrzynowicz, prezes Komisji, zorganizował i prowadził w okresie wakacji 4-tygodniowy kurs geograficzno-krajoznawczy dla nauczycieli szkół powszechnych z całej Polski. Dla uczestników kursu wydawano co miesiąc „Biuletyn” poświęcony problematyce krajoznawczo-organizacyjnej. W 1931 r. Komisja KKMS w Krakowie zorganizowała odczyty dla nauczycieli szkół powszechnych, na których mówiono o potrzebie rozwijania krajoznawstwa wśród uczniów (L. Węgrzynowicz) oraz znajomości metodyki pracy krajoznawczej (Stanisława Niemcówna). Opiekunów nowych kół krajoznawczych działających w szkołach powszechnych Krakowa zaproszono na zebranie zapoznawcze, na którym poruszano zasady organizacji krajoznawstwa dla dzieci i młodzieży (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1932: 19). W 1932 r. Komisja KKMS zorganizowała dwa kursy dla nauczycieli szkół powszechnych: jeden w lipcu, w którym uczestniczyły 62 osoby, a drugi w grudniu, w którym wzięło udział 90 nauczycieli. Udział nauczycieli szkół powszechnych w kursach krajoznawczych oznaczał, że idea krajoznawstwa zaczęła rozwijać się w szkolnictwie powszechnym (*Rok 1932...* 1933: 2). W 1933 r. w dniach od 3 do 29 lipca odbył się trzeci kurs metodyczno-krajoznawczy dla nauczycieli szkół powszechnych, zatwierdzony przez Ministerstwo WRiOP i przeprowadzony przez L. Węgrzynowicza. Problematyka kursów była zróżnicowana. W 1931 r. kurs dotyczył przede wszystkim geografii i przyrody, w 1932 r. był poświęcony osadnictwu i stosunkom gospodarczym, a w 1933 r. głównym tematem wykładów była kultura współczesna w sztuce, budownictwie, technice i sporcie (*Nauczycielski kurs...* 1933: 92).

Zebrania Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej

Co roku Komisja KKMS odbywała zebrania, o których pisała w rocznych sprawozdaniach, nielicznie publikowanych na łamach „Orlego Lotu”. Jako przykład może służyć rok 1931, w którym Prezydium Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej odbyło 6 zebrań w Krakowie oraz jedno walne zebranie w Warszawie. Zgodnie ze sprawozdaniem Komisji rok 1930 był poświęcony sprawom organizacyjnym, które przejawiały się w utworzeniu kół opiekunów w Poznaniu, Warszawie i Wilnie, oprócz istniejącego już koła w Krakowie. Powiększono Prezydium Komisji, przyjmując do niego przewodniczących okręgowych kół opiekunów (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1931: 46).

W 1935 r. prezydium Komisji KKMS odbyło 8 posiedzeń, poświęconych opracowaniu kwestionariuszy, programów pracy kół i obozu krajoznawczego, nagrodom dla najlepiej pracujących szkolnych kół krajoznawczych. Oprócz spraw organizacyjnych na posiedzeniach prezydium Komisji wygłaszano referaty dotyczące pracy kół, obozów i wycieczek krajoznawczych. Opracowano dwa kwestionariusze: „Inwentaryzacja cech regionu”, który zatwierdzono jako obowiązkowy dla wszystkich kół krajoznawczych, i drugi kwestionariusz, służący opisowi kapliczek. Z okazji międzynarodowej konferencji poświęconej schroniskom młodzieżowym Komisja KKMS zorganizowała wystawę prac wykonanych przez młodzież w czasie pobytu na obozach krajoznawczych oraz wieczornicę krajoznawczą. Zajęła się powołaniem do życia Szkolnego Muzeum Krajoznawczego (*Sprawozdanie Prezydium Komisji...* 1936: 74–76). Dzięki współpracy z Ministerstwem WRiOP doszło do wydania okólnika (*Okólnik Ministerstwa WRiOP...* 1936; *Okólnik Ministerstwa WRiOP...* 1937), który polecał zakładanie szkolnych kół krajoznawczych i regulował współpracę Komisji KKMS z władzami szkolnymi.

W sprawozdaniu za 1936 r. Komisja KKMS ujęła następujące wykonane zadania: przygotowanie prac szkolnych kół krajoznawczych na wystawę w Dublinie, zorganizowanie zjazdu kół krajoznawczych młodzieży w Krakowie i wystawy prac uczniów w Krakowie, przyznanie nagród kołom wybitnie pracującym, zorganizowanie dwóch obozów i stworzenie Ośrodka Krajoznawczego w Krakowie (*Sprawozdanie Komisji KKMS...* 1937: 66–72).

Rozwijanie struktur organizacyjnych ruchu krajoznawczego młodzieży

Okręgowe koła opiekunów

Komisja KKMS zajmowała się rozwijaniem struktur organizacyjnych ruchu krajoznawczego młodzieży. Wspierała zakładanie okręgowych kół opiekunów, które powstawały w tych województwach lub okręgach szkolnych, na terenie których

istniało co najmniej 10 szkolnych kół krajoznawczych. Celem okręgowego koła opiekunów było: organizowanie szkolnego ruchu krajoznawczego w obrębie województwa lub okręgu szkolnego; wspieranie wszelkich inicjatyw dzieci i młodzieży, zmierzających do rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczego, takich jak: wystawy, wycieczki, zjazdy, biblioteki, zbiory i inne; w porozumieniu z Prezydium Komisji KKMS ustalanie jednolitego kierunku pracy krajoznawczej podejmowanej przez uczniów; sprawowanie kontroli nad działalnością szkolnych kół krajoznawczych oraz współpraca z okręgiem wojewódzkim PTK i Prezydium Komisji KKMS w sprawach administracyjnych, organizacyjnych i finansowych (*Sprawy organizacyjne. Regulamin...* 1930: 18). W skład okręgowego koła krajoznawczego wchodziłi wszyscy opiekunowie kół oraz osoby zainteresowane. Siedzibą zarządu okręgowego koła opiekunów był urząd wojewódzki lub kuratorium okręgu szkolnego. Posiedzenia zarządu odbywały się raz na trzy miesiące lub w razie potrzeby. Zarząd składał Komisji KKMS roczne sprawozdania, udzielał wyjaśnień, przedkładał wyniki kontroli szkolnych kół krajoznawczych.

Jako przykład może służyć Okręgowe Koło Opiekunów Kół Krajoznawczych w Bydgoszczy założone w 1931 r., którego celem było: założenie biblioteki; organizowanie pomocy dla młodzieży pozaszkolnej; wygłaszanie referatów; założenie muzeum etnograficznego w Bydgoszczy; przygotowanie się do zjazdów krajoznawczych w Warszawie w 1931 r. i w Bydgoszczy w 1932 r. (*Okręgowe Koło Opiekunów...* 1932: 14–15). Na łamach „Orlego Lotu” pisano, że na wyróżnienie zasługuje działalność następujących okręgów: Bydgoskiego, Poznańskiego, Wileńskiego i Warszawskiego (*Rok 1932...* 1933: 2). Okręgowe koła opiekunów dynamiczniej zaczęły się rozwijać w połowie lat 30. XX w. Oprócz wymienionych okręgów powstały również w Okręgu Krakowskim i Śląskim. 2 grudnia 1934 r. z okazji 15-lecia kół krajoznawczych odbył się Zjazd Okręgowy Opiekunów Kół Krajoznawczych Okręgu Krakowskiego i Śląskiego, któremu towarzyszyła wystawa prac uczniowskich i wieczornica zorganizowana przez młodzież należącą do szkolnych organizacji krajoznawczych (*Zjazd Okręgowy...* 1934: 127).

Prezydium Komisji KKMS zwoływało ogólnopolskie zjazdy opiekunów kół krajoznawczych. Dla przykładu taki zjazd odbył się 5 kwietnia 1930 r. w Warszawie (*Do P.T. Opiekunów...* 1930: 46). Na zjeździe wyrażono pogląd, że:

Nauczanie w szkole powszechnej musi być oparte na krajoznawstwie, które ma pierwszorzędne znaczenie na kresach, gdzie trzeba odbudowywać Polskę, odgrzebuując w ludzkie wspomnienie tego, że tam od wieków była Polska. Narzucać tworzenia kół krajoznawczych nie można z góry, lecz trzeba dążyć do ożywienia ruchu krajoznawczego w szkołach wszelkich typów (*Zjazd Opiekunów KKMSz...* 1930: 126).

Wśród wniosków rozważano kwestię uzyskania zniżek kolejowych do 75% przy większych odległościach, zwiększenia liczby domów wycieczkowych i schronisk, zorganizowania czytelnicy i wypożyczalni krajoznawczej dla wszystkich kół,

wydania kartek korespondencyjnych, powołania instruktorów wizytujących i udzielających wskazówek poszczególnym szkolnym kołom krajoznawczym, uzyskanie zgody właściwych władz w sprawie przynależności młodzieży szkolnej do Ligi Ochrony Przyrody (*Zjazd Opiekunów KKMSz...* 1930: 126). Jeśli chodzi o sprawy dotyczące opiekunów szkolnych kół krajoznawczych, to przyjęto wnioski w sprawie zniżki godzin za sprawowanie opieki nad kołem lub uzyskanie wynagrodzenia za pracę.

Kolejny zjazd opiekunów szkolnych kół krajoznawczych i walne zgromadzenie Komisji KKMS odbył się 11 kwietnia 1931 r. w Warszawie w sali Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (*Zjazd Opiekunów...* 1931: 49). Zjazdowi towarzyszyły uroczystości na ratuszu, przyjęcie przez Prezydenta Rzeczypospolitej, pochód do Belwederu, uroczystości trzeciomajowe, rozmowa z ministrem oświaty i wystawa zjazdowa prac młodzieży (*Rok 1932...* 1933: 2).

Świetlica Krajoznawcza w Krakowie

Ważnym osiągnięciem Komisji KKMS było utworzenie w 1930 r. świetlicy w Krakowie, której nadano rangę ogólnopolską. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego wyraziło zgodę na utworzenie w budynku Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego (dyrektor Antoni Mikulski) stałej wystawy prac krajoznawczych w sali, która stała się ośrodkiem życia kół i pracownią krajoznawczą. Miejsce to nazywano świetlicą krajoznawczą, połączoną z czytelnią czasopism krajoznawczych i stałą wystawą prac. W niej odbywały się zebrania prezydium Komisji KKMS, koła opiekunów i inne wydarzenia (Czarnecki 1931: 38). W 1931 r. w świetlicy krajoznawczej w Krakowie Komisja KKMS zorganizowała dwie wystawy: jedną poświęconą ochronie przyrody, drugą – pracom krajoznawczym kół okręgu krakowskiego z okazji obchodów 25-lecia Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (*Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych...* 1931: 46). Warto nadmienić, że Komisja KKMS współorganizowała obchody 25-lecia PTK, na które złożyły się: akademie, otwarcie wystawy prac kół krajoznawczych okręgu krakowskiego, zjazd okręgowy opiekunów szkół i wieczornica ze śpiewami, tańcami, przedstawieniami obrzędów ludowych.

Zrzeszenia Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej

Oprócz miejscowych kół opiekunów, funkcjonujących w większych miastach, zakładano Zrzeszenia Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej (KKMS). Przykładowo, Zrzeszenia KKMS w Krakowie i w Wilnie miały własne świetlice krajoznawcze, wyposażone w czytelnię czasopism krajoznawczych, bibliotekę, przezroczną, wystawę zbiorów i prac krajoznawczych (*Pięćciolecie...* 1932: 70). Na początku 1934 r. Komisja KKMS podała do wiadomości regulamin Zrzeszenia KKMS. Celem zrzeszenia była wzajemna pomoc w realizowaniu regulaminu kół krajoznawczych mło-

dzieży oraz pomoc Komisji „w wypełnianiu jej zadań wychowawczych i krajoznawczych” (*Regulamin Zrzeszenia ... 1934: 29*). Środkiem prowadzącym do osiągnięcia tych celów było utrzymywanie wspólnej świetlicy oraz organizowanie wspólnych wystaw, odczytów, kursów, wycieczek, wieczorków i innych przedsięwzięć. Fundusze Zrzeszenia KKMS stanowiły wpisy i składki kół, subwencje i dochody uzyskane z podejmowanych przedsięwzięć i organizowanych imprez. Każde szkolne koło krajoznawcze mogło stać się członkiem zrzeszenia, musiało być tylko przyjęte przez zebranie delegatów kół.

Obowiązkiem kół przyjętych do zrzeszenia było wniesienie wpisowego, opłacanie miesięcznej składki, której wysokość była ustalona przez zebranie delegatów kół oraz dostosowanie się do uchwał zebrania delegatów kół i ustaleń zarządu zrzeszenia. Na czele zrzeszenia stało zebranie delegatów kół, w skład którego wchodziły trzy osoby z każdego koła (prezes lub zastępca i dwóch członków zarządu) (*Regulamin Zrzeszenia... 1934: 29*). Zebranie delegatów kół pełniło funkcję władzy prawodawczej. Władzą wykonawczą był zarząd zrzeszenia, wybierany raz na rok, w skład którego wchodził prezes, jego zastępca, sekretarz, skarbnik, gospodarz świetlicy. Każde szkolne koło krajoznawcze posiadało jeden głos. Władzę nadzorczą stanowiła komisja rewizyjna zrzeszenia oraz Komisja KKMS w osobach miejscowego koła opiekunów. Uprawnienia zebrania delegatów kół wiązały się z przyjmowaniem kół do zrzeszenia lub ich wykluczeniem, rozdzielaniem tematów wyznaczonych przez Komisję KKMS do opracowania pomiędzy poszczególne koła, wyborem zarządu zrzeszenia i komisji rewizyjnej. Zarząd zrzeszenia kół krajoznawczych młodzieży szkolnej miał obowiązek wykonywania uchwał zebrania delegatów kół, przygotowania wniosków na zebranie delegatów kół, opiekowania się świetlicą, zbierania składek i dbania o fundusze zrzeszenia, przygotowywania raz do roku sprawozdań z działalności zrzeszenia przedkładanych zebraniu delegatów kół (*Regulamin Zrzeszenia... 1934: 30*).

Sprawozdania z działalności zrzeszeń zamieszczano na łamach „Orlego Lotu”. Przykładem było Zrzeszenie Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Bydgoszczy, które powstało 14 grudnia 1931 r. na zebraniu kół krajoznawczych bydgoskich szkół średnich (*Jednodniówka... 1933: 6*). Dzięki staraniom Komisji KKMS zostało utworzone Zrzeszenie Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Krakowie, które otrzymało wspomnianą wcześniej świetlicę, wyposażoną w czytelnię, otwartą 1 października 1933 r., czynną trzy razy w tygodniu w godzinach od 16.00 do 19.00. W świetlicy toczyło się życie zrzeszenia, ponieważ tam odbywały się zebrania, kursy, próby, odczyty (*Sprawozdanie Zrzeszenia Kół... 1934: 124*).

Zjazdy kół krajoznawczych młodzieży

Co roku Komisja KKMS organizowała zjazdy kół krajoznawczych, które odbyły się w Krakowie (1927), Wilnie (1928), Poznaniu (1929), Krzemieńcu (1930), Warszawie (1932), Bydgoszczy (1933), Krakowie (1936), Pińsku (1937), Lwowie (1938)

(Staszewski 1968: 155–158; *Pięciolecie...* 1932: 72). Ogólnopolskie zjazdy Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej były miejscem spotkań dzieci i młodzieży zaangażowanych w szkolny ruch krajoznawczy oraz ich opiekunów, organizatorów, ideologów krajoznawstwa, przedstawicieli władz oświatowych i innych osób wyrażających swoje zainteresowanie rozwijaniem krajoznawstwa w szkołach. Zjazdy były miejscem wymiany myśli i doświadczeń krajoznawczych oraz prezentacji prac i osiągnięć młodych krajoznawców. Uczestnicy zjazdów brali udział w obradach, odczytach, zwiedzaniu miasta, w którym odbywał się zjazd, oraz w wieczornicy krajoznawczej, na której członkowie kół krajoznawczych przedstawiali tańce i śpiewy ludowe ze swoich okolic, obrzędy i sceny z życia ludu (zaloty, wesela, dożynki, inne) (*Informacje...* 1929: 192). Zjazdy dawały „wgląd w pracę innych kół, stają się przez to bodźcem i zachętą do dalszej, intensywniejszej pracy” (*Pięciolecie...* 1932: 72).

W związku ze zjazdami delegatów kół krajoznawczych Komisja KKMS zachęcała do zakładania krajoznawczych kas oszczędności. Zaoszczędzone środki finansowe miały być przeznaczone na opłacenie wyjazdów zjazdowych i udział aktywnych członków kół w letnich obozach (*Krajoznawcze kasy...* 1934: 13).

Ośrodek Krajoznawczy i Szkolne Muzeum Krajoznawcze

W 1931 r. Komisja KKMS zainicjowała utworzenie Nauczycielskiego Ogniska Krajoznawczego w Krakowie, które integrując środowisko nauczycieli zaangażowanych w rozwój ruchu krajoznawczego dzieci i młodzieży, udzielało porad metodycznych, organizowało kursy, wycieczki i pomoc nauczycielom zaangażowanym w pracę krajoznawczą z młodzieżą (Janowski 1933: 6–7).

W 1935 r. Komisja KKMS zapoczątkowała działalność Szkolnego Muzeum Krajoznawczego w Krakowie, które gromadziło uczniowskie prace. Za pośrednictwem „Orlego Lotu” zwracała się do opiekunów kół krajoznawczych młodzieży o nadsyłanie prac, fotografii, rysunków, modeli, kronik, plakatów dokumentujących działalność szkolnego ruchu krajoznawczego. Celem muzeum było dokumentowanie „pracy nauczyciela i ucznia nad poznaniem kraju ojczystego” (*Szkolne Muzeum...* 1935: 136). Zanim jednak Komisja utworzyła muzeum, powołała do życia nowe ogniwo w pracy organizacyjnej międzywojennego szkolnego ruchu krajoznawczego, którym był Ośrodek Krajoznawczy w Krakowie, mieszczący się przy ul. Bronisława Biernackiego 25, otwarty codziennie w godzinach od 16.00 do 19.00. Ośrodek Krajoznawczy traktowano jako zaczątek Szkolnego Muzeum Krajoznawczego (*Sprawozdanie Komisji KKMS...* 1937: 68–69). Jego celem było:

gromadzić prace krajoznawcze młodzieży, prowadzić dokładną ich ewidencję tak, aby udostępnić je naukowcom, wychowawcom i młodzieży, gromadzić środki pomocnicze jak wydawnictwa, modele, przezrocza, potrzebne do nauczania krajoznawstwa w szkole i do prowadzenia pracy w kołach młodzieży (*Ośrodek Krajoznawczy...* 1937: 2).

W strukturze Ośrodka Krajoznawczego wyodrębniono dwa działy. Jeden obejmował zbiory i wystawę prac młodzieży, drugi – bibliotekę, czytelnię, zbiory ilustracji, przezroczy i inne. W 1937 r. z nadesłanych prac przygotowywano wystawę międzynarodową w Tokio. Ośrodkiem opiekowali się młodzi krajoznawcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego, którzy porządkowali i inwentaryzowali prace uczniów. Utworzenie Ośrodka poparło Ministerstwo WRiOP oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Poparcie centralnych i terenowych władz szkolnych było wyrazem docenienia szkolnego ruchu krajoznawczego. Komisja KKMS sugerowała, żeby podobne ośrodki, ogniskujące ruch krajoznawczy młodzieży, powołać w innych miastach Polski. Postulowała, by zarządy ośrodków służyły pomocą w pracach wychowawczych i krajoznawczych, by nawiązały współpracę ze wszystkimi szkołami średnimi i powszechnymi, z nauczycielami zaangażowanymi w szkolny ruch krajoznawczy, z młodzieżą pozaszkolną. Na zakończenie informacji o ośrodkach krajoznawczych Komisja KKMS wystosowała następujący apel:

A więc do pracy! Starajmy się, aby Imię Polski jaśniało na pierwszym miejscu kulturalnego świata i by Koła Krajoznawcze młodzieży stały się pionierami pracy krajoznawczej, prace ich chlubą i dowodem wysokiego poziomu kulturalnego młodzieży polskiej! (*Ośrodek Krajoznawczy... 1937: 3*).

Zakończenie

Powołanie Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej przez Radę Główną PTK w 1927 r. było wyrazem zjednoczenia szkolnego ruchu krajoznawczego. Dzięki temu, że w skład Komisji wchodził wszyscy opiekunowie uczniowskich kół krajoznawczych oraz że Komisja była organem Zarządu Głównego PTK, zapewniono stałą łączność szkolnego ruchu krajoznawczego z Polskim Towarzystwem Krajoznawczym. Przez osobę L. Węgrzynowicza, który był redaktorem naczelnym „Orlego Lotu” organu prasowego kół krajoznawczych młodzieży szkolnej i jednocześnie pełnił funkcję przewodniczącego Komisji KKMS, koła krajoznawcze młodzieży miały zapewniony jednolity kierunek działalności, który był ogłaszany na łamach „Orlego Lotu”. Komisja KKMS działała w oparciu o regulamin, który określał jej cele, zadania, wewnętrzną strukturę, członków, fundusze i organy.

Komisja KKMS przywiązywała dużą wagę do stosunku młodzieży do krajoznawstwa, który miał przejawiać się w jej aktywnym zaangażowaniu w pracę na rzecz poznawania Polski i regionu. Zmierzała do tego, by młodzież nie tylko poznawała wkład minionych pokoleń w dzieje państwa i narodu, ale by również dawała wkład z siebie i swojej pracy krajoznawczej. Aktywność członków szkolnych kół krajoznawczych była propagowana przez Komisję na dorocznych zjazdach, na których młodzież prezentowała swój dorobek, oraz na łamach „Orlego Lotu”, na których szkolne koła krajoznawcze publikowały własne opracowania, a także

w codziennej pracy, której przyświecało hasło „Poznać, żeby ukochać”. Komisja KKMS rozumiała znaczenie wychowawcze i kształcące krajoznawstwa. Ponadto: „Po odzyskaniu niepodległości kształtowanie postaw opartych na miłości do Ojczyzny oraz rozbudzanie zainteresowań poznawczych własnym krajem sprzyjały procesom integracyjnym ziem polskich i ich mieszkańców” (Magiera 2018a: 93–94).

Należy podkreślić, że Komisja KKMS opracowała cztery regulaminy: kół młodzieży, okręgowych opiekunów szkolnych kół krajoznawczych, zjazdów kół krajoznawczych młodzieży oraz regulamin zrzeszenia kół krajoznawczych młodzieży. Zajmowała się rejestrowaniem kół krajoznawczych młodzieży i ich sprawozdawczością. Dbała o przygotowanie nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuna szkolnych kół krajoznawczych. Organizowała konkursy krajoznawcze i przydzielała nagrody. Zajmowała się organizacją wycieczek letniego młodzieży. Wydała legitymacje i odznaki dla członków kół młodzieży. Dbała o rozwój struktur organizacyjnych ruchu krajoznawczego młodzieży, przejawiający się w zakładaniu okręgowych kół opiekunów, zrzeszeń kół krajoznawczych młodzieży, urządzaniu zjazdów kół krajoznawczych młodzieży. Przyczyniła się do założenia Ośrodka Krajoznawczego, Szkolnego Muzeum Krajoznawczego oraz Nauczycielskiego Ogniska Krajoznawczego w Krakowie. Instytucje te pełniły funkcję integrującą ruch krajoznawczy młodzieży. Na zakończenie trzeba podkreślić wielkie zaangażowanie członków Komisji w rozwój szkolnego ruchu krajoznawczego w II Rzeczypospolitej, który nie tylko wzbogacił ofertę edukacyjną międzywojennej Polski, ale realizując cele wychowawcze i kształcące przyczynił się do wychowania rzeszy samodzielnych, aktywnych i twórczych obywateli państwa oraz pozbawionych uprzedzeń i stereotypów, szanujących inne regiony i ich kultury członków wielonarodowego społeczeństwa.

Bibliografia

- Czarnecki J. R. (1931) *W naszej świetlicy w Krakowie*, „Orli Lot”, nr 3, s. 38.
- Dajemy Wam znak!* (1928), „Orli Lot”, nr 10, s. 201.
- Do Kół Krajoznawczych Młodzieży Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego* (1937), „Orli Lot”, nr 6, s. 90.
- Do P.T. Opiekunów Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej* (1930), „Orli Lot”, nr 3, s. 46.
- Główne wytyczne pracy Kół na r. 1930* (1930), „Orli Lot”, nr 1, s. 20.
- Informacje o prawach i obowiązkach kół krajoznawczych młodzieży szkolnej organizowanych przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze* (1929), „Orli Lot”, nr 8, s. 129.
- Janowski A. (1933) *Koła Krajoznawcze Młodzieży*, Kraków, Drukarnia „Orbis”.

Jednodniówka krajoznawcza z okazji Zjazdu Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w Bydgoszczy dnia 16 i 17 czerwca 1933 r. (1933) Bydgoszcz, Wydawca Komitet Wykonawczy Zjazdu, s. 6.

Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej. Idea – Organizacja – Historia – Pieśni, (1934) Kraków, Nakład Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego.

Konkurs dla czasopism młodzieży szkolnej (1929), „Orli Lot”, nr 6, s. 139.

Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890–1942)* (1994), Szczecin Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Krajoznawcze kasy oszczędności (1934), „Orli Lot”, nr 1, s. 13.

Magiera E. (2018a) *Metodyka pracy szkolnych kół krajoznawczych w Polsce okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 38, s. 81–98.

Magiera E. (2018b) *The formal aspects of the activities conducted by School Students' Sightseeing Clubs in the Second Republic of Poland: 1918–1939*, „The Journal of History and Education”, No. 3/4, s. 121–141.

Nauczycielski kurs krajoznawczy (1933), „Orli Lot”, nr 6, s. 92.

Obowiązki organizacyjne (1934), „Orli Lot”, nr 1, s. 14.

Obozy instruktorskie (1937), „Orli Lot”, nr 6, s. 93.

Okólnik Ministerstwa WRiOP (nr 66) z dnia 8 lipca 1937 r. w sprawie ruchu krajoznawczego (1937), Dz.U. MWRiOP, nr 8, s. 336.

Okólnik Ministerstwa WRiOP z dnia 22 października 1935 w sprawie Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej (1936), Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego, nr 2, s. 34.

Okólnik Prezydium Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej do opiekunów i zarządców kół młodzieży (1937), „Orli Lot”, nr 8, s. 123–124.

Okręgowe Koło Opiekunów Kół Krajoznawczych w Bydgoszczy (1932), „Orli Lot”, nr 1, s. 14–15.

Ośrodek Krajoznawczy (1937), „Orli Lot”, nr 1, s. 2–3.

Pamiętajcie o obowiązkach organizacyjnych (1931), „Orli Lot”, nr 8/9, s. 152.

Pamiętajcie o obowiązkach organizacyjnych (1932), „Orli Lot”, nr 9, s. 143.

Pamiętajmy! (1928), „Orli Lot”, nr 7, s. 148.

Pięćciolecie Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej PTK (od 5/VI 1927 do 30/III 1932 r.) (1932), „Orli Lot”, nr 5, s. 69–72.

Pomoc Oddziałów PTK dla Komisji KKMS (1934), „Orli Lot”, nr 1, s. 14.

Prawa krajoznawcze Młodzieży Krajoznawczej PTK (1937), „Orli Lot”, nr 9/10, s. 129.

Prezydium Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży (1927), „Orli Lot”, nr 6, s. 123.

Prezydium Kół Krajoznawczych Młodzieży (1928), „Orli Lot”, nr 10, s. 213.

Przypomnienie (1937), „Orli Lot”, nr 3/4, s. 62.

Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (1927), „Orli Lot”, nr 5, s. 98–100.

Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (1929a), „Orli Lot”, nr 6, s. 136–138.

Regulamin Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (1929b), Kraków, Drukarnia „Orbis”.

Regulamin Zrzeszenia (1934), „Orli Lot”, nr 2, s. 29–30.

Rok 1927 (1928), „Orli Lot”, nr 1, s. 2.

Rok 1930 (1931), „Orli Lot”, nr 1, s. 2.

Rok 1932 (1933), „Orli Lot”, nr 1, s. 2.

Skrzynka na listy (1932), „Orli Lot”, nr 9, s. 143.

Skrzynka na listy Odpowiedź kołom pytającym: co robić? (1937), „Orli Lot”, nr 2, s. 30.

Sprawozdanie Komisji KKMS za rok 1936 (1937), „Orli Lot”, nr 5, s. 66–72.

Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej od 1 stycznia do 31 grudnia 1931 r. (1932), „Orli Lot”, nr 2, s. 18–19.

Sprawozdanie Komisji Kół Krajoznawczych za czas od 1 I do 31 XII 1930 r. (1931), „Orli Lot”, nr 3, s. 46.

Sprawozdanie prezydium Komisji KKMS za rok 1935 (1936), „Orli Lot”, nr 5, s. 74–76.

Sprawozdanie Zrzeszenia Kół Krajoznawczych Młodzieży w Krakowie za rok 1933/4 (1934), „Orli Lot”, nr 8, s. 124.

Sprawy organizacyjne Kół (1928), „Orli Lot”, nr 10, s. 212.

Sprawy organizacyjne. Do Zarządów Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej (1928), „Orli Lot”, nr 5, s. 114.

Sprawy organizacyjne. Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolne Rady Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (1927), „Orli Lot”, nr 3, s. 58–59.

Sprawy organizacyjne. Przyznanie nagród (1929), „Orli Lot”, nr 1, s. 17.

Sprawy organizacyjne. Regulamin Okręgowych Kół Opiekunów Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (1930), „Orli Lot”, nr 1, s. 18.

Staszewski K., Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej PTK (1968), „Ziemia”, nr 2, s. 155–158.

Szkolne Muzeum Krajoznawcze w Krakowie (1935), „Orli Lot”, nr 7, s. 136.

W roku 1931 (1931), „Orli Lot”, nr 1, s. 2.

Wolter E., Wychowanie do postaw ekologicznych na łamach „Bezpłatnego Dodatku do Miesięcznika Krajoznawczego Orli Lot Poświęconego Ochronie Przyrody Wydawanego Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody” (2015), „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 1, s. 221–230.

Wróblewska U. (2017) Cele i organizacja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej w okresie międzywojennym w: Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej, M. Ausz, J. Bugajska-Więclawska, A. Stępnik, D. Szewczuk (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 183–196.

Zjazd Okręgowy w Krakowie (1934), „Orli Lot”, nr 8, s. 127.

Zjazd Opiekunów KKMSz w Warszawie dnia 5 kwietnia 1930 r. (1930), „Orli Lot”, nr 7, s. 126.

Zjazd Opiekunów (1931), „Orli Lot”, nr 3, s. 49.

Stefania Walasek* 

Wychowanie państwowe i obywatelskie w praktyce szkolnej na przykładzie Państwowego Gimnazjum Męskiego im. A. Mickiewicza w Wilnie (1932/1933–1933/1934)

Abstrakt

W artykule zaprezentowano próbę praktycznej realizacji wychowania państwowego i obywatelskiego obowiązującego w szkolnictwie polskim w latach trzydziestych XX w. Na przykładzie Państwowego Gimnazjum Męskiego im. A. Mickiewicza w Wilnie ukazano trzy obszary wprowadzania nowej ideologii w tej placówce: zaznajamianie z nią grona nauczycielskiego, stwarzanie uczniom warunków rozwijania indywidualności i samodzielności przy jednoczesnym ukierunkowaniu na współpracę w zespole oraz wdrażanie koncepcji wychowania państwowego i obywatelskiego do uczniowskiej działalności pozalekcyjnej i do organizacji młodzieżowych.

Słowa kluczowe: wychowanie państwowe, wychowanie obywatelskie, gimnazjum, okres międzywojenny.

State and Civic Education in School Practice as Exemplified by the A. Mickiewicz Gymnasium for Boys in Vilnius (1932/1933–1933/1934)

Abstract

Three areas of introducing a new ideology to the institution of the A. Mickiewicz State Men's Gymnasium in Vilnius are shown: familiarizing the teaching staff with the ideology, creating conditions for students to develop individuality and independence while focusing on team collaboration, and implementing the concept of state and civic education for extracurricular activities and youth organizations.

Keywords: state education, civic education, gymnasium, interwar period.

* Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki.
Artykuł otrzymano: 2.01.2020; akceptacja: 2.04.2020.

Wychowanie państwowe – zakres pojęcia

Zagadnienie realizacji wychowania w praktyce pedagogicznej wiąże się z określonym ideałem człowieka, który funkcjonuje w danym czasie i określonym społeczeństwie. Z kolei

ideał wychowania – jak podaje *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* – określa model człowieka, do osiągnięcia którego dąży się w procesie wychowania i kształcenia, a także wartości, które stają się dobrem podstawowym w danej rzeczywistości historycznej, społecznej, kulturalnej i gospodarczej (Michalski 2016: 422).

Każde społeczeństwo w przeszłości wskazywało na pożądany ideał wychowania, który był realizowany poprzez edukację i rodzinę. Trudno jest w krótkim artykule przywołać dzieje obowiązujących w przeszłości ideałów wychowania, które ewoluowały nie tylko na skutek politycznych, ale też społecznych przeobrażeń. Nie bez racji Mieczysław Ziemnowicz wskazywał, że „wychowanie musi mieć charakter społeczny”, ponieważ „jest tworem społecznego życia, jednostka istnieje jedynie przez grupę, jak z drugiej strony społeczeństwo składa się z jednostek” (Ziemnowicz 1931: 5).

U progu wieku XX, w ostatnich latach zaborów, polskie społeczeństwo, oparło edukację młodego pokolenia na koncepcji wychowania narodowego, uważając, że w sytuacji braku własnej państwowości najważniejszym zadaniem jest kształtowanie świadomości narodowej i zachowanie rodzimej tradycji, której przekaz odgrywa dominującą rolę w przeciwstawianiu się procesom rusyfikacyjnym i germanizacyjnym, a także w rozbudzaniu dążeń do integracji rozdartego przez okupantów kraju. Ten sposób myślenia o kierunku ideowego wychowania Polaków okazał się słuszny, co z jednej strony znalazło potwierdzenie w ich bezgranicznym zaangażowaniu w walkach na frontach pierwszej wojny światowej oraz w masowym udziale w bojach o granice państwa w pierwszych latach po odzyskaniu w 1918 r. niepodległości.

W wolnej już Polsce, pod wpływem zarówno wewnętrznych, jak i ogólnoeuropejskich uwarunkowań politycznych, gospodarczych i społeczno-kulturowych, ideał wychowania narodowego ulegał po objęciu rządów przez sanację, czyli w latach 1926–1939, stopniowej ewolucji, najpierw w kierunku wychowania *sensu stricto* państwowego, a następnie obywatelsko-państwowego (Wojdyło 1997).

Termin „wychowanie państwowe”, odnoszący się do lat międzywojennych, jest różnie definiowany w polskiej literaturze historyczno-oświatowej (Walasek 2007; Malinowski 2015: 8–19). Krzysztof Jakubiak przedstawia różne jego określenia: z jednej strony – jako kierunku pedagogicznego, programu, doktryny, ideologii czy też systemu wychowawczego sanacji, z drugiej natomiast – nadaje mu własny sens, stwierdzając, że „jest to ideologia wychowawcza i system oświatowo-wycho-

wawczy sanacji wypracowany teoretycznie na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych” (Jakubiak 1994: 11). Z kolei Kalina Bartnicka reprezentuje pogląd, że przez to pojęcie należy rozumieć „całokształt polityki oświatowej sanacji, bądź też nachylenie treściowe i ideologiczne nauki obywatelskiej w szkołach po przewrocie majowym” (Bartnicka 1972: 61).

Odnosząc się do genezy, rozwoju i ewolucji ideologii i polityki wychowawczej sanacji zasadnym jest przypomnienie przyjętych w literaturze periodyzacji. Anna Radziwiłł wyróżnia cztery etapy:

Okres I – 1926–1928: sanacja tylko marginesowo zajmuje się sprawami wychowawczymi i to raczej w sensie ogólnospołecznym (...);

Okres II – 1928–1933: okres ofensywy wychowawczej sanacji. Ogromna liczba prac próbujących sformułować ideologię wychowawczą (...) Przygotowania teoretyczne i administracyjne do reformy oświaty. Reforma szkolna w 1932 i uniwersytecka w 1933 r. Okres III – 1934–1937: okres realizacji założeń teoretycznych a zarazem pierwszych sygnałów słabości systemu wychowawczego głoszonego przez sanację (...);

Okres IV – 1937–1939: Powtórna aktywizacja sanacji w sprawach wychowawczych pod hasłami wychowania wojskowego, „narodu pod bronią” i konsolidacji narodowej (Radziwiłł 2014: 258–259).

Inne spojrzenie na problem periodyzacji w tym zakresie prezentuje Feliks W. Araszkiwicz, który wyodrębnia trzy fazy rozwoju i umacniania się ideologii i polityki wychowawczej sanacji. Pierwsza, to lata 1926–1932, w których wypracowywano założenia teoretyczne i ustawowe podstaw wychowania państwowego (obywatelsko-państwowego): druga, to lata 1932–1935, czyli czas pogłębiania podstaw teoretycznych i wdrażanie w życie ustawy jędrzejewiczowskiej; trzecia, to lata 1935–1939, w których następowało odejście od wychowania państwowego w kierunku wychowania obywatelsko-narodowego (Araszkiwicz 1978: 21).

Pierwsza oficjalna prezentacja założeń i podstawowych tez doktryny wychowania państwowego miała miejsce na I Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w 1929 r. W wykładzie inauguracyjnym pt. *O ideał wychowawczy szkoły polskiej* ówczesny minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego S. Czerwiński (gabinet Kazimierza Świtalskiego) skoncentrował w nim uwagę na scharakteryzowaniu ideału nowego człowieka przyszłości, człowieka dla nowej Polski. W tym kontekście stwierdził, że ideał wychowania „wyrasta z założeń filozofii, odwołuje się do ideologii państwa, jest zakorzeniony w historii i nosi znamiona prądów duchowych epoki” i z tego powodu nie może być oderwany od rzeczywistości (Araszkiwicz 1978: 21). Dlatego głównym celem wychowania państwowego powinno być ukształtowanie typu jednostki o cechach „bojownika i pracownika”. Analizując wspomniane przemówienie ówczesnego ministra oświaty, Halina Gajdamowicz oceniła je w następujący sposób:

wyznaczało szerokie perspektywy rozwiązań oświatowych, określało zadania polityki oświatowej, jego treść wybiegała daleko w przyszłość odbudowującej się państwowości polskiej, ale też nawiązywało do pierwszego w dziejach Polski Zjazdu Pedagogicznego, (Sejmu Nauczycielskiego), który odbywał się u progu niepodległości w kwietniu 1919 r. (Gajdamowicz 2001: 30).

Z kolei na II Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w Wilnie w dniach 4–8 lipca 1931 r. pod hasłem „Cele i zadania szkoły polskiej”, kontynuowano dyskusję nad zagadnieniami wychowania państwowego zaprezentowanymi wcześniej na kongresie poznańskim. Natomiast po uchwaleniu w marcu 1932 r. ustawy o ustroju szkolnym, zwanej ustawą jędrzejewiczowską, przystąpiono do wdrażania reformy oświaty, która – jak zauważa Elżbieta Magiera – została w najdrobniejszych szczegółach

zaplanowana w trzech dziedzinach, mających ze sobą punkty styczne, tj. organizacyjnej (ustrój szkolny), metodyczno-programowej (programy, podręczniki, metody i środki nauczania) i wychowawczej, realizowanej przez ciągłą i żywą pracę nauczycieli oraz administracji szkolnej (Magiera 2003: 32).

Wdrażanie koncepcji wychowania państwowego w szkołach wileńskich

W świetle badań źródłowych przeprowadzonych nad dokumentami szkolnymi gimnazjów wileńskich wynika, że państwowe władze oświatowe natychmiast po uchwaleniu wspomnianej wyżej ustawy szkolnej w sposób metodyczny przystąpiły do działań mających na celu sprawne wdrożenie w życie szkolne rozwiązań pedagogicznych wynikających z koncepcji ideału wychowania państwowego. W pierwszej kolejności przystąpiono do organizacji szkoleń dla nauczycieli, na których referowano teoretyczne założenia nowej filozofii myślenia o edukacji publicznej. Stąd z reguły na pierwszych konferencjach rad pedagogicznych w roku szkolnym 1932/1933 prezentowano w poszczególnych wileńskich szkołach średnich, najczęściej w formie odczytów, cele wychowania państwowego i formy jego realizacji. Jako typowy przykład można podać Państwowe Gimnazjum im. Joachima Lelewela, gdzie na zebraniu ogólnym grona pedagogicznego Wiktoria Makarska, nauczycielka tej szkoły, przedstawiła referat pt. *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, który – jak odnotowano w protokole – wywołał u zgromadzonych nie tylko zainteresowanie tą problematyką, ale także ożywioną i długo trwającą dyskusję (*Księga protokołów Rady...*).

Analizując pracę szkół wileńskich pod kątem wdrażania postulatów wychowania państwowego, można z zachowanych, choć nie w pełni kompletnych, archiwa-

liów odtworzyć kierowane do nauczycieli oczekiwania w tym zakresie oraz prześledzić stosowane przez nich metody kreowania rzeczywistości szkolnej. Odtwarzając jej obraz, udzielię odpowiedzi na podstawie bogatej dokumentacji Państwowego Gimnazjum (później Liceum) im. Adama Mickiewicza w Wilnie¹. Obejmuje ona protokoły posiedzeń Rady Pedagogicznej, sprawozdania wychowawców poszczególnych klas, sprawozdania z pracy kół przedmiotowych i zainteresowań oraz organizacji młodzieżowych z lat szkolnych 1932/1933–1933/1934. Materiał źródłowy został zebrany z jednej teczki i liczy kilkaset nieponumerowanych stron. Wśród nich znajdują się pojedyncze karty różnych sprawozdań oraz kilka dokumentów innego wileńskiego Gimnazjum – im. Juliusza Słowackiego. Wszystkie materiały są przechowywane w Litewskim Centralnym Państwowym Archiwum w Wilnie.

Szeroki obszar działań wdrażających sanacyjną ideologię wychowawczą w Państwowym Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Wilnie był realizowany równocześnie na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, zapoznawano grono nauczycielskie z kwestiami wychowania państwowego i obywatelskiego poprzez wygłoszone referaty na zebraniach rad pedagogicznych. Zaświadcza o tym ich program i przebieg. Na jednym z takich posiedzeń, odbytym w dniu 31 października 1933 r., dyrektor gimnazjum – Z. Żerebecki wygłosił referat pt. *Wychowanie obywatelskie jako reminiscencje z kilku kursów wychowawczych*. Przedstawił w nim obowiązujące zasady wychowania, które „winno mieć na celu wychowanie obywatela, mającego służyć państwu”, aktywnego w swoim środowisku i pielęgnującego „kult czynu społecznego”. Podkreślając znaczenie w oddziaływaniach na młodzież czynników poznawczych, które „winny odgrywać główną rolę w życiu obywatela”, podsumował swoją wypowiedź następująco:

szkoła musi stworzyć atmosferę przepojoną umiłowaniem i szacunkiem dla państwa i tych którzy nim kierują. W związku z tym szkoła musi wyrobić poczucie obowiązku, zdolność do nieustającej pracy i poświęcenia dla państwa, odpowiedzialność za całość państwa, zrozumienie ideałów i interesów państwowych (*Protokół nr 4 zwyczajnego posiedzenia...*).

Po drugie, wcielano w życie idee wychowania państwowego, wytwarzając w gimnazjum klimat sprzyjający współdziałaniu uczniów. Interesujący materiał dotyczący planowanych i realizowanych w tym zakresie zadań wychowawczych przynoszą sprawozdania wychowawców poszczególnych klas. Dla Marii Łazarówny (klasa IV b) najważniejszym problemem na polu pracy pedagogicznej w roku szkolnym 1932/1933 było zintegrowanie klasy poprzez działalność uczniów w samorządzie klasowym (gminie klasowej) i zaangażowanie w niej jak największej liczby uczniów. W sprawozdaniu napisała:

¹ Gimnazjum założono jako placówkę prywatną w 1921 r., natomiast rok później zostało ono upaństwowione.

Szkoła ma być dla dziecka tym terenem, na którym zacznie się ono przygotowywać do przyszłej pracy dla państwa. Państwo potrzebuje silnych indywidualności, samodzielnych jednostek o rozwiniętej zaradności, wyrobionej przez aktywną pracę (*Sprawozdanie wychowawcze początkowe, kl. IV b...*).

Uznając za podstawowe zadanie w dziedzinie działań wychowawczych na rok 1932/1933 rozwinięcie indywidualności i wyrabianie samodzielności w uczniach, wspomniana nauczycielka podzieliła zespół klasowy na 5 „grup pracy”. Na czele każdej stał przewodniczący odpowiedzialny za ład i porządek powierzonego mu zespołu. Funkcja ta pełniona była przez określony czas. Kolejno wszyscy uczniowie z danej grupy mieli obowiązek – jak to określono – przechodzenia „przez tę czynność”. Ważnym zadaniem młodzieży było opracowanie regulaminu (dla grupy i klasy) oraz ułożenie planu tygodniowego, w którym zamieszczano wykaz zagadnień stanowiących tzw. ośrodki pracy, na które składały się pogadanki na różne tematy wychowawcze mające na celu wyrobienie w uczniach pożądanych przyzwyczajeń: koleżeństwa, uprzejmości, ofiarności i karności, czytanie książek i pisemek, korzystanie z biblioteki szkolnej, wdrażanie do pracy zespołowej i rozwijanie poczucia, że „interes grupy stoi ponad interes jednostki”, czyli zrozumienie potrzeby pracy dla drugich, dla domu, środowiska i państwa. Powyższe tematy uzupełniały wycieczki szkolne, zwiedzanie bibliotek, czytelni, radiostacji, ośrodków pracy społecznej, żłobków, przedszkoli, poradni i kooperatyw (tamże).

Z kolei Józef Rybicki – wychowawca klasy VIII – wskazywał w planie pracy pedagogicznej na rok szkolny 1933/1934 przede wszystkim na konieczność kształtowania u uczniów na każdej lekcji oraz w kołach zainteresowań i organizacjach „inicjatywy, samodzielności, a tym samym przygotowania do przyszłej pracy dla państwa”, argumentując, że opuszczą oni wkrótce szkołę i muszą mieć „oczy otwarte na otaczający ją świat”. Odnotował ponadto, że będzie konsekwentnie dbał o przestrzeganie przez wszystkich nauczycieli zasady współdziałania dydaktyczno-merytorycznego z nauczycielem „Nauki o Polsce”, który wykładając najbardziej kompetentnie swój przedmiot, nie tylko dba o zrozumienie szeregu współczesnych kwestii, w tym zagadnień mniejszości narodowych, ale również kształtuje pełny szacunek dla władz państwowych (*Plan pracy wychowawczej...*).

W tym samym roku jeszcze inny z nauczycieli, mający pieczę nad klasą VII – K. Pietkiewicz, projektując działania wychowawcze, dokonał najpierw dokładnej diagnozy stanu zachowań swoich uczniów, która podpowiedziała mu, że składający się z 47 uczniów zespół klasowy nie przejawiał oznak zżycia i nie dążył do „podniesienia siebie do poziomu zespołu moralnie zrównoważonego i kulturalnego”. Istotny wpływ na taki stan rzeczy dostrzegał w postępowaniu repetujących starszych kolegów oraz tzw. nowo przybyłych, którzy lekceważąc wszelkie obowiązki szkolne, przyczyniali się do obniżania pilności w nauce i miernych w niej postępów. Tak pisał na ten temat:

Zachowanie się klasy pozostawia dużo do życzenia zarówno jak jej pilności, zamiłowania do pracy społecznej i wyrobienia obywatelsko-państwowego (*Sprawozdanie pocztkowe... kl. VII; Sprawozdanie półroczne kl. VII...*).

Negatywna ocena sposobu bycia i prowadzenia się uczniów stanowiła dla tego gimnazjalnego wychowawcy podstawę zaplanowania pracy wychowawczej. Podzielił ją na następujące dziedziny: praca ogólnowychowawcza, wychowanie państwowe, wychowanie społeczne, wychowanie religijno-moralne, wychowanie indywidualne.

Pierwszą dziedzinę wypełniały konferencje wychowawcze klasowe, które odbywały się przynajmniej raz w tygodniu. Ich tematyka koncentrowała się wokół spraw związanych z życiem szkoły, a przede wszystkim z zagadnieniem pilności, frekwencji, form zachowania się, samopomocy. Powyższe działania uzupełniały hospitacje lekcji, które odbywały się zawsze w środy i soboty, czyli w dni, kiedy wychowawca miał czas wolny od zajęć. Miały one „wyrobić pojęcie o klasie i poszczególnych uczniach”. Dalszym krokiem było, dwa razy do roku, wizytowanie stacji uczniowskich i konferencje z rodzicami albo pełnomocnikami prawnych opiekunów, które też odbywały się dwa razy do roku. Ponadto, co kwartał miały miejsce pogadanki indywidualne z uczniami, które pozwalały na zorientowanie się, w jakim środowisku obraca się uczeń poza szkołą. Lepszemu poznaniu uczniów służyły też organizowane wycieczki „higieniczno-wychowawcze” oraz sportowo-turystyczne, które z jednej strony umożliwiały odpowiedź na pytanie, jaki charakter ma uczeń, z drugiej natomiast – pozwalały na podjęcie „wychowawczego oddziaływania na młodzież w innych niż szkolne warunkach” (tamże).

W drugiej dziedzinie dotyczącej wychowania państwowego K. Pietkiewicz przeznaczał w ciągu roku szkolnego kilka godzin w ramach tzw. zajęć wychowawczych na prezentację krótkich na ten temat referatów, głównie z okazji obchodów odzyskania niepodległości oraz imienin Marszałka Józefa Piłsudskiego. Poza nielicznymi, które sam przygotowywał i wygłaszał, aktywność w tym zakresie przypisał młodzieży, zobowiązując ją do studiów, a następnie wyjaśniania kolegom podstawowych pojęć i środków pracy obywatelsko-państwowej.

Na plan pierwszy w trzeciej z wyróżnionych sfer oddziaływań na młodzież gimnazjalną, określonej jako wychowanie społeczne, K. Pietkiewicz wysunął zadania rzetelnego wywiązywania się przez nią z powinności samopomocy koleżeńskiej i współdziałania w stowarzyszeniach szkolnych. Chodziło o rozwijanie i utrwalanie postaw i aktywności społecznej przez sumienne wywiązywanie się ze zobowiązań organizacyjnych w poszczególnych kołach, a nie wyłącznie na biernej do nich przynależności.

Praca pedagogiczna zaliczona przez K. Pietkiewicza do czwartej dziedziny oddziaływań na gimnazjalistów polegała na czuwaniu, aby uczniowie nie opuszczali

nabożeństw szkolnych i z powagą traktowali wszystkie praktyki religijne, a także kierowali się w codziennym życiu etyką i moralnością chrześcijańską.

W ramach wychowania indywidualnego K. Pietkiewicz delegował uczniów, których określał „wartościowymi”, do sprawowania funkcji samorządowych oraz do czynności mających wywierać pozytywny wpływ na pozostałych kolegów z klasy szkolnej.

Warto zauważyć, że w ocenie K. Pietkiewicza półroczna praca z młodzieżą dała szereg pozytywnych wyników. Klasę zaczęto postrzegać jako bardziej zżyty zespół, aktywny nie tylko na terenie szkoły, ale i poza nią, coraz szerzej udzielający się w pracy licznych kół i organizacji, „wciągający się do przyszłych, szerszych zadań pracy państwowej”. Za porażkę uznał natomiast brak współpracy z opieką domową, niezainteresowaną życiem szkolnym uczniów (*Sprawozdanie półroczne klasa VII...*).

Wnikliwa analiza sprawozdania z działalności pedagogicznej K. Pietkiewicza jako wychowawcy klasy VII w Państwowym Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Wilnie za pierwsze półrocze (1933/1934) wskazuje, że większość zaprojektowanych przez niego zadań zostało zrealizowanych. Do całkowicie wykonanych przedsięwzięć można zaliczyć cotygodniowe konferencje wychowawcze, na których omawiano bieżące sprawy szkolne i komentowano wydarzenia polityczne czy kulturalne. Zgodnie z planem odbywały się wizytacje stancji uczniowskich oraz hospitacje lekcji, które dały sposobność wychowawcy skompletowania obserwacji dotyczących zarówno poszczególnych uczniów, jak i całości klasy. Zorganizowano jedynie dwie wycieczki towarzysko-sportowe, m.in. na narty, a także zabawy szkolne. Udało się mu poprawić frekwencję i nagminnie w I półroczu dewastowanie majątku szkolnego, które według zapisu wychowawcy „sprowadza się już obecnie do przypadkowego jego uszkodzenia przez nieostrożność lub wypadek” (tamże). Do pozytywnych efektów działań można również zaliczyć zorganizowanie samopomocy koleżeńskiej niezamożnym kolegom w zakresie materialnym (śniadania, obiady) i pomocy w nauce szkolnej. Młodzież zaangażowała się w przedsięwzięcia kół i organizacji, a każdy z uczniów znalazł dla siebie pole pracy². Wielu pomagało nauczycielowi w pracy wychowawczej z klasami młodszymi. Były to zajęcia sportowe, jak wycieczki grup narciarskich, ćwiczenia jazdy figurowej na łyżwach, organizacja rozgrywek klasowych w hokeja oraz inne zabawy i gry sportowe.

Analiza sprawozdań „początkowych” wychowawców poszczególnych klas ukazuje problemy wychowawcze i drogę do ich pokonywania. Na plan pierwszy stawiano kwestie wdrożenia uczniów do odpowiedzialności za zachowanie w klasie i w szkole. Rzetelne wypełnianie obowiązków szkolnych: dbanie o frekwencję i pilność w nauce oraz przestrzeganie regulaminu. Kolejne działania wychowawcze sytuowały się w realizacji postulatów wychowania państwowego i społecznego:

² W Bratniej Pomocy działało 5 uczniów – wszyscy w zarządzie; Straży Przedniej – 4 i jeden w zarządzie; Kole Sportowym 45 (10 w zarządzie); Kole Literackim 10 (3 w zarządzie); Kole fizycznym – 11; Historycznym – 10 (2 w zarządzie); Sodalicyjnym 12 (2 w zarządzie) i Krajoznawczym – 2.

rozwijanie zdolności i aktywności w ramach samopomocy koleżeńskiej czy też pracę w kołach i organizacjach szkolnych. Kolejnym etapem realizacji ideału wychowawczego było poszerzanie pola działania uczniów poza szkołą, przede wszystkim w środowisku lokalnym.

Powyższe etapy zadań układają się w logiczne następstwo: wdrożenie do dyscypliny, odpowiedzialności, punktualności, rzetelności w działaniach w najbliższym otoczeniu, czyli klasie, i rozwijanie umiejętności współpracy oraz poszanowanie kolegów i nauczycieli. Następnym etapem to praca na rzecz szkoły poprzez własną inicjatywę, aktywne i świadome realizowanie zadań, które stanowiły przygotowanie do szerszej działalności w środowisku pozaszkolnym.

Przykładowo przedstawione obszary realizacji ideału wychowania państwowego (obywatelskiego) zawierały wskazane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego treści i sposoby jego realizacji w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. W rezultacie cała edukacja stanowiła nierozzerwalną całość, w której dwa jej elementy wychowanie i nauczanie przenikały i uzupełniały się wzajemnie.

Innym jeszcze obszarem wdrażania koncepcji wychowania państwowego było nasylenie tymi ideałami uczniowskiej pracy pozalekcyjnej i udziału młodzieży w organizacjach. W roku 1933/1934 na terenie gimnazjum wileńskiego funkcjonowało szereg kółek: literacko-dramatyczne, historyczne, miłośników filologii klasycznej, krajoznawcze, przyrodnicze, fizyczne z sekcją lotniczo-gazową, muzyczne (sekcje: chóralna, orkiestry symfonicznej, orkiestry dętej), sportowe, a także sklepik i świetlica oraz liczne stowarzyszenia: Bratnia Pomoc, Harcerstwo (Czarna Trzynastka), Straż Przednia, Polski Czerwony Krzyż, Sodalicja Mariańska, Krucjata Eucharystyczna. Zakres działań w wymienionych organizacjach wymuszał niekiedy podejmowanie wspólnych prac. Przykładowo Straż Przednia wraz z PCK organizowała zbiórki odzieży dla bezrobotnych, dostarczała śniadania dla biednych dzieci ze szkoły powszechnej przy ul. Ostrobramskiej. Jednak w przeważającej części były to zadania do realizacji w gronie członków danego ugrupowania. Z kolei Straż Przednia zajmowała się zbieraniem książek i gazet, które przekazywano potrzebującym. Uczniowie z tego Związku opiekowali się też szkolną świetlicą. Ciekawą inicjatywą było założenie gazetki ściennej, w której poruszano sprawy wewnętrzne, zamieszczano informacje polityczne, literackie i gospodarcze dotyczące Polski. Autorami publikowanych tekstów byli uczniowie z poszczególnych klas. Redakcja pisma współpracowała z tzw. korespondentami reprezentującymi poszczególne organizacje i koła oraz z przedstawicielami oddziałów szkolnych (*Sprawozdanie z działalności Straży...*).

Kolejnym projektem była działalność świetlicy szkolnej, otwartej w dni powszednie od godziny 17. do godziny 19., a w niedziele od godziny 10. do godziny 13., z której średnio korzystało około 70 osób. Codziennie dyżury pełniło w niej trzech uczniów: przy radiu, czasopiśmie oraz ping-pongu. Można było również grać w szachy i warcaby. Organizowano w tych dyscyplinach turnieje. Gracze

wpłacali po 10 gr, a za zebrane w ten sposób pieniądze nabywano nowe komplety szachów i warcabów. Turniej ping-ponga (wpisowe po 30 gr) pozwolił na przykład zebrać 10,10 złotych i przeznaczyć tę kwotę na zakup nowego sprzętu (siatki) oraz 10 dyplomów dla mistrzów szkoły. Świetlica dysponowała gazetami codziennymi i czasopismami: „Słowem”, „Gazetą Polską”, „Kuźnią Młodych”, „Raz Dwa Trzy”, „Lotem Polski”, „Płomykiem”, „Tygodnikiem Ilustrowanym Tęcza” i „Le Monde Colonial” (*Sprawozdanie z działalności świetlicy...*).

Analizując aktywność pracy kół i organizacji szkolnych oraz międzyszkolnych, należy podkreślić, że zmierzały do wspólnego celu: zapewnienia rzeczywistego udziału młodzieży w pracach zespołowych. Ich opiekunowie, a także wychowawcy klas dużo uwagi przywiązywali do organizacji wycieczek młodzieży zarówno turystycznych, jak i krajoznawczych, historycznych czy też do zakładów pracy, gdyż upatrywano w nich ogromne znaczenie poznawcze i wychowawcze.

Przykładowo wycieczka koła geograficznego i przyrodniczego, pod kierunkiem nauczycielki geografii Janiny Lesserówny, odbyła się w maju 1934 r. Był to całodzienny wyjazd do Białej Waki, w ramach którego chłopcy zapoznali się z geograficznym charakterem pradoliny, typową dla niej budową zagród i osiedli oraz zwiedzali stację sztucznej hodowli ryb. Mieli również okazję zapoznać się z działaniem młyna wodnego i zwiedzili fabrykę zapalek. Uczniowie podróżowali pociągami. Część drogi (6 km) musieli pokonać pieszo i w trakcie tej wędrówki opiekunka zaplanowała wspólne śniadanie. Czas został przeznaczony również na wspólne rozmowy (*J. Lesserówna...*).

W procesach wychowania państwowego i obywatelskiego ważną rolę odgrywało harcerstwo i szkolny Hufiec Przysposobienia Wojskowego. Drużyna harcerska „Czarna Trzynastka” organizowała gry skautowe, sportowe, wycieczki (np. Ponary – Ludwinowo – Chazbiejowicze – Jankowszczyzna), kursy sprawności samarytańskich i konkursy na odznaki strzeleckie, biegi z przeszkodami, zawody strzeleckie z broni małokalibrowej. Prowadziła sprzedaż nalepek na odbudowę zamku w Olesku i budowę Stacji Harcerskiej. Uczestniczyła w zawodach lekkoatletycznych oraz organizowała zabawy towarzyskie. Zainicjowała nawiązanie korespondencji z polskimi drużynami harcerskimi na Łotwie i w Estonii. Uczestniczyła bądź organizowała obozy zuchowe, harcerskie stałe i wędrownie – kolarskie, do których „przywiązywano wielką uwagę ze względu na najlepsze rezultaty wychowawcze” (*Sprawozdanie z pracy „Czarnej...*).

Wspomniana drużyna harcerska regularnie zaznaczała swój udział w uroczystościach państwowych. Występowała na obchodach rocznicy 10-lecia niepodległości Polski, 15-lecia wyzwolenia Wilna, 250-lecia odsieczy Wiednia, 3-Maja, imprezach upamiętniających powstanie listopadowe, styczniowe oraz z okazji Imienin Marszałka J. Piłsudskiego.

Niejednokrotnie w powyższych inicjatywach i spotkaniach uczestniczyli również uczniowie szkoły, którzy zachęteni przez harcerzy przykładem podejmowali podobne przedsięwzięcia.

O nadanie swojej działalności charakteru państwowo-obywatelskiego dbał gimnazjalny Hufiec Przysposobienia Wojskowego (72 junaków i 7 absolwentów). Podstawowym celem zajęć było przygotowanie młodzieży do obrony kraju. Rozwijano umiejętności wojskowe, poczucie dyscypliny, gotowość podporządkowania się rozkazom przełożonych oraz umiejętność współpracy koleżeńskiej. Chłopcy uczestniczyli w zajęciach teoretycznych dotyczących budowy maski gazowej, regulaminu służby wojskowej, zasad obrony indywidualnej, sztuk walki i reguł marszu (placówka, czujka, straż przednia, szpica, ubezpieczenie boczne itd.). W praktyce ćwiczyli wędrowanie w masce gazowej, uczestniczyli w musztrach, ćwiczyli strzelanie z ostrej amunicji, uczyli się czytania mapy i orientowania w terenie (*Hufiec P.W. w gimnazjum...*).

Podsumowanie

Podsumowując, prezentacja działań wychowawczych w Państwowym Gimnazjum Męskim im. A. Mickiewicza w Wilnie dowodzi konsekwentnej realizacji w tej placówce idei i zasad wychowania państwowego i obywatelskiego poprzez różne formy zajęć szkolnych oraz szerokich przedsięwzięć w ramach zróżnicowanej oferty zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych. Nie wszyscy gimnazjaliści włączali się aktywnie w pracę kół zainteresowań i organizacji. Społeczność uczniowska ze swojego grona usuwała kolegów biernych, figurantów na listach członków, lekceważących wyznaczane zadania i manifestujących swój negatywny stosunek do grupy czy opiekuna. Można przyjąć, że w pracę włączali się najaktywniejsi czy też ci, którzy uczyli się działania w grupie, wypracowywali sposoby współpracy i podejmowali wspólne wyzwania.

Analiza zachowanych dokumentów z kolejnych lat pracy wychowawczej w gimnazjum wileńskim wskazuje, że mimo pojawiających się niekiedy trudności, przez cały okres obowiązywania ideologii wychowania państwowego, konsekwentnie wykonywano w tym zakresie pracę pedagogiczną, którą starano się udoskonalać. Szczególnie taka sytuacja miała miejsce pod koniec lat 30-tych XX w., kiedy wobec narastającego zagrożenia ze strony Niemiec skupiono uwagę nie tylko na przeprowadzaniu zajęć praktycznych z zakresu wojskowości, organizacji kursów motocyklowych i ćwiczeń sprawnościowych, ale również podejmowano na te tematy akcje odczytowe, wykłady i pogadanki (por: Stolarczyk 2018: 229–230). Natomiast tuż przed wybuchem wojny, zgodnie z zarządzeniem kuratora Wileńskiego Okręgu Szkolnego z 13 czerwca 1939 r. (nr 82), które podkreślało „konieczność zaznajamiania najszerzych warstw społecznych i młodzieży szkolnej z całokształtem zagadnień związanych z obroną Państwa”, przeprowadzano dla gimnazjalistów ćwiczenia z obrony przeciwlotniczej, sprawności technicznej, ratownictwa medycznego (*Zarządzenie kuratora...*).

Zaprezentowane powyżej działania wychowawcze w latach 1926–1939 w Gimnazjum im. A. Mickiewicza w Wilnie podejmowano również w pozostałych szkołach Wileńszczyzny i całego kraju, zarówno państwowych, jak i prywatnych.

Bibliografia

Araszkiewicz F. W. (1978) *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Bartnicka K. (1972) *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV, s. 61–132.

Gajdamowicz H. (2001) *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej w: Kongresy i zjazdy Pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, A. Kicowska (red.), Toruń–Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 27–38.

Jakubiak K. (1994) *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.

Magiera E. (2003) *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Malinowski L. (2015) *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Michalski J. (2016) *Ideał wychowania w: Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, K. Chałas, A. Maj (red.), Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.

Radziwiłł A. (2014) *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w praktyce szkolnej w latach 1926–1939*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 227–306.

Stolarczyk M. (2018) *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVII, z. 3, s. 215–235.

Walasek S. (2007) *Rozważania na temat wychowania obywatelskiego w polskiej literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej w: Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwie wielokulturowym*, A. Szerląg (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 131–140.

Wojdyło W. (1999) *Wychowanie jako forma działania politycznego w myśli społeczno-politycznej obozu narodowego w latach 1926–1939 w: Wychowanie a polityka: między wychowaniem narodowym a państwowym*, W. Wojdyło (red.), Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 57–68.

Ziemnowicz M. (1931) *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków, Szkoła Ekonomiczno-Handlowa.

Źródła archiwalne

Hufiec P.W. w gimnazjum im. A. Mickiewicza w Wilnie (r. szk. 1933/34).

J. Lesserówna, Sprawozdanie z wycieczki geograficznej odbytej z uczniami 7 maja 1934.

Księga protokołów Rady Pedagogicznej. Protokół nr 9 z 21 XII 1932.

Państwowe gimnazjum im. A. Mickiewicza VIII 1922–1939.

Państwowe gimnazjum im. J. Lelewela 7 X 1915–1938, fond 184, op 1, nr 103.

Państwowe Litewskie Archiwum w Wilnie, fond 178, op. 1, nr 171.

Plan pracy wychowawczej klasy VIII (1933/34).

Protokół nr 4 zwyczajnego posiedzenia Rady Pedagogicznej (zamykający I okres nauczania) z dn. 31 października 1933.

Prywatne gimnazjum koedukacyjne „Edukacja”, fond 203, op 1, nr 7.

Sprawozdanie początkowe wychowawcy (P. Bojakowski) kl. I b – r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie początkowe wychowawcy kl. VII – r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie półroczne kl. VII za r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie półroczne wychowawcy kl. I b – r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie wychowawcze kl. IV b – r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie wychowawcze początkowe kl. IV b – r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie z działalności Straży Przedniej.

Sprawozdanie z działalności świetlicy szkolnej w r. szk. 1933/34.

Sprawozdanie z pracy „Czarnej Trzynastki” za Okres od 20 VIII 1933 do 20 VII 1934.

Zarządzenie kuratora OSW nr 82 z 13 VI 1939 w sprawie organizowania odczytów dla młodzieży szkolnej na temat dorobku gospodarczego Polski.

Danuta Kocurek* 

Problematyka szkolnictwa zawodowego i doksztalającego w miesięczniku „Szkoła Zawodowa” w latach 1926–1935

Abstrakt

Artykuł przybliży wybrane treści zawarte w Miesięczniku „Szkoła Zawodowa”, który był organem Stowarzyszenia Nauczycieli i Przyjaciół Doksztalających Szkół Zawodowych. Czasopismo ukazywało się w latach 1926–1935 i informowało o sprawach dotyczących szkolnictwa zawodowego, działalności szkół zawodowych w Polsce i za granicą, programach szkolnych, podręcznikach i kursach doksztalających. Miesięcznik stanowił powszechną formę pomocy dla nauczycieli i uczniów szkół zawodowych. Redaktorami pisma byli: Dionizy Królikowski, Ludwik Krąkowski i Tadeusz Gacek.

Słowa kluczowe: czasopismo „Szkoła Zawodowa”, kształcenie zawodowe, kursy doksztalające, II Rzeczypospolita, porady zawodowe, działalność szkół zawodowych.

Problems of Vocational and Supplementary School Education in the Monthly “Szkoła Zawodowa”, 1926–1935

Abstract

The monthly “Szkoła Zawodowa” (Vocational School) was an organ of the Association of Teachers and Friends of Supplementary Vocational Schools. It was published in 1926–1935. The journal focused on issues of vocational school education, it comprised practical advice and information on school curricula, textbooks and supplementary courses. The activities of vocational schools in Poland and abroad were also presented. The editors of the journal were: Dionizy Królikowski, Ludwik Krąkowski and Tadeusz Gacek. It was a widely spread form of support for teachers and learners at vocational schools.

Keywords: monthly journal “Szkoła Zawodowa” (Vocational School), vocational and supplementary education, 2nd Republic of Poland, vocational counselling, activity of vocational schools.

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Artykuł otrzymano: 15.01.2020; akceptacja: 20.04.2020.

Wprowadzenie

Rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce Odrodzonej po roku 1918 odbywał się w trudnych warunkach gospodarczych, społecznych i braku wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. W ówczesnych realiach konsolidacji władzy szkolnej stworzono niemal od podstaw system kształcenia zawodowego i dokszałcającego w zakresie różnych stopni organizacyjnych, kierunków specjalistycznych oraz kursów zawodowych (Miąso 1988: 279). Badający to zagadnienie Stanisław Mauersberg podaje, że szkoły zawodowe dzieliły się pod względem poziomu nauczania na szkoły niższe, średnie i ponadśrednie (Mauersberg 1984: 41). Początkowo nie było jednak drożności między nimi i każda szkoła stanowiła zamkniętą całość programową. Struktura organizacyjna tych szkół nie była ustalona w drodze ustawowej aż do 1932 r. (tamże: 41), kiedy to zgodnie z zaleceniami Jędrzejewiczowskiej reformy oświaty wprowadzono obowiązkowe dokszałcanie ogólne i zawodowe (tamże: 63–64).

W ramach przygotowania młodego pokolenia do określonego zawodu niezwykle pomocą stanowiły czasopisma wydawane przez stowarzyszenia i związki nauczycielskie (Kuberlak 2005: 98). Działalność środowiska nauczycielskiego w zakresie pedagogiki, dydaktyki, kultury i spraw społecznych pobudzały działacze Związku Nauczycielstwa Polskiego do rozwijania prasy wydawniczej. Kierunki i poziom tej działalności w poważnym stopniu decydowały o sukcesach pracy związkowej, odegrały też znaczącą rolę w budowaniu autorytetu tej organizacji zarówno w społeczności nauczycielskiej, jak i w szerokich kręgach polskiej inteligencji (Kuberlak 2005: 81).

Prasa okresu międzywojennego charakteryzowała się różnorodnością pod względem narodowościowym, politycznym i kulturowym, a jej zasięg determinowany był między innymi stanem umiejętności czytania i możliwościami materialnymi odbiorców (Michalska, Michalski 2013: 7).

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej liczba wychodzących w Polsce dzienników i czasopism wahała się w granicach od 2,5 tys. do 3 tys. tytułów rocznie. Najliczniejszą grupę stanowiły pisma publicystyczne, literackie, artystyczne oraz naukowe. Wśród dzienników i czasopism najwięcej było miesięczników i tygodników. Krzysztof Jakubiak podaje, że mimo dużej liczby tytułów nakłady czasopism były niewielkie i większość miała nakład niższy niż 3 tys. egzemplarzy, w tym około 300 – mniej niż tysiąc egzemplarzy (Jakubiak 2016: 13).

W zakresie spraw dotyczących szkolnictwa zawodowego oraz dokszałcającego ważnym środkiem przekazywania informacji były oficjalne dokumenty Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ustawy, rozporządzenia i dekrety. Dokumenty te prezentowane były w wielu czasopismach pedagogiczno-zawodowych.

Wśród czasopism szczególne miejsce zajmują: „Szkoła Zawodowa” – miesięcznik poświęcony sprawom szkolnictwa zawodowego, organ Stowarzyszenia Nauczyci-

cieli i Przyjaciół Doksztalających Szkół Zawodowych, „Szkolnictwo Zawodowe”¹ (miesięcznik), organ Sekcji Szkolnictwa Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego, „Szkoła Doksztalająca Zawodowa” – miesięcznik, organ Sekcji Szkolnictwa Doksztalającego Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz „Głos Szkoły Zawodowej” – organ Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych. Na łamach tych pism głos zabierali najlepsi znawcy i specjaliści szkoły zawodowej, w tym również pracownicy Departamentu Szkolnictwa Zawodowego (Miąso 1988: 11).

W okresie międzywojennym ukazywała się duża grupa czasopism zawodowych – specjalistycznych. W szerokiej gamie tytułów były między innymi: „Młody Zawodowiec” (Miąso 1972: 47–48)², „Mechanik”, „Technik”, „Przegląd Techniczny”, „Tygodnik Handlowy”, „Energia”, „Rzemieślnik”, „Przegląd Leśniczy”, „Przemysłowiec”, „Powszechna Gazeta Fryzjerska”, „Przegląd Cukierniczy”, „Przegląd Krawiecki”, „Przegląd Stolarski”, „Tygodnik Mistrzów Piekarskich w Polsce”, „Gazeta Fryzjerska”, „Przegląd Graficzny” i inne. Z perspektywy czasu widać wyraźnie, że czasopisma te miały dużą wartość źródłową, a tym samym przybliżyły ówczesną sytuację w szkolnictwie zawodowym.

Przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym szkicu jest ukazanie wybranych aspektów szkolnictwa zawodowego prezentowanych na łamach miesięcznika „Szkoła Zawodowa” w latach 1926–1935. Potrzeby poznawcze uzasadniają wykroczenie poza ramy chronologiczne, by przedstawić wybraną tematykę od roku 1918 w świetle polskiego ustawodawstwa szkolnego. Artykuł oparty jest na zróżnicowanej bazie źródłowej, a zasadniczy jego trzon stanowią poszczególne roczniki „Szkół Zawodowej” oraz wybrane opracowania pedagogiczne i historyczne.

Ogólna charakterystyka czasopisma „Szkoła Zawodowa”

Miesięcznik „Szkoła Zawodowa”, jak wspomniano, był organem Sekcji Głównej Nauczycieli Szkół Zawodowych Doksztalających – Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych. Czasopismo było wydawane w Poznaniu w latach 1926–1935 i wychodziło w okresie roku szkolnego z datą 1-go każdego miesiąca od września do czerwca. Koszt prenumeraty rocznej był zróżnicowany i w początkowym okresie

¹ „Szkolnictwo Zawodowe” – miesięcznik, organ Sekcji Szkolnictwa Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Redaktorami pisma byli: T. Czystohorski, A. Kiełczewski. Wydawcą – w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego był Stanisław Machowski. Miesięcznik wydawany był w Warszawie; R. 1: 1934/1935 – R. 5: 1938/1939 (od 1938 r. (dwumiesięcznik).

² Tygodnik „Młody Zawodowiec” był pismem wydawanym wspólnie z Sekcją Szkolnictwa Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pismo miało służyć nie tylko młodzieży ze szkół doksztalających, lecz i uczniom starszych klas szkół powszechnych. Celem pisma było zaspokajanie zainteresowań uczniów szeroko pojętymi problemami techniki oraz rozbudzanie tych zainteresowań. Na jego łamach ukazywały się życiorysy wynalazców opracowane w bardzo przystępnej formie. Bogaty był też dział wskazówek praktycznych dla młodych majsterkowiczów. Tygodnik zawierał liczne opisy konstrukcji najprostszych maszyn i urządzeń, relacje z wystaw przemysłowych oraz opisy najnowszych wynalazków.

wynosił 8 zł, a potem 10–12 zł. Objętość miesięcznika obejmowała od 24 do 36 stron paginowanych w formacie 15 × 22 cm.

Zarząd Główny Stowarzyszenia akcentował w zeszycie pierwszym z roku 1926:

przystępując do wydawnictwa własnego organu i miesięcznika pragniemy, by „Szkoła Zawodowa” stała się niejako łącznikiem duchowym, który całe nauczycielstwo doksztalających szkół zawodowych w jedno spaja ogniwem, by wskazywała wytyczne dalszego własnego kształcenia, by była naszym doradcą i przewodnikiem w różnych konfliktach zawodowych (Królikowski 1926: 1).

We wspomnianym numerze podkreślono, że

„Szkoła Zawodowa” ma być miejscem, gdzie się będzie koncentrowała praca zbiorowa nie tylko nauczycielstwa zawodowego, ale wszystkich sfer zainteresowanych szkolnictwem zawodowym. Dążeniem naszym będzie poruszać myśli, zagadnienia, służące celom i dobru szkolnictwa zawodowego, by budować, odbudować i spełnić jego wielkie posłannictwo (tamże).

Redaktorem pierwszego rocznika 1926/1927 był Dionizy Królikowski, a w skład komitetu redakcyjnego wchodził: F. Serwiński, S. Skowron i J. Małecki. Od roku 1927 do 1933 funkcję redaktora sprawował Ludwik Krąkowski, a w latach 1934–1935 Komitet Redakcyjny „Szkoły Zawodowej” w Poznaniu tworzyli: Tadeusz Gacek (redaktor), Stanisław Skowron, Franciszek Ober i Bogdan Dobrogowski. Stałymi i najczęściej publikującymi współpracownikami miesięcznika byli: Stefan Błachowski, Edwin Finger, J. Ligocki, Franciszek Ober, J. Chałasiński, T. Majchrzak, Czesław Lorkiewicz.

W dniu 3 listopada 1932 r. w Warszawie nastąpiła fuzja Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych ze Stowarzyszeniem Nauczycieli i Przyjaciół Doksztalających Szkół Zawodowych. Z dniem 1 stycznia 1933 r. miesięcznik „Szkoła Zawodowa” stał się organem Sekcji Głównej Nauczycieli Szkół Zawodowych Doksztalających przy Stowarzyszeniu Nauczycieli Szkół Zawodowych i wychodził nadal w Poznaniu. Fuzja obu Stowarzyszeń „zmierzała w kierunku stworzenia organizacji, która zjednoczyłaby nauczycielstwo szkół zawodowych doksztalających w jeden zwarty organizm i uczyniłaby jednolity i trwałe współczynniki życia państwowego” (Gawron, Dobrogowski, Gacek 1932: 1).

Na podstawie przeprowadzonej kwerendy można stwierdzić, że zawartość pisma i układ treści obejmował następujące działy:

- Artykuły poświęcone szkolnictwu zawodowemu ze szczególnym uwzględnieniem najważniejszych aktów prawnych i rozporządzeń szkolnych.

W dziale tym zwracano uwagę na potrzeby szkolnictwa zawodowego i przybliżano programy szkolne.

- Rozprawy praktyczne, gdzie ukazywano szereg praktycznych rozwiązań, związanych zarówno z prowadzeniem warsztatu, jak i umiejętnościami, które należało posiadać w pracy zawodowej.
- Szkolnictwo w kraju i zagranicą przybliżające działalność wybranych szkół zawodowych i doksztalających na terenie Polski oraz innych państw europejskich i Ameryki.
- Doskonalenie zawodowe nauczycieli i uczniów obejmujące oferty szkoleń i kursów doksztalających.
- Sprawozdania dotyczące działalności Stowarzyszenia Nauczycieli i Przyjaciół Doksztalających Szkół Zawodowych, głównie posiedzeń i zjazdów pedagogicznych.
- Dział informacyjny prezentujący nowości wydawnicze z zakresu pedagogiki, przedmiotów zawodowych oraz reklamę książek, przyborów szkolnych, pomocy naukowych i różnych produktów rzemieślniczych. W dziale tym zamieszczano również nekrologi osób zasłużonych dla szkolnictwa zawodowego i doksztalającego.

Wybrane zagadnienia dotyczące kształcenia zawodowego

W roczniku pierwszym „Szkoly Zawodowej” z roku 1926/1927 Stefan Błachowski w artykule zatytułowanym *Szkolnictwo zawodowe wobec wyboru zawodu* zwracał uwagę na przygotowanie młodego pokolenia do określonego zawodu. Mottem artykułu był aforyzm F. Buissona „Szkoła nie jest stworzona dla szkoły, lecz dla życia”. Autor podkreślał, że rozczłonkowanie szkolnictwa zawodowego na rozmaite kategorie szkół przyczynia się w wysokiej mierze do tego, by uczniowie lub rodzice mogli wybrać szkołę najbardziej odpowiadającą uzdolnieniom i zamiłowaniom uczniów (Błachowski 1926: 4). W artykule pisał:

w większości wypadków sprawę wyboru szkoły zawodowej i zawodu pozostawia się przypadkowi i kieruje się dziecko na tory najmniejszego oporu życiowego, ulega się fatalizmowi i bezwładności. Syn rolnika ma zostać znowu rolnikiem, syn robotnika fabrycznego idzie do tej samej fabryki, w której pracuje ojciec itp. W czasach, kiedy rytm życia bił w powolniejszym niż dzisiaj tempie, mogły się tworzyć generacje rzemieślnicze, gdyż przy mniejszej konkurencji i przy braku walki z masową fabrykacją mogła się utrzymać jednostka stosunkowo mało nadająca się do danego zawodu. Dzisiaj, w wieku racjonalizacji i taylorizacji pracy, stosunki z gruntu się zmieniły i dlatego właśnie na poradnictwo zawodowe należy kłaść bardzo silny nacisk (tamże: 5).

W poszczególnych zeszytach „Szkoly Zawodowej” czytelnicy byli informowani o ustawach i rozporządzeniach wydawanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dotyczących szkolnictwa zawodowego. Odbiorcom pisma przybliżano prace nad projektami dotyczącymi oświaty zawodowej, np. projekt Ustawy o powszechnym obowiązku wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego (Krąkowski 1926).

Wśród przedstawianych spraw informowano (w roku 1932, w numerze 4/5) o powołaniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego jako Organu Opiniotwórczego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Głównym zadaniem wspomnianej Rady było rozważanie przekazanych jej do opinii zagadnień oraz projektów dotyczących organizacji oświaty i wychowania publicznego. W roku 1932 powołano również Państwową Komisję Oświaty Zawodowej jako organu doradczego Ministra. Komisja miała za zadanie rozważanie przekazanych jej przez Ministra zagadnień i projektów, dotyczących kształcenia i wychowania zawodowego oraz inicjowanie prac w tej dziedzinie.

Na łamach miesięcznika prezentowano szereg artykułów dotyczących wychowania i kształcenia młodzieży (Chałasiński 1927: 34). Zwracano uwagę na odpowiednie metody nauczania i pracę wychowawczą. Czesław Przybylski pisał:

Współczesne metody nauczania w doksztalcającej szkole zawodowej, a szczególnie prace wychowawcze należy pod tym kątem widzenia stosować, że nie wychowujemy naszego ucznia na kupca, a raczej młodego kupca na obywatela-społecznika (Przybylski 1934: 21).

Autor artykułu zwracał uwagę, że

młodzież nie lubi być krępowaną tą czy inną metodą, woli ażeby wszystko szło po linii zainteresowania. Należy więc stosować metodę nauczania czynnego tzn. metodę projektów i metodę konferencji klasowej względnie metodę dyskusyjną (tamże).

Na uwagę zasługuje artykuł autorstwa K. de Mezera, który przypominał, że:

Metoda daltońska, zainicjowana przez panią Parkhurst w Stanach Zjednoczonych Ameryki, ułatwia pracę nauczycielowi, wprowadzając do sposobu nauki w szkołach tę zasadniczą zmianę, że zamiast nauczania – stosuje zasadę samodzielnego uczenia się dzieci, wdrażając je tem samem do samodzielnej pracy na podstawie wyznaczonych przez nauczyciela tematów i udzielonych wskazówek podstawowych (Mezer 1929: 2).

Niezwykle ważne dla czytelników „Szkoly Zawodowej”, zwłaszcza dla nauczycieli szkół zawodowych, jak i uczniów, były materiały o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i informacyjnym przybliżające programy szkolne do poszczegól-

nych przedmiotów (Rydlewski 1927; Ober 1928; Cywiński 1933) oraz scenariusze zajęć. Przedmiotem szczególnego zainteresowania redakcji było regularne informowanie czytelników o podręcznikach szkolnych, np. proponowano korzystać z *Kalkulacji rzemieślniczej*, *Arytmetyki handlowej*, *Geografii gospodarczej*, *Księgowości rzemieślniczej*, *Poradnictwa zawodowego dla młodzieży niepełnosprawnej* (Lorkiewicz 1930: 20–23). Autorzy wielokrotnie podkreślali rolę lektury i czytanek w procesie edukacyjno-wychowawczym:

Ważność tego zagadnienia równa się ważności jednego z naczelnych postulatów pedagogii. [...] Nigdy nie wiadomo jaką sprężynę wewnętrzną obudzi zawarta w książce historia, jakie wywoła wrażenia i wyobrażenia, czem natchnie i wzbogaci, a czem zniekształci i zuboży. Od materiału literackiego którym odkarmiamy młodzież naszą, w dużym stopniu zależy późniejszy dorosły czytelnik, jego estetyczna i społeczna kultura (Krąkowski 1931: 21–22).

W trosce o rozwój młodego pokolenia na łamach miesięcznika zwracano uwagę na wychowanie obywatelskie (Chałasiński 1927: 68) i uspołeczniające (Wieczorkiewicz 1927). Szerzono edukację historyczną (Ptaśnik 1927: 171–174) i patriotyczną prezentującą ważne wydarzenia w dziejach narodu. Przykładem jest cykl artykułów Józefa Czecha, poświęconych państwu polskiemu, np. *Wskrzeszenie państwa polskiego*, *Tradycje narodowe*, *Druga wojna światowa*, *Budowa państwa*, *Próby rządów demokratycznych*.

W piśmie akcentowano sprawy dotyczące etyki zawodowej. Starano się, aby uczeń zrozumiał, jak należy spełniać czynności związane z wykonywaniem konkretnego zawodu. Przypominano, że na etykę zawodową składają się: rzetelność, punktualność, pilność w pracy, wiarygodność, niebogacenie się kosztem nieświadomości drugich, kierowanie się sprawiedliwością i chęcią służenia dobrej sprawie dla dobra ogólnego (Skowron 1930).

Kazimierz Wrzoś w swoim artykule wskazywał na problem dotyczący estetyki pisząc:

na jedną rzecz, o której się zazwyczaj przy wszelkich dyskusjach milczy, na jeden środek bardzo ważny szczególnie w szkołach przemysłowych, a tak niedoceniany czy też ignorowany – na estetykę, a właściwie na wyrabianie poczucia estetycznego u młodzieży rzemieślniczej t. j. tam, gdzie to poczucie estetyki jest fundamentem, na którym musi być postawiona całość nauki i na którym później musi być budowana całość pracy danego rzemieślnika (Wrzoś 1928: 25).

W miesięczniku wielokrotnie podejmowany był temat higieny. Zdaniem W. Gałczyńskiego przedmiot ten należał do przedmiotów ogólnokształcących, ale w większości przypadków uważany był za przedmiot drugorzędny. W. Gałczyński tak pisał:

W programach szkolnych na nauczanie higieny przeznaczonych jest tylko 14–16 godzin w ciągu całej nauki szkolnej. Uczeń musi poznać podstawy anatomii, fizjologii i bakteriologii. Oprócz higieny osobistej, społecznej i zawodowej, uczeń powinien poznać choroby zakaźne i ich profilaktykę, a do programu należy wprowadzić zagadnienia eugeniczne, zagadnienia rasy, dziedziczności, populacyjne. W ramach tego przedmiotu należy przybliżyć uczniom organizacje o charakterze społeczno-zdrowotnym jak: związki przeciwgruźlicze, przeciwweneryczne i przeciwalkoholowe (Gałczyński 1934: 27).

Autor wskazywał, że „celem nauczania higieny jest obrona zdrowia młodzieży rzemieślniczej przed chorobami, dlatego ten dział należałoby zaliczyć do przedmiotów zawodowych i przeznaczyć na nauczanie większą liczbę godzin” (tamże: 28).

Oprócz tematyki dydaktycznej, wychowawczej, zdrowotnej, w miesięczniku podejmowano też zagadnienia dotyczące spraw społecznych, np. zachęcano młode pokolenie do zakładania spółdzielni uczniowskich, argumentując, że spółdzielnie uczniowskie są szkołą demokracji, gdzie młodzież uczy się wspólnie pracować dla dobra innych i dobra całego społeczeństwa szkolnego. Ponadto, podkreślano, że spółdzielczość w młodym wieku kształci przyjaźń braterską i pracę dla celów wspólnych (Dąbrowski 1925).

Na łamach „Szkoły Zawodowej” sporo miejsca zajmowały porady praktyczne związane z wykonywaniem konkretnego zawodu. W poszczególnych numerach zamieszczano cykl artykułów dotyczących rysunku zawodowego, np. dla krawców *Kieszenie naszywane* wraz z dodatkiem 8 ilustracji (Laskowski 1932), dla siodlarzy *Pomiary szorów na konia* (Mielcarek 1932). Przydatne w pracy zawodowej były arkusze do kalkulacji warsztatowej (Uklejewski 1934), wiadomości z mechaniki ciał stałych (Tokarski 1929), kreślenia rzutowe wraz z tablicami rysunkowymi (Krąkowski, Małecki 1929).

Oprócz porad zawodowych udzielano informacji, których znajomość była potrzebna w codziennym życiu, np. uczono o udzielaniu pierwszej pomocy w nagłych wypadkach, podawano praktyczne wskazówki dotyczące omdlenia, udaru mózgowego i krwotoku z nosa (Majchrzak 1931).

Innym tematem, który pojawiał się w miesięczniku, było słownictwo zawodowe. W stałej rubryce przedstawiano czytelnikom ważne terminy zawodowe, przydatne nie tylko w pracy rzemieślniczej, ale też na targach, jarmarkach czy wystawach. Redakcja pisma informowała, że „nowotwory techniczne winni tworzyć nie lingwiści, lecz zawodowcy, a w stosownym miejscu dostępnym podawać je kontroli lingwistycznej” (Krąkowski 1927: 21). Przykładem może być wyraz *Standplatz*, co na targach znaczyło *stoisko*, a w stajni – *stanowisko* czy zwrot *Langfaser*, przy włóknie oznaczało „osnowa”, przy drewnie „żyła podłużna, poprzeczna”, a w malarskiej imitacji drewna „użyłowanie” (Krąkowski 1926: 131).

W poszczególnych zeszytach „Szkoły Zawodowej” przybliżano działalność wybranych szkół zawodowych i doksztalających w Polsce (Ober 1927) oraz za

granicą, np. w Niemczech (Królikowski 1931), Czechosłowacji, Francji, Szwecji (Rydlewski 1927) i Ameryce (Krąkowski 1929). Uzupełnieniem tego działu były dane statystyczne dotyczące polskich szkół zawodowych różnego rodzaju.

W dziale informacyjnym zamieszczono komunikaty związane z naborem nauczycieli do szkół zawodowych, organizacją kursów kwalifikacyjnych, zawodowych i nauczycielskich. Na przykład w zeszytce 5 z roku 1927 redakcja informowała o kursach pedagogicznych dla nauczycieli, pracy społecznej, spawania elektrycznego, kursach wieczorowych gospodarczych dla kobiet: w zakresie gotowania, cukiernictwa, prasowania, szycia i robót ręcznych (Krąkowski 1927: 140).

W każdym numerze „Szkoly Zawodowej” czytelnicy informowani byli o organizowanych wystawach krajowych, zagranicznych i międzynarodowych kongresach, ze wskazaniem organizatora, miejsca i celu wystawy.

Z uwagi na fakt, że pismo było organem Stowarzyszenia Nauczycieli i Przyjaciół Doksztalających Szkół Zawodowych, prenumeratom prezentowano bieżące sprawy związane z działalnością stowarzyszenia, zarządu głównego, zjazdów nauczycielskich i walnych zebrań.

Zakończenie

Analiza formalna i merytoryczna miesięcznika „Szkola Zawodowa” pozwala na stwierdzenie, że było to pismo o profilu oświatowym i wychowawczym, które przybliżało ówczesną rzeczywistość edukacyjną, związaną z kształceniem zawodowym. Podkreślić należy, że czasopismo stanowiło powszechną formę pomocy zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów szkół zawodowych, zamieszczając porady praktyczne i informacyjne dotyczące programów szkolnych i podręczników. Każdy numer był poradnikiem zawodowym prezentującym treści pedagogiczne, psychologiczne i wychowawcze przydatne w kształceniu. Młodzież sięgająca po „Szkole Zawodową” mogła pogłębić, utrwalić i rozszerzyć wiadomości dotyczące przygotowania do przyszłej pracy zawodowej. Na uwagę zasługuje fakt, że w czasopiśmie oprócz spraw zawodowych prezentowano kompleks zagadnień dotyczących etyki, estetyki i higieny, które były ważnym składnikiem procesu edukacyjno-wychowawczego. Miesięcznik był źródłem informacji dla nauczycieli w zakresie podnoszenia kwalifikacji w ramach organizowanych szkoleń i kursów doksztalających. Zespół redakcyjny w poszczególnych rocznikach pisma w latach 1926–1935 przedstawiał szeroki zakres tematyczny związany z działalnością szkół zawodowych w Polsce i za granicą w kontekście aktualnej polityki oświatowej. Uwzględniając trudne warunki, w jakich ukazywało się pismo, można dodać, że typograficzny wygląd „Szkoly Zawodowej” uzależniony był od materiałów, papieru i sprzętu, jakim wtedy dysponowano.

Przeprowadzona kwerenda miesięcznika „Szkoly Zawodowej” skłania do konkluzji, że periodyk ten stanowi bogaty materiał źródłowy związany z oświatą zawodową i doksztalającą w Drugiej Rzeczypospolitej, a tym samym zajmuje znaczące miejsce w historii wychowania i myśli pedagogicznej.

Bibliografia

Błachowski S. (1926) *Szkolnictwo zawodowe wobec wyboru*, „Szkola Zawodowa”, z. 1, s. 3–6.

Cezak J. (1929) *Geografia gospodarcza, podręcznik dla szkół rzemieślniczo-przemysłowych i kształcących zawodowych*, „Szkola Zawodowa”, z. 1, s. 30.

Chałasiński J. (1927) *Nauka obywatelska w szkole zawodowej*, „Szkola Zawodowa”, z. 5–10, s. 66–69.

Chałasiński J. (1927) *Środowisko i czynniki wychowania społecznego*, „Szkola Zawodowa”, z. 5–10, s. 33–36.

Cywiński W. (1933) *Uwagi metodyczne dotyczące nauczania i ujęcia materiału naukowego*, „Szkola Zawodowa”, z. 10, s. 6–10.

Dąbrowski F. (1925) *Spółdzielczość uczniowska*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Gałczyński W. (1934) *Przyczynek do nauki higieny w szkołach kształcących zawodowych*, „Szkola Zawodowa”, z. 8, s. 27–28.

Gawron S., Dobrogowski B., Gacek T. (1932) *Fuzja Stowarzyszenia Nauczycieli i Przyjaciół Kształcących Szkół Zawodowych ze Stowarzyszeniem Nauczycieli Szkół Zawodowych*, „Szkola Zawodowa”, z. 4–5, s. 1–2.

Jakubiak K. (2016) *Periodyki Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i ich wkład w kształtowanie oraz upowszechnianie ideologii wychowawczej sanacji w latach 1929–1939 w: Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, I. Michalska, G. Michalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–30.

Krąkowski L. (1926) *Nowy projekt ustawy o powszechnym obowiązku Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego*, „Szkola Zawodowa”, z. 5–10, s. 110–111.

Krąkowski L. (1927) *Kursy zawodowe*, „Szkola Zawodowa”, z. 5–10, s. 140.

Krąkowski L. (1929) *Szkolnictwo za granicą. Amerykańska szkoła dla dziewcząt*, „Szkola Zawodowa”, z. 2, s. 23–24.

Krąkowski L. (1931) *Znaczenie lektury dla młodzieży*, „Szkola Zawodowa”, z. 6, s. 21–23.

Krąkowski L. Małecki M. (1929) *Kreślenie rzutowe – rzuty na trzy płaszczyzny i rzuty brył*, „Szkola Zawodowa”, z. 1, s. 10–15.

- Królikowski D. (1926) *Od Redakcji, „Szkola Zawodowa”, nr 1, s. 1.*
- Królikowski D. (1927) *Kącik dla słownictwa zawodowego, „Szkola Zawodowa”, z. 5-10, s. 111-132.*
- Królikowski D. (1931) *Szkoly zawodowe w niektórych miastach Niemiec, „Szkola Zawodowa”, z. 6, s. 14-15.*
- Kuberlak T. (2005) *Działalność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego i jego poprzedników w latach 1905-2005 jako wyraz troski o rozwój człowieka, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1-2, s. 81-98.*
- Laskowski J. (1932), *Rysunki, „Szkola Zawodowa”, z. 4-5, s. 3-6.*
- Lorkiewicz Cz. (1930) *O poradnictwie zawodowym dla młodzieży fizycznie lub umysłowo upośledzonej, „Szkola Zawodowa”, z. 4, s. 20-23.*
- Majchrzak T. (1931) *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, „Szkola Zawodowa”, z. 6, s. 9-12.*
- Mauersberg S. (1984) *Kształcenie i doksztalcanie zawodowe, w: Historia wychowania. Wiek XX, J. Miąso (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 41-65.*
- Mezer K.(1929) *Zastosowanie zasad metody daltońskiej w szkolnictwie doksztalcającym zawodowym (załączony wzór karty instrukcyjnej), „Szkola Zawodowa”, z. 2, s. 2-6.*
- Miāso J. (1972) *Szkolnictwo doksztalcające zawodowe w Polsce w latach 1918-1939, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 15, s. 25-59.*
- Miāso J. (1988) *Szkoly zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.*
- Michalska I., Michalski G. (2013) *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.*
- Mielczarek W. (1932) *Pomiary szorów na konia średniej wielkości, „Szkola Zawodowa”, z. 1, s. 14-17.*
- Ober F. (1927) *O kształceniu młodzieży rzemieślniczej, „Szkola Zawodowa”, z. 5-10, s. 63-65.*
- Ober F. (1928) *Nauka o materiałach – chemia rzemieślnicza dla klasy II, „Szkola Zawodowa”, z. 3, s. 29-36.*
- Przybylski Cz. (1934) *Współczesne metody nauczania i praca wychowawcza w doksztalcającej szkole kupieckiej, „Szkola Zawodowa”, z. 8, s. 20-26.*

Ptaśnik J. (1927) *Cechy i życie cechowe w miastach dawnej Polski*, „Szkoła Zawodowa”, z. 5–10, s. 171–175.

Rydlewski M. (1927) *O programach dla Doksztalających Szkół Przemysłowych*, „Szkoła Zawodowa”, z. 5–10, s. 31–32.

Rydlewski M. (1927) *Szkoły zawodowe w Szwecji*, „Szkoła Zawodowa”, z. 5–10, s. 147–150.


Skowron K. (1927) *Etyka zawodowa*, „Szkoła Zawodowa”, z. 4, s. 8–12.

Tokarski F. (1929) *Wiadomości z mechaniki ciał stałych*, „Szkoła Zawodowa”, z. 4, s. 15–20.

Uklejewski L. (1934) *Kilka uwag o nauczaniu kalkulacji warsztatowej w mniejszych szkołach doksztalających*, „Szkoła Zawodowa”, z. 9–10, s. 9–17.

Wieczorkiewicz T. (1927) *Uspołecznienie naszej młodzieży*, „Szkoła Zawodowa”, z. 5–10, s. 195–200.

Wrzoś K. (1928) *Zagadnienie estetyki w doksztalającej szkole przemysłowej*, „Szkoła Zawodowa”, z. 2, s. 25–30.

Kamila Cybulska* 

Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych (1927–1939)

Abstrakt

Artykuł przedstawia historię działalności Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych, pionierskiej prywatnej instytucji oświatowej zajmującej się doksztalaniem zawodowym dorosłych w Radomiu w dwudziestolecie międzywojennym. Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych odegrało kluczową rolę jako platforma wymiany wiedzy i umiejętności praktycznych między oświatą a przemysłem, co stworzyło warunki dla efektywnej współpracy różnych środowisk zawodowych (nauczycieli, instruktorów, kolejarzy, robotników przemysłowych, przemysłowców) z korzyścią zarówno dla sieci oświaty zawodowej, jak i osób zatrudnionych w przemyśle.

Słowa kluczowe: kursy techniczne, doksztalanie zawodowe, dorośli, dwudziestolecie międzywojenne, Radom.

The Society for Technical Courses in Radom (1927–1939)

Abstract

This article outlines the history and activities of the Society for Technical Courses in Radom, a pioneering private educational institution offering continuing vocational training for adults in Radom in the interwar period. The Radom Society for Technical Courses played a key role as a platform for the exchange of knowledge and skills between education and industry, creating the conditions for effective cooperation of various professional groups (teachers, instructors, railwaymen, industrial workers, and industrialists) for the benefit of both the professional education network and people employed in industry.

Keywords: technical courses, continuing vocational training, adults, interwar period, Radom.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii, Zakład Historii Oświaty.
Artykuł otrzymano: 3.02.2020; akceptacja: 8.04.2020.

Wprowadzenie

W okresie dwudziestolecia międzywojennego odrodzone państwo polskie podjęło wzmożone wysiłki na rzecz modernizacji społecznej i gospodarczej kraju. Zmiany zachodzące na przełomie XIX i XX w. związane z drugą rewolucją przemysłową, spowodowaną gwałtownym rozwojem nauki i techniki wymagały wykształcenia fachowych kadr. Był to szczególnie palący problem dla mniejszych ośrodków przemysłowych takich jak Radom, którego rozwój jest nierozdzielnie związany z przemysłem metalowym i zbrojeniowym.

O charakterze miasta w II Rzeczypospolitej zdecydowały dwa fakty: utraciło ono pozycję ośrodka władzy regionalnej, a jego dalszy rozwój wiązał się z włączeniem go do Centralnego Okręgu Przemysłowego, który skupiał przemysł metalowy i zbrojeniowy w południowo-centralnych dzielnicach Polski. Budowa Centralnego Okręgu Przemysłowego była jednym z największych przedsięwzięć ekonomicznych II Rzeczypospolitej, a sama idea skupienia przemysłu ciężkiego i zbrojeniowego na tych terenach narodziła się już w latach 1921–1922. Już wówczas powstawały w Radomiu Państwowa Wytwórnia Broni (szerzej znana jako Fabryka Broni) oraz Zakłady Metalowe „Łucznik” specjalizujące się w produkcji broni oraz szerokiego asortymentu narzędzi: od szlifierek i frezarko-gwinciarek przez zamki do drzwi aż po maszyny do pisania. Ponadto w mieście rozwijały się równolegle także inne gałęzie przemysłu i związane z nimi zakłady produkcyjne, takie jak fabryka obuwia czy zakłady przemysłu tytoniowego, prowadzono również prace w zakresie modernizacji i rozwoju linii kolejowych w województwie kieleckim.

Państwowa Średnia Szkoła Techniczna w Radomiu

Wybitnie przemysłowy charakter miasta w latach 20-tych i 30-tych XX w. pociągał za sobą potrzebę organizacji sieci szkolnej o charakterze techniczno-zawodowym i wykształcenia wykwalifikowanej średniej kadry technicznej. Jedną z ważniejszych placówek założonych w tym celu w całym województwie była otwarta w październiku 1919 r. prywatna szkoła kolejowa w Skarżysku, utworzona z inicjatywy Radomskiej Dyrekcji Kolejowej (*Państwowa średnia...*: 5). Była to pierwsza w województwie kieleckim prywatna średnia szkoła techniczna, a jej program obejmował trzy lata nauczania teoretycznego z zakresu mechaniki i rok praktyk w warsztatach kolejowych. Egzamin zawodowy uprawniał absolwentów do wykonywania profesji technika kolejowego. Z uwagi na duże zainteresowanie młodzieży już po dwóch miesiącach działania, na mocy porozumienia zawartego między Ministerstwem Kolei i Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, szkoła została upaństwowiona i przyjęła nazwę Państwowej Średniej Szkoły Technicznej Kolejowej. W trzecim roku istnienia szkołę przeniesiono ze Skarżyska do Radomia i to właśnie z jej rozwojem w tym mieście wiąże się historia Radom-

skiego Towarzystwa Kursów Technicznych (R.T.K.T.) – pionierskiej organizacji zajmującej się oświatą pozaszkolną i doształcaniem zawodowym dorosłych w Radomiu w II RP.

Szkoła Techniczna, jak ją powszechnie nazywano, szybko rozwinęła swój program i powiększyła grono uczniów i nauczycieli. Zreformowany program nauczania początkowo obejmował dwa wydziały mechaniczny i budowlany, na których już w 1922/1923 r. uczyło się 150 uczniów. Rok później program rozszerzono, tworząc wydziały mechaniczno-elektryczny i drogowo-budowlany. Jednak w związku z dynamicznym rozwojem szkoła od chwili przeniesienia do Radomia zmagiała się z ogromnymi problemami lokalowymi. Początkowo dzieliła budynek z Miejską Szkołą Rzemiosł im. J. Kilińskiego przy ul. Wysokiej 66, uzyskała jednak własną siedzibę dzięki staraniom nowego dyrektora, którym w roku szkolnym 1922/1923 został mgr inż. Leon Mroczkowski (1875–1945), jeden z najaktywniejszych działaczy oświatowych Radomia. Przez wiele lat miał on największy wpływ na rozwój szkoły i wysoki poziom edukacji, zarówno w samej placówce, jak i na prywatnych kursach doształcających, prowadzonych przy szkole przez powstałe w kilka lat później Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych.

Inżynier Mroczkowski wydaje się być postacią kluczową dla rozwoju oświaty w regionie w pierwszej połowie XX w. Przed I wojną światową był założycielem gimnazjum żeńskiego i Szkoły Handlowej Męskiej, a w dwudziestoleciu międzywojennym z powodzeniem rozwijał Państwową Szkołę Techniczną Kolejową jako jej wieloletni dyrektor. Był inicjatorem powstania i prezesem Towarzystwa Kursów Technicznych, przewodniczącym Międzyszkolnej Komisji Porozumiewawczej Dyrektorów Szkół Średnich w Radomiu oraz wiceprezesem towarzystwa „Oświata”, pod egidą którego w latach 30-tych zorganizowano przedszkole (Narodowe Archiwum Cyfrowe, Koncern Ilustrowany Kurier Codzienny sygn. 1-N-1407) oraz Państwowe Żeńskie Gimnazjum przy Gimnazjum im. T. Chałubińskiego (Pająk 2009: 336).

Już w pierwszym roku pracy na stanowisku dyrektora Mroczkowskiemu udało się pozyskać dla Szkoły Technicznej samodzielny budynek przy ul. Skaryszewskiej 8 oraz zorganizować prowizoryczne warsztaty: mechaniczny, stolarski, ślusarski i kuźnię, niezbędne do praktycznej nauki zawodu. O trudnej sytuacji lokalowej placówki dobitnie świadczy doraźny charakter powstałych pracowni zawodowych: „Oto wypożyczono 4 pudła wagonowe, które – zdjęte z podwozi – umieszczono na wydzielonej części terenu (...)” (*Państwowa Średnia...* 1935: 6). Dodatkowo wraz z rozwojem programu kształcenia, wzrostem liczby uczniów i grona nauczycielskiego, również ten budynek okazał się być niewystarczający. Dlatego w 1925 r. Mroczkowski wystąpił do władz oświatowych i przedstawicieli samorządu miejskiego z inicjatywą budowy nowego gmachu szkolnego, dostosowanego do rosnących potrzeb szkoły. W wyniku porozumienia powołano komisje ds. budowy nowego gmachu pod przewodnictwem dyrektora Szkoły Technicznej. Działania komisji były na tyle skuteczne, że udało się uzyskać od władz państwowych kredyt

w wysokości 200 tys. złotych na budowę warsztatów oraz obietnicę przekazania terenu pod budowę gmachu szkoły i budynków warsztatowych od Ministerstwa Robót Publicznych (*Pamiętnik...* 1933: 3). Niestety pogarszająca się sytuacja gospodarcza kraju i kryzys finansowy w 1925 r. (Grabski 1927: 132–139) spowodowały wstrzymanie pożyczki, co uniemożliwiło podjęcie budowy. W obliczu braku wsparcia finansowego ze strony państwa, a przez to możliwości zrealizowania dotychczasowych planów rozbudowy szkoły, dyrektor Mroczkowski – w porozumieniu ze środowiskiem inżynierskim radomskiego przemysłu oraz inż. Stanisławem Andrzejewskim z ramienia Ministerstwa Wyzwań Religijnych i Oświecenia Publicznego – wystąpił z inicjatywą utworzenia prywatnego stowarzyszenia oświatowego, zajmującego się prowadzeniem wieczorowych kursów zawodowych i technicznych dla dorosłych.

Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych

Inicjatywa spotkała się z aprobatą środowiska inżynierskiego i władz oświatowych, dzięki czemu już 25 listopada 1927 r. odbyło się posiedzenie organizacyjne Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych. Inicjatorami zebrania byli: inż. Leon Mroczkowski dyrektor Państwowej Średniej Technicznej Szkoły Kolejowej i kierownik warsztatów tejże szkoły inż. Tadeusz Wichert, a Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zdecydowało się objąć Towarzystwo patronatem. Na zebraniu obecni byli przedstawiciele radomskich zakładów przemysłowych, samorządu miejskiego i powiatowego, kolei i oświaty. Statut Towarzystwa został zatwierdzony przez wojewodę kieleckiego we wrześniu 1928 r. W tym samym roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego wydało pozwolenie na prowadzenie kursów prywatnych.

Według Statutu władzami Towarzystwa były: Walne Zebranie Członków R.T.K.T., Rada Nadzorcza, Dyrektor oraz Komisja Rewizyjna (*Statut...* 1930: 6). O charakterze Towarzystwa świadczy skład rady nadzorczej, która nadawała ton jego działalności: „a) 3 delegaci wybrani na Walnym Zebraniu spośród członków R.T.K.T.; b) 1 delegat Stow. Inżynierów i Techników ziemi Radomskiej; c) 1 przedstawiciel Magistratu m. Radomia; d) 1 delegat Izby Rzemieśniczej; e) 1 przedstawiciel Państwowych Wytwórni Uzbrojenia; f) 1 przedstawiciel Stow. Przemysłowców; g) 1 przedstawiciel Kuratorium Okr. Szkolnego Krakowskiego; h) 3 delegatów personelu wykładowego, wybranych na specjalnym, zwołanym ad hoc przez Dyrektora R.T.K.T. (...); i) 1 przedstawiciel Polskich Kolei Państwowych; j) 1 przedstawiciel Sejmiku Radomskiego” (*Statut...* 1930: 7). Prezesem Rady Nadzorczej był Leon Mroczkowski, zaś dyrektorem Tadeusz Wichert prowadzący warsztaty zawodowe w Szkole Technicznej.

Jako instytucja kształcenia pozaszkolnego Towarzystwo miało w założeniu wypełnić istotną lukę w oświacie zawodowej dorosłych na terenie całego woje-

wództwa, oferując specjalistyczne kursy techniczne i zawodowe dla średnich kadr zawodowych. Kursy kierowane były do techników, majstrów i rzemieślników, którzy chcąc podnieść swoje kwalifikacje w rozwijającym się przemyśle, nie znajdowali odpowiednich kursów w istniejących wówczas w Radomiu placówkach oświaty zawodowej o profilu ogólnoprygotowawczym, takich jak Miejska Doksztalująca Szkoła Zawodowa oraz Szkoła Doksztalująca Zawodowa Gminy Wyznaniowej Żydowskiej (Karon 1930: 13–17). Należy tutaj podkreślić, że na terenie miasta działały również inne placówki oświatowe o profilu zawodowym, jednak prowadziły one zajęcia z myślą przede wszystkim o młodzieży szkolnej i w trybie dziennym, co uniemożliwiało naukę osobom pracującym lub też posiadały inną niż techniczno-przemysłowa specjalizację¹.

Drugim celem powołania Kursów było umożliwienie doksztalcenia nauczycielom i instruktorom szkół zawodowych w trybie wieczorowym, niekolidującym z pracą zawodową. W miarę możliwości i potrzeb Towarzystwo realizowało swoje zadania, poszerzając spektrum własnej działalności o organizowanie wystaw, odczytów, wycieczek naukowych do fabryk, opracowywanie i wydawanie podręczników, wydawnictw, tablic i instrukcji o zakresie technicznym oraz nabywanie pomocy naukowych dla potrzeb własnych i istniejących szkół technicznych, jak również przemysłowych, państwowych, jak i komunalnych, a nawet nabywanie i budowanie gmachów szkolnych, warsztatów i laboratoriów (*Statut...* 1930: 4–5). Założony w statucie cel budowy gmachów szkolnych i warsztatów nie był przypadkowy, bowiem twórcy Towarzystwa zakładali, że jego działalność przyczyni się docelowo do ponownego podjęcia kwestii budowy nowego gmachu szkolnego i warsztatów dla Szkoły Technicznej, przy której rozwijało swoją działalność Towarzystwo.

Słuchacze Towarzystwa Kursów rekrutowali się głównie z pracowników przemysłowych niższego i średniego szczebla z całego województwa kieleckiego oraz spośród absolwentów Miejskiej Szkoły Rzemiosł w Radomiu. Chętnych nie brakowało, gdyż sama Fabryka Broni w latach 30-tych zatrudniała w systemie trzyzmiannym 10 tys. pracowników i jak pisze Marek Bielski: „Zakład (...) reprezentował najwyższy poziom techniczny w kraju” (Bielski 2019), co w związku z dynamicznym rozwojem technik produkcji w naturalny sposób pociągało za sobą konieczność ciągłego doszkalania pracowników. Zajęcia prowadzone w znakomitej większości przez inżynierów zatrudnionych na stałe w Szkole Technicznej oraz pracowników Fabryki Broni – skład grona pedagogicznego R.T.K.T. przedstawia tabela 1 – odbywały się w systemie wieczorowym w budynku wspomnianej szkoły. Warun-

¹ Należały do nich: Miejska Szkoła Rzemiosł czy Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa Gminy Wyznaniowej Żydowskiej im. D-ra L. Natansona, istniejąca od 1918 r. Szkoła Handlowa Męska, i powstała w latach 1930–1931 Szkoła Handlowa Żeńska, które w 1932 r. przekształcono w Gimnazjum Handlowe, założona w 1921 r. Męska Szkoła Rolnicza, powstała w 1927 roku Średnia Szkoła Chemiczno-Garbarska oraz otwarta w 1930 r. Państwowa Żeńska Szkoła Zawodowa, którą po reformie przemianowano na Państwowe Żeńskie Gimnazjum Krawieckie.

kiem przystąpienia do kursu było ukończenie lat osiemnastu oraz przedłożenie świadectwa szkoły średniej lub zdanie egzaminu ustnego. Średnia cena kursu wynosiła 20 zł, wymagano również wpisowego (5 zł) i opłaty za egzamin (10 zł). Nie były to wygórowane opłaty za roczny lub dwuletni kurs, jeśli weźmiemy pod uwagę średnie zarobki robotników w dwudziestoleciu międzywojennym. Wykwalifikowany robotnik czy specjalista mógł wówczas liczyć na pensję w granicach 200 do nawet 400 zł, a niewykwalifikowany robotnik co miesiąc otrzymywał od 95 do 130 zł (*Mały Rocznik...* 1930: 103–105; *Mały Rocznik...* 1939: 270, 272–273).

Tabela 1. Grono pedagogiczne Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych w latach 30.

Nazwisko Imię	Wykształcenie	Stanowisko	Godz. w tyg.	Miejsce stałego zatrudnienia
Drewski Stanisław	Wydz. Techniczny; Politechnika w Warszawie	Kierownik kursu Budowy Maszyn; Wykładowca mechaniki	4	Wykładowca, kierownik wydz. mechaniczno-elektrycznego Szkoły Technicznej w Radomiu
Egiejman Bolesław	Wydz. Techniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca maszyn parowych i nauk o ciepłe	3	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu
Felberbaum Edmund	Wydz. Inżynierii Lądowej i Wodnej; Politechnika w Wiedniu	Wykładowca algebry i trygonometrii	6	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu
Grzywacz Marcei	Wydz. Elektrotechniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca silników i dźwignic	2	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu
Janczur Leopold	Wydz. Mechaniczny; Politechnika w Grac	Wykładowca matematyki	2	Wydz. Mechaniczny Radomskiej Dyrekcji PKP
Kozłowski Franciszek	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca części maszyn	4	Asystent Wydz. Narzędziowni Fabryki Broni w Radomiu
Krauze Tadeusz	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca technologii metali i obrabiarki	3	Państwowa Wytwórnia Broni w Radomiu
Łypaczewski Lucjan	Wyższa Szkoła Elektrotechniczna w Paryżu	Wykładowca elektrotechniki i kreśleń	6	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu

Ostrowski Wacław	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca mechaniki	2	Asystent Wydz. Remontowego Fabryki Broni w Radomiu
Piotrowski Aleksander	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Kierownik Wydz. Obróbki Mechanicznej; Wykładowca obrabiarek	6	Kierownik Narzędziowni Państwowej Wytwórni Broni w Radomiu
Poniatowski Marian	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca metrologii	2	Państwowa Wytwórnia Broni w Radomiu
Smidowicz Eugeniusz	Politechnika we Lwowie	Wykładowca fizyki	2	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu
Strupczewski Stanisław	Wydział Mechaniczny; Politechnika w Warszawie	Wykładowca obrabiarek i kalkulacji	4	Inżynier Fabryki Broni w Radomiu
Szymanowicz Tadeusz	Szkoła Techniczna w Radomiu	Asystent przy budowie maszyn	3	Asystent warsztatowy Szkoły Technicznej w Radomiu
Vorbrodt Juliusz	Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Odeski	Wykładowca chemii	1	Wykładowca Szkoły Technicznej w Radomiu
Wichert Tadeusz	Wydz. Budowy Maszyn Politechnika w Pradze	Dyrektor R.T.K.T; Kierownik ćwiczeń warsztatowych	3	Kierownik warsztatów Szkoły Technicznej w Radomiu
Zielenkiewicz Stanisław	Politechnika w Kijowie	Wykładowca geometrii	4	Kierownik Wydz. Budowlanego Szkoły Technicznej w Radomiu
Deka Stefan	—	Instruktor	3	Instruktor Szkoły Technicznej w Radomiu
Dzwonkiewicz Józef	—	Instruktor	3	Instruktor Szkoły Technicznej w Radomiu
Fołtyn Jan	—	Instruktor	3	Instruktor Szkoły Technicznej w Radomiu
Kotliński Jan	—	Instruktor	3	Instruktor Szkoły Technicznej w Radomiu

Źródło: opracowanie na podstawie: Archiwum Państwowe w Radomiu, Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych w Radomiu, sygn. 1, 2, 3.

W związku z dużym zainteresowaniem kursami Towarzystwo, które nie dysponowało własną siedzibą, zdecydowało się pozyskać kolejne lokale od prywatnych właścicieli w dotychczasowym budynku Szkoły Technicznej. Niestety pomieszczenia te wymagały remontu i dostosowania do wymogów sal szkolnych, a sama strategia wynajmu nie rozwiązywała najważniejszego problemu w postaci braku warsztatów mechanicznych, z których mogłaby korzystać zarówno Szkoła Techniczna, jak i Towarzystwo. Ze względu na stale rosnące zainteresowanie młodzieży Szkołą Techniczną, zaś dorosłych – kursami Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zwróciło się do Rady Nadzorczej R.T.K.T., prosząc o opracowanie nowego planu budowy warsztatów dla Szkoły Technicznej i Towarzystwa. W 1928 r. powołano Komitet Budowy Gmachów Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych pod przewodnictwem inż. Antoniego Romanowskiego, jego zastępcą był inż. Leon Mroczkowski. Dzięki znacznym subsydiom państwowym w latach 1928–1933 udało się etapami zrealizować założony plan budowy gmachu szkolnego i warsztatów. W marcu 1929 r. wydzierżawiono tereny należące do Fabryki Broni i ogłoszono przetarg na budowę warsztatów. Mimo kłopotów z pozyskaniem całej kwoty potrzebnej do realizacji zakładanego planu – przewidywany koszt wyniósł 1.064.347 zł (Archiwum Narodowe w Krakowie, Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, Wydział Ogólny, Komitet Budowy Gmachów Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych sygn. 25) – już 11 października 1930 r. oddano do użytku pierwszy nowy budynek warsztatowy. Ponieważ Towarzystwo zmagало się z brakiem wystarczających środków finansowych, wystąpiło do Ministerstwa o wstrzymanie dalszej rozbudowy warsztatów i skierowanie pozostałych środków na budowę gmachu wykładowego. Dwa lata później dnia 25 października 1932 r. otwarto nowe skrzydło z salami lekcyjnymi dla grona 420 uczniów uczęszczających wówczas do Szkoły Technicznej (*Szkolnictwo radomskie...* 1934: 7).

Nowe budynki pozwoliły Towarzystwu rozwinąć stałą ofertę kursów technicznych i zawodowych dla dorosłych. W latach 1927–1939 Towarzystwo miało w stałej ofercie edukacyjnej następujące kursy: trzyletni Kurs Budowy Maszyn, dwuletni Kurs Obróbki Mechanicznej tzw. kurs mistrzów, dwuletni Kurs dla Dozorców Melioracyjnych, roczny Kurs Elektromonterów, dziesięciomiesięczny Kurs dla Kierowców Samochodowych oraz Kurs Spawaczy. Ofertę tę cyklicznie wzbogacano o krótsze specjalistyczne kursy o różnej tematyce, jak choćby 10-miesięczny kurs dla elektromonterów (*Szkolnictwo...* 1929: 117). Zakres programu realizowanego w ramach wybranych Kursów przedstawia tabela 2. Poza ofertą edukacyjną Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych rozwijało również działalność naukową i popularyzatorską przy stałej współpracy z działającym od 1926 r. przy Fabryce Broni oddziałem Stowarzyszenia Inżynierów Mechaników Polskich w zakresie promocji postępu technicznego i działalności szkoleniowej (*75 lat Oddziału...* 19).

Tabela 2. Stała oferta kursów Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych w latach 30-tych.

Kurs Obróbki Mechanicznej	Kurs dla Dozorców Melioracyjnych	Kurs budowy maszyn
Matematyka	Matematyka	Silniki parowe
Mechanika techniczna	Język polski	Silniki spalinowe
Obrabiarki	Nauki o Polsce	Silniki wodne
Ćwiczenia na obrabiarkach	Gleboznawstwo	Obrabiarki
Rysunki techniczne	Fizyka z chemią	Dźwignice
Organizacja biura rozdzielni i masowej produkcji	Budownictwo z ćwiczeniami	Części maszyn
Elektrotechnika	Melioracja rolna	Technologia metali
Kalkulacja	Gospodarstwo rybne	Elektrotechnika
Metrologia	Miernictwo z ćwiczeniami	Kreślenie
Warsztaty i praktyka zawodowa	Prawo wodne	Nauka o ciepłe
—	Rysunek budowlany i melioracyjny	Mechanika
—	Encyklopedia rolnictwa	Fizyka
—	Kosztorysy i organizacja robót	Chemia
—	Maszynoznawstwo i elektrotechnika	Geometria wykreślna
—	Warsztaty i praktyka zawodowa	Geometria
—	—	Algebra
—	—	Trygonometria
—	—	Kotły
—	—	Kalkulacja
—	—	Miernictwo warsztatowe
—	—	Warsztaty i praktyka zawodowa

Źródło: opracowanie na podstawie: Archiwum Państwowe w Radomiu, Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych w Radomiu, Kurs Budowy Maszyn, Kurs Obróbki Mechanicznej, Kurs dla Dozorców Melioracyjnych sygn. 2, 3, 4.

Zakończenie

W 1938 r. Państwowa Średnia Szkoła Techniczna zmieniła nazwę na Państwowe Szkoły Przemysłowe. We wrześniu nowym dyrektorem został Bolesław Egiejman, na emeryturę odszedł zaś Leon Mroczkowski, który był główną siłą napędową rozwoju Szkoły Technicznej i Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych.

Z chwilą wybuchu II wojny Towarzystwo zostało zmuszone do zawieszenia działalności. Władze okupacyjne nie wydały zezwolenia na kontynuowanie nauki dla dorosłych, zaś większość nauczycieli została zmobilizowana do Wojska Polskiego. Budynek wykładowy został przekształcony na szpital wojskowy. W tych warunkach Towarzystwu udało się uratować tylko niewielką część wyposażenia i księgozbioru oraz teczek personalne uczniów – pozostałe wyposażenie, które nie znalazło zastosowania w nowych szpitalnych warunkach, spalono na placu przed szkołą.

Po wyzwoleniu Radomia przez wojska radzieckie w styczniu 1945 r., władze Towarzystwa wystąpiły do władz administracyjnych z wnioskiem o zgodę na wznowienie działalności. W dniu 7 kwietnia otworzono pierwszy oddział trzyletniego Kursu Budowy Maszyn, a wraz z początkiem roku szkolnego ruszył trzyletni Kurs Budowlany. Władze Towarzystwa wystąpiły wówczas do władz oświatowych o przedłużenie toku nauki do czterech lat i umożliwienie słuchaczom zdawania egzaminu dojrzałości. Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach przychyliło się do wniosków Towarzystwa i wydało zezwolenie na przedłużenie nauki, a rocznikom przedwojennym i pierwszym rocznikom powojennym zezwolono zdawać egzamin przed Państwową Komisją Kwalifikacyjną. W roku szkolnym 1947/1948 kursy Budowy Maszyn i Budowlany przekształcono w Liceum Mechaniczne dla Dorosłych, co w kolejnych latach przyczyniło się do ostatecznej likwidacji Towarzystwa. Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Kielcach 17 września 1951 r. zadecydowało o likwidacji Towarzystwa, którego cały majątek przeszedł na rzecz Skarbu Państwa. Ze względu na trwający tok nauki Towarzystwo działało do końca 1951 r., a jego dotychczasowym słuchaczom pozwolono dokończyć naukę w szkołach nowego typu, powstałych na bazie Państwowych Szkół Przemysłowych i Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych.

Poprzez swoją działalność w okresie międzywojennym Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych stanowi istotny przykład instytucji oświatowej, która odegrała pionierską rolę jako platforma wymiany wiedzy i umiejętności praktycznych między oświatą a przemysłem, co stworzyło warunki dla efektywnej współpracy różnych środowisk zawodowych (nauczycieli, instruktorów, kolejarzy, robotników przemysłowych i przemysłowców) z korzyścią zarówno dla sieci oświaty zawodowej, jak i osób zatrudnionych w przemyśle.

Bibliografia

75 lat Oddziału Radomskiego SIMP 1935–2010. Jubileuszowy Biuletyn Informacyjny (2010), Radom, [brak wydawcy].

Archiwum Narodowe w Krakowie, Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, Wydział Ogólny, Komitet Budowy Gmachów Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych sygn. 25.

Archiwum Państwowe w Radomiu, Radomskie Towarzystwo Kursów Technicznych w Radomiu, sygn. 1, 2, 3, 4.

Grabski W. (1927) *Dwa lata pracy u podstaw państwowości naszej (1924–1925)*, Warszawa, Wydawnictwo F. Hoesick.

Karon J. (1930) *Działalność kulturalno-oświatowa na terenie m. Radomia. Monografia społeczna*, Radom, Druk S. Nowakowski.

Mały Rocznik Statystyczny – 1930 (1930), Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.

Mały Rocznik Statystyczny – 1939 (1939), Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.

Narodowe Archiwum Cyfrowe, Koncern Ilustrowany Kurier Codzienny sygn. 1-N-1407.

Pająk J. Z. (2009) *Mroczkowski Leon Witalis (1875 – po 1939)* w: *Świętokrzyski Słownik Biograficzny*, t. 2, 1795–1918, J. Szczepański (red.), Kielce Agencja Reklamowo-Wydawnicza „Jard”, s. 336.

Pamiętnik poświęcenia gmachu Państwowej Średniej Szkoły Technicznej Kolejowej w Radomiu (1933), Radom, [brak wydawcy].

Państwowa Średnia Szkoła Techniczna w Radomiu w roku szkolnym 1933–1934 (1935), Radom, Nakładem Czasopisma „Ku Szczytom”.

Statut Radomskiego Towarzystwa Kursów Technicznych (1930), Radom

Szkolnictwo radomskie, „Tygodnik Radomski”, 1934.

Szkolnictwo (1929) „Przegląd Elektrotechniczny Organ Stowarzyszenia Elektryków Polskich”, z. 5, s. 116–117.

Źródła internetowe

Bielski M. *Legendarna radomska fabryka broni*, „Przegląd Techniczny”, 24/2019, <http://www.przegląd-techniczny.pl/artykuly?id=2214> [dostęp: 22.04.2020, godz. 19:56].

Aneta Bołdyrew* 

Dzieciństwo a nowoczesność: polska recepcja amerykańskich ideałów, czyli uwag kilka na marginesie książki Sylwii Kuźmy-Markowskiej *Dziecko, rodzina i płęć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Abstrakt

Omawiana książka dotyczy prób przeniesienia do Polski amerykańskich nowoczesnych ideałów dzieciństwa oraz wzorców i norm życia rodzinnego. Interesująco przedstawia działania opiekuńczo-wychowawcze prowadzone w oparciu o zasady „nowoczesnej filantropii”, ale nie wykorzystuje wielu wartościowych opracowań polskich uczonych oraz koncepcji teoretycznych i metodologicznych.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, „filantropia naukowa”, nowoczesność.

Childhood and Modernity: The Polish Reception of American Ideals, or a Few Remarks in the Margins of Sylwia Kuźma-Markowska’s book *Dziecko, rodzina i płęć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Abstract

The studied monograph concerns attempts at the transfer of modern, American ideals of childhood and the paradigms and norms of family life to Poland. Protective and pedagogic activities based on the rules of “modern philanthropy” are presented in a very noteworthy way, although the author does not employ numerous valuable studies and theoretic and methodological conceptions from Polish scholars.

Keywords: childhood, “scientific philanthropy”, modernity.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii.
Artykuł otrzymano: 22.05.2020; akceptacja: 22.05.2020.

Przemianom rodziny w dobie nowoczesności poświęcono w ostatnich latach wiele prac, które przyjmując różnorodność i złożoność rzeczywistości rodzinnej uwzględniają różne perspektywy i strategie badawcze. Prowadzonej w oparciu o różne paradygmaty refleksyjności podlegają również historyczne przeobrażenia modelu rodziny. Prócz opracowań uznających stałość strukturalnego charakteru rodziny powstaje szereg prac eksponujących jej przeobrażenia, zmienność struktury i funkcji, analizujących transgresje form rodzinnych. Podobnym badaniom poddawane są dzieciństwo i młodość. Współczesne badania nad przeszłością, w tym przeszłością rodziny i dzieciństwa, coraz częściej opierają się na postmodernistycznej krytyce scjentystycznej teorii poznania. Wybitni metodolodzy przekonują, że rzeczywistość historyczna jest „ontologicznie i epistemologicznie społecznie kreowana” (Pomorski 2017: 24). Celem badania historycznego jest zatem nie tyle poszukiwanie „obiektywnej prawdy” i opisanie „jak było”, co dokonanie własnej interpretacji badanego wycinka rzeczywistości historycznej (co nie oznacza negacji kategorii „prawdy”). Przesunięcie akcentów z rekonstrukcji w kierunku interpretacji nie oznacza odrzucenia kanonu warsztatu naukowego historyka – przeciwnie – zmusza do pogłębienia refleksji na temat metod, założeń i celów badań nad przeszłością, inspirowane także do przemyślenia perspektyw interdyscyplinarnych i rozszerzenia pola problemowego. Również na gruncie polskich nauk humanistycznych i społecznych w badaniach nad historycznymi przemianami rodziny oraz przeobrażeniami konceptualizacji dzieciństwa i adolescencji w ostatnich latach wyraźne są tendencje poszukiwania nowych założeń teoretycznych i metodologicznych. Poszukiwanie nowych kategorii interpretacyjnych widać także w obszarze polskiej historii wychowania. Dla pogłębienia optyki badań i sformułowania nowych propozycji teoretycznych istotną wartość ma refleksja nad założeniami, ustaleniami i aparatem pojęciowym stosowanymi przez przedstawicieli innych dyscyplin wiedzy w badaniach nad rodziną, dzieciństwem, adolescencją jako fenomenami osadzonymi w danym miejscu i czasie.

Interesującą pracą, podejmującą taką problematykę w perspektywie historii społecznej i kulturowej, jest monografia Sylwii Kuźmy-Markowskiej, historyczki i amerykańskiej z Ośrodka Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, pt. *Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej*, wydana w 2018 r. przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka skoncentrowała się na kilku programach pomocowych prowadzonych w Polsce w okresie międzywojennym przez amerykańskie organizacje filantropijne: Amerykańską Administrację Pomocy (American Relief Administration), nazywaną także Misją Hoovera, Żydowski Komitet Rozdzielczy (Jewish Distribution Committee), zwany popularnie Jointem, Amerykański Czerwony Krzyż (American Red Cross), Związek Młodzieży Chrześcijańskiej (Young Men’s Christian Association) zwany YMCA, a w Polsce także Imką. W pracy dokonano analizy działalności wymienionych organizacji na rzecz odbudowy i modernizacji życia społecznego Polski międzywojennej, opisano okoliczności i efekty dążeń mających

na celu zaszczepienie amerykańskich standardów, ideałów oraz norm społecznych i rodzinnych w polskim społeczeństwie. Zbadano stosowane przez Amerykanów taktyki i metody, które miały służyć demokratyzacji relacji społecznych i unowocześnieniu życia rodzinnego w Polsce.

O wartości pracy świadczy bogaty materiał źródłowy. Autorka przeprowadziła kwerendę archiwalną w archiwach w Stanach Zjednoczonych, Polsce, na Białorusi i Ukrainie. Podała analizie dokumenty (raporty, sprawozdania, zestawienia statystyczne, broszury informacyjne, materiały propagandowe, korespondencję, materiały ikonograficzne), wytwarzane przez amerykańskie organizacje filantropijne i humanitarne, działające na terenie II Rzeczypospolitej. Sięgnięto do źródeł epistolograficznych i memuarystycznych wytworzonych przez amerykańskich działaczy i działaczki; szczególnie wartościowe są dokumenty osobiste, które pozwoliły przedstawić ich prywatne oceny odrębności mentalnościowej i warunków egzystencjalnych Polaków. Drugą grupę materiałów archiwalnych stanowią dokumenty dotyczące oceny programów amerykańskich organizacji przez stronę polską oraz zamieszkującą Polskę społeczność żydowską. Wykorzystano także zespoły archiwalne zawierające materiały dotyczące współpracy amerykańskich organizacji z polskimi władzami rządowymi i samorządowymi. Autorka sięgnęła także do drukowanych wspomnień amerykańskich działaczy organizujących i prowadzących działania filantropijne w Polsce, wychodzącej w USA prasy oraz materiałów informacyjnych publikowanych w postaci książek i broszur. Wykorzystała również drukowane po polsku książki i broszury informujące o amerykańskich programach, a także prasę fachową wydawaną – jak napisała – „przez działaczy społecznych w II RP” (s. 24), co jest niejasne, zważywszy, że do tej grupy czasopism zaliczyła np. „Warszawskie Czasopismo Lekarskie” (periodyk wydawany przez lekarzy – którzy prowadzili także działalność społeczną, trudno jednak eksponować ten obszar ich aktywności, nie wspominając o głównych kompetencjach, pozwalających na redagowanie profesjonalnego czasopisma). Szczegółowej analizie poddano także różnej proveniencji materiały ikonograficzne (wyniki tej analizy są bardzo interesujące).

We wstępie Autorka określiła przedmiot badań, założenia i cele pracy, szeroko wyjaśniła stosowane w pracy pojęcia, stan badań, podstawę źródłową. Przedstawiła kategorie analityczne pracy: dziecko, rodzinę i płęć kulturową, ujmowane w myśl założeń społecznego konstruktywizmu. Podkreśliła znaczenie różnic społecznych, religijnych i narodowościowych jako ważnych czynników analizy. Wyznaczone kategorie stanowią punkt odniesienia w procesie badawczym wszystkich zagadnień analizowanych w pracy.

W rozdziale pierwszym zbadano obraz międzywojennej Polski w amerykańskiej prasie, sprawozdaniach, wspomnieniach wysłanników z USA i pracowników organizacji humanitarnych. Opisano sposób postrzegania i prezentowania warunków bytowych w Polsce, norm życia społecznego, relacji rodzinnych, kondycji zdrowotnej dzieci i młodzieży. W drugim rozdziale przedstawiono akcje dożywia-

nia dzieci przez Misję Hoovera oraz Żydowski Komitet Rozdzielczy. Prócz ukazania zasad i sposobów realizacji dokarmiania najmłodszych Autorka podjęła także próbę zestawienia amerykańskich założeń pracy humanitarnej opartej na „naukowej filantropii” z polskimi praktykami. Zanalizowała również problem związków między działaniami Amerykanów na rzecz dożywiania a zmianą/trwałością pozycji dziecka w życiu społecznym w Polsce. Rozdział trzeci poświęcono formom pomocy organizowanej przez Amerykanów wobec dzieci osieroconych. Omówiono program tzw. adopcji finansowej prowadzony przez Żydowski Komitet Rozdzielczy oraz warunki organizowania rodzinnej opieki zastępczej. Przedstawiono opinie amerykańskich pracowników humanitarnych na temat funkcjonowania domów dla żydowskich i chrześcijańskich dzieci osieroconych. Przedmiotem analizy badawczej w rozdziale czwartym były próby upowszechniania w Polsce amerykańskiego modelu „naukowego macierzyństwa”. Opisano działania mające na celu profesjonalizację praktyk macierzyńskich, adresowane do kobiet mających małe dzieci, próby wprowadzenia amerykańskich standardów w zakresie opieki nad ciężarnymi i położnicami, postawy Amerykanów wobec instytucjonalnych form opieki nad małymi dziećmi oraz ochrony macierzyństwa, w kontekście regulacji pozwalających kobietom na podjęcie pracy zawodowej. Przedstawiono także działania edukacyjne Amerykanów wobec polskich pielęgniarek i pracownic społecznych. Ostatni, piąty rozdział dotyczy inicjatyw adresowanych do chłopców i młodych mężczyzn, podejmowanych przede wszystkim przez Polską YMCA. Propagowały one ideał „muskularnego chrześcijaństwa”, którego realizacji miały służyć gimnastyka i sport jako aktywności rozwijające tężyznę fizyczną oraz pożądane postawy moralne i społeczne. Całość wieńczy podsumowujące poruszone zagadnienia zakończenie.

Omawiana monografia jest merytorycznie bardzo dobra, szczególnie w kontekście narracji i argumentacji. Czytelnicy otrzymali wartościowe opracowanie, bogate problemowo, spójne i logiczne, które będzie miało trwałe miejsce w interdyscyplinarnych badaniach nad przemianami rodziny i dzieciństwa w Polsce w warunkach nowoczesności. Jednocześnie lektura książki skłania do sformułowania kilku uwag krytycznych. Wydaje się, że konceptualizując przedmiot dociekań, warto było szerzej wykorzystać różne intelektualne odniesienia, teoretyczne i metodologiczne. I tak Autorka sięga do koncepcji władzy Michela Foucaulta, wykorzystuje je do analizy technik i strategii stosowanych przez amerykańskie organizacje humanitarne, ale można mieć wątpliwość, czy Foucaultowskie instrumentarium badawcze zostało dostatecznie wykorzystane. Autorka kilkakrotnie odwołuje się do niego, dokonując krytycznej analizy form władzy w jej wybranych przejawach – i tak np., pisząc o architekturze gmachów YMCA, odwołuje się do „opisywanego przez Michela Foucaulta Panoptikonu, umożliwiającego nieustanny nadzór bez konieczności ciągłej fizycznej obecności kontrolującego czy też bez potrzeby użycia siły” (s. 313). Istotniejsze byłoby jednak zbadanie projektu Panoptikonu w nieco innym kontekście. Został on przez Foucaulta zapożyczony od

Jeremy'ego Benthama, a następnie przekształcony w panoptyczny wzorzec kontroli i nadzoru. Wzorzec ów pozwala zanalizować to, jakie w badanej rzeczywistości są mechanizmy społecznej obserwacji i władzy panoptycznej, a co najważniejsze – jak jednostka dokonuje interioryzacji kontroli, sprawując ją sama nad sobą. Podobnie nie skorzystano z Foucaultowskiej koncepcji władzy pastoralnej, nie zawsze też ukazano dostatecznie szeroko konstelacje wiedzy-władzy. Autorka posługuje się pojęciem medykalizacji, biopolityki, biowładzy, ale nie uwzględnia konstruowanej według podobnych założeń higienizacji – widocznej chociażby w odniesieniu do wychowania młodzieży. Analizując mechanizmy władzy w oparciu o koncepcje Foucaulta, nie pisze o teoretycznym wymiarze opisywanych przez francuskiego uczonego strategii oporu wobec władzy – choć pisze o przejawach owego oporu. Odnosząc się do koncepcji władzy („zarządzania” czy „urządzania”) Foucaulta, w analizie konkretnych przypadków Autorka nie wykorzystwała jej do zbadania ogólnych założeń i przejawów systemu normalizacji i mechanizmów kontroli (z całym zbiorem subtelności władzy, która przecież z jednej strony jest dyscyplinująca, z drugiej – łagodna, indywidualizująca, dobroczynna, ma wymiar pozytywny i produktywny) w amerykańskich działaniach humanitarnych. Warto byłoby także uwzględnić spojrzenie Gillesa Deleuze'a na „społeczeństwa dyscyplinarne” i „społeczeństwa kontroli” (Deleuze 2007). Interesujące spostrzeżenia Autorki na temat obecnej w narracjach Amerykanów konstrukcji „zapóźnionej cywilizacyjnie” Polski zyskałyby dzięki wykorzystaniu teorii studiów post-kolonialnych. Opisując postawy Amerykanów wobec społeczeństwa II Rzeczypospolitej, a szczególnie binarne opozycje ich narracji w przedstawianiu warunków egzystencji i działań filantropijnych na rzecz ludzi ze środowisk ubogich i zaniedbanych, warto byłoby wykorzystać choćby uwagi o zasadach rządzących „kolonialnym słownikiem” Frantza Fanona (Fanon 1985).

Interesujące rozważania Autorki o działaniach amerykańskich organizacji humanitarnych na rzecz poprawy psychofizycznej i moralnej kondycji młodzieży warto byłoby pogłębić, uwzględniając współczesne opracowania dotyczące młodzieży. W pracy zwrócono uwagę na znaczenie tekstów Stanleya G. Halla w konceptualizacji adolescencji i powszechne przyjęcie jego teorii dojrzewania oraz modelu podejścia do młodzieży opartego na kontroli i regulacji. Warto byłoby uwzględnić również inne historyczne i współczesne teorie i podejścia poznawcze. Szkoda, że Autorka nie skorzystała ze znakomitych prac Heleny Ostrowickiej, która zaproponowała interesującą koncepcję dominujących we współczesnej nauce profili epistemicznych oraz dokonała analizy dyskursów o młodzieży z uwzględnieniem recepcji idei Michela Foucaulta, w tym kategorii urządzania, dyspozytywu oraz dyskursu edukacyjnego (Ostrowicka 2015a, b). Oczywiście rozprawa S. Kuźmy-Markowskiej nie jest pracą pedagogiczną, ale wykorzystanie dorobku nauk o wychowaniu w rozważaniach o rodzinie, dziecku i dzieciństwie, młodzieży i dorastaniu z pewnością pomogłoby w pogłębieniu refleksji badawczej. Dotyczy to także stosowanych w pracy pojęć – i tak np. wielopłaszczyznowy wymiar rodzicielstwa

adopcyjnego w omawianej pracy opisano z wykorzystaniem dwóch terminów – adopcji sentymentalnej jako przeciwieństwa adopcji komercyjnej. Wydaje się, że nieobecność opracowań z zakresu pedagogiki czy nauk o rodzinie (choć te ostatnie są wyodrębnione w polskiej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych w obszarze nauk humanistycznych) jest świadomym wyborem i przyjęciem innego podejścia poznawczego. Autorka deklaruje oparcie się na pracach historyków i socjologów badających rodzinę; i tu jednak nie jest konsekwentna, nie sięgając np. do opracowania Tomasza Szlendaka (Szlendak 2012). Oczywiście przedmiot badań wymaga przeprowadzenia wszechstronnej kwerendy w obszarze opracowań anglojęzycznych, ich szerokie wykorzystanie jest zaletą pracy, ale w odniesieniu do niektórych szczegółowych zagadnień, podejmowanych w pracy zdziwienie budzi pomijanie polskich opracowań. Tak jest np. w przypomnieniu działalności Heleny Radlińskiej, *nota bene* dość lakonicznym. W podrozdziale poświęconym profesjonalistkom – pielęgniarcom i pracownikom społecznym Autorka wspomina o kształceniu pracownic społecznych w założonym przez Radlińską Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w Wolnej Wszechnicy Polskiej (nie wspomina o kształceniu tam także mężczyzn). Piszze przy tym, że Radlińska „wypracowała nowatorską i szeroką koncepcję pracy społecznej, kładącą nacisk m.in. na praktyczne przygotowanie do zawodu” (s. 292), powołując się na jeden anglojęzyczny artykuł. Wydaje się, że uzasadnione byłoby nieco szersze przypomnienie roli Radlińskiej i kierowanego przez nią Studium, również w oparciu o bogate polskie piśmiennictwo. Jest to tym istotniejsze, że pisząc o transnarodowym wymiarze ideałów, norm i standardów, warto pamiętać o intensywnej współpracy Radlińskiej z działaczami społeczno-oświatowymi i uczonymi z całej Europy (Theiss 2017; Bołdyrew 2018: 147–149). Zachowane materiały archiwalne świadczą o tym, że choć znacznie rzadziej, to utrzymywała kontakty zawodowe także z Amerykanami (Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego, Sekcja Rękopisów, Archiwum...).

Narracja Autorki jest wyważona i poparta solidnymi argumentami. Bardzo rzadko, ale zdarzają się jednak stwierdzenia, które wydają się nie w pełni uzasadnione. I tak na przykład, pisząc o udziale elitarnych grup społecznych na ziemiach polskich w czasie I wojny światowej i w pierwszych latach II Rzeczypospolitej w organizacji działań dobroczynnych, Autorka podkreśla odmienną sytuację w Łodzi. Przytacza skargi pracowników łódzkiego Komitetu Tanich Kuchen kierowane do organizacji amerykańskich, dotyczące braku zaangażowania zamożniejszych Łodzian w akcje pomocowe na rzecz dzieci, konkludując, że „małe zaangażowanie elit w pomoc dzieciom wydaje się być (...) specyfiką relacji społecznych w Łodzi” (s. 163). Warto byłoby sięgnąć do licznych opracowań (z zakresu historii społecznej, historii medycyny oraz historii wychowania), dotyczących działań dobroczynnych i samorządowych na rzecz dzieci i młodzieży w „polskim Manchesterze”, by określić, czy rzeczywiście można mówić o „specyfice relacji społecznych” w Łodzi, czy raczej o przejawie stereotypowego wyobrażenia na temat tego miasta.

Moje uwagi i sugestie nie podważają wysokiej oceny rozprawy Sylwii Kuźmy-Markowskiej. Zainteresuje ona z pewnością przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, poszerzając wiedzę o transnarodowym transferze wiedzy, ideałów, norm dotyczących rodziny i wychowania młodego pokolenia, relacji między organizatorami działań pomocowych a ich beneficjentami. Napisana jest precyzyjnym i bogatym pojęciowo językiem (choć nie zawsze uwzględnia specjalistyczną terminologię z zakresu nauk społecznych). Autorka przeprowadziła rozległą kwerendę, zebrała i przedstawiała obfity, niebędący dotychczas w obiegu naukowym materiał źródłowy. Wykorzystała bogaty zasób literatury, głównie autorstwa amerykańskich uczonych. Na kanwie lektury tej interesującej i inspirującej pracy warto jednak przypomnieć o potrzebie proporcjonalnego posiłkowania się opracowaniami polskich specjalistów, jak choćby przywoływanej już Heleny Ostrowickiej, wybitnej badaczki o międzynarodowej renomie z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy. Przypominają się w tym miejscu słowa Ewy Domańskiej postulującej troskę o zachowanie sprawiedliwości epistemicznej w humanistyce. W kontekście rozważań na temat relacji wiedzy/władzy w świecie nauki, geopolityki wiedzy oraz niesprawiedliwości epistemicznej (według cytowanej w artykule Mirandy Fricker występującej w postaci niesprawiedliwości świadczenia i niesprawiedliwości hermeneutycznej) Domańska zaznacza: „z jednej strony dla tzw. ośrodków tworzenia wiedzy, które mieszczą się w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych, jesteśmy prowincją, która co najwyżej dostarcza ciekawych *case studies* dla testowania tworzonych tam teorii, z drugiej zaś tak samo traktujemy własne «prowincje» czy/i «peryferie». Proponuję zatem *podwójną dekolonizację*: zewnętrzną – dekolonizację Polski jako intelektualnej peryferii wobec centrów tworzenia wiedzy; oraz wewnętrzną – dekolonizację małych ośrodków naukowych, muzealnych, kulturalnych jako peryferyjnych wobec akademickich ośrodków flagowych, takich jak Warszawa i Kraków” (Domańska 2017: 46).

Bibliografia

Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego, Sekcja Rękopisów, Archiwum Heleny Radlińskiej (zbiór w opracowywaniu).

Bołdyrew A. (2018) *Warunki i strategie działalności naukowej polskich akademikzek na niwie pedagogiki i psychologii w latach 1918–1939*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 140–151.

Deleuze G. (2007) *Postscriptum o społeczeństwach kontroli w: tenże, Negocjacje 1972–1990*, tłum. M. Herer, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Domańska E. (2017) *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 41–59.

Fanon F. (1985) *Wyklęty lud ziemi*, tłum. H. Tygielska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kuźma-Markowska S. (2018) *Dziecko, rodzina i płeć w amerykańskich inicjatywach humanitarnych i filantropijnych w II Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Ostrowicka H. (2015a) *Przemyśleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ostrowicka H. (2015b) *Urządzanie młodości. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pomorski J. (2017) *Polityzacja/mitologizacja historii, czyli w czym neuronauka (i metodologia) może pomóc badaczowi historii najnowszej?*, „Historia@Teoria”, nr 4, s. 15–42.

Szlendak T. (2012) *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Theiss W. (2017) *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918–1939)*, „Society Register”, nr 1, s. 153–166.

Łukasz Kalisz* 

Między godnością a zniewoleniem. Naukowa refleksja na temat dziecka w perspektywie historycznej w jubileuszu czterdziestolecia białostockiej szkoły historii wychowania

Abstrakt

Artykuł przedstawia osiągnięcia Katedry Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku w jubileuszu 40-lecia istnienia. Autor zaprezentował najważniejsze osiągnięcia zespołu białostockich historyków wychowania, kierowanych przez profesor Elwirę Kryńską. Szczególnym obszarem badawczym opisanym w artykule są zagadnienia godności i zniewolenia dziecka w perspektywie historycznej. Artykuł ma także na celu zaprezentowanie głównych założeń VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, która została zaplanowana na 24–25 maja 2021 r.

Słowa kluczowe: dziecko w historii, godność, zniewolenie.

Between Dignity and Enslavement. Scientific Reflections on the Child From an Historical Perspective on the Fortieth Anniversary of the Białystok School of Education History

Abstract

The article presents the achievements of the Department of Education History of the Faculty of Education Sciences at the University of Białystok on its 40th anniversary. The author presents the most important achievements of the team of Białystok's educational historians led by Professor Elwira Krynska. A special research area, described in the article, is the issue of the dignity and enslavement of the child in the historical perspective. The article also aims to present the main assumptions of the VIII National Scientific Conference *The Child in History – between dignity and enslavement*, which is planned for 24–25 May, 2021.

Keywords: the child in history, dignity, enslavement.

* Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji.
Artykuł otrzymano: 15.05.2020; akceptacja: 16.05.2020.

W 2020 r. Katedra/Zakład Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku będzie obchodzić jubileusz 40-lecia swego istnienia. Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom profesora Franciszka Januszka 1 marca 1980 r. (*X lat Uniwersytetu...* 2008: 216). Zakład znajdował się wówczas w strukturze Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku¹. Od chwili powstania Zakład systematycznie rozwijał się kadrowo i poszerzał obszar poszukiwań badawczych. Pierwsze naukowe dociekania, podejmowane przez pracowników tej jednostki, dotyczyły tajnego nauczania na Białostocczyźnie w czasie II wojny światowej, martyrologii nauczycielstwa, wykorzystania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, zagadnień resocjalizacji oraz efektywności kształcenia wiejskich szkół gminnych. W 1988 r. nastąpiła zmiana nazwy i powstał Zakład Historii Wychowania i Myśli Pedagogicznej (*X lat Uniwersytetu...* 2008: 221).

Od 2002 r., tj. od momentu objęcia funkcji kierownika Zakładu Historii Wychowania przez profesor Elwirę Jolantę Kryńską, zamierzenia naukowe Zakładu mieszczą się w kręgu szeroko rozumianej historii wychowania i dotyczą dziejów myśli pedagogicznej, zwłaszcza XX w. oraz genezy i rozwoju instytucji oświatowych (*Utrwalić chwilę...* 2007: 84). Obejmują zagadnienia związane z: oświatą szkolną i pozaszkolną, szkolnictwem prywatnym, aktywnością nauczycieli oraz krystalizowaniem się społecznej świadomości i rozwoju kultury Polski niepodległej; niezłomną walką przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia Polaków oraz poniesionymi stratami osobowymi i materialnymi w latach II wojny światowej, a także przeciwstawianiem się ideologizacji życia społecznego w okresie budowy „państwa socjalistycznego” i „nowego człowieka”.

Warto nadmienić, iż profesor E. Kryńska, której jubileusz pracy naukowej pokrywa się z jubileuszem działalności Katedry, w swoich badaniach wzorowała się na wybitnym historyku wychowania profesorze Stanisławie Mauersbergu. To pod jego opieką doskonaliła swój warsztat pracy naukowej i pasję do poszukiwań badawczych w ramach historii wychowania. Pani Profesor wielokrotnie pełniła funkcje promotora i recenzenta rozpraw doktorskich, recenzowała też dorobki naukowe w procedurze habilitacyjnej oraz w postępowaniu o tytuł profesora. Wśród wypromowanych doktorów jest wielu pracowników naukowych Wydziału Nauk o Edukacji UwB, m.in. dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Anna Józefowicz, dr Łukasz Kalisz, dr Agata Samsel, dr Agnieszka Suplicka.

Awanse naukowe pracowników Zakładu Historii Wychowania i dalszy rozwój jednostki nie byłyby możliwe bez samodzielności naukowej jej kierownika. Profesor Elwira Kryńska w dniu 18 kwietnia 2013 r. otrzymała tytuł naukowy profesora, co skutkowało podniesieniem rangi Zakładu i utworzeniem Katedry

¹ Uniwersytet w Białymstoku został utworzony z Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku i jako samodzielna jednostka naukowa rozpoczął swoje funkcjonowanie 1.10.1997 r. na mocy Ustawy z dnia 19.06.1997 r. o utworzeniu Uniwersytetu w Białymstoku (Dz.U. 1997).

Historii Wychowania (*Tempora...* 2017: 44). Ostatnia zmiana struktury opisywanej jednostki nastąpiła jako pokłosie tzw. Ustawy 2.0 (Dz.U. 2018) w październiku 2019 r., gdy Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku zmienił nazwę na Wydział Nauk o Edukacji. Jednocześnie nastąpiła zmiana struktury wewnętrznej Wydziału, wobec czego powstała Katedra Historii i Teorii Wychowania, w skład której weszły: Zakład Historii Wychowania oraz Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej. W Zakładzie Historii Wychowania kierowanym przez prof. zw. dr hab. E. Kryńską pracują również: dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Joanna Dąbrowska, dr Łukasz Kalisz i dr Agnieszka Suplicka. Natomiast Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej kierowany przez prof. zw. dr hab. Andreia Harbatskiego tworzą także: dr Lidia Dakowicz, dr Anna Józefowicz, mgr Magda Kusiuk i mgr Sylwia Romanowska.

W Katedrze Historii Wychowania przez 40-letni okres działalności zrealizowano wiele inicjatyw naukowych, takich jak: granty Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowego Centrum Nauki, staże naukowe i projekty badawcze.

Wymiernym efektem realizowanych zainteresowań badawczych jest znaczna liczba publikacji naukowych (książek i artykułów) oraz konferencji zorganizowanych przez pracowników Katedry. Cyklem konferencji, które na trwałe wpisały się do polskiej pedagogiki i historii wychowania z uwagi na wysokie walory naukowe, znakomite grono prelegentów, jak też dobrą organizację, są konferencje pod hasłem *Dziecko w historii...*. Pierwsza debata odbyła się pod hasłem *Dziecko – studium korczakowskie* (2012 r.), następna była związana z jubileuszem 1050. Rocznicy Chrztu Polski i dotyczyła sytuacji dziecka w kulturze chrześcijańskiej (2016 r.), natomiast 100. rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości została upamiętniona konferencją *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim* (2018 r.).

Akcentując wątek jubileuszowy, zamierzamy zaprosić do udziału w kolejnej VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. Konferencja odbędzie się w siedzibie Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku w dniach 24–25 maja 2021 r.

Godność i zniewolenie stanowią kwintesencję działań naukowych białostockiego zespołu historyków wychowania. W dorobku naukowym profesor E. Kryńskiej zniewolenie i godność jednostki to motywy kluczowe. Pani Profesor zajmowała się opracowaniem zagadnień poświęconych m.in. tajnemu nauczaniu w czasie okupacji hitlerowskiej, jak również indoktrynacji młodzieży w okresie komunizmu². Były to nowatorskie badania naukowe, zwieńczone publikacjami wydanymi w czasie, gdy pewne prawdy historyczne z uwagi na poprawność polityczną były przemilczane i niechętnie podejmowane przez naukowców.

² Na szczególną uwagę zasługuje publikacja: *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956* (2004) jak też monografia współautorska – Kryńska E., Mauersberg S. (2003) – nagrodzona przez Wydział I Nauk Społecznych PAN, który na posiedzeniu plenarnym 21.11.2006 r. przyznał autorom nagrodę naukową w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego.

Zniewolenie odnosi się także do zbrodni systemów, które walczyły z godnością człowieka. Dzięki inicjatywie Katedry Historii Wychowania oraz Fundacji Pomocy Młodocianym Więźniom Politycznym z lat 1944–1956 „Jaworzniacy” na Uniwersytecie w Białymstoku powstała wystawa *Zbrodnie w majestacie prawa 1954–1956* oraz dokumentujący ją dwujęzyczny – polsko-angielski – album (Pruszyński 2004). Oddzielnym zagadnieniem badawczym realizowanym przez białostocki zespół historyków wychowania jest patriotyzm rozumiany m.in. jako walka ze zniewoleniem narodu i troska o godność osobową człowieka. Szczególnie cenna w tej materii jest obszerna – licząca 710 stron – publikacja wieloautorska *Patriotyzm a wychowanie (Patriotyzm... 2009)*, czy też dwutomowe wydanie *Kobieta a patriotyzm... (Kobieta... 2012a; 2012b)* oraz monografia *Skazane za patriotyzm...* (Kryńska 2012b).

Zespół historii wychowania podejmuje także inicjatywy promujące godność człowieka i prowadzi liczne badania naukowe na temat historii instytucji dobroczynnych (Kryńska 2012a; Kalisz 2017; Dąbrowska 2009), kształcenia i wychowania mniejszości religijnych i narodowościowych (Wróblewska 2015) oraz promując pedagogikę opartą na wartościach (*Wychowanie... 2007*; Kalisz 2013). W 2015 r. Katedra Historii Wychowania wraz z działającym przy niej Akademickim Kołem Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży (ksm.uwb.edu.pl) była współorganizatorem IV Dni Godności Życia, w ramach których zorganizowano Ogólnopolską Konferencję Naukową *Otoczmy Troską Życie* (dnigodnoscizycia.pl).

Prezentowany dorobek jest tylko częścią bogatego dziedzictwa historyków wychowania z Białegostoku, oddzielnymi kwestiami są badania regionalne (Kryńska, Suplicka, Wróblewska 2018; Suplicka 2015; Kalisz 2013; Dąbrowska 2015), biograficzne (Dąbrowska 2008), terenowe i przeprowadzane międzynarodowe kwerendy zagraniczne, działalność popularyzatorska, organizacja wystaw czy wyróżnienia i nagrody przyznawane pracownikom Katedry. Niewątpliwie działalność naukowa, organizacyjna i dydaktyczna zespołu kierowanego przez profesor E. Kryńską przyczyniła się do rozwoju historii wychowania jako subdyscypliny pedagogiki i może być nazwana mianem *białostockiej szkoły historii wychowania*.

Tym bardziej zachęcam czytelników niniejszego artykułu do udziału w jubileuszowej konferencji *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem* objętej patronatem honorowym Marszałka Województwa Podlaskiego, Rektora Uniwersytetu w Białymstoku, Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Towarzystwa Historii Edukacji.

Wśród członków Rady Naukowej Konferencji znaleźli się przedstawiciele wielu ośrodków naukowych, m.in.: prof. zw. dr hab. Kalina Bartnicka, prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak, prof. zw. dr hab. Wiesław Jamrozek, prof. zw. dr hab. Janina Kostkiewicz, prof. zw. dr hab. Piotr Niczyporuk, prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. zw. dr hab. Hanna Markiewiczowa, prof. zw. dr hab. Karol Poznański, prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz, ks. prof. zw. dr hab. Edward Walewander, prof. zw. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa, dr hab. Stanisław Bożyk, prof. UWB, dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, ks. dr hab. Czesław Galek, prof. WSPA,

dr hab. Janina Kamińska, prof. UW. Natomiast Interdyscyplinarny Komitet Naukowy Konferencji pod kierownictwem prof. zw. dr hab. Elwiry Kryńskiej tworzą profesorem reprezentujący takie dziedziny, jak: pedagogika, socjologia, teologia i prawo.

Zamierzeniem organizatorów jest dysputa akademicka poświęcona godności osobowej, osobowościowej i osobistej dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności i całkowitej zależności od innych. Może to być zniewolenie dotyczące różnych sfer życia ludzkiego, na przykład fizyczne ograniczenie, tzn. uzależnienie czyjegoś zdrowia i życia od woli drugiego człowieka, czy też zniewolenie umysłu prowadzące do zatarcia własnej osobowości, godności na skutek różnorodnych czynników, w tym – jak twierdził Karl Jaspers – „rozbitcia człowieka na dwie osoby” pod wpływem olbrzymiej presji ideologicznej. Powoduje to, że dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, tym samym zatracając swój niepowtarzalny, indywidualny, podmiotowy charakter, mimo że humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – może – najbardziej ludziom potrzebne.

Dlatego głównym celem konferencji *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem* jest próba odpowiedzi na pytania: Jakie były i są źródła praw człowieka? Czy godność jednostki była i jest nadal wartością? Jakie w przeszłości były i są współcześnie przyczyny zniewolenia jednostki? Dlaczego dochodzi do ograniczania wolności człowieka i tłamszenia jego godności?

Odpowiedzi na sformułowane pytania są o tyle ważne, że godność człowieka w naszej kulturze stanowi fundament przyjmowanej powszechnie koncepcji człowieka. Tymczasem we współczesnym świecie, zdeterminowanym głównie przez czynniki polityczne i gospodarcze oparte na modelu neoliberalnego kapitalizmu, następuje pogłębianie różnic społeczno-ekonomicznych prowadzących do poszerzania przestrzeni i grup wykluczenia oraz relatywizacji i dewaluacji samej idei poszanowania godności ludzkiej.

Lista zagadnień, które mogą stać się przedmiotem obrad, jest długa i ciągle otwarta. Nie chcąc jej zamykać w ciasnych ramach subdyscyplin pedagogicznych, starając się o to, aby przekaz miał wymiar interdyscyplinarny, wieloaspektowy, wyrażony również artystycznie, proponujemy, aby referaty i dyskusje koncentrowały się wokół następujących obszarów tematycznych:

- Godność i zniewolenie – próba definicji,
- Godność jako źródło i fundament wszelkich praw i wolności jednostki,
- Filozoficzne konteksty interpretacji godności ludzkiej,
- Źródła praw człowieka w kontekście historycznym,
- Prawa dziecka w myśli pedagogicznej,
- Prawa dziecka w aspekcie prawnym,
- Przyczyny i warunki zniewolenia dziecka,
- „Obrona” dziecka przed ideologiczną organizacją życia społeczno-politycznego,
- Zniewolenie jednostki w systemach totalitarnych XX w.,

- Dziecko w środowisku rodzinnym zróżnicowanym społecznie, etnicznie, ekonomicznie,
- Dziecko w kręgu potrzeb i oczekiwań społecznych,
- Dziecko w zinstytucjonalizowanych formach kształcenia i wychowania,
- Dziecko jako bezpośredni adresat pomocy i form opieki dobroczynnej.

Podana tematyka ma charakter orientacyjny i w niczym nie uszczupla inwencji i pomysłowości uczestników obrad, którzy mogą wysunąć własne propozycje, mieszczące się w ogólnej koncepcji konferencji.

Wszelkie informacje dotyczące konferencji, jak również Katedry Historii i Teorii Wychowania znajdują się na stronie: <http://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl/>

Bibliografia

X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007 (2008), J. Nikitorowicz, E. Kryńska i in. (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Dąbrowska J. (2008) *Klementyna: rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Dąbrowska J. (2009) *Związek Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek – pierwsza na ziemiach polskich organizacja kobieca w: Patriotyzm a wychowanie*, E. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 107–116.

Dąbrowska J. (2015) *Uniwersytet w Białymstoku in statu nascendi (1968–1997). Przegląd źródeł*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kalisz Ł. (2013) *20-lecie Studium Teologii w Białymstoku*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kalisz Ł. (2017) *Salezianie i ich opieka nad dzieckiem w Supraślu (1936–1950) w: Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 454–463.

Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku (2012a), E. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XX–XXI wieku (2012b), E. Kryńska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kryńska E. (2012a) *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kryńska E. (2012b) *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kryńska E., Mauersberg S. (2003) *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kryńska E., Suplicka A., Wróblewska U. (2018) *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Patriotyzm a wychowanie (2009), E. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Pruszyński J. (2004) *Katalog wystawy „Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956”*, Warszawa, Fundacja Pomocy Młodocianym Więźniom Politycznym lat 1944–1956 „Jaworzniacy”.

Suplicka A. (2015) *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Tempora mutandur et nos mutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017 (2017), M. Sobecki, A. Korzeniecka-Bondar (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956 (2004), E. Kryńska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Ustawa z dnia 19 czerwca 1997 r. o utworzeniu Uniwersytetu w Białymstoku, Dz.U. 1997, nr 102, poz. 642.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.

Utrwalić chwilę. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 1977–2007 (2007), E. Kryńska (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Wróblewska U. (2015) *Działalność kulturalno-oświatowa Karaimów w Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Wychowanie – ale jakie? (2007), E. Kryńska, A. Skreczko (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Źródła internetowe

<http://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl/> [dostęp: 11.05.2020].

<http://ksm.uwb.edu.pl/> [dostęp: 11.05.2020].

<http://www.dnigodnoscizycia.pl> [dostęp: 11.05.2020].

O Autorach

Bednarz-Grzybek Renata – pedagog i historyk, doktor habilitowany, adiunkt na Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje w Katedrze Metodologii Nauk Pedagogicznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się przede wszystkim na problemach z zakresu historii wychowania wieku XIX i XX: kształceniu i wychowaniu kobiet, wychowaniu dzieci i młodzieży w przekazie prasowym, edukacji zdrowotnej.

Bołdyrew Aneta – pedagog i historyk, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Do zainteresowań naukowo-badawczych należą przede wszystkim problemy życia rodzinnego, patologii społecznych oraz różnych aspektów wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą w wieku XIX i pierwszych latach XX w.

Cybulska Kamila – historyk, doktor, adiunkt na Uniwersytecie Łódzkim. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się przede wszystkim na problemach historii społecznej XIX i XX w., ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień emancypacji kobiet.

Dolata Elżbieta – pedagog, doktor, adiunkt na Uniwersytecie Rzeszowskim. Pracuje w Zakładzie Historii i Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół oświaty, edukacji, wychowania i myśli pedagogicznej XIX i XX w.

Dormus Katarzyna – historyk wychowania, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, kierownik Katedry Historii Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Zainteresowania naukowe: historia oświaty i myśli pedagogicznej okresu oświecenia oraz XIX i XX w., ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wychowania i kształcenia kobiet oraz historii rodziny.

Falkowska Joanna – pedagog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pracuje w Katedrze Historii i Teorii Wychowania w Insty-

tucie Nauk Pedagogicznych na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych. Zainteresowania badawcze koncentrują się na zagadnieniach historii myśli pedagogicznej na ziemiach polskich, głównie XIX i początków XX w., biografistyki pedagogicznej, pedeutologii historycznej, źródeł w badaniach historyczno-pedagogicznych, dziejów historii wychowania.

Jamrożek Wiesław – pedagog, profesor doktor habilitowany, kierownik Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autor ponad dwustu publikacji dotyczących dziejów polskiej myśli i praktyki edukacyjnej, przede wszystkim XIX i XX w., a także ostatnich dekad Pierwszej Rzeczypospolitej.

Kabacińska-Łuczak Katarzyna – pedagog, doktor habilitowana, adiunkt na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje w Zakładzie Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Zainteresowania badawcze obejmują dzieje dzieciństwa, zabaw i zabawek dziecięcych w dawnej Polsce oraz różnych aspektów wychowania w XIX i na początku XX w.

Kalisz Łukasz – adiunkt w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Stopień doktora nauk społecznych uzyskał na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (2018 r.). Absolwent Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB (magister pedagogiki – 2007 r.) oraz Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie, Sekcja św. Jana Chrzyciela, Studium Teologii w Białymstoku (magister teologii – 2013 r.). Zajmuje się badaniem historii oraz działalności wychowawczej Towarzystwa św. Franciszka Salezego pracującego z młodzieżą w oparciu o system prewencyjny ks. Jana Bosko.

Kocurek Danuta – historyk, doktor, adiunkt na Uniwersytecie Śląskim. Pracuje na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji. Badania naukowe koncentruje wokół problemów historii wychowania i dziejów Górnego Śląska ze szczególnym uwzględnieniem wsi śląskiej przełomu XIX i XX w.

Krakowiak Małgorzata – pedagog, magister, asystent na Uniwersytecie Łódzkim. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach historii wychowania i myśli pedagogicznej XIX i XX w.

Magiera Elżbieta – pedagog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Pracuje w Katedrze Historii i Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki. Zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach historii wychowania i myśli pedagogicznej XX w., przede wszystkim okresu międzywojennego.

Michalska Iwonna – pedagog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień edukacji i oświaty przełomu XIX i XX w. oraz okresu międzywojennego, a także problemów metodologii historii wychowania.

Michalski Grzegorz – pedagog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, Kierownik Katedry Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Zainteresowania badawcze koncentrują się przede wszystkim wokół problemów oświaty, opieki i edukacji przełomu XIX i XX w. oraz okresu międzywojennego.

Sapia-Drewniak Eleonora – pedagog i historyk wychowania, profesor doktor habilitowany. Pracuje w Katedrze Metodologii Badań Społecznych i Myśli Pedagogicznej w Instytucie Nauk Pedagogicznych na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół andragogiki i jej historii.

Sosnowska Joanna – pedagog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Zainteresowania naukowo-badawcze: dzieje opieki nad dzieckiem oraz dzieje łódzkiej opieki społecznej przed 1914 r., w latach 1914–1918 oraz okresu Drugiej Rzeczypospolitej.

Ślęczka Ryszard – historyk, doktor, pracuje na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Zainteresowania naukowo-badawcze: dzieje szkolnictwa i historia myśli pedagogicznej.

Walasek Stefania – pedagog i historyk, profesor doktor habilitowany, emerytowany pracownik Uniwersytetu Wrocławskiego. Wieloletni kierownik Zakładu Historii Edukacji na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych. Redaktor naczelna czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”. Tematyka badań naukowych dotyczy przede wszystkim historii szkolnictwa polskiego, oświaty i opieki od II połowy XIX w. do 1939 r. na kresach północno- i południowo-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej.

About the Authors

Bednarz-Grzybek, Renata – pedagogue and historian, habilitated doctor, adjunct at the Maria Curie Skłodowska University in Lublin. She works at the Department of Methodology of Pedagogical Sciences at the Faculty of Pedagogy and Psychology. Research interests focus primarily on problems related to the history of education in the nineteenth and twentieth centuries: education and upbringing of women, education of children and youths in the press, and health education.

Bołdyrew, Aneta – pedagogue and historian, habilitated doctor, professor at the University of Lodz. She works at the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Her research interests include, first of all, the problems of family life, social pathologies and various aspects of education and care for children and youths in the nineteenth and early twentieth centuries.

Cybulska, Kamila – historian, doctor, assistant professor at the University of Lodz. She works at the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Research interests focus primarily on the problems of social history of the nineteenth and twentieth centuries, with particular emphasis on issues of women's emancipation.

Dolata, Elżbieta – pedagogue, doctor, assistant professor at the University of Rzeszów. Works at the Department of History and Theory of Education at the Institute of Pedagogy. Scientific and research interests focus on education, upbringing and the pedagogical thought of the 19th and 20th centuries.

Dormus, Katarzyna – historian, habilitated doctor, professor at the Pedagogical University of Krakow, head of the Department of History of Education at the Institute of Preschool and School Pedagogy. Research interests: history of education and pedagogical thought of the Enlightenment period and the nineteenth and twentieth centuries, with particular emphasis on the issues of the educating of women and family history.

Falkowska, Joanna – pedagogue, habilitated doctor, professor at the Nicolaus Copernicus University in Toruń. She works at the Department of History and Theory

of Education at the Institute of Pedagogical Sciences at the Faculty of Philosophy and Social Sciences. Research interests focus on the history of pedagogical thought in Poland, mainly in the nineteenth and early twentieth centuries, pedagogical biography, historical pedeutology, sources in historical and pedagogical research, and the history of education.

Jamrożek, Wiesław – pedagogue, professor, head of the Department of History of Education at the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University in Poznan. Author of over two hundred publications on the history of Polish thought and educational practice, primarily of the 19th and 20th centuries, as well as the last decades of the First Polish-Lithuanian Commonwealth.

Kabacińska-Łuczak, Katarzyna – pedagogue, habilitated doctor, assistant professor at the Adam Mickiewicz University in Poznan. She works at the Department of History of Education at the Faculty of Educational Studies. Research interests include the history of childhood, children's play and toys in old Poland, and various aspects of education in the nineteenth and early twentieth centuries.

Kalisz Łukasz – assistant professor at the Department of History and Theory of Education of the Faculty of Education Sciences at the University of Białystok. He received his PhD degree at the Faculty of Social Sciences of the John Paul II Catholic University of Lublin (2018). He graduated from the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Białystok (Master of Pedagogy – 2007) and the Pontifical Faculty of Theology in Warsaw, Section of St. John the Baptist, Study of Theology in Białystok (Master of Theology – 2013). He is involved in the study of the history and educational activities of the Society of St. Francis the Sales working with young people based on the Don Bosco prevention system.

Kocurek, Danuta – historian, doctor, assistant professor at the University of Silesia. She works at the Faculty of Ethnology and Educational Sciences. Scientific research focuses on the problems of the history of education and the history of Upper Silesia, with particular emphasis on the Silesian countryside at the turn of the 19th and 20th centuries.

Krakowiak, Małgorzata – pedagogue, assistant lecturer at the University of Lodz. She works at the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Research interests focus on the problems of the history of education and pedagogical thought of the 19th and 20th centuries.

Magiera, Elżbieta – pedagogue, habilitated doctor, professor at the University of Szczecin. She works at the Department of History and Theory of Education at the

Institute of Pedagogy. Research interests focus on the problems of the history of education and pedagogical thought of the 20th century, especially in the interwar period.

Michalska, Iwonna – pedagogue, habilitated doctor, professor at the University of Lodz. She works at the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Her main research interests focus on issues of education at the turn of the 19th and 20th centuries, as well as the interwar period, and the problems of the methodology of the history of education.

Michalski, Grzegorz – pedagogue, habilitated doctor, professor at the University of Lodz, Head of the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Research interests focus mainly on the problems of care and education at the turn of the 19th and 20th centuries and during the interwar period.

Sapia-Drewniak, Eleonora – pedagogue and historian, professor, habilitated doctor. She works at the Department of Social Research Methodology and Pedagogical Thought at the Institute of Pedagogical Sciences at the Faculty of Social Sciences of the University of Opole. Research interests focus on andragogy and its history.

Sosnowska, Joanna – pedagogue, habilitated doctor, professor at the University of Lodz. She works at the Department of History of Education and Pedeutology at the Faculty of Educational Sciences. Scientific and research interests: the history of childcare and the history of social welfare in Łódź before 1914, in the years 1914–1918 and the period of the Second Polish Republic.

Ślęczka, Ryszard – historian, doctor, works at the Pedagogical University in Krakow at the Department of History of Education at the Institute of Preschool and School Pedagogy. Scientific and research interests: history of education and history of pedagogical thought.

Walasek, Stefania – pedagogue and historian, professor, habilitated doctor, retired employee of the University of Wrocław. For many years the head of the Department of the History of Education at the Faculty of Historical and Pedagogical Sciences. Editor-in-chief of the journal “Wychowanie w Rodzinie”. Topics of scientific research mainly concern the history of Polish education and care from the second half of the 19th century to 1939 in the north-eastern and south-eastern borderlands of the Second Polish Republic.