

REGINA KOŚCIELSKA, PIOTR TARAS SAC
KUL

SZKOŁA POLONIJNA JAKO CZYNNIK KULTUROWEJ TOŻSAMOŚCI W SYSTEMIE DZIAŁANIA SPOŁECZNOŚCI POLONIJNEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Poczucie własnej godności i tożsamości jest jedną z podstawowych ludzkich potrzeb. W każdej społeczności o imigracyjnym rodowodzie zachodzi proces określania swojej tożsamości w stosunku do kraju pochodzenia i kraju osiedlenia. Powstaje pytanie, jaką rolę w tym procesie odgrywa szkoła. Problem, jak ta sprawa przedstawiała się w polonijnych środowiskach w Ameryce, będzie analizowany w ramach socjologicznej teorii systemu działania społecznego. Roli szkoły nie można bowiem rozpatrywać w oderwaniu od życia społeczności, w której ona istnieje¹. Wymaga to pewnej, choćby skrótowej, charakterystyki Polonii jako społecznego systemu działania w środowisku amerykańskim. Pozwoli to lepiej wyjaśnić sens istnienia szkół polonijnych, ich związku z parafią, ich relacji do narodu polskiego oraz społeczeństwa Stanów Zjednoczonych.

Powstanie i rozwój polonijnego systemu działania społecznego były uwarunkowane amerykańskim kontekstem społecznym i jakością (charakterem) polskiej emigracji.

Historia społeczeństwa amerykańskiego wskazuje, że głównymi więzami łączącymi osiadłych tam ludzi były: religia, wspólne pochodzenie etniczne i biznes. W oparciu o wspólne wierzenia tworzyli swoje Kościoły, które były zarazem pierwszymi systemami społecznego działania religijnych wspólnot purytanów, separzetystów, kwakrów, luteranów, kalwinów, anglikanów, katolików, żydów i wielu innych powstałych tam społeczności religijnych². Religia była i jest jednym z głównych elemen-

¹ Działanie społeczne jest to szczególnie rodzaj czynności jednostki lub grupy osób, której przedmiotem i celem jest spowodowanie czynności innej jednostki lub grupy mającej znaczenie dla osób drugich. Działanie społeczne spełniane według określonych reguł, wzorów, praw, podległe społecznej kontroli, ujęte w instytucje nazywamy systemem działania społecznego.

² W latach pięćdziesiątych XX w. w Stanach Zjednoczonych było 255 wyznań (religious bodies). B. Y. Landis. *Yearbook of American Churches*. New York 1958 s. VI.

tów tożsamości kulturowej społeczeństwa amerykańskiego³. Ten fakt znajdzie również odbicie w życiu społeczności polonijnej. Wzajemna obawa przed indoktrynacją religijną spowodowała, z jednej strony, zaprowadzenie bezwyznaniowych szkół publicznych, a z drugiej rozwój prywatnego szkolnictwa wyznaniowego lub jego substytutów kształtujących odpowiednią tożsamość kulturową⁴.

Zróznicowane pochodzenie narodowe imigrantów posiadających własną tożsamość kulturową było innego rodzaju więzami, dzięki którym powstawały społeczności najpierw terytorialne, jak Nowa Anglia, Nowa Holandia, Nowa Szkocja lub terytorialne parafie narodowe, a następnie eksterytorialne grupy etniczne⁵. Obecnie w Stanach Zjednoczonych 73 zbiorowości etniczne tworzą 1475 ogólnospołecznych organizacji⁶. Spis ludności w 1971 r. i 1972 r. wykazał, że tylko 8,7% społeczeństwa amerykańskiego nie знаło lub nie chciało określić swojej przynależności etnicznej⁷.

Wspólne interesy, współdziałanie we własnej obronie i w zaspokajaniu swoich potrzeb z jednej strony, a z drugiej zróżnicowanie religijne

³ Por. H. R. Niebuhr. *The Kingdom of God in America*. New York 1959; L. Pfeffer. *Creeks in Competition. A Creative Force in American Culture*. New York 1958; L. E. Ebersole. *Church Lobbying in the Nations Capitol*. New York 1951; W. L. Sperry. *Religion in America*. New York 1946; Th. C. Hall. *The Religious Background of American Culture*. Boston 1930; H. W. Schneider. *Religion in Twentieth Century America*. Cambridge, Mass. 1952; H. F. May. *Protestant Churches and Industrial America*. New York 1949; R. Williams. *Religion, Value — orientations, and Intergroup Conflict*. „The Journal of Social Issues” 3 XII 1956 s. 16-70; J. M. Yinger. *Religion, Society and the Individual*. New York 1957.

⁴ Zarząd szkół w Detroit wydał w 1844 r. zakaz używania w szkołach przez różne wyznania własnych tekstów Biblii. L. Houtman. *Response of Detroit Public Schools to Immigrant Groups*. University Microfilms. Ann Arbor, Mich. 1965 s. 12; G. S. Counts. *The American Road to Culture. A Social Interpretation of Education in the United States*. New York 1930; E. Newton, H. G. Richey. *The School in the American Social Order*. Boston 1947; J. P. Williams: *The New Education and Religion*. New York 1945; L. V. Koos. *Private and Public secondary Education. A Comparative Study*. Chicago, Ill. 1931; J. A. Burns. *The Growth and Development of the Catholic School System in the United States*. New York 1912; *Religion, Government and Education* Ed. W. W. Brickman, S. Lehrer. New York 1961.

⁵ Por. R. Vecoli. *European Americans: From Immigrants to Ethnics*. W: *Immigrants and Migrants: The Detroit Ethnic Experience*. Ed. D. W. Hartman. Detroit 1974 s. 51-78.

⁶ L. R. Wynar. *Encyclopedic Directory of Ethnic Organizations in the United States*. Littleton, Col. 1975.

⁷ U. S. Bureau of the Census. *Current Population Reports. P-20. Nr 249. Characteristics of the Population by Ethnic Origin: March 1972*. Washington, D. C. 1973.

i etniczne doprowadziło do utworzenia wspólnego państwa gwarantującego wszystkim obywatelom demokratyczne swobody. Wykształciły się przy tym specyficzne reguły gry społeczno-politycznej, pewne mechanizmy funkcjonowania społeczeństwa amerykańskiego dające preferencję tym podmiotom działania, które lepiej potrafią dbać o własne interesy, wykazując zarazem odpowiednią w tym względzie aktywność gospodarczą i polityczną⁸. Partie polityczne rządzące Stanami Zjednoczonymi są „[...] raczej blokiem interesów niż systemem politycznych zasad”⁹. „Interesy te skłaniają do zdobycia i utrzymania patronatu nad władzą państwową”¹⁰. Ponieważ do połowy XIX wieku trzon społeczeństwa amerykańskiego stanowili imigranci z Wysp Brytyjskich (2,5 mln osób) przeto oni i ich potomkowie, White Anglo-Saxon Protestant (WASP), ukształtowali społeczny, gospodarczy i polityczny establishment Stanów Zjednoczonych¹¹. Jednak od lat czterdziestych XIX w. rozpoczął się masowy napływ imigrantów innych narodowości — ewenement jedynej w historii ludzkości; w granice jednego państwa napłynęło do 1970 r. około 42 mln. osób spośród wszystkich narodów całego globu¹². Anglosasi w swojej polityce nie wykazali chęci zbliżenia się, niesienia pomocy, ani też gotowości asymilacyjnej z nowymi obywatelami państwa. Walory religijne i etniczne nie przestały odgrywać znaczącej roli w określaniu grupowych interesów i w funkcjonowaniu establishmentu państwowego, gospodarczego i społecznego Stanów Zjednoczonych¹³. Imigranci przybywając z wielkimi nadziejami życiowego sukcesu z reguły byli zafascynowani osiągnięciami Amerykanów i wykazywali wobec nich polityczne onieśmienie. Mimo to Anglosasi zdawali sobie sprawę z kulturowych i społeczno-politycznych konsekwencji tak wielkiej imigracji. Obawa przed konkurencją zawodową, przed utratą kulturowej i społeczno-politycznej dominacji powodowała powstawanie wielu organizacji (Tammany Society, Nativism, Know-Nothings, The American Protective Association, Ku Klux Klan) walczących z imigrantami i z wszystkim, co nie było protestanckie¹⁴. Jednakże chęć zysku i rozwijający się prze-

⁸ W. Ebenstein, C. H. Pritchett, H. A. Turner, D. Mann. *American Democracy in World Perspective*. New York 1967.

⁹ H. J. Laski. *The American Democracy*. London 1949 s. 79.

¹⁰ J. Bryce. *The American Commonwealth*. London 1891 vol. 2 s. 20.

¹¹ E. D. Baltzell. *The Protestant Establishment Aristocracy and Caste in America*. New York 1964.

¹² *The U. S. Book of Facts Statistics and Information*. New York 1965 s. 92 n.

¹³ Konstytucje wielu stanów jeszcze w XIX w. zabraniały zajmowania jakichkolwiek stanowisk rządowych osobom, które nie były wyznania protestanckiego. *Por. Federal and State Constitutions*. Ed. F. N. Thorpe. 1909 vol. 5 (3, 2597 n).

¹⁴ G. Myees. *History of Bigotry in the United States*. New York 1943; R. A. Billington. *The Protestant Crusade*. New York 1938.

mysł potrzebujący nowych rąk do pracy otwierały dla imigrantów granice Stanów Zjednoczonych. Dopiero pod koniec XIX w. ograniczono napływ ludności azjatyckiej, a na początku XX w. także innych narodowości nieanglosaskich.

Na tego rodzaju decyzje wpłynął tak zapełniony rynek pracy, jak i alarm podniesiony przez „ludzi nauki” (Cubberly, Prescott Hall), jako by imigranci mieli zagrozić porządkowi i „czystości rasy amerykańskiej”¹⁵.

W 1916 r. Madison Grant w głośnej publikacji *The Passing of the Great Race in America (Zmierzch wielkiej rasy w Ameryce)* przestrzegał anglosasów przed rzekomo zgubnymi skutkami „zanieczyszczenia” ich „rasy” przez ludność śródziemnomorską, słowiańską i żydowską. Wzywał do zahamowania imigracji i „oczyszczenia” kulturowego osiadłych imigrantów. „Jeśli tego nie uczynimy, wielka rasa [WASP — P.T.], która jedynie jest w stanie wydawać z siebie wielkich żołnierzy, marynarzy, podróżników, odkrywców, organizatorów, zarządców i arystokratów — zostanie zastąpiona przez ludzi słabych, ułomnych, intelektualnie najmniej wartościowych ze wszystkich ras”¹⁶.

W konsekwencji powołano komisję, która pod przewodnictwem Dillinghama przedstawiła senatowi w 1911 r. raport (ponad 40 tomów) z pseudonaukowymi racjami wstrzymania „nieszczęść”, jakie wnosi do Ameryki nowa imigracja. Senat zatwierdził „Bill” (ustawę) Dillinghama — Johnsona (1921-1924) wprowadzający ograniczenia (kwoty) imigracyjne głównie dla ludności pochodzenia nieanglosaskiego.

Mimo tych zabiegów zmiana składu ludności etnicznej stała się faktem. Amerykanie pochodzenia brytyjskiego stanowią około 15%, niemieckiego — 12%, skandynawskiego — 6% wszystkich mieszkańców Stanów Zjednoczonych¹⁷. Ukształtowany spośród nich establishment polityczny, gospodarczy i kulturowy ma oparcie w około 25% obywateli państwa. Pozostała część społeczeństwa składa się z blisko stu zbiorowości etnicznych. Swoją dominację zawdzięczają WASP zarówno swojej względnej przewadze liczebnej, wielkiej przedsiębiorczości, pierwszeństwie stworzonych instytucji i ogólnospołecznego systemu działania, jak również dzięki pewnemu onieśmieleniu i uległości społeczno-politycznej pozostałej części społeczeństwa, jego rozbiciu, lojalności, wielkiemu patriotyzmowi i ogólnemu zafascynowaniu „Nadzieją Ameryki” (Dream

¹⁵ Zarys uprzedzeń rasistowskich przedstawił M. Gordon (*Assimilation in America Life. The Role of Race, Religion and National Origin*. New York 1964.

¹⁶ Cyt. za: N. A. Jones. *American Immigration*. Chicago 1960 s. 268.

¹⁷ *The U. S. Book of Tacts Statistics* s. 93; *U. S. Bureau of the Ceusus. Current Population Reports* s. 19.

of America). Wytworzyło to specyficzny układ sił społeczno-kulturowych, w którym — jak się spodziewano — mniejszości etniczne winny dążyć do anglokonformizmu. Znalazło to odpowiednie odbicie w funkcjonowaniu szkoły publicznej i w kształtowaniu się jej idei wychowawczych.

Funkcjonowanie każdego społeczeństwa odbywa się poprzez strukturę pośrednie: zorganizowane społeczności terytorialne, gospodarcze, zawodowe oraz różnego rodzaju stowarzyszenia i związki¹⁸. Mogą się nimi stać również grupy etniczne. Taka właśnie rzeczywistość kształtuje się w Stanach Zjednoczonych od połowy XIX wieku. Osiadłe grupy etniczne usiłują zachować własną tożsamość kulturową i lojalną wobec państwa podmiotowość społecznego działania. Niektóre z nich, jak Żydzi czy Murzyni, określając swoje interesy stają się grupami społecznego nacisku.

W działaniu społecznym jednostka lub grupa społeczna jest podmiotem bądź przedmiotem działania¹⁹. W tej interakcji społecznej z natury rzeczy podmiot zawsze dąży do zdobycia określonej przewagi, do manipulowania przedmiotem. W układzie, gdy z jednej strony występuje jednostka, a z drugiej strony grupa społeczna, jednostka ma znikome szanse wpływu nie tylko na funkcjonowanie społeczeństwa, ale i na obronę własnych interesów i w konsekwencji staje się manipulowanym i wykorzystywanym przedmiotem. Uwydatnia się to szczególnie w funkcjonowaniu grup interesów w społeczeństwie amerykańskim, którym to grupom zależy, aby jak największa część społeczeństwa była tylko przedmiotem ich działania. Faktycznie, ilość ludzi pozbawiona podmiotowości działania odnośnie do ich interesów i kultury jest wielka. Zjawisko to analizuje wielu socjologów, między innymi Dawid Reisman, którego *Samotny tłum*²⁰ stał się bestsellerem w literaturze socjologicznej.

W taki kontekst społeczny wchodzili polscy imigranci. Odmienność kultury, bariera języka, obojętność, wyzysk, pozostawienie własnemu losowi, brak opieki i ubezpieczeń społecznych, niedopuszczanie do pełnego uczestnictwa w życiu całego społeczeństwa, upokorzenia i tym podobne sytuacje zmuszały ich do tworzenia własnego, polonijnego systemu działania społecznego. Tworzyli go, by zaspokajać swoje potrzeby, zwłaszcza kulturalne, zabezpieczać poczucie swojej godności i polepszać warunki swojej egzystencji.

¹⁸ P. Rybicki. *Struktura społecznego świata*. Warszawa 1979; S. Ossowski. *Z zagadnień struktury społecznej*. Warszawa 1968.

¹⁹ Por. F. Znaniecki. *Social Actions*. Poznań 1936.

²⁰ *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. New Haven 1950 (tł. pol. *Samotny tłum*, Warszawa 1971). Dzieło tłumaczone na wiele języków.

Rzeczą zasadniczą w problemie polonijnej oświaty jest właściwe określenie charakteru tworzonego przez polskich imigrantów systemu działania społecznego. Szkoła bowiem jest częścią składową tego systemu. Jako czynnik kulturowy pełni w nim odpowiednie funkcje, zajmuje określone miejsce w strukturze systemu i jej znaczenie (rolę) można obiektywnie określić tylko w łączności z całym systemem, uwzględniając zarazem relacje między systemem społecznym Polonii i systemem całego społeczeństwa. Ramy artykułu nie pozwalają na przeprowadzenie wyczerpującej analizy tworzonych przez polskich imigrantów partykularnych systemów działania społecznego na ziemi amerykańskiej. Należy zaznaczyć, że utworzenie systemu społecznego, który miałby szansę trwałej egzystencji w warunkach emigracyjnych, nie jest sprawą łatwą.

Dana zbiorowość etniczna musi przyjąć odpowiednią wartość centralną, wokół której mogłoby się tworzyć dobro wspólne. Pojęcie dobra wspólnego obejmuje:

1. Określoną ilość osób stanowiących dla siebie wzajemną wartość (użyteczność), mogących się zespolić razem w funkcjonalną całość (w grupę społeczną w socjologicznym znaczeniu tego słowa).
2. Wspólne dziedzictwo i tworzenie (rozwój) kultury (wzorów zachowań, instytucji, twórczości artystycznej).
3. Dobra materialne.
4. Wspólna ideologia.

Każdy z wymienionych elementów dobra wspólnego, może być podstawą i celem działania społecznego. Jednakże znaczenie, siła i trwałość systemu zależy od tego, czy centralną jego wartością jest grupa etniczna jako taka (jej interesy) oraz czy działanie opiera się, obejmuje i spaja wszystkie elementy dobra wspólnego. W samym zaś funkcjonowaniu systemu ważną rolę odgrywają dobra materialne i przyjmowana ideologia.

W społeczeństwie ukształtowanym w naturalnym procesie rozwoju na określonym terytorium wszystkie wartości splatają się razem, są spojone wspólną wartością: ojczyzną oraz instytucją władzy dysponującą siłą cywilizacyjnego przymusu. Dzięki temu społeczeństwo tworzy holistyczny system działania, w którym wszyscy jego członkowie pełniąc określone role, zaspokajają wszystkie swoje potrzeby i nie mogą się z niego wyłączyć (chyba, że opuszczą terytorium). Treść wszystkich tych wartości jest ujmowana i wyrażana w symbolach, wierzeniach, zwyczajach, wzorach zachowań, nakazach, w ideologii. Tworzone byty analogiczne, intencjonalne, wzbudzają odpowiednie przeżycia, motywacje, postawy. Stanowią one o kulturze danego społeczeństwa. Łącznie tworzą sieć desygnatów (historycznych, zwyczajowych, instytucjonalnych, artystycznych i

ideologicznych) identyfikujących ze sobą członków tego społeczeństwa. Są podstawą i myślą przewodnią ideałów wychowawczych realizowanych między innymi przez szkołę. Szkoła nie tylko wprowadza młode pokolenie w system społecznej komunikacji: uczy czytać, pisać, liczyć, nie tylko przysposabia je do zdobycia zawodu, ale również kształtuje ściśle oznaczoną tożsamość, wprowadza w określoną kulturę, uczy ją rozumieć, wychowuje, „uszlachetnia”, przygotowując do pełnienia społecznych ról.

Idea przewodnia funkcjonowania publicznej szkoły (wychowania) jako wartości kulturowej w holistycznym systemie działania społecznego jest jasno określona i akceptowana przez społeczeństwo (przy założeniu prawowitości jego władz), co ma zasadnicze znaczenie dla roli, jaką szkoła ma spełniać. Szkoła ma zapewnione środki potrzebne do dobrego jej funkcjonowania.

Inaczej przedstawia się sytuacja w warunkach emigracyjnych. Przede wszystkim naczelną wartość, które stanowią bazę tworzenia systemów działania społecznego zwykle są pozbawione czynnika, który by je wspólnie łączył. Nie pozwala to na stworzenie systemu działania społecznego o silnej więzi społecznej. Wartości religijne, narodowe i ekonomiczne z natury rzeczy nie są wzajemnie wewnętrznie powiązane, nie implikują się wzajemnie z konieczności (mimo, że istnieją pozornie spójne hasła, jak np. „Bóg i Ojczyzna”, „Naród i praca”, „módl się i pracuj” itp.). Jako wartości kulturowe są one względem siebie autonomiczne i tworzone w oparciu o nie systemy działania z natury rzeczy są systemami partykularnymi, to znaczy, że funkcjonują one tylko ze względu na określoną wartość, obejmują osoby zainteresowane tylko daną wartością lub osoby posiadające określone cechy, czy spełniające określone warunki. Są to systemy o słabej sile więzi społecznej, nie mogące stosować znaczącego przymusu. Poszczególne osoby mogą się łatwo z nich wyłączać.

Funkcjonowanie szkoły z konieczności zakłada istnienie jakiegoś systemu działania społecznego. Uświadomienie sobie charakteru systemów, w jakich one istniały jest niezbędne przy analizie i ocenie szkół polonijnych.

Tworzone przez Polaków systemy działania społecznego opierały się głównie na wartościach religijnych, narodowych i kulturalnych, rzadziej na wartościach gospodarczych. Czasem próbowano łączyć je razem (np. Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie), dążąc do zbudowania własnego quasi-holistycznego systemu działania społecznego na amerykańskiej ziemi. Zwykle jednak trzymano się partykularnego pryncypializmu przyjętych zasad, wartości, nie troszcząc się o rozwój pełnego dobra wspólnego.

Spójrzmy na polonijne systemy działania społecznego z punktu widzenia głównych wartości, na jakich się opierały, zwracając również uwagę na ograniczenia (momenty dysfunkcjonalne), jakie z nich wynikały.

Polacy, jako katolicy, postępując zgodnie z przyjmowaną hierarchią wartości dążyli najpierw do zaspokojenia potrzeb religijnych, co w konsekwencji prowadziło ich do tworzenia własnego systemu działania społecznego w oparciu o wartości religijne. Zakładali zatem parafie. Parafia była najlepiej znanym im wzorem organizacyjnym, wzbudzała największe zaufanie. Wierzono, że wartości religijne dostarczą odpowiednich motywacji prospołecznych, umożliwią tworzenie dobra wspólnego, pomogą usuwać z życia moralne dewiacje, staną się fundamentem życia społecznego. Tworzono więc najpierw organizacje i instytucje religijne. Ten fakt miał wielkie znaczenie i konsekwencje w dalszej budowie życia społecznego: wartości religijne stawały się naczelną dyrektywą aksjonormatywnego porządku działania społeczności polonijnej. Dotyczyło to w pierwszym rzędzie zakładanych szkół. Parafia urastała do samodzielnej jednostki społecznej, była „małą Polską”, określaną mianem swojego patrona jako „Wojciechowo”, „Stanisławowo” itd. Była platformą i głównym czynnikiem kształtowania się kulturowej tożsamości Polonii. Z tej racji zakładała szkołę powszechną, a nie tylko specjalistyczną szkołkę nauki języka i kultury polskiej. Parafia była bezpośrednim związkiem grup pierwotnych (rodzin) i zarazem najwyższą instytucją polonijną. Jej znaczenie dobrze określił J. Chałasiński pisząc: „Czemże stawał się emigrant bez tej grupy swoich? Najemnikiem, wartością ekonomiczną na rynku pracy, istotą bez znaczenia społecznego, z którą nikt się nie liczył. Dopiero w parafii, w grupie swoich nabierał znaczenia. Z siłą tej grupy wiązało się jego poczucie wartości i mocy”²¹.

Polscy imigranci, tworząc swoje społeczności parafialne i zakładając świeckie organizacje, byli przekonani, iż będą one trwać stale, że będą trwałymi strukturami społeczeństwa Stanów Zjednoczonych. Jednakże w życiu każdego społeczeństwa, w funkcjonowaniu każdej grupy społecznej występują również pewne czynniki dysfunkcjonalne.

²¹ J. Chałasiński. *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce. Studium dzielnicy polskiej w Południowym Chicago*. Warszawa 1935 s. 642. Ideologia jest to system twierdzeń, haseł, poglądów, oparty na określonym systemie wartości, realizujący określony cel społeczno-polityczny, przez który pragnie się rozstrzygać o postawach i zachowaniach bliźnich. Jest wyrazem wysiłku grupy pragnącej wyjaśnić swoją sytuację historyczną i uzależnić cel swojego działania. Wyraża interesy grupy, uświadamia je członkom, mobilizuje i motywuje czynności społeczne, jest ważnym czynnikiem zachowania grupy przy życiu. W niej społeczność odczytuje siebie i swoje dążenie. Czasem ma wydźwięk pejoratywny, jeśli nie uwzględnia wszystkich potrzeb ludzkich i jest narzucana siłą.

Zdaje się, iż niewielu przywódców zdawało sobie wówczas sprawę z ograniczeń, z momentów dysfunkcyjnych, jakie wynikały z samych naczelnych wartości, na których chciano zbudować społeczne życie Polonii.

Jeśli chodzi o wartości religijne, to w Kościele katolickim są one ujęte w monolityczny system obejmujący niemal całe życie człowieka i połączenie ich z doczesnym systemem działania społecznego wprowadza uniformizm, wymaga „doskonałości” jego członków, jednorodności, bezwzględności posłuszeństwa i uległości względem ośrodka dyspozycyjnego. Należy podkreślić, że w naturalnym społeczeństwie istnieje pluralizm systemów wartości. Z tej racji próba stworzenia ogólnopolonijnego systemu działania opartego na zasadach religijnych, podejmowana przez Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie, nie powiodła się. Ilekroć przywódcy tej organizacji usiłowali wyjść poza program ubezpieczenia oraz akcje charytatywne i kształtować całe życie Polonii według przyjętych religijnych zasad, tylekroć dochodziło do wewnętrznych napięć i rozłamów. Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie nie zdołało zjednoczyć nawet katolickich parafii.

Kościół jest instytucją realizującą swoją misję, określone ideały w zorganizowanym już społeczeństwie, do którego dostosowuje swoje struktury religijno-organizacyjne. Z tej racji nie udziela pełnej autonomii duszpasterskiej grupom mniejszości narodowych, grupom etnicznym pozostającym w obrębie danego państwa, mimo składanych deklaracji, iż mają one prawo do własnego duszpasterstwa²². Zaznaczmy, że pełnym duszpasterzem jest biskup.

Parafia, jako instytucja duszpasterska Kościoła, będąc tylko subsystemem diecezji o ograniczonej autonomii nie mogła być dostateczną bazą polonijnego systemu społecznego działania. Uzależniona od zwierzchniej władzy nie mogła samodzielnie podejmować decyzji odnośnie do parafialnych dóbr i wartości służących celom wspólnym grupy, nie mogła dowolnie zrzeszać się z innymi parafiami dla realizacji jakichś celów ogólnopolonijnych. Niektórzy przywódcy rozumieli ten problem i dlatego wszczęli starania o polonijnych biskupów, licząc, że dzięki nim uda się stworzyć ogólnopolonijny system społeczny, nazwany przez ks. W. Kruszkę „Polską kościelną”²³. Brak konsekwencji w tych staraniach, we-

²² Konstytucja *Exul-Familia*.

²³ S. Osada słusznie pisał: „Z wszystkich pomysłów, jak ratować zagrożoną polskość Wychodźstwa, najgłębiej może sięgały pozornie najprostsze plany ks. Wacława Kruszki. Opierając się na twierdzeniu, że najpotężniejszymi twierdzami polskości w Stanach Zjednoczonych są w założeniu swem polskie parafie, domagał się on połączenia ich w polskie diecezje pod rozkazami polskich biskupów” (*Jak się kształtowała polska dusza wychodźstwa w Ameryce*. Pittsburgh 1930 s. 229 n.).

wewnętrzne rozbieżności oraz zdecydowana postawa amerykańskiej hierarchii, wykluczająca przyznanie Polonii jakiegokolwiek szerszej jurysdykcji kościelnej sprawiła, że Polonia musiała się zadowolić nie mającymi większego znaczenia nominacjami polonijnych księży na biskupów, nie posiadających żadnych uprawnień do kierowania polonijnymi parafiami. W rezultacie, tworzone przez środowiska polonijne systemy działania społecznego na bazie religijnej nie przekraczały wymiaru parafialnego, pozbawione były ogólnopolonijnej ideologii, nie były zdolne do stworzenia własnej centrali ani wspólnego działania, co z czasem ujemnie wpłynęło na kształtowanie się polonijnego oblicza szkół parafialnych.

Na uwagę zasługuje jeszcze Polski Narodowy Kościół Katolicki. Powstał on w wyniku walki o zdobycie większej autonomii w wykorzystaniu wartości religijnych dla budowy polonijnego systemu działania społecznego. Gdyby ks. Hodura poparłi wszyscy Polacy, prawdopodobnie nie byłoby schizmy i Polonia uzyskałaby większą autonomię duszpasterską, co mogłoby się przyczynić do powstania bardziej trwałych struktur polonijnych jako struktur pośrednich w funkcjonowaniu społeczeństwa Stanów Zjednoczonych. Potępiony przez większość Polonii, ks. Hodur złączył się z wyznaniem protestanckim i nie odegrał większej roli w życiu Polonii, a tym samym i w jej szkolnictwie.

Druga próba budowy polonijnego systemu działania społecznego opierała się na wartościach narodowych, powiązanych ściśle z polityką społeczeństwa żyjącego nad Wisłą. Chodzi tu głównie o działalność Związku Narodowego Polskiego i „Sokoła” oraz o realizację idei budowania w Ameryce „czwartej dzielnicy Polski”. Tego rodzaju działalność przez wiele lat jednoczyła Polonię, była — jak to określił K. Wachtl — „złotym rogiem”, na głos którego wszyscy zrywali się do czynu, przyniosła narodowi polskiemu wiele korzyści, ale na dłuższy dystans skazana była na niepowodzenie. Polonia, jako integralna część społeczeństwa (państwa) Stanów Zjednoczonych, nie mogła być pod żadnym względem częścią systemu społeczno-politycznego innego społeczeństwa (państwa). „W tej sytuacji — pisali Thomas i Znaniecki — skazane były na niepowodzenie wysiłki nielicznych patriotycznych idealistów z Polski, którzy pragnęli, aby instytucje polsko-amerykańskie stały się instrumentem kulturalnej i politycznej integracji kolonii z Polską”²⁴

Wyłania się tu bardzo ważny problem stosunku grupy etnicznej do kraju pochodzenia i kraju osiedlenia oraz problem zachowania albo własnej tożsamości etnicznej, albo asymilacji. Tożsamość etniczna, to posiadanie odrębnej kultury, której nie można tworzyć bez istnienia własnego, etnicznego systemu działania społecznego.

²⁴ *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 5. Warszawa 1976 s. 10.

System działania społecznego z natury rzeczy ma jakiś określony cel (obok celu głównego mogą też być cele uboczne). Jeśli chodzi o główny cel istnienia systemu, to może nim być sama społeczność tworząca system (cel wsobny) i może nim być działalność na rzecz osób (społeczności) drugich. Otóż jeśli dana społeczność ma zachowywać i tworzyć własną kulturę, to głównym celem jej systemu działania musi być ona sama, jej wspólne dobro. Jest to społeczne prawo rządzące zachowaniem własnej tożsamości grupowej i kulturowej. Wyjaśnia ono fakty asymilacji i utrzymania własnej odrębności kulturowej różnych grup etnicznych. Żydzi np. dlatego, między innymi, nie asymilowali się i zachowywali własną tożsamość, ponieważ — nie mając własnego państwa — nie umieszczali swojego celu działania poza swoimi społecznościami. Z tego też powodu główny cel Związku Narodowego Polskiego, skierowany na społeczeństwo polskie żyjące nad Wisłą, nie sprzyjał kształtowaniu się własnej, polonijnej tożsamości kulturowej. Było i jest w tej materii wiele nieporozumień. Wielu działaczom polskim i polonijnym zdawało się, że im ściślejsze więzy zależności będą łączyć Polonię z Polską, tym silniejsza będzie tożsamość etniczna Polonii. Jest to błędna orientacja, ponieważ odbiera Polonii autonomię tworzenia własnej kultury i w konsekwencji powoduje jej asymilację.

Potwierdziło to wiele propolskich akcji — również na płaszczyźnie szkolnictwa — zakończonych całkowitym fiaskiem. Wyjaśniając ten problem przy pomocy teorii grup odniesienia należałoby powiedzieć, że dla Amerykanów polskiego pochodzenia pierwszą i podstawową grupą odniesienia winna być zorganizowana Polonia, następnie społeczeństwo Stanów Zjednoczonych (w którym Polonia byłaby jedną z jego struktur pośrednich), a w końcu naród polski jako źródło wspólnego dziedzictwa kulturowego i ewentualny współinspirowator dalszego rozwoju kultury.

Wartości religijne i narodowe są wyrażane za pomocą symboli w literaturze, w twórczości artystycznej (w bytach analogicznych, intencjonalnych). Tego rodzaju działalność artystyczna nabiera szczególnego znaczenia w życiu grup etnicznych — wyraża ich własną tożsamość grupową i kulturową. Jeśli chodzi o imigrantów, to najpierw przedmiotem tej działalności jest naród i kultura kraju pochodzenia. Z czasem, w następnych pokoleniach, następuje w działalności kulturowej polaryzacja: jej przedmiotem może być nadal kultura przodków, kultura kraju osiedlenia (co oznacza proces asymilacji) bądź oni sami, ich własne życie w nowym kraju i tworzona przez nich własna kultura. Zwykle zwraca się baczną uwagę na etniczne zespoły: śpiewacze, teatralne, taneczne, na różnego rodzaju wystawy, imprezy artystyczne — i na podstawie tego rodzaju działalności określa się żywotność danej grupy etnicznej. Może to prowadzić do błędnych wniosków. Wszystko zależy od tego,

co jest przedmiotem tej działalności. Działalność artystyczna („kulturalna”) może być ściśle złączona z elementami dobra wspólnego, wyrażać je, propagować i wówczas odgrywa doniosłą rolę w systemie działania społecznego — zwłaszcza gdy jest ujmowana w ramy organizacyjne. W przeciwnym razie nabiera charakteru hobby uprawianego przez pewną ilość osób i nie ma większego znaczenia w życiu całej zbiorowości etnicznej.

Jeżeli sztuka, a zwłaszcza literatura, jest tematycznie związana z życiem społeczności etnicznej, z elementami jej dobra wspólnego (ukazuje sens wspólnych więzów, znaczenie dziedzictwa i rozwoju własnej kultury, instytucji, jest nosicielem ideologii, mobilizuje do tworzenia społecznych funduszy), wówczas sama staje się częścią wspólnego dobra i może odgrywać wielką rolę w kształtowaniu etnicznej tożsamości, w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Zwróćmy uwagę, czy istnieje np. „literatura polonijna” i czy zna ją młodzież polonijna.

W budowie systemu działania społecznego bardzo ważną, czasem zasadniczą rolę odgrywają wartości ekonomiczne i zawodowe. Mogą one stanowić główny trzon systemu i wówczas mamy do czynienia z układem organizacji zawodowych lub korporacji gospodarczych; w takiej postaci mogą być jednym z czynników biorących udział w kształtowaniu szerszego systemu społecznego. W historii Polonii, mimo że można wskazać na wiele przykładów wykorzystywania czynnika ekonomicznego i zawodowego w budowie jej życia społecznego, wartości te rzadko stawiano w centrum uwagi; nie stawiano ich jako warunku sine qua non funkcjonowania systemu i nie zabezpieczano ich trwałości w sposób instytucjonalny. Dlatego Polonia nie stworzyła wspólnego dobra materialnego niezbędnego do rozwijania własnej kultury, w tym również szkolnictwa.

W polonijnych uchwałach, konstytucjach, deklaracjach, apelach itd. uwidoczniła się zbyt łatwa wiara we wzbudzenie silnych motywacji działania przez samo głoszenie wielkich haseł, deklaracji, programów itd. bez równoczesnego tworzenia wspólnego dobra, które przyciągałoby i wiązało jednostki z tworzonym systemem społecznego działania. Oczywiście, proces tworzenia wspólnego dobra musi obejmować wartości religijne, narodowe, kulturowe, ale również i ekonomiczne. Jednak nigdy nie podjęto akcji opodatkowania się w imię „Boga i Ojczyzny”, w imię zachowania „świętej mowy polskiej — największego skarbu”²⁵ i tym podobnych haseł, by stworzyć fundusz na założenie i funkcjonowanie instytucji ogólnopolonijnych, jak seminarium nauczycielskie²⁶, semina-

²⁵ Por. Ks. Wasilewski. *Mowa polska jest największym skarbem*. „Ognisko Domowe” (Detroit) 13 III 1930.

²⁶ Jedynie zgromadzenia zakonne, jak na przykład siostry felicjanki, utrzymywały tego rodzaju instytucje.

rium duchowne, wydawnictwa oświatowe, radiostacje i tym podobne cele²⁷. Z tej racji można uznać za słuszne stwierdzenie J. Chałasińskiego:

[...] duch uspołecznienia w głębszym tego słowa rozumieniu jest obcy polskim parafiom. Jak każdy ostatecznie indywidualnie będzie zbawiony lub potępiony, tak też sam powinien zabiegać o zaspokojenie swoich potrzeb. Indywidualnie powinien się dorabiać²⁸.

Budowane przez polskich imigrantów i ich potomków życie społeczne (własne systemy działania społecznego) przechodziło ewolucję. W pierwszym okresie — do 1920 r. — wartościami, na których się ono opierało były: wspólne dziedzictwo kulturowe (język, religia, zwyczaje, sprawy narodu), wzajemna pomoc (zakładanie bratnich organizacji), wspólne instytucje (parafie, szkoły). Jego słabością był nikły rozwój wspólnej działalności gospodarczej (brak spółek polonijnych), brak społecznych funduszy, brak centralnej instytucji polonijnej, brak propolonijnej, ogólnospołecznej ideologii. W takiej sytuacji podstawowe zadania życia społecznego, w tym również prowadzenie szkoły, spadały na parafię i często przerastały jej siły.

Szkolnictwo polonijne podlegało szybkiemu procesowi przemian. Dotyczyło to: a) jego strony ilościowej, b) poziomu nauczania i c) idei wychowawczych. Analizując procesy społecznych przemian zwykle dokonujemy ich periodyzacji. Otóż nie jest rzeczą łatwą określić periodyzację oświaty polonijnej, ponieważ cezury, etapy przemian zachodzących na wspomnianych płaszczyznach nie pokrywają się z sobą.

Jeśli chodzi o ilościowy rozwój szkół polonijnych to można wyróżnić trzy okresy:

— Okres rozwoju trwający od 1858 do 1930 r., w którym powstały 572 szkoły podstawowe i 40 szkół średnich²⁹. Średnia modalna rozwoju szkół podstawowych przypada na lata 1910-1915; w tym czasie powstało ich około 200.

— Okres stabilizacji — trwał od 1930 do 1960 r.

— Okres regresji — nastąpił w latach sześćdziesiątych. Do roku 1980 zlikwidowano około 250 szkół.

Ocena poziomu nauczania może być formalna lub merytoryczna. Przy pierwszej należy brać pod uwagę ilość nauczycieli dyplomowanych w stosunku do ilości uczniów, jakość szkolnych budynków, ich wyposażenie

²⁷ Pewne próby opodatkowania członków na cele społeczne podejmowały niektóre organizacje polonijne, jak Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie i Związek Narodowy Polski.

²⁸ Jw. s. 650.

²⁹ F. Bolek. *Materiały statystyczne*. Nr 2. Sharon, Pa 1933 s. 7, 21.

oraz zaopatrzenie w pomoce nauczania. To wszystko, jakkolwiek bardzo ważne, jednak samo przez się nie świadczy o dobrym poziomie nauczania. Nauczanie dzieci jest sztuką, wymaga talentu rozumienia dziecka i umiejętności przekazywania mu wiedzy oraz kształtowania jego charakteru. Ocena merytoryczna bierze pod uwagę dobre przygotowanie dzieci do uczestniczenia w systemie społecznej komunikacji, do korzystania z dorobku kultury (również dalszych studiów) do pełnienia społecznych ról i odpowiednich zachowań.

Należy tu podkreślić, że nikt nigdy nie prowadził rzeczowych, metodycznie uzasadnionych badań dotyczących poziomu nauczania w szkołach polonijnych. Poza urzędowymi raportami najczęściej spotykamy się z pewną ilością intencjonalnych opinii, pozytywnych lub negatywnych, wyrażanych w zamierzonym celu: deprecjonowania ich lub ulepszania (szkoła jest instytucją, która wraz z ustawicznym rozwojem kultury musi być ciągle ulepszana). Każda szkoła miała własną historię — przechodziła przez początkowy trudny okres organizacyjny i inwestycyjny, jaki trwał zwykle od 4 do 8 lat, by następnie osiągnąć względnie dobry, wyrównany poziom.

Kłopotliwe jest również ustalenie cezur dla dominujących idei wychowawczych w szkołach polonijnych. Chodzi tu głównie o kształtowanie świadomości identyfikacyjnej bądź to z narodem polskim, bądź też z Polonią jako grupą etniczną Stanów Zjednoczonych, lub z całym społeczeństwem amerykańskim i państwem. Ponieważ Polonia nie zdołała utworzyć wspólnego systemu działania społecznego, z własną trwałą centralą kierowniczą, z dominującą ideą przewodnią życia społecznego, przeto i szkoły nie posiadały centralnych ośrodków dydaktyczno-dyspozycyjnych. Każda szkoła parafialna będąc wybitnie szkołą środowiskową tworzyła własną historię. W zależności od postawy aktualnego proboszcza, kierownictwa szkoły i zespołu nauczycielskiego mogła być faworyzowana jedna z trzech wymienionych orientacji wychowawczych. Z tej racji w jednych szkołach (np. w New Britain, Conn.) jeszcze w latach pięćdziesiątych XX w. usiłowano wychowywać dzieci w „polskiej kulturze”, w innych (jak w Milwaukee Wise.) już w latach dwudziestych przystąpiono do ich amerykanizacji.

Ponieważ szkoła parafialna była szkołą środowiskową, przeto znaczący wpływ wywierali na nią również rodzice. W rezultacie współdziałania wszystkich czynników (diecezji, proboszcza, kierownictwa szkoły, nauczycieli i rodziców) dochodziło bądź do ujednoczenia, bądź do wzajemnego neutralizowania się jednoznacznych wpływów w kształtowaniu określonej tożsamości kulturowej. W historii polonijnego szkolnictwa można wyróżnić cztery okresy dominujących trendów wychowawczych:

1. Okres identyfikacji z narodem polskim — trwał do 1920 r.
2. Okres przeobrażeń i rozchwiania identyfikacji z narodem polskim; okres wielkich dyskusji nad samookreśleniem w społeczeństwie Stanów Zjednoczonych — trwał do końca II wojny światowej.
3. Okres wzmożonej asymilacji i wykorzenienia z polonijnej tożsamości — trwał do lat sześćdziesiątych.
4. Okres marginalnego renesansu etnicznej świadomości, jaka rozwinęła się w latach siedemdziesiątych XX w.

Ponieważ rozpatrujemy szkołę jako instytucję polonijnego systemu działania społecznego, która ma kształtować tożsamość kulturową młodego pokolenia, toteż przyjmiemy ostatni podział dziejów szkolnictwa jako najbardziej adekwatny do omawianego problemu, uwzględniając w nim również aspekt ilościowy i jakościowy.

Temat artykułu nie zobowiązuje do przedstawienia pełnego obrazu szkolnictwa polonijnego, nie jest to zresztą obecnie łatwe do wykonania. Nikt dotychczas nie prowadził metodologicznie poprawnych badań dotyczących szkół polonijnych, nie gromadzono interesujących nas dzisiaj danych, wiele źródeł uległo zniszczeniu. Szkoły polonijne, będąc instytucjami lokalnych społeczności parafialnych, pozbawione centralnego ośrodka dydaktyczno-dyspozycyjnego stanowiły rzeczywistość złożoną, dość zróżnicowaną. W takim przypadku podstawowy wymóg metodologiczny nakazuje przedstawienie rozkładu ilościowego zróżnicowania omawianych cech, ich wzajemnych proporcji i zmian w czasie (np. uczęszczanie dzieci, kwalifikacje nauczycieli, jakość budynków i ich wyposażenie, programy, pomoce, metody nauczania, idee wychowawcze itd.) Na temat szkół parafialnych można spotkać wiele przypadkowych lub intencjonalnych ocen, uproszczonych relacji, artykułów, dziennikarskich sensacji; przytaczając je należy jasno określić czy i w jakim stopniu są one reprezentatywne dla całego szkolnictwa.

Pierwszym i najlepszym (bo obiektywnym) przedstawieniem szkolnictwa polonijnego przed I wojną światową jest publikacja profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego A. Karbowiaka *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie*, wydana w 1910 r. Na podstawie kwerendy i zebranych opinii osób mających styczność ze szkołami polskimi przedstawił oświatę szkolną Polonii północnoamerykańskiej (35 stron w/w publikacji), ukazując jej pozytywne i negatywne strony. Bardziej ogólnikowo jest napisany rozdział (18 stron) *Szkolnictwo i wychowanie* w książce M. Szawlewskiego *Wychodźstwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki* (Lwów 1924).

Na uwagę zasługuje obiektywny raport ks. Józefa Rokosznego o stanie szkół parafialnych, złożony ks. prymasowi Hlondowi, z ich wizytacji w 1930 r. O szkole jako instytucji społecznej i stosunku do niej Polaków pisał J. Chałasiński na przykładzie studium polskiej dzielnicy w południowym Chicago³⁰. Statystyczny aspekt szkolnictwa w okresie międzywojennym dobrze przedstawił ks. F. Bolek³¹. Studenci różnych szkół wyższych napisali szereg rozpraw magisterskich i doktorskich (nie publikowanych) poświęconych oświacie polonijnej³², z których na uwagę zasługuje praca E. Kuźnickiej dotycząca szkolnictwa polonijnego w Buffallo, prowadzonego przez siostry felicjanki³³. Najobszerniejszą publikacją dotyczącą całego szkolnictwa polonijnego w Stanach Zjednoczonych jest praca Józefa Miąso³⁴. Dzieło to, nie pozbawione pewnych wartości, może być dobrym przykładem, jak — tendencyjnie dobierając prawdziwe fakty ukazujące autentyczne świadectwa i sytuacje — można stworzyć fałszywy obraz rzeczywistości.

Należy zachować wielką ostrożność w uogólnianiu krytykujących relacji intencjonalnych, opartych na zdarzeniach prawdziwych, lecz nie-reprezentatywnych. W przeciwnym wypadku można przekazać wypaczony obraz szkolnictwa każdego kraju w każdym czasie³⁵. Niestety, ten

³⁰ Chodzi o cytowaną już pracę *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce. Studium dzielnicy polskiej w Południowym Chicago*. Warszawa 1935.

³¹ *The Polish American School System*. New York 1948.

³² F. B. Filip. *The History of the Development of Polish Parochial Schools in the Diocese of Pittsburgh*. Orchard Lake, Mich. 1932; F. P. Okonowski. *The History of the Development of the Catholic Education in the Polish Schools in the Dioceses of Detroit*. Orchard Lake, Mich. 1931; J. Sanders. *Education of Chicago Catholics*. University of Chicago 1971.

³³ E. M. Kuźnicki. *An Ethnie School in America Education: a Study of the Origin, Development, and Merits of the Educational System of the Felisian Sisters in the Polish American Catholic Schools of Western New York*. Kansas State University 1973; taż. *The Polish American Parochial Schools*. W: *Poles in America, Bicentennial Essays*. Ed. F. Mucha. Stevens Point, Wisc. 1978.

³⁴ J. Miąso. *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 1970.

³⁵ Wszystkie wady, którymi charakteryzuje Miąso szkolnictwo polonijne (złe warunki nauczania, zatrudnianie nauczycieli bez kwalifikacji, karanie uczniów) można np. ukazać we współczesnym szkolnictwie polskim. Nie one jednak kształtują profil tego szkolnictwa.

błąd popełnił Miąso, i zdaje się, że czynił to celowo. Zbierając relacje o szkołach polonijnych wybierał to, co je poniżało i opuszczał to, co podkreślało ich wartość. Pisząc o dziejach oświaty polonijnej (prowadzonej przez szkoły parafialne) nie zajrzał do źródeł znajdujących się w archiwach diecezjalnych (sprawozdania księży proboszczów, wizytatorów szkół), w archiwach zgromadzeń zakonnych (akta personalne, sprawozdania z wizytacji pracy siostr nauczycielek), w archiwach Board of Education (sprawozdania wizytatorów szkół publicznych — relacje o dzieciach przychodzących ze szkół parafialnych), w sprawozdaniach polskich placówek dyplomatycznych, w prasie amerykańskiej. Podkreślił przy tym znaczenie krytyki szkół ze strony ośrodków lewicowych.

Lewica polska wśród Polonii Stanów Zjednoczonych to osobny problem. Było wśród niej wielu prawych Polaków, ale nie brakowało też osób, które występowały nie tylko przeciw istnieniu polonijnych szkół parafialnych, ale również przeciw istnieniu niepodległego państwa polskiego. Występowali przeciw parafialnym szkołom nie ze względu na ich poziom — preteksty zawsze można znaleźć w każdym szkolnictwie — lecz ze względu na ich wyznaniowy charakter. Podobną postawę prezentuje zresztą sam Miąso pisząc: „Wyznaniowy charakter szkół przesądza na ogół sprawę angażowania nauczycieli o wyższych kwalifikacjach i większych ambicjach”³⁶. To zdanie raczej przesądza o nienaukowym podejściu autora do dziejów oświaty polonijnej, skoro wypowiada je bez zbadania struktury kwalifikacji i „ambicji” nauczycieli polonijnych. W rezultacie takiego podejścia znaczne partie publikacji mają charakter raczej socjalistycznej propagandy niż naukowej rozprawy. Miąso wyrządził Polonii moralną krzywdę urabiając bezpodstawnie negatywny o niej stereotyp³⁷.

Na uwagę zasługuje jeszcze inna jego wypowiedź. Według J. Miąso wychodźstwo polskie „poza bardzo nielicznymi grupami nie było też dojrzałe do całkowitej negacji szkoły parafialnej i posyłania dzieci do szkół publicznych”³⁸.

³⁶ Jw. s. 114.

³⁷ Książkę wydano również w języku angielskim przy współpracy Fundacji Kościuszkowskiej (Kusielewicz) i propagowano w środowiskach polonijnych, co wywoływało wiele niezadowolona.

³⁸ Jw. s. 173.

W zdaniu tym kryje się, jeśli nie błędne, to co najmniej dyskusyjne założenie, że polonijne szkoły parafialne były niepotrzebne lub złe, nieodpowiednie i że właściwym rozwiązaniem było posyłanie dzieci do szkół publicznych.

Powstaje pytanie, dlaczego polscy imigranci, dorabiający się i biedni, w miarę swoich skromnych możliwości zakładali i utrzymywali tak kosztowną instytucję, jaką jest szkoła? Czynili to przede wszystkim z tych samych powodów z jakich ludzie chcą być sobą, posiadać własną tożsamość, zachować swoją kulturę i to, co wartościowe, przekazać swoim dzieciom. Sprawę tę dostatecznie wyjaśnił Karbowski i tytu innych działaczy polonijnych³⁹. Publiczne szkoły bezwyznaniowe, deprecjonujące wszystko, co nie było anglosaskie i „amerykanizujące”, nie były akceptowane przez polskich katolików.

Drugim powodem jest wychowanie w duchu narodowym polskim. Szkoły parafialne polskie uczą języka polskiego i starają się wpoić w umysły młodociane dzieci ideały narodowe polskie, dążą do tego, aby ta młodzież czuła się polską przez całe swoje życie [...]. Takiego wychowania dziecko polskie w szkołach publicznych nie ma i mieć nie może [...]. Szkoła jest, obok Kościoła z narodową służbą Bożą, główną ostoją i twierdzą przeciw wynarodowieniu⁴⁰.

Prawdę mówiąc — pisał J. L. Pudło — szkoły publiczne wcale nie wychowują. Są to piękne i kosztowne fabryki, w których uczą nie-szczęśliwą działalność czytać, pisać, rachować, a na rozrywkę trochę sportu i mordobicia”⁴¹.

Gdy na początku XX w. w Związku Narodowym Polskim najbardziej wpływowi byli socjaliści, chcieli oni użyć tej organizacji do akcji przeciw szkołom parafialnym. S. Osada pisał w 1912 r.:

³⁹ Od końca XIX w. trwa spór o sens istnienia szkół polonijnych. Por. S. Osada. *O szkole parafialnej*. W: *Sprawa polska w Ameryce Północnej*. Chicago 1912; W. Ryłski. *W sprawie ujednoczenia i podniesienia polskich szkół parafialnych w Ameryce* W: Tamże: J. Kowalski. *Słowo o naszych szkołach parafialnych*. Chicago 1897; H. Piotrowska. *Jak osiągnąć wykształcenie*. Tołogo — cz. 1 1908, cz. 2 1910; D. Szopiński. *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych*. „Przegląd Polsko-Amerykański”. Milwaukee 1911 nr 1; F. Retka. *Szkoły katolickie w parafiach polskich*. „Przegląd Polsko-Amerykański”. Milwaukee 1913 nr 1.

⁴⁰ A. Karbowski. *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie*. Kraków 1910 s. 148-151.

⁴¹ Okruszyny. „Dziennik Zjednoczenia”. Chicago 24 X 1932.

Jako czynny członek Związku Narodowego Polskiego od lat siedemnastu, jako były dyrektor Zarządu Centralnego, jako autor Historii Związku [...] mam chyba nie tylko prawo, ale i obowiązek wystąpić z głosem ostrzegawczym, mam prawo odezwać się do ludu polskiego w Związku Narodowym, aby nie pozwolił wyprowadzić się na manowce ludziom, dla których interes narodowy już dawno zgubił się w dążnościach do uszczęśliwienia całej ludzkości [...]. I moje dzieci przez niejaki czas uczęszczały do szkoły publicznej. Łudził mię jak wielu innych, doskonały system pedagogii tych szkół. Sprawdziłem to, a w rezultacie wycofałem jak najspieszniej dzieci swoje z tej szkoły [...] dla Polaka najgorsza nawet szkoła parafialna, lepsza jest od publicznej⁴².

Ten stan rzeczy [...] — pisał Karbowskiak — nie podoba się sferom polskim liberalnie usposobionym, które też nie mając nadziei powodzenia w walce, gdyby ją podjęły, usuwają się od wspólnej pracy w dziedzinie szkolnictwa zwłaszcza początkowego, niewątpliwie ze szkodą dla tej ważnej sprawy⁴³.

Podobną szkodą jest napiętnowanie Polonii epitetem „niedojrzałości” za nieposyłanie swoich dzieci do szkół publicznych, co czyni autor *Dziejów oświaty polonijnej*.

Tym, którzy myśleli, że może funkcjonować szkoła poza systemem społecznego działania i chcieli zakładać szkoły na własną rękę Karbowskiak odpowiadał:

Trudno sobie wyobrazić instytucję świecką dość bogatą, by mogła koloniom polskim dostarczyć potrzebnej im liczby szkół polsko-świeckich, a gdyby nawet znalazły się fundusze, to nie tak prędko zyskanoby dostateczną liczbę sił nauczycielskich świeckich, jaką Kościół rozporządza, mając do dyspozycji jeżeli nie bezinteresowną, to w każdym razie ofiarną pracę zakonnic⁴⁴.

⁴² *Sprawa polska w Ameryce Północnej*. s. 77 nn.

⁴³ „Niech oni [socjaliści — P. T.] budują szkoły w gazetach i okrzykach, jak to czynią od lat kilkunastu w Ameryce, my je budujemy w istocie, bo nie gadania, krzyki i mądrawania coś znaczą, ale czynem uwieńczone przedsięwzięcia...”. „Gdyby tu w Ameryce, nasi liberali, zamiast marzyć o jakichś szkołach wyższych, rzucać obelgi na szkoły parafialne, w jedności i zgodzie popierali to co mamy, mielibyśmy więcej dobrych, fachowych nauczycieli [...] i tak z pewnością nasze młode pokolenie miałyby sposobność zająć wybitne stanowisko w świecie przemysłowym, handlowym i politycznym [...] (Karbowskiak, jw. s. 154). Por. także: *Historye Parafii Polskich Rz.-Katolickich w dyecezyi pittsburgskiej*, oraz *Obrazki Litograficzne Wszystkich Kościołów, Szkół i Księży tychże Parafii*. Pittsburgh 1900 s. 33.

⁴⁴ Tamże,

Inną propozycją rozwiązania problemu nauczania dzieci poza parafią była koncepcja wprowadzenia do szkół publicznych nauki języka polskiego. Ideę tę propagował Michał Kruszka w Milwaukee i założone przez niego w 1896 r. Towarzystwo Oświaty im. Stanisława Staszica, Pomijając złudność tej koncepcji (drobny sukces w Milwaukee i Chicago), jej dysfunkcjonalność odnośnie do społeczności polonijnej uzasadniał S. Osada:

Apeluję teraz do tych wszystkich, którzy agitują za rozpoczęciem akcji mającej na celu wprowadzenie nauki języka polskiego do szkoły publicznej, niech mi wskażą w szeregach tego pokolenia, które wychowane w Ameryce, od lat paru coraz wybitniejszy bierze udział w życiu naszym, jednego chociaż Polaka, który by wyłącznie wychował się w szkole publicznej.

— Nie ma, nie ma ani jednego! Nie znam takich! Tacy nie znają już Polski, ani naszych spraw polskich w Ameryce! Proszę dalej policzyć myślą tych wszystkich, ogólnie znanych, codziennie widywanych przy naszej społecznej robocie, i proszę zapytać ich, gdzie się kształcili i wychowali, a każdy wymieni wam, jeżeli nie któryś z polskich zakładów wyższych, to przynajmniej szkołę parafialną, w której ugruntował się w przynależności do naszej gromady w Ameryce⁴⁵.

W dyskusji nad sensem zakładania szkół polskich, taką potrzebę uzasadniał znany działacz socjalistyczny Józef Czaki:

Wracając teraz do postawionego przez nas pytania: dlaczego emigrantom polskim w Ameryce potrzebne są szkoły polskie, odpowiedzieć możemy, opierając się na powyższych rozrządaniach, że dlatego, aby aklimatyzacja, jaką przechodzimy, była najświadomszą, najnormalniejszą i najekonomiczniejszą. Polska szkoła wychowa w nas niezbędne w życiu tutejszym cechy bez porównania właściwiej, aniżeli amerykańska, gdyż nauczyciele-polacy znają charakter pokoleń naszych, a Amerykanie go nie znają.

Niewłaściwa aklimatyzacja może wytworzyć pokolenie potworów moralnych, które przyniosą społeczeństwu więcej szkody, aniżeli korzyści.

Toteż powinniśmy szczerze potrzebne nam cechy na własnym gruncie, bynajmniej nie lekceważąc go sobie. Świeżo nabywane cechy powinniśmy podporząd-

⁴⁵ *Sprawa polska w Ameryce Północnej*, s. 78.

kować od dawna już posiadanych. Inne narodowości mogą nas niemało nauczyć pod tym względem ⁴⁶.

Ujemne strony szkoły amerykańskiej i jej nieodpowiedniość dla dzieci imigrantów z drugiej połowy XIX i początku XX w. zasadnie wykazał Archie Bromsen. W artykule dotyczącym wpływu amerykańskiej szkoły publicznej na nieprzystosowanie dziecka włoskiego do życia w Stanach Zjednoczonych między innymi czytamy:

Ostateczny rezultat — to oddalenie na zawsze tego chłopca od jego własnej grupy i niedanie mu natomiast warunków do równoczesnego wrastania w nowe, szersze grupy ⁴⁷.

Publiczna szkoła uczyła tylko czytać, pisać i liczyć, przygotowywała po prostu masę „samotnego tłumu”, ludzi „wykorzenionych” z własnej kultury i nie wprowadzonych w życie, ani w kulturę amerykańskiego establishmentu.

Szkoły publiczne nie były wolne od konfliktów etnicznych. Wiele polskich dzieci po przykrych doświadczeniach nie chciało do nich uczęszczać, ponieważ inne dzieci wyśmiewały ich trudności językowe, a nauczyciele okazywali im wzgardę ⁴⁸.

W wyniku wszystkich przedłożonych tu racji społeczności polonijne, jeśli tylko były w stanie założyć własną szkołę, czyniły to z poczuciem spełnienia jednego z pierwszych i najważniejszych obowiązków.

Proces powstawania szkół polonijnych

Istnieje pozytywna korelacja między wzrostem liczbowym Polonii (imigracji i przyrostu naturalnego) a ilością parafii i szkół w poszczególnych dekadach, co ukazuje tabela 1.

⁴⁶ Polski Uniwersytet Ludowy. *O potrzebie oświaty*. Chicago 1910 s. 12 n.

⁴⁷ *Wpływ amerykańskiej szkoły publicznej na nieprzystosowanie chłopca włoskiego do życia*. „Przegląd socjologiczny” 3:1935 s. 712-723.

⁴⁸ Mówi o tym 64% ankietowanych przeze mnie osób w Detroit, które uczęszczały do szkoły publicznej przed I wojną światową.

Tab. 1. Dynamika wzrostu Polonii i jej podstawowych instytucji

Rok	Liczebność Polonii (w tys.)	Liczba parafii	Liczba szkół
1870	40	17 ⁴⁹	6 ⁵⁰
1880	260	75	35
1890	800	170	100 ⁵¹
1900	1500	390	300
1910	2800 ⁵²	512	390
1915	3263 ⁵³	685	483
1920	3400	760	530
1930	4000	830	572 ⁵⁴

⁴⁹ Pierwsze polskie osady w Stanach Zjednoczonych powstały w latach trzydziestych XIX w. w Newton, (Wisconsin) nad jeziorem Michigan i w Parisville (Michigan). Pierwsze polskie parafie założono w Panna Maria (Texas) w 1854 r., w Polonia, (Wisconsin) w 1855 r., w Parisville, (Michigan) w 1857, w Banderze (Texas) w 1858 r.

⁵⁰ Pierwsze polskie szkoły powstały w Panna Maria (Texas) w 1858 r., w Steven Point (Wisconsin) w 1864 r., w Parisville (Michigan) w 1865 r., w St. Hedwig przemianowane na Martyniec — (Texas) w 1867 r., w Milwaukee w 1868 r., w Chicago w 1869 r. Por. „Czas”. Kraków 12 V 1858 r.; „Przegląd Poznański”. Lipiec 1858 s. 86.

⁵¹ Według „Der Californische Volksfreund” z 28 VI 1889 r., opierającego się na źródłach kościelnych, w Stanach Zjednoczonych miało być wówczas 800 tys. Polaków, 132 kościoły, 126 księży i 120 szkół polskich.

⁵² Według M. Haimana, w 1910 r. Polonia w Stanach Zjednoczonych liczyła około 3 mln osób, 530 parafii i 330 szkół, w 1930 — 4 mln osób, 800 parafii, 530 szkół. Por. A. C. Tomczak, A. Short. *History of the Settlement and Rise of the Poles in the United States*. W: *Poles in America*. Ed. A. C. Tomczak. Chicago 1933 s. 27.

⁵³ F. K. Iwanowski, członek Towarzystwa Opieki nad Wychodźcami, w czasie swojego pobytu w Stanach Zjednoczonych stwierdził (1912 r.), iż:

„Dokładnego obliczenia Polaków zamieszkałych w Stanach Zjednoczonych dotąd nie ma, jednakże na podstawie ksiąg parafialnych i danych od różnych organizacji, da się ona ustanowić w przybliżeniu na około 3 000 000.

Według stanów poszczególnych liczb:

W stanie Pensylwania	— 525 000
„ Nowy Jork	— 475 000
„ Illinois	— 425 000
„ Massachusetts	— 250 000
„ Wisconsin	— 250 000
„ Michigan	— 250 000
„ New Jersey	— 200 000

Dominanta zakładanych parafii i szkół wystąpiła w latach 1895-1915 i ten okres zapoczątkował problem szkolnictwa polonijnego jako czynnika kształtującego profil kultury polonijnej, bowiem poziom kilkunastu szkół z lat siedemdziesiątych XIX w., niezależnie od tego, czy był niski, czy wysoki nie miał znaczącego wpływu i nie stanowił o jakości oświaty milionowej Polonii z ostatniej dekady XIX w. czy o poziomie nauki setek tysięcy dzieci z początku XX w. Mówiąc o roli oświaty w życiu Polonii należy powiedzieć, jak ona wyglądała od początku XX w. Dopiero od tego czasu posiada ona znaczący wymiar. Poziom nauki 10 tys. dzieci z 1880 r. — niezależnie od tego jaki on był — w żadnym wypadku nie może być reprezentatywny dla 300 tys. dzieci z 1910 r. w zmieniającej się społeczności polonijnej.

Należy tu zwrócić uwagę na fenomen demograficzny Polonii. Naświetla on również problemy szkolnictwa i ostrzega przed pochopnym posługiwaniem się różnymi danymi, niewłaściwie porównywanymi, co prowadziło wielu autorów do wyciągania błędnych wniosków o rzekomym niedbalstwie Polaków w kształceniu swoich dzieci. 8% (168 tys.) całej polskiej imigracji sprzed I wojny światowej przybyło przed 1880 r., 16% (342 tys.) przybyło w latach osiemdziesiątych, a 12% (270 tys.) w latach dziewięćdziesiątych XIX w. Ok. 63% (1327 tys. osób) przybyło na początku XX w. Byli to ludzie dorośli. Wśród przybywających dzieci stanowiły 4% w XIX w., i 6% w XX w. Dopiero na ziemi amerykańskiej po dorobieniu się, zakładano lub ściągano z kraju rodzinę. Od ostatniej dekady XIX w. nastąpił lawinowy przyrost naturalny, co ukazuje tabela 2 na przykładzie chicagowskiej i detroickiej Polonii. W przeciętnej polonijnej rodzinie rodziło się 5-10 dzieci.

„	Minnesota	— 150 000
„	Connecticut	— 125 000
„	Póln. i Płd. Dakota	— 120 000
„	Ohio	— 120 000
„	Indiana	— 70 000
„	Missouri	— 60 000
„	Maryland	— 30 000
„	Nebraska	— 30 000
„	Rhorle Island	— 30 000
„	Texas	— 20 000
W reszcie stanów niewyszcz.		— 100 000
Razem		3 230 000

Zob. *O życiu Polaków w Ameryce Północnej*. Warszawa 1912 s. 15 n.

⁵⁴ Bolek, jw. W 1920 r. było 511 szkół katolickich i 20 szkół Polsko-Narodowego Kościoła Katolickiego.

Tab. 2. Liczba chrztów w polonijnych parafiach w wyszczególnionych dziesięcioleciach

	do 1880	1890	1900	1910	1920
Chicago *	3000	20 000	50 000	80 000	120 000
Detroit	1698	8 016	16 959	26 543	65 369

* dane przybliżone

Masowy napływ Polaków zakończył się w 1914 r. Od tego czasu rozpoczyna się radykalna zmiana struktury demograficznej Polonii. Jej rozkład w poszczególnych diecezjach przedstawia tabela 3.

Tab. 3. Rozmieszczenie Polonii i jej szkół w poszczególnych diecezjach (stanach) w 1915 r.⁵⁵

Diecezja	Ludność	Liczba parafii	Liczba szkół	Liczba dzieci w szkole	Liczba dzieci w wieku szkoln.
1	2	3	4	5	6
Baltimore (Maryland)					
Wheeling (West Virginia)	34 345	7	5	3 260	5 683
Wilmington (Delaware)	31 050	7	2	450	1 400
Boston (Massachusetts)	11 750	2	2	820	1 427
Fall River (Massachusetts)	46 850	13	5	850	2 350
Springfield (Massachusetts)	27 400	4	1	495	1 010
Burlington (Vermont)	67 500	20	6	2 990	5 990
Hartford (Connecticut)	5 700	1	1	200	300
Manchester (New Hampshire)	62 618	16	11	4 500	5 740
Providence (Rhode Island)	10 185	3	1	310	1 120
Chicago (Illinois)	24 750	5	1	350	2 500
Belleville (Illinois)	375 000	48	47	30 145	54 800
Peoria (Illinois)	45 030	8	7	460	1 060
Rockford (Illinois)	56 870	7	5	2 410	3 760
Cincinnati (Ohio)	2 880	1	1	425	430
	10 650	2	1	210	490

⁵⁵ Dane zebrane na podstawie źródeł diecezjalnych. W wielu przypadkach z powodu niekompletności zostały one szacunkowo zaokrąglone.

1	2	3	4	5	6
Cleveland (Ohio)	95 240	18	13	5 670	8 350
Columbus (Ohio)	25 750	5	4	490	1 440
Teledo (Ohio)	28 210	8	6	3 240	4 790
Detroit (Michigan)	135 675	24	18	12 385	16 200
Grand Rapids (Michigan)	84 694	25	20	8 410	8 990
Marquette (Michigan)	35 115	11	3	680	2 160
Fort Wayne (Indiana)	68 420	16	15	5 020	6 120
Indianapolis (Indiana)	1 978	1	1	130	200
Louisville (Kentucky)	500	—	1	110	120
Nashville (Tennessee)	700	1	1	40	75
Dubuquet (Iowa)	12 500	1	1	240	660
Sioux City (Iowa)	5 750	1	1	375	410
Lincoln (Nebraska)	13 950	2	1	275	630
Kearney (Nebraska)	13 500	6	1	145	650
Omaha (Nebraska)	44 320	10	5	2 350	4 560
Milwaukee (Wisconsin)	124 540	25	20	15 245	20 140
Green Bay (Wisconsin)	104 730	35	20	4 160	9 100
LaCrosse (Wisconsin)	79 950	17	15	2 890	4 700
Superior (Wisconsin)	32 750	10	8	790	1 960
Dallas (Texas)	4 200	1	1	135	250
Galveston (Texas)	25 465	9	9	550	2 540
San Antonio (Texas)	21 560	13	10	2 145	3 190
Little Rock (Arkansas)	3 100	2	2	210	320
New York (New York)	100 960	10	9	2 750	4 730
Albany (New York)	65 950	11	8	2 100	3 070
Brooklyn (New York)	108 490	10	8	2 590	10 850
Buffalo (New York)	135 900	25	23	10 865	17 345
Ogdesburg (New York)	3 500	2	1	120	450
Rochester (New York)	25 500	3	3	950	1 800
Syracuse (New York)	37 500	8	4	1 880	2 200
Newark (New Jersey)	79 800	13	11	5 710	8 160
Trenton (New Jersey)	45 750	13	9	3 150	3 930
Oregon City (Oregon)	11 460	3	1	100	140
Philadelphia (Pensylwania)	124 580	26	22	6 740	7 850
Altoona (Pensylwania)	41 070	12	8	1 120	3 550
Erie (Pensylwania)	47 500	12	6	2 150	3 880
Harrisburgh (Pensylwania)	20 140	5	3	2 995	3 000
Pittsburgh (Pensylwania)	170 100	52	37	10 740	16 860
Seranton (Pensylwania)	143 850	38	23	6 900	10 580
St. Louis (Missouri)	30 600	5	5	1 970	3 100
Kansas City (Missouri)	6 500	2	1	120	250
St. Joseph (Missouri)	2 100	1	1	150	220
Leavenworth (Kansas)	4 750	2	2	290	430

1	2	3		5	6
St. Paul (Minnesota)	128 345	11	9	4 885	6 500
Duluth (Minnesota)	25 940	7	3	495	2 260
St. Cloud (Minnesota)	56 500	13	6	1 575	3 800
Winona (Minnesota)	25 540	7	4	1 870	2 940
Fargo (North Dakota)	22 800	6	1	175	1 600
Sioux Falh (South Dakota)	17 500	2	1	150	350
Angelos (California)	3 200	2	2	120	300
Razem	3 263 000	685	483	186 220	300 060

Należy zwrócić uwagę na stosunek liczby dzieci oraz szkół do całej populacji w ośrodkach względnie stabilizujących się, jakimi były np. Chicago, Detroit, Milwaukee, Buffalo itd. i w ośrodkach początkowych lub przejściowych, jakie znajdowały się np. w diecezji Dubuque w stanie Iowa czy Lincoln w stanie Nebraska. W pierwszych dzieci stanowiły już 12-16%, w drugich zaledwie 4-5% całej społeczności polonijnej. Nawet w środowiskach względnie ustabilizowanych był to dopiero początek fali wzrostu demograficznego — dzieci wchodzących w okres szkolny. W latach dwudziestych dzieci w wieku szkolnym będą stanowić w wielu ośrodkach 30% całej populacji. Stworzy to dodatkowy problem w szkolnictwie polonijnym.

Już z końcem pierwszej dekady XX w. parafie nie nadążały z rozwojem szkół, żeby pomieścić wszystkie dzieci. Od tego czasu coraz większa ich liczba udawała się do szkół publicznych, zwłaszcza dzieci rodziców mieszkających od dłuższego czasu w Ameryce.

Ponieważ szkoły były instytucjami społeczności lokalnych, na ich rozwój rzutował status społeczno-zawodowy środowisk polonijnych. Ze względu na to kryterium można wyróżnić trzy typy szkół: wielkomiejskie, wiejskie i szkoły środowisk osadniczych, „przejściowych”.

Trzon polonijnego szkolnictwa stanowiły środowiska wielkomiejskie i one są przedmiotem naszego zainteresowania.

Analiza problemu oparta będzie na danych z życia Polonii w Detroit, z pewnymi tylko odniesieniami do całej zbiorowości polonijnej w Stanach Zjednoczonych. Życie tej społeczności i edukacja jej młodego pokolenia jest reprezentatywna dla wszystkich wielkomiejskich skupisk polonijnych w Ameryce i dobrze ukazuje związek szkoły jako własnej kulturowej wartości z tworzonym systemem działania społecznego.

Systematyczny, osadniczy napływ Polaków do Detroit datuje się od 1858 r. Przez 12 lat do 1870 r. nie podejmowali oni jednak żadnego

wspólnego działania społecznego, nie założyli żadnej organizacji. Ich dzieci uczęszczały zwykle do parafialnych szkół niemieckich⁵⁶. Współpracując z całym społeczeństwem wrastali w nie, dopóki nie wytknięto im ich obcości, dopóki nie doznali poniżenia, wyzysku i krzywdy⁵⁷. Wówczas uświadomili sobie potrzebę wzajemnej pomocy w obronie własnych interesów⁵⁸. Postępując zgodnie z prawem wynikającym z przyjmowanego systemu wartości rządzących działaniem społecznym, przystąpili najpierw do założenia (1870 r.) instytucji religijnej, do stworzenia wartości podstawowej jaką była własna parafia, by następnie w oparciu o nią budować cały zręb życia społecznego. Jednym z najważniejszych jego elementów była szkoła. W postawie Polaków tworzących społeczność uwydatniła się zdecydowana niechęć do posyłania dzieci zarówno do parafialnych szkół niemieckich, jak i do szkół publicznych, jakich zresztą nie było w dzielnicach polonijnych.

W październiku 1871 r. ks. Sz. Wieczorek, przywódca polonijnej grupy etnicznej, rozpoczął nauczanie dzieci; otworzył prywatną szkołę w domu Jana Lemke przy Willis Street. Uczęszczało do niej około 40 dzieci. Gdy przystąpił do budowy kościoła i szkoły, naukę prowadził (1872 r.) wykwalifikowany nauczyciel, Robert Ruciński. Budowa budynku szkolnego wywołała pierwszy konflikt Polonii z hierarchią Kościoła katolickiego. Przeciwny budowie szkoły bp Gaspar Borgess wydał z diecezji (7 VI 1873 r.) ks. Sz. Wieczorka, zabrał plany budowy, zamknął za karę polski kościół i zabronił zbierania na ten cel pieniędzy. Wówczas Jan Lemke i Antoni Ostrowski udali się do banku w Grosse Point i oddając w zastaw swoje posiadłości pożyczili pieniądze na dokończenie budowy szkoły⁵⁹. Wzniesiony budynek był konstrukcji drewnianej, dwukondygnacyjny i posiadał 8 izb lekcyjnych. Należy tu wymienić poniesione wydatki związane z otwarciem szkoły: plac i budowa kosztowały 4978 dolarów, a roczny koszt jej funkcjonowania wynosił około 1000 dolarów. Wówczas była to suma wielka. Przeciętny bowiem robotnik polski zarabiał miesięcznie 15-20 dolarów (koszt utrzymania 1 osoby wynosił około

⁵⁶ Por. S. Włoszczewski. *Historia Polska w Detroit*. Detroit 1951 z. 1-3.

⁵⁷ Por. P. Taras. *Problem kulturowej tożsamości i etnicznego getta*. W: *Studia polonijne*. T 4. Lublin 1981 s. 127-157.

⁵⁸ Również uwidocznilo się wówczas znaczenie wzajemnego kontaktu, rola komunikacji w funkcjonowaniu grupy etnicznej. W tym czasie wytworzyło się „skupisko” polskie. „Detroit Free Press” z dnia 1 V 1871 r. donosiła o tym wskazując na ulice Russel, Rioppele przy granicy północno-wschodniej części miasta, gdzie mieszkało 50 polskich rodzin. One właśnie, utrzymując stały kontakt z sobą, stanowiły trzon rodzącej się polonijnej społeczności.

⁵⁹ Włoszczewski, jw.

6 dolarów). Jeśli się weźmie pod uwagę, że w 1873 r. w Detroit nie było więcej niż 300 polskich rodzin, które były już zadłużone z racji budowy kościoła i plebanii (11 060 dolarów)⁶⁰, to w sumie okoliczności te dobrze świadczą, jak wielką wagę przykładano do posiadania własnej szkoły.

W październiku 1873 r. 97 dzieci (63 chłopców i 34 dziewczyny) rozpoczęło naukę we własnej szkole. Naukę prowadzili: R. Ruciński, J. Kędziora (organista) i Miss Thillen (język angielski). W roku następnym uczyło się 218 dzieci, w tym tylko 72 dziewczyny⁶¹. Na podstawie ksiąg parafialnych oraz sprawozdań składanych przez proboszcza do Kurii biskupiej można w przybliżeniu ustalić, że w latach siedemdziesiątych około 15% polskich dzieci w danym roku nie uczęszczało do szkół. W porównaniu z ogólną sytuacją społeczną w szkolnictwie Polacy byli wyróżniającą się w dbałości o oświatę swych dzieci grupą etniczną.

W 1870 r. w Detroit było 26 641 wszystkich dzieci w wieku szkolnym. W 58 szkołach publicznych były tylko 7594 miejsca. Uczęszczało do nich 7505 dzieci. Do wszystkich szkół prywatnych, wyznaniowych i niedzielnych (54) uczęszczało 11 252 dzieci⁶². W sumie jakkolwiek naukę w szkołach pobierało 70% dzieci. Masowy napływ imigrantów jeszcze bardziej pogarszał sytuację w szkolnictwie. W 1880 r. tylko 40% dzieci w wieku szkolnym było zapisanych do szkół publicznych i prywatnych. W 1886 r. wszystkich miejsc w szkołach było 18 666, a liczba dzieci w wieku szkolnym wynosiła 66 963⁶³. Gdy zatem w 1871 r. wniesiono do degislatury projekt ustawy o obowiązku posyłania dzieci do szkoły przynajmniej przez 12 tygodni w roku, „Detroit Free Press” pisała 18 II 1871 r.:

Wniesiony do senatu projekt jest absurdem. W Stanach, gdzie nie ma wolnych miejsc w szkołach, a ludzie są tak biedni, że nie mogą uiścić obowiązkowych podatków [a cóż dopiero mówić o budowie własnych szkół — T. P.], propozycja stosowania kar za nieposyłanie dzieci do szkoły jest oczywistym idiotycznym absurdem.

Z tej racji wydawane ustawy przez długi czas nie były respektowane. Jeszcze w 1900 r. z 81 681 dzieci w wieku szkolnym do szkół publicznych uczęszczało 39 150 i około 15 000 do szkół parafialnych (w sumie

⁶⁰ J. Swastek. *Detroit's Oldest Polish Parish St. Albertus 1872-1973, Centennial*. Detroit [Michigan] b.r.w. s. 38 n.

⁶¹ Archiwum diecezjalne w Detroit. *Raport. St. Albertus Parish 1873*.

⁶² S. Farmer. *History of Detroit and Wayne County and Early Michigan*. Detroit 1890 s. 635 n., 751.

⁶³ Tamże; C. M. Burton. *History of Detroit*. Detroit 1917 s. 744.

66% całości)⁶⁴. Władze stanowe i lokalne dążyły do rozwiązania problemu szkolnictwa budując szereg nowoczesnych, wielkich i dobrze wyposażonych szkół. Nie budowano ich jednak w dzielnicach polskich⁶⁵. W 1915 r. w Detroit było już 114 szkół publicznych, do których uczęszczało 84 030 dzieci oraz 54 szkoły parafialne z około 30 000 uczniów⁶⁶. Wśród nich było 12 szkół polonijnych z 12 619 uczniami. Rok ich założenia oraz liczbę uczniów w wyszczególnionych latach przedstawia tabela 4.

Tab. 4. Uczniowie w polonijnych szkołach parafialnych w Detroit

Nazwa parafii	Rok założenia szkoły	Liczba uczniów w szkole parafialnej w latach					
		1880	1890	1900	1905	1910	1915
Św. Wojciecha	1871	320	651	1420	1500	1320	1355
Św. Kazimierza	1882		462	636	900	812	841
Św. Franciszka	1888		250	644	1000	1092	1250
Św. Józefata	1889		435	650	671	701	790
Najświętszego Serca Marii	1888-1892		300	785	1300	1575	1490
Św. Stanisława	1898			178	700	863	1286
Św. Jana Kantego	1902				160	264	527
Św. Jadwigi	1902				500	697	1330
Św. Jacka	1906					497	1030
Św. Floriana	1908					470	1970
Wniebowzięcia NMP	1913						350
Królowej Aniołów	1915						400
Razem		320	2098	4313	6731	8291	12619

Polacy nie czekali, aż miasto wybuduje w ich dzielnicy szkołę — czynili to sami, jeśli ich tylko było stać, będąc przekonani, że spełniają najważniejszy życiowy obowiązek względem własnych dzieci i własnej społeczności. Ustrzegli przez to jedno pokolenie przed analfabetyzmem i pomogli mu wejść w życie społeczeństwa amerykańskiego.

⁶⁴ Detroit Board of Education. *Fifty-seventh Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1900.

⁶⁵ Podobnie przedstawiała się sytuacja szkolnictwa we wszystkich przemysłowych ośrodkach, w których znajdowały się skupiska polonijne. Pewnym wyjątkiem było Buffalo (New York), gdzie wybudowano dwie szkoły w dzielnicach polskich, co spowodowało, że już w 1899 r. 25% polskich dzieci uczęszczało do szkół publicznych, oraz Milwaukee. Por. Kuźnicki, jw. s. 97.

⁶⁶ Detroit Board of Education. *Seventy-second Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1915.

W rodzinach polskich panował wówczas zwyczaj nauczania dzieci także w domu — w zależności od różnych okoliczności. Pomagały one równocześnie w gospodarstwie lub uczyły się jakiegoś rzemieślniczego zawodu (szycia, stolarstwa itp.). Dziewczęta zatrzymywano w domu częściej niż chłopców. Nauczanie w domu potwierdza wydany przez Ignacego Wendzińskiego w 1876 r. pierwszy w Stanach Zjednoczonych polski elementarz pt. *Nauka pisania czytania i rachowania do szkolnego i domowego pouczenia dla dzieci katolicko-polskich w Ameryce* [podkr. P. T.]. Zwyczaj ten przetrwał długo w wielu rodzinach polskich, z czasem w tych, w których dzieci uczęszczały do szkół publicznych, a w domu uczyły się języka polskiego⁶⁷. Było to znamienne zjawisko dla zbiorowości etnicznej w okresie przejściowym, kiedy kształtował się jej własny partykularny system działania, a rodzina stanowiła fundament jej tożsamości kulturowej. Polonijna szkoła miała wyraźny charakter instytucji środowiskowej pełniącej funkcję pomocniczą tak względem rodziny, jak i względem tworzonego systemu działania społecznego.

W 1879 r. naukę w szkole św. Wojciecha objęły siostry felicjanki. Uczęszczało wówczas do niej 320 dzieci — w równej proporcji chłopców i dziewcząt. Czas nauki trwał około 6 lat. W 1884 r. 8 sióstr nauczalo 570 dzieci. Dalszy rozwój szkoły zakłóciły rozruchy w parafii, wywołane walką ks. D. Kolasińskiego z bpem C. Borgessem, oraz podział parafii na dwie zwalczające się frakcje: zwolenników ks. Kolasińskiego i ks. J. Dąbrowskiego⁶⁸. Siostry felicjanki uczyły nadal dzieci zwolenników ks. Dąbrowskiego (342), zaś dzieci zwolenników ks. Kolasińskiego poszły do szkół „niekatolickich” (550)⁶⁹, a małą część (40) nauczali w domu prywatnym A. Długi i J. Karaszewski. Tak było do czasu, aż ks. Kolasiński zorganizował nową, niezależną od biskupa parafię i otworzył w niej szkołę, do której wrócili polonijne dzieci.

Zaburzenia w parafii św. Wojciecha były charakterystyczne dla wszystkich większych środowisk polonijnych na przełomie XIX i XX w. Wynikały one ze ścierania się różnych kultur i przeciwstawnych interesów grup etnicznych: Irlandczyków i Niemców kierujących Kościołem katolickim i Polaków tworzących własny system działania społecznego

⁶⁷ Współautorka tego opracowania uczęszczała najpierw do szkoły publicznej, a następnie przeniosła się do polonijnej szkoły parafialnej (do czwartej klasy). Dzięki nauce języka polskiego w domu nie odczuwała żadnych zaległości w tym przedmiocie. Takich przypadków było dość wiele w okresie międzywojennym.

⁶⁸ Por. Swastek, jw.; Taras, jw.

⁶⁹ *The First Annual Report of the Diocesan School Board of the Diocese of Detroit, Michigan, to the Very Rev. E. Joos, Administrator, for the year Ending December 31, 1887.* Detroit Publishing Company 1888, 16 n. (SSJHM Archives. Monroe, Mich.).

w oparciu o instytucję tego samego Kościoła. Odbiło się to ujemnie najpierw na funkcjonowaniu szkół, a następnie na zakłóceniu i wypaczeniu ich ideowo-wychowawczego profilu.

Wyżej wskazane przyczyny jak, brak miejsc w szkołach publicznych i ich nieodpowiedniość dla dzieci polskich oraz troska Polaków o przekazywanie swojemu potomstwu własnej kultury sprawiły, że w XIX w. w wielkich ośrodkach polonijnych tylko nieliczne dzieci uczęszczały do dziennych szkół publicznych⁷⁰. Sytuacja zaczęła się zmieniać w wieku XX. Z jednej strony władze miejskie rozbudowały sieć szkół publicznych, w których czasami tworzono specjalne „klasy polskie” z językiem ojczystym, a z drugiej strony szkoły parafialne nie mogły pomieścić wielkiej ilości własnych dzieci. W rezultacie ciągle wzrastała liczba dzieci polonijnych w szkołach publicznych. W Detroit w 1908 r. już 1284 (14%)⁷¹ polskich dzieci uczęszczało do szkół publicznych, w 1920 r. ich liczba wzrosła do 9430⁷², a w roku następnym w 70 szkołach publicznych zapisanych było 11 907 (46%) uczniów polskiego pochodzenia⁷³. W 1911 r. w dwóch szkołach (Greusel i Newberry) otwarto specjalne klasy dla polskich dzieci⁷⁴. Podobny proces zachodził w innych skupiskach polonijnych. W Buffalo w 1912 r. 51% dzieci polonijnych uczęszczało do szkół publicznych⁷⁵, a w Cleveland w 1915 r. — 46%⁷⁶.

Uczęszczanie dzieci do szkół

W XIX w. blisko połowa polskich dzieci po ukończeniu 4-6 klas szkoły podstawowej szła do pracy⁷⁷. Taki był wówczas pogląd na obowiązki dzieci. Do szkół w ścisłym tego słowa znaczeniu uczęszczało w

⁷⁰ L. Hutman. *Response of Detroit Public Schools to Immigrant Groups*. Ann Arbor 1965 s. 119 (University Microfilms, Inc). Potwierdza to Diocesan Board of Education w swym raporcie z 1888 r.; np. z parafii św. Kazimierza tylko troje dzieci uczęszczało do szkoły publicznej.

⁷¹ Reports of the Immigration Commission. *The Children of Immigrants in Schools*. Vol. III. Washington 1911 s. 8.

⁷² Detroit Educational Bulletin nr 3. December 1920 s. 18-21.

⁷³ Research Bulletin (Detroit) nr 7. January 1922 s. 22-24.

⁷⁴ Detroit Board of Education. *Sixty-ninth Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1912 s. 148.

⁷⁵ Kuźnicki, jw. s. 119.

⁷⁶ H. A. Miller. *The School and the Immigrants*. Cleveland 1916 s. 47. K. J. Zielecki. *Poles in Cleveland. W: 1000 Years, History, Culture, christianity of Poland*. Cleveland 1965 s. 17.

⁷⁷ W Detroit najwięcej dzieci pracowało w przemyśle tytoniowym (63 manufaktur) oraz w usługach doręczycielskich. Por. A. E. Parkings. *The Historical Geography of Detroit*. Lansing, Mich. 1918 s. 370.

Stanach Zjednoczonych około 50% dzieci — reszta uczyła się w szkołach niedzielnych i wieczorowych. Nauka trwała od 3 do 7 miesięcy⁷⁸. Dzieci po 10 roku życia szły do pracy. Spis ludności z 1900 r. ukazuje procent dzieci zatrudnionych w fabrykach (tabela 5). Oprócz tego pracowały one również w rzemiośle i usługach.

Tab. 5. Procent dzieci w wieku 10-15 lat pracujących w fabrykach w 4 miastach w 1900 r.⁷⁹

	Tall River		Filadelfia		Boston		Pittsburg	
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
Amerykanie	13	10	20	12	7	3	20	5
Drugie pokolenie imigrantów	20	19	24	18	8	6	20	8
Imigranci	38	37	39	39	19	13	30	18

Polacy, budując własne szkoły, umożliwiali swym dzieciom pobieranie nauki przez 10 miesięcy w roku. Te dzieci, które szły do pracy, kontynuowały naukę w publicznych szkołach wieczorowych. Polacy w Detroit stanowili wśród 55 narodowości najliczniejszą grupę etniczną korzystającą ze szkół wieczorowych (ponad 30%), co zasługuje na podkreślenie⁸⁰. Szkoły wieczorowe założone w Detroit w 1875 roku, na początku masowego napływu Polaków, odegrały wielką rolę w ich życiu, ułatwiały im integrowanie się ze społeczeństwem amerykańskim. Położono w nich nacisk na metodę nauczania cudzoziemców języka angielskiego. Nic dziwnego, że uczęszczały do nich nawet dzieci ze szkół dziennych, zwłaszcza parafialnych, aby szybciej nauczyć się tego języka.

W 1897 r. w Detroit Board Education dyskutowano nad wnioskiem, by do szkół wieczorowych nie przyjmowano dzieci poniżej 12 roku życia⁸¹. Jednakże raport Board of Education z 1900 r. mówi, iż 402 dzieci ze szkół dziennych (parafialnych) uczęszczało również do szkół wieczorowych⁸². Zakładane przez większe przedsiębiorstwa (Ford), popierane

⁷⁸ Por. Houtman, jw. s. 18 nn.

⁷⁹ U. S. Bureau of the Census. *Twelfth Census of the United States: 1900*. Vol. 8 — *Manufactures*. Washinton, D.C. 1902. U.S. Bureau of the Ceusus. *Child Labor in the United States*. Ceusus Bulletin 69. Washington D.C. 1907. 1900 r. w Ameryce pracowało zawodowo około 31% ogółu dzieci w wieku 14-15 lat. Por. E. Knight. *Fifty Years of American Education. A Historical Review and Critical Apraisal*. New York 1952 s. 51.

⁸⁰ Detroit Board of Education. *Sixty-fourth Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1907 s. 83.

⁸¹ *Fifty-fourth Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1897 s. 72.

⁸² *Fifty-seventh Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1900 s. 93.

przez Radę Handlową (Board of Commerce) szkoły wieczorowe przyspieszały asymilację imigrantów. Skupiały one znaczną ilość młodzieży. W 1915 r. uczęszczało do nich 12 641 osób⁸³, w tