

# Łukasz Kempniński, Natalia Rezmer-Mrówczyńska

---

## Nowoczesne myślenie o kształceniu : człowiek i różne drogi edukacji u źródeł współczesności (w perspektywie badań nad polskim szkolnictwem we Francji)

---

humanistica 21 2, 257-276

---

2018

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Lukasz Kempniński, Natalia Rezmer-Mrówczyńska

## **Nowoczesne myślenie o kształceniu. Człowiek i różne drogi edukacji u źródeł współczesności (w perspektywie badań nad polskim szkolnictwem we Francji)**

**Modern approach to education. Man and different  
ways of schooling at the beginning of the present day  
(in the view of research into Polish education in  
France)**

### **Abstrakt**

Celem naukowych rozważań o człowieku w kontekście kształcenia i rozwoju jednostki (u progu współczesności) jest prezentacja różnych obszarów badań dotyczących szkolnictwa w Polsce i za granicą w wyznaczonych okresach historycznych. Człowiek, stanowiący oś konstrukcyjną refleksji nad kwestiami edukacji, zaprezentowany zostanie w orbicie nowożytnych pojęć, kategorii i wartości, z których wykrystalizowały się nowoczesne oraz współczesne systemy nauczania. Całość naukowego dyskursu zostanie zawarta w dwóch częściach. Będą one ukazywać kolejno: a) źródła myślenia nowoczesnego o kształceniu oraz realizację nowożytnych ideałów w edukacji przełomu osiemnastego i dziewiętnastego wieku, a następnie b) nowe drogi edukacji w okresie międzywojnia w perspektywie badań nad polskim szkolnictwem we Francji.

W pierwszej części artykułu autorzy będą poszukiwać źródeł nowoczesnego myślenia o kształceniu ludzkiej jednostki, poczynając od starożytnych rozważań filozofów o doskonałości duszy i ciała – a skończywszy na dążeniu w stronę *człowieka wieku światła*. Jednostka ludzka *u progu współczesności* zyskała wolność, niezależność intelektualną i nowy potencjał rozwoju, dzięki czemu znalazła się w centrum refleksji naukowej oraz filozoficznej. Zainteresowanie człowiekiem oraz jego rozwojem stało się załączkiem nowoczesnej myśli pedagogicznej. Materiałem egzemplifikacyjnym tej części artykułu staną się źródła, które ukazują obraz szkolnictwa u schyłku Rzeczypospolitej. W drugiej części artykułu naukowej eksploracji podlegać będą zagadnienia nowych ścieżek edukacji po roku 1918 w Polsce i za granicą – zwłaszcza tam, gdzie Polacy najliczniej emigrowali, tzn. we Francji. Ponad półmilionowa kolonia

polska we Francji stała się w analizowanym okresie jednym z najważniejszych składników polonii zagranicznej. Polska emigracja przynajmniej od połowy lat dwudziestych XX w. stanowiła grupę znaczącą, zarówno z racji swej liczebności, jak i pozycji w całej populacji cudzoziemskiej we Francji. Badając zawile problemy polskiego szkolnictwa i nauczania języka polskiego, autorzy przyjęli za punkt wyjścia to, co już dotąd na ten temat napisano we Francji i w Polsce, uzupełnili jednak obecny stan wiedzy o analizę dokumentów jeszcze niezbadanych lub niepublikowanych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, oświecenie, programy nauczania, szkolnictwo we Francji, międzywojnie

### **Abstract**

The aim of the academic discussion about man in terms of education and development of an individual (at the beginning of the modern times) is to present different research areas in schooling in Poland and abroad in the given historical periods. Man, being the elemental axis of reflection on the educational issues, will be presented in the orbit of modern notions, categories and values, which gave rise to modern and contemporary systems of education. The whole of the academic discourse will be contained in two parts, presenting consecutively: the origins of modern thought about education and fulfilling modern-times ideas in education of the turn of the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries, and then new ways of education in the interwar period in the perspective of research into the Polish educational system in France.

In the first part of the article, the authors will look for the origins of modern thinking about developing human individual, beginning with considerations of ancient philosophers concerning the perfection of body and soul – heading towards *the man of the Age of Light*. Human individual, *on the verge of modern times*, gained freedom, intellectual independence and new potential for development, due to which, man found himself in the centre of scientific and philosophical reflection. The interest in man and his development was the germ of modern pedagogical thought.

The second part of the article will explore the issues and matters of new ways of education after 1918 in Poland and abroad, in places where Poles immigrated in biggest numbers, namely, France. Polish colony in France, counting over half a million, in the analyzed period, was the major constituent of the Polish community abroad. Polish emigration constituted an important group, due to its population, as well as its importance among foreign nations

in France in the mid 20s. Studying complex problems of Polish education and Polish language teaching, we took as the starting point what had been published about it in France and Poland, broadening our knowledge by analysis of documents which have not yet been researched or published.

**Key words:** education, schooling, syllabi, immigration, Poland, France

Prawdziwa człowieka szczęśliwość dobrej edukacji najpierwszym być powinna. Nie mówię, iż trzeba zaniedbać inne szczęśliwości zmyślane, gdyż te już tak stały się nam potrzebne, że bez nich bylibyśmy nieszczęśliwi prawdziwie. Ale chciałbym, aby edukacja dla nich ludzi obojętniejszymi czyniła (Staszic: 1921, 18).

Wychowanie młodych obywateli jest jedynym i najpierwszym widokiem rządu oświeconego, roztropnego i umiającego cenić uszczęśliwienie ludu, nad którym panuje. Nigdy rząd zapominać nie powinien o tak szlachetnym i użytek przynoszącym narodowi obowiązku (Libera: 91, 350).

## U źródeł myślenia nowoczesnego

Początków nowoczesnego myślenia o edukacji należy poszukiwać w epoce oświecenia, kiedy człowieka usytuowano w centrum refleksji naukowej i filozoficznej (Chaunu: 1989, 74). W orbicie naukowych badań wieku świateł znalazła się ludzka istota zyskująca wolność, niezależność i nowy potencjał rozwoju (Vovelle: 2001, 8-13).

Poszukiwanie doskonałości ludzkiej sięga źródeł kultury starożytnej, kiedy połączenie dobra i piękna stanowiło nadrzędny cel rozwoju człowieka (Latusek, Puchalska: 2002, 259). Dążenie do tego, aby piękno ludzkiego ciała łączyło się duszą *czyniącą dobro* zawierało się w rozważaniach filozoficznych i literackich kolejnych epok. Słowo *klasyczny* początkowo konotowało przymiotniki *doskonały* i *wzorcowy*, a także *starożytny*, co wykazywało związki z tradycją antyczną (Kostkiewiczowa: 1975, 13). Dobre życie w kontekście arystotelesowskiej *paidei*, zakładającej idealną jedność cielesnego i kulturalnego rozwoju, było synonimem cnotliwości (Jaeger: 2001).

Do greckiego ideału *paidei* nawiązywał humanizm i klasycyzm. Jednak w czasach nowożytnych duszę i ciało „rozdzielono”, uznano bowiem, że dusza może rozwijać się niezależnie od ciała (Jaroszyński: 2000, 948).

W kolejnych okresach historycznych sposób analizy ludzkiej natury ewoluował. Znacznie bardziej eksponowano sferę duchową człowieka. Z melioryzacją człowieka w kulturze Europy wiązało się pojęcie uwznioślenia godności jednostki, której indywidualne zalety, zdolności i wielki potencjał podkreślali już przedstawiciele renesansowej myśli filozoficznej (Pico della Mirandola: 2010). Wtedy również zwrócono uwagę na potrzebę odpowiedniego kształcenia i wychowania *nowego* człowieka, wprowadzono pojęcie osobowości, dając człowiekowi prawo do odczuwania własnej tożsamości i wartości. Filozofowie renesansu sprecyzowali pojęcie godności osoby ludzkiej, wysunąwszy nowe asocjacje leksemu *człowieczy*, którego użycie znacznie wzrosło w twórczości literackiej czasów odrodzenia. Jeszcze na początku osiemnastego stulecia słowo to „sporadycznie rozumiano jako wartość samą w sobie” (Ciunovič: 2011, 43-62). Znaczenie leksemu *człowiek* w połączeniu z zaletami charakteru i właściwymi cechami, takimi jak: mądry, uczciwy, pobożny – nabierało wartości. Sposób językowego opisu człowieka ulegał stopniowej humanizacji, począwszy od wieków średnich aż po czasy nowożytne.

W kulturze epoki oświecenia możliwa okazała się synteza tradycji antycznej i humanistycznej idei godności przez gloryfikację ludzkiej jednostki (Kobielus: 97, 97). Materialna i duchowa sfera człowieka została zawarta i omówiona na nowo w traktatach i rozważaniach oświeceniowych myślicieli. Hasło: *Człowiek w Wielkiej Encyklopedii* Diderota i d’Alemberta obejmuje czterdzieści pięć kolumn, z których (trzydzieści sześć) poświęconych zostało anatomii, osiem człowiekowi moralnemu i pół kolumny człowiekowi politycznemu. Autor hasła pominął sferę religijną i biblijny fakt stworzenia świata i człowieka przez Boga (Hazard: 1972, 194-195). Całość hasła omówił Diderot we wprowadzeniu:

HOMME, s. m. c' est un être sentant, réfléchissant, pensant, qui se promene librement sur la surface de la terre, qui paroît être à la tête de tous les autres animaux sur lesquels il

domine, qui vit en société, qui a inventé des sciences & des arts, qui a une bonté est un être sentant, réfléchissant, pensant, qui se promène librement sur la surface de la terre, qui paroît être à la tête de tous les autres animaux sur lesquels il domine, qui vit en société, qui a inventé des sciences & des arts, qui a une bonté & une aspects, dont les principaux formeront les articles suivans. Il est composé de deux substances, l' une qu' on appelle *ame*, l' autre connue sous le nom de *corps*. Le corps ou la partie matérielle de l' *homme* a été beaucoup étudiée. On a donné le nom d' *Anatomistes* à ceux qui se sont occupés de ce travail important & pénible. ou la partie matérielle de l' *homme* a été beaucoup étudiée. On a donné le nom d' *Anatomistes* à ceux qui se sont occupés de ce travail important & pénible. *Voyez l' article Homme, (Anatomie.)* On a suivi l' *homme* depuis le moment de sa formation ou de sa vie, jusqu' à l' instant de sa mort. C' est ce qui forme l' histoire naturelle de l' *homme* (Vovelle: 2001, 9).

Po analizie wstępnej autor hasła przeszedł do aspektu *człowieka cielesnego*; wyszczególnił przy tym np. wszelkie poznane wówczas kości, mięśnie, organy. Diderot zaprezentował następnie *człowieka moralnego i politycznego*. *Homme* w języku francuskim oznacza człowieka, ale także mężczyznę, którego utożsamia Diderot z gatunkiem ludzkim. W osobnym hasle opisana jest kobieta – będąca według Diderota *samicą człowieka*. „Femme c'est la femelle de l'homme” – „kobieta jest z mężczyzny” – stwierdził Barthez (Diderot: 1756). W definicji hasła *człowiek* zwraca uwagę wyraźna przewaga opisu sfery cielesnej, która, jak zauważył autor, podlega licznym studiom.

Starożytni filozofowie, łączyli piękno cielesne i duchowe, stanowiące warunek właściwego rozwoju jednostki, a zarazem postulowali ideały dobrego i cnotliwego życia. Zespolenie piękna materialnej i niematerialnej strony bytu ludzkiego miało gwarantować szczęście. Ziemska egzystencja człowieka powinna być „życiem dobrym, prawdziwym”, ponieważ tylko taka droga stanowi cel etycznego dążenia (Ricoeur: 2003, 284-285). Stale aktualne pojęcia, prawdy oraz wartości omawiane przez Plutarcha, Platona czy Senekę powróciły w myśli filozoficznej i tradycji literackiej u progu nowoczesności. Zasady etycznego postępowania i cnotliwego życia, motywowane przez ideały greckiego i rzymskiego an-

tyku, zostały zawarte w traktatach pedagogicznych, pismach, mowach i literaturze dydaktycznej epoki oświecenia.

W osiemnastym stuleciu powstawały programy nauczania i wychowywania młodego pokolenia. Refleksje nad kształtowaniem i rozwijaniem dziecięcego umysłu sięgają wcześniejszych źródeł, kiedy w roku 1671 John Locke zainicjował pracę nad *Rozważaniami dotyczącymi rozumu ludzkiego* (Locke: 1955). Analizując kartezjańską zasadę mówiącą o istnieniu w umyśle zasad i idei wrodzonych, filozof ten stworzył teorię, jakoby ludzki umysł na początku poznawania był niczym – *pusta izba (empty cabinet)* i *biała kartka (sheet of white)* (Drozdawicz: 2006, 57). W celu głębszego odkrywania i poznawania zmysły „dostarczają umysłowi szczegółowych idei”, z których wynikać miały właściwe prawidłowości i zgodności. W księdze drugiej rozważań Locke omówił rolę doświadczenia (na skutek obserwacji zmysłowych i umysłowych) w procesie „zbierania materiału dla rozumu i dla wiedzy” (Drozdawicz: 2006, 56). Autor *Rozważań dotyczących...* oddziaływał na rozwijające się w tym okresie koncepcje pedagogiczne. Locke kwestionował również fakt zdobywania encyklopedycznej wiedzy i podkreślał, że celem wykształcenia jest pobudzanie i kształcenie ludzkiego umysłu. Ugruntował on tym samym nowy sposób myślenia o edukacji, wychowaniu i rozwoju ludzkiej jednostki.

Naukowy dyskurs w zakresie nauk pedagogicznych zainicjowany na Zachodzie Europy wyraźnie przenikał na grunt polskiej myśli pedagogicznej. Pogłos filozoficznych rozważań Locke’a odnaleźć można w powstałym ponad wiek później traktacie Stanisława Staszica. W *Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego* sformułowane zostały *naturalne prawdy* w kwestii edukacji:

Człowiek rodzi się nic nie zna i nic nie myśli. Tylko jest czuły (...). Ma pamięć. Ma więcej lub mniej władzy do porównywania swoich uczuć i swoich wyobrażeń (...) przez porównanie wyobrażeń układu myśli. Ciało tylko myśli wykonywa. Oto wszystkie przyrodzone właściwości zdrowego człowieka. Więc człowiek do edukacji ma dwie rzeczy: duszę i ciało. Więc ludzie z natury ani są złymi, ani dobrymi. (...) Edukacja myśleć naucza; edukacja złymi lub dobrymi uczynić może (Staszic: 1952, 14-15).

Staszic zwrócił uwagę na skutki *złej i dobrej* edukacji, czyniąc jednocześnie z tej lepszej formy kształcenia podstawę szczęśliwości własnej człowieka i życia zbiorowego (Kostkiewiczowa: 2006, 18-19):

Prawdziwa człowieka szczęśliwość dobrej edukacji najpierwszym być powinna. Nie mówię, iż trzeba zaniedbać inne szczęśliwości zmyślane (...). Ale chciałby, aby edukacja dla nich ludzi obojętniejszymi czyniła. (Staszic: 1952, 18).

Autor *Uwag* ukazywał dalej liczne zalety powstałej Komisji Edukacji Narodowej, dzięki której Polska uniknęła *złej edukacji publicznej*. Istotną rolę świeckiej edukacji, stanowiącej obowiązek rządu wobec narodu, potwierdzają także inne źródła pochodzące z epoki oświecenia:

Wychowanie młodych obywateli jest jedynym i najpierwszym widokiem rządu oświeconego, roztropnego i umiejącego cenić uszczęśliwienie ludu, nad którym panuje. Nigdy rząd zapominać nie powinien o tak szlachetnym i użytek przynoszącym narodowi obowiązku (Libera: 1981, 350).

Druki polityczne, pisma i traktaty filozoficzne odzwierciedlają osiemnastowieczny stan rozwoju myśli pedagogicznej. Poglądy dotyczące wychowania, edukacji i kształcenia na różnych poziomach zawierali w swych pracach nie tylko wielcy myśliciele epoki, lecz także autorzy utworów o różnej proweniencji gatunkowej. Zachętę do kształcenia i dalszego pogłębiania wiedzy odnaleźć można w uczniowskich mowach i listach. Stanowią one zarówno popis umiejętności językowych, jak i potwierdzenie powszechnego w wielu krajach Europy dyskursu o potrzebie dobrej edukacji:

Dziecię takimi mowami zachęczone, zaczyna wespół z rozumem do nauk zabierać ochotę, samo się do nich kwapi, samo się o nie doprasza, i dostawszy się do szkół, czy to prywatnych, czy to publicznych, poczyna walkę chwalebłą z swymi rówieśnikami (Leski: sygn. Pol.8.II.2241).

Teksty uczniów Franciszka Bohomolca zebrane przez nauczyciela warszawskiego Collegium wypełniały treści o charakterze dydaktycznym. Zawarte w *Zabawkach oratorskich* utwory motywowały młodzież do podjęcia nauki (Kryda: 1979). Mowy i listy ujęte w omawianym zbiorze zachęcały



uczniów do doskonalenia języka wypowiedzi i propagowały nowoczesny model zdobywania wiedzy oraz kształcenia młodzieży (Kryda: 1992, 218-220).

W orbicie rozważań o duchu oświeceniowych reform w sferze edukacji na istotnej pozycji plasują się polskie osiągnięcia, będące symbolem nadziei i żywego rozwoju nowoczesnych idei. Konsekwencją kasaty zakonów jezuickich było tworzenie nowych, zreformowanych, świeckich szkół, z których wiele niestety nie przetrwało czasów rozbiorów. Ważnym miejscem na mapie prężnie działających placówek oświatowych była istniejąca do 1820 roku, prowadzona przez jezuitów Akademia Połocka, która, pomimo likwidacji zakonu i upadku państwa polskiego, nadal stanowiła żywy ośrodek kształcenia. Akademia, będąca centrum polskiej edukacji, stała się ostoją narodowej kultury, tradycji i katolicyzmu (Kadulska: 2004, 5-16). Istniejącej od 1787 do 1820 roku połockiej drukarni zawdzięcza się istnienie polskiej książki na terenach włączonych do Rosji (Kadulska: 2004, 269-273). Program edukacji i wychowania w omawianej szkole kształtowano na podstawie wydawanych tam prac, w tym książek religijnych, katechizmów, elementarzy, słowników, literatury pięknej – dzieł starożytnych i utworów polskich twórców okresu renesansu i oświecenia (Kadulska: 2004, 269-273).

Filozofowie, działacze patriotyczni, twórcy literatury i powszechnie znani myśliciele wyrażali pogląd, że *prawdziwa wiedza*, nabyta w okresie młodości, płynąca z *dobrej edukacji*, zapewniała dorosłemu człowiekowi szczęśliwe życie. Dążenie do własnej szczęśliwości w epoce oświecenia uznawano za *dobro publiczne* – aby je osiągnąć – powinno współdziałać całe społeczeństwo: „Szczęśliwość większej części obywateli jest dobrem publicznym. Wola większej części narodów jest wolą powszechną” (Staszic: 1954, 49). Usankcjonowane myślą humanistyczną poglądy o godności i wartości każdej ludzkiej jednostki stanowiły źródło nowoczesnych systemów edukacji. Zawarte w nich kategorie, pojęcia i wartości sięgały źródeł europejskiej tradycji. Programy te obejmowały także rozważania o etyce, moralności, prawym i cnotliwym postępowaniu. Oświeceniowi myśliciele akcentowali właściwe formowanie osobowości wychowanek, a jednocześnie podkreślali, że wczesna edukacja pomoże budować

młodemu człowiekowi dalsze, harmonijne życie w społeczeństwie.

Nowoczesne myślenie o edukacji i rozwoju ludzkiej jednostki wyłania się z oświeceniowych traktatów filozoficznych, programów nauczania, listów oraz pozostałych utworów, które zawierają rozważania o potrzebie kształcenia. Nowe poglądy na istotę kształcenia wynikały także z rozwoju osiemnastowiecznych kategorii, pojęć i wartości, takich jak naturalność, autentyczność, indywidualizacja i poszukiwanie tożsamości ludzkiej jednostki. Przełom w zakresie myśli pedagogicznej przypada na czas oświecenia, kiedy zaczęto postrzegać dziecko jako młodą, niezwykłą istotę mającą inne potrzeby niż człowiek dorosły (Chaunu: 2008, 92-93; Bołdyrew: 2008, 221). Filozofowie epoki podkreślali wielką rolę i potrzebę szczęścia dziecka, które powinno być radosne w każdej chwili swojego młodego życia (Outram: 2008, 102-115). Rozwój w zakresie edukacji i wychowania na ziemiach polskich tego okresu był wynikiem przemian kulturowych, gospodarczych oraz przełomów historycznych. Na polskie koncepcje pedagogiczne oddziaływały także poglądy filozoficzne z Europy Zachodniej, a zaistniały dialog kulturowy stał się fundamentem nowoczesnego myślenia o edukacji u źródeł współczesności.

Ideale nowoczesnej myśli pedagogicznej w zakresie edukacji i wychowania młodzieży odradzały się w różnych okresach rozwoju polskiego szkolnictwa w Polsce i zagranicą. Kwestie patriotycznego wychowania i akcentowanie potrzeby skolaryzacji przez ustawodawstwo, władzę i społeczeństwo stanowią nieodzowny element rozwoju edukacji. Warto zwrócić uwagę na przemiany oraz zjawiska związane z systemem kształcenia polskich obywateli nie tylko na ziemiach polskich, lecz także poza ich granicami. Jako przykład należy przywołać kwestie nauczania języka polskiego we Francji w dwudziestoleciu międzywojennym. Oświata polska w omawianym okresie była realizowana w warunkach trudnych, kiedy brakowało poparcia władzy z Polski. To jednak nie przeszkodziło mieszkającym we Francji Polakom przedsięwziąć wszelkich starań o stworzenie warunków do nauczania języka ojczystego.

## **Nowe drogi edukacji w okresie międzywojnia w perspektywie badań nad polskim szkolnictwem we Francji**

Współcześnie Polacy we Francji to nierzadko potomkowie, spadkobiercy wielkiej masy ludności, która przybyła do tego kraju w dwóch wielkich falach w XIX i XX stuleciu. Pod koniec XIX stulecia polską społeczność emigracyjną stanowili nieliczni już i dożywający swoich dni weterani powstania listopadowego oraz liczniejsi i także starzejący się, lecz jeszcze aktywni uczestnicy powstania styczniowego (Śladkowski: 1980, 7-8). Ta dziewiętnastowieczna emigracja niemal w całości koncentrowała się w Paryżu, ale już migracje zarobkowe z lat 1908-1914 zmieniły zasięg geograficzny polskiego wychodźstwa (Paczkowski: 1979, 24). Górnicy rozmieszczeni na północy, robotnicy rolni zamieszkiwali wchód i centrum Francji. Polacy przybywający do Francji w latach 1918-1939 koncentrowali się głównie w rejonie północnej i wschodniej Francji. Licząca ponad sześćset tysięcy osób kolonia polska we Francji stała się w analizowanym okresie jednym z najważniejszych składników polonii zagranicznej. Polska emigracja przynajmniej od połowy lat dwudziestych XX wieku stanowiła grupę znaczącą, zarówno z racji swej liczebności, jak również pozycji w całej populacji cudzoziemskiej we Francji.

Oprócz wymienionych są dzisiaj również ludzie nowi, którzy emigrowali do Francji jako obywatele państwa Wspólnoty Europejskiej. Wyjechali za chlebem, w poszukiwaniu lepszych warunków życia czy zdobywania wiedzy i kształcenia we francuskich szkołach i uczelniach. Dzieje tej ostatniej grupy emigrantów nie zostały jeszcze do końca zbadane. Warto wniknąć w głąb istotnych spraw i zagadnień towarzyszących młodemu pokoleniu Polaków, którzy dzisiaj mieszkają i uczą się w szkołach polskich i francuskich. Jest to na razie postulat badawczy, który jednak z pewnością w niedługim czasie doczeka się pełnego opracowania.

Przedmiotem rozważań autora drugiej części niniejszego artykułu jest szkolnictwo polskie i nauczanie języka polskiego w szkołach francuskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Jest to swoiste przedstawienie aktualnego

stanu badań, uwzględniające wskazania źródłowe ustalone na podstawie kwerend archiwalnych prowadzonych przez autora oraz ukazanie dorobku historiograficznego badaczy zajmujących się tą tematyką. Ponadto artykuł ma stanowić pewnego rodzaju podsumowanie najważniejszych ustaleń i kwestii związanych z analizowanym tematem.

Badania prowadzone w archiwum francuskiego MSZ, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej stanowią, należy twierdzić, solidną podstawę do rozważań nad interesującymi nas zagadnieniami. Badając zawile problemy polskiego szkolnictwa i nauczania języka polskiego w szkołach francuskich, przyjąłem za punkt wyjścia to, co już na ten temat napisano we Francji i w Polsce. Kiedy pisze się o szkolnictwie polskim w latach 1918-1939, nie można pominąć prac autorstwa Janine Ponty (Ponty: 2003), Mauco Georges (Georges: 1932), Edourada Pozerskiego (Pozierski: 1933), Czesława Karczmarka (Karczmarek: 1928), ks. Romana Dzwonkowskiego (Dzwonkowski: 1988), Haliny Janowskiej (Janowska: 1964) oraz Edmonda Gogolewskiego (Gogolewski: 1998). Autor ma świadomość tego, że przywołane powyżej prace nie są jedyne, jeśli chodzi o poruszony temat, są to jednak prace bardzo istotne dla omawianego problemu.

Międzywojenna prasa polska mówi o polskim szkolnictwie we Francji, a tymczasem w dokumentach znajdujących się we francuskich archiwach używa się określenia *nauczanie języka polskiego* w szkołach prywatnych i gminnych. Związane z tym problemy były tym bardziej skomplikowane, że *polскими szkołami* czy raczej *polскими klasami* zarządzały trzy ośrodki: polskie organizacje społeczne, polski kler (Szeroka działalność Polskiej Misji Katolickiej we Francji i jej rektora ks. Wilhelma Szymbora zaowocowała otwarciem w latach 1922-1926 35 *polских szkół* oraz 8 ognisk przedszkolnych. Autor nie omawia szczegółowo wkładu PMK we Francji w rozwój nauczania języka polskiego, ponieważ analiza roli polskiego duchowieństwa i jego wpływu na organizację szkolnictwa stanowić może osobne studium) oraz reprezentacja polskich władz we Francji. Tak naprawdę legalnie istniały tylko kursy języka polskiego organizowane przez polskie

przedstawicielstwa dyplomatyczne i mające zgodę władz francuskich.

Niestety rządzący mało interesowali się problemem oświaty młodzieży polskiej. Częściej w tak dużym środowisku emigracyjnym polskie sfery rządowe dążyły do zdobycia wpływów politycznych; sprawy związane z opieką prawną, społeczną, pomocą materialną czy realizacją potrzeb kulturalnych i oświatowych schodziły na plan dalszy. Polsko-francuska konwencja emigracyjna z 3 września 1919 r. nie tylko nie rozwiązywała sprawy szkolnictwa, ale w ogóle ją pomijała (Janowska: 1964, 253). Masowy dopływ robotników polskich do Francji, zwłaszcza z Nadrenii i Westfalii, który zaczął się 1920 roku, spowodował ich wzmożoną aktywność zmierzającą do zajęcia się problemem braku polskich szkół i przedszkoli. Wysyłano listy i petycje do polskich władz we Francji w Polsce. Wysyłano również postulaty o zmianę konwencji z września 1919 r. w stronę uregulowania przez nią spraw oświatowo-szkolnych. Rosnący głód oświaty zaktywizował środowiska wychodźcze, którym zależało na stworzeniu szkoły dla dzieci polskich we Francji. Istniały obawy, że bez szkoły, bez nauczyciela dzieci polskie na emigracji zmarnieją (Francja. Sprawy społeczne: sygn. 31). Westfalacy szybko zorganizowali prowizoryczny system nauczania. Wśród emigrantów były osoby jako tako wykształcone i to one w trudnych warunkach – w barakach, stodołach czy własnych mieszkaniach – prowadziły kursy polskiego. Stawka, jaką otrzymywał ów *nauczyciel*, brała się ze składek rodziców, a równa była stawce godzinnej górnika (13-15 fr.). Nieliczni dyrektorzy towarzystw węglowych interesowali się warunkami, w jakich uczyły się polskie dzieci nieuczęszczające do szkół francuskich. I tak np. w departamencie Loire w rejonie Saint-Etienne i Beaulieu w roku szkolnym 1923/1924 każda kolonia polska licząca ponad 100 dzieci w wieku szkolnym miała własną *polską szkołę*, czyli osobną salę szkolną i polskiego nauczyciela (Gogolewski: 1998, 29). Niestety nie w każdym departamencie taki stan rzeczy się utrzymywał. Do końca 1924 r. na 29 gmin departamentu Nord, w których osiedlili się Polacy, tylko w trzech zorganizowano kursy języka polskiego, odbywające się w szkołach gminnych, wieczorem, raz lub dwa razy w tygodniu. Do roku 1924 polskich

dzieci nie obowiązywało nawet uczęszczanie do szkół francuskich.

W grudniu 1923 r. sprawa związana z nauczaniem języka polskiego weszła do porządku dziennego obrad sejmowej Komisji Oświaty Publicznej. W efekcie w dniach 25 marca – 17 kwietnia 1924 r. odbyła się w Paryżu francusko-polska konferencja (Gogolewski: 1998, 116). Długie, trudne rozmowy zaowocowały podpisanym 17 kwietnia porozumieniem, którego zasadnicze punkty przedstawił skrótowo Henri de Peyerimhoff – wiceprzewodniczący Centralnego Komitetu Francuskich Kopalń Węgla, w swoim liście do delegacji polskiej. Tzw. List Peyerimhoffa zawierał jedynie zapewnienie, że Komitet zwróci się do pracodawców-członków Komitetu z prośbą o zapewnienie nauczania dzieci w języku polskim. Najistotniejsza w tym liście informacja dotyczyła kwestii zatrudnienia nauczyciela polskiego na każde 65 dzieci, o ile dyrekcja kopalni wyrazi taką wolę.

Przewidywano dwie formy nauczania dzieci. We francuskich szkołach publicznych (komunalnych), w których zaplanowano kilka nadobowiązkowych godzin języka polskiego, historii i geografii Polski, zajęcia miały odbywać się po południu albo w dni wolne od zajęć szkolnych. W ośrodkach, w których byłaby wystarczająca liczba dzieci polskich, proponowano nauczanie w formie zorganizowanych szkół prywatnych (tzw. szkółkach kopalnianych). Tu wskazane przedmioty byłyby realizowane w normalnych godzinach lekcyjnych. W raporcie z dnia 28 listopada 1927 r. do Konsulatu RP w Marsylii czytamy: „Dyrekcja Towarzystwa kopalnianego »Houillères Bossègrs«, do którego to przedsiębiorstwa należy kopalnia Mollières/Cèze porozumiała się co do zapoczątkowania w tej ostatniej kolonii nauczania przedmiotów polskich<sup>1</sup>. Nauczanie będzie odbywać się na następujących warunkach: nauczanie języka polskiego, historii i geografii, dwa razy w tygodniu niedziele i czwartki”<sup>2</sup>. W szko-

---

<sup>1</sup> W kopii depezy Ministra Spraw Zagranicznych Francji do Ministra Oświaty Publicznej tego kraju z 15 czerwca 1935 r. znajduje się wykaz polskich szkół i kursów prowadzonych w 22 francuskich departamentach. Wymienieni tam nauczyciele szkół podstawowych byli mianowani przez właściwego konsula polskiego w porozumieniu z dyrektorem kopalni, ale bez autoryzacji władz Francji, [w] *Affaires Étrangères Archives diplomatiques en France* (dalej AEAd), 106 CPCOM, Polonais en France, carton 712, 1934-1935, sygn. 434.

<sup>2</sup> AAN, Konsulat RP w Marsylii, Komunikaty emigracyjne. Statystyka emigracji w okręgu konsularnym (w poszczególnych ośrodkach, położenie

łach prywatnych (do nich zaliczano wszystkie tzw. szkółki kopalniane) przedmioty wykładane w języku polskim (polski, historia i geografia) nie przekraczały pięciu godzin tygodniowo.

Francuskie Ministerstwo Oświaty Publicznej powzięło szereg działań w celu zwiększenia stopnia skolaryzacji polskich dzieci w państwowych szkołach francuskich. Dyrektorzy tych placówek otrzymywali polecenia szybkiego przyjmowania zgłaszających się polskich dzieci. W 1936 r. postępująca reorganizacja szkolnictwa przewidywała dla klas młodszych od trzech do pięciu godzin przedmiotów polskich tygodniowo, a dla starszych jedną godzinę tygodniowo bądź wcale. Nauka języka polskiego odbywała się również przez uczestnictwo dzieci w tzw. kursach czwartkowych. Uruchomiono je w 1935 r. Nadzór sprawowała nad nimi Komisja Kulturalno-Oświatowa Rady Porozumiewawczej Związków Polskich we Francji. Kursy czwartkowe były nielegalną formą nauczania, większość bowiem osób nimi kierujących nie miało odpowiednich świadectw upoważniających do nauczania polskich przedmiotów (Jędrzejewicz: 2009, 306). Jednak władze francuskie na ogół tolerowały istnienie kursów. Mimo tak różnorodnych form nauczania tylko stosunkowo niewielka liczba dzieci polskich korzystała z nauki w języku polskim (tab. 1 i 2). Za lata 1928-1930 brak danych dotyczących szkolnictwa polskiego we Francji. Dane za wskazany okres opracowywał Departament Konsularny MSZ. Są one nieco zawyżone, ponieważ obejmują, oprócz dzieci w wieku szkolnym 7-14 lat, również i dzieci w wieku przedszkolnym, czyli od 3 do 6 lat, uczęszczające do polskich ochronek i przedszkoli.

**Tabela 1. Liczba dzieci uczących się po polsku w latach 1924-1927**

Rok szkolny	Liczba dzieci w wieku szkolnym (7-14 lat)	Liczba dzieci uczących się po polsku
1924	28 500	300
1925	30 400	7500
1926	31 000	11 600
1927	43 700	15 000

Źródło: Janowska: 1964, 257

emigracji, organizacja szkolnictwa, prasa itp.), sygn. 311; w odpowiedzi Konsulatu czytamy, że lekcje będą odbywać się w wymiarze 9 godzin tygodniowo.

**Tabela 2. Liczba dzieci uczących się po polsku w latach 1931-1937**

Rok szkolny	Liczba dzieci w wieku szkolnym (3-14 lat)	Liczba dzieci uczących się po polsku
1931	160 000	26 400
1932	158 000	24 900
1933	157 000	27 300
1934	155 000	29 400
1935	149 000	32 000
1936*	150 000	25 000

Źródło: Janowska: 1964, 258

\*Dane tylko z okręgów konsularnych Paryż, Lille, Lyon.

Jeśli chodzi o warunki nauczania, były one bardzo niekorzystne. W szkołach prywatnych, w których nauka polskiego odbywała się w godzinach szkolnych, nieraz dochodziło do sytuacji, gdy z powodu braku wolnych sal lekcyjnych zajęcia prowadzone były równoległe z lekcjami francuskimi. W szkołach komunalnych zajęcia dla dzieci polskich emigrantów realizowano po normalnych lekcjach, czyli wieczorem. Szkoły prowadzone przez zarządy kopalń mieściły się często w barakach brudnych, skrzyconych z desek. Sytuacja szkolnictwa polskiego była rozpaczliwa; brak lokali, podręczników i nauczycieli. Właśnie brak sił nauczycielskich był jedną z największych bolączek szkolnictwa polskiego we Francji. O tym, że ciągle brakowało wykwalifikowanych nauczycieli oraz, że nie wszystkie dzieci w wieku szkolnym uczęszczały do szkoły, świadczą dane z tabeli 3. Zdarzały się sytuacje, gdy na jednego nauczyciela przypadało nieraz od 200 nawet do 700 dzieci, przy czym nauczyciele uczyli w kilku szkołach zlokalizowanych w różnych miejscowościach. Na 103 nauczycieli uczących w latach szkolnych 1925-27 73 dysponowało pełnymi kwalifikacjami. W lipcu 1931 r. było 102 nauczycieli. Rok później we Francji pracowało 108 nauczycieli polskich.



**Tabela 3. Statystyka szkolnictwa polskiego we Francji na dzień 1 sierpnia 1924 r.**

Okręg Konsulatu polskiego	Liczba dzieci w wieku szkolnym	Dzieci uczęszczające do szkoły	Liczba polskich nauczycieli
Lille	27104	3069	27
Lyon	2393	1348	22
Marsylia	576	224	3
Strasburg	1552	739	11
<b>Razem</b>	<b>31625</b>	<b>5380</b>	<b>63</b>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie AZNP, Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Zarząd Główny: sygn. 411

Nauczanie oficjalne, prowadzone przez władze polskie w porozumieniu z francuskimi, mogło zaspokoić jedynie część potrzeb. Prawie 2/3 dzieci polskich w wieku szkolnym nie mogło korzystać z nauki pod kierunkiem wykwalifikowanego nauczyciela. Przybycie z Polski nowych sił pedagogicznych było bardzo utrudnione z dwóch powodów: ograniczeń budżetowych i braku nauczycieli w Polsce. Polacy mieszkający we Francji mogli liczyć tylko na siebie, a organizowanie szkolnictwa uzależniono od tych środków, które były do dyspozycji. Komisja Kulturalna utworzona przy Radzie Porozumiewawczej Towarzystw Polskich powzięła myśl organizowania w maju każdego roku Zbiórki na Oświatę. Zebrane pieniądze w całości miały być przeznaczone na książki dla dzieci polskich we Francji oraz na utrzymanie kursów czwartkowych<sup>3</sup>, które organizowano wszędzie tam, gdzie Polska nie była w stanie przysłać i opłacić nauczyciela.

Szkoła z językiem polskim jako wykładowym była jednym z wielu elementów oddziałujących na procesy asymilacyjne w kierunku ich hamowania, niemniej jednak elementem o chyba najistotniejszym znaczeniu. Działania władz polskich prowadzone z różną intensywnością motywowały środowiska wychodźcze do zdecydowanie większej aktywności na polu edukacyjnym. Niestety mimo zaangażowania skupisk ludności pol-

<sup>3</sup> „56 tysięcy franków złożonych przez Was w roku ubiegłym (tj. 1934 r.) na oświatę pozwoliło zaopatrzyć biedne dzieci w książki polskie i utrzymać i 75 kursów czwartkowych w koloniach polskich”. W roku 1935 zebrano 40 tysięcy franków.[w:] AAN, Konsulat RP w Marsylii, Dary i składki na różne cele. Zbiórka na Fundusz Szkolny 1936-1938, sygn. 920.

skiej oraz władz nie udało się stworzyć silnych podstaw do kształcenia w języku ojczystym. Rządzący w kraju na początku lat dwudziestych nie dołożyli starań, aby nauka w polskiej szkole na emigracji znalazła szerszy krąg odbiorców. Olbrzymia masa obywateli polskich przybyłych do Francji w latach 1918-1939 była dużym kapitałem, który wzrastał w obcym środowisku. Aby w pełni mówić o należyтым rozwoju szkolnictwa w omawianym okresie, należy pamiętać o kilku czynnikach: uświadomieniu ludności, środkach materialnych, dobrze przygotowanej kadrze nauczycielskiej i uwarunkowaniach prawnych, które zapisane we francuskim ustawodawstwie nie zawsze sprzyjały procesowi tworzenia *polskich szkół*.

W dwudziestoleciu międzywojennym na nauczanie języka polskiego we Francji wywarły wpływ trzy czynniki: polsko-francuskie stosunki polityczne, sytuacja ekonomiczna Francji oraz lokalne relacje między robotnikami polskimi a francuskimi pracodawcami (Gogolewski: 1998, 232). Pomimo tych kilku czynników i dystansu dzielącego Francję i Polskę, Polaków i Francuzów – zwłaszcza w języku, kulturze, obyczajach, bogactwie i poziomie oświaty – spora część przybyszy z Polski znalazła możliwość uczestniczenia w utrwalonych formach aktywności społecznej swych francuskich sąsiadów.

## **Bibliografia**

- Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie, Archiwum Prymasa Polski (dalej AAG APP), Francja. Sprawy społeczne, 31.
- Affaires Étrangères Archives diplomatiques en France (dalej AEAd), 106 CPCOM, Polonais en France, carton 712, 1934-1935, 434.
- AAN, Konsulat RP w Marsylii, Komunikaty emigracyjne. Statystyka emigracji w okręgu konsularnym (w poszczególnych ośrodkach, położenie emigracji, organizacja szkolnictwa, prasa itp.), 311.
- AAN, Konsulat RP w Marsylii, Dary i składki na różne cele. Zbiórka na Fundusz Szkolny 1936-1938, 920.
- Leski, K. „Mowa IV”. [w:] F. Bohomolec, *Zabawki oratorskie niektórych kawalerów Akademii szlacheckiej warszawskiej*, Warszawa 1755, s. 336-337; Gabinet Starych Druków, Biblioteka Główna UMK, Toruń, Pol.8.II.2241.

- Boldyrew, A. 2008. *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795- 1918*, Warszawa.
- Chaunu, P. 1989. *Cywilizacja wieku Oświecenia*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa.
- Ciunovič, M. 2011. „Kim jesteś, człowieku?” [w:] *Humanizm w języku polskim. Wartości humanistyczne w polskiej literaturze i refleksji i języku*, red. A. Janowska, M. Pastuchowa, R. Pawelec, Warszawa.
- Diderot, D. J. Le Rond d' Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*, 1751-1772. hasło z t. 6, 1756, dostęp: <http://encyclopedie.uchicago.edu/>, 12 listopada 2012 roku.
- Drozdowicz, Z. 2006. *Filozofia oświecenia*. Warszawa.
- Dzwonkowski, R. 1988. *Polska opieka religijna we Francji. 1909-1939*, Poznań.
- Georges, M. 1932. *Les étrangers en France*, Paris.
- Gogolewski, E. 1998. *Szkolnictwo polskie we Francji (1833-1990)*, Wrocław.
- Hazard, P. 1972. *Myśl europejska w XVIII wieku. Od Monteskiusza do Lessinga*. przeł. H. Suwała, wstęp S. Pietraszko, Warszawa.
- Jaeger, W. 2001. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. przeł. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa.
- Janowska, J. 1964. *Polska emigracja zarobkowa w Francji (1919-1939)*. Warszawa.
- Jaroszyński, P. 2000. „Paideia” [w]: *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 7, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kaczmarek, C. 1928. *L'émigration polonaise en France après la guerre*, Paryż.
- Kadulska, I. 2004. *Akademia Połocka. Ośrodek kultury na Kresach 1812-1820*. Gdańsk.
- Kadulska, I. „Kochanowscy w połockiej drukarni akademickiej” 2004. [w:] *Od liryki do retoryki. W kręgu słowa literatury i kultury*, prace ofiarowane J. i E. Kotarskim, red. I. Kadulska i R. Grześkowiak, Gdańsk.

- Kobielus, S. 1997. *Człowiek i ogród rajski w kulturze religijnej średniowiecza*. Warszawa.
- Kostkiewiczowa, T. 1975. *Klasycyzm, sentymentalizm, rokoko. Szkice o prądach literackich polskiego Oświecenia*, Warszawa.
- Kostkiewiczowa, T. 2006. „Osiemnastowieczne drogi do szczęścia. Perspektywa europejska – perspektywa polska.” [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*. t. XLV.
- Kryda, B. 1992. *Franciszek Bohomolec*, [w:] *Pisarze polskiego oświecenia*, t. 1, red. T. Kostkiewiczowa i Z. Goliński, Warszawa.
- Kryda, B. 1979. *Szkolna i literacka działalność Franciszka Bohomolca. U źródeł polskiego klasycyzmu XVIII w.*, Wrocław.
- Libera, Z. 1991. *Oświecenie*. Warszawa.
- Locke, J. 1955. *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. t. 1, przeł. B. Gawęcki, Warszawa.
- Outram, D. 2008. *Panorama Oświecenia*. przeł. J. Koleczyńska, Warszawa.
- Paczkowski, A. 1979. *Prasa i społeczność polska we Francji 1920-1940*. Ossolineum.
- Pico della Mirandola Giovanni, 2010. *Mowa o godności człowieka*, przeł. i przypisami opatrzyli Z. Nerczuk i M. Olszewski, Warszawa.
- Ponty, J. 2003. *Polonais méconnus. Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris 2005; tejsze, *L'immigration dans les textes*, Paris.
- Pozierski, E. 1933. *L'École Polonaise de Paris*, Paryż.
- Jędrzejewicz, R. 2009. *Szkolnictwo polskie we Francji, referat przygotowany na zjazd konsularny w Paryżu, odbyty (ostatecznie) 2-3 listopada 1936 r.*, [w:] H. Chałupczak, E. Kołodziej, *Zjazdy i konferencje konsulów polskich w Francji. Protokoły i referaty 1931-1938*, Lublin.
- Ricoeur, P. 2003. *O sobie samym jako innym*. przeł. B. Chelstowski, Warszawa.

- Słownik wyrazów obcych*. 2002. red. A. Latusek, I. Puchalska, Kraków.
- Staszic, S. 1921. *Edukacja z autobiografią autora*. wydanie nowe A. Tom, Warszawa.
- Staszic, S. 1954. „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego.” [w:] *Pisma filozoficzne i społeczne*, oprac. B. Suchodolski, Warszawa, t. 1.
- Staszic, S. 1952. *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, oprac. S. Czarnowski, Wrocław.
- Śladkowski, W. 1980. *Emigracja polska we Francji 1871-1918*. Lublin.
- Vovelle, M. 2001. *Człowiek oświecenia*. red. idem, przeł. M. Gurgul, Warszawa.

---

Łukasz Kempieński  
Akademia Pomorska w Słupsku, Wydział Filozoficzno-Historyczny  
ul. Krzysztofa Arciszewskiego 22A, 76-200 Słupsk  
E-mail: ukaszek77@gmail.com

Natalia Rezmer-Mrówczyńska  
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Świeciu  
ul. Chmielniki 2A, 86-100 Świecie/ Polska  
E-mail: nataliarezmer@wp.pl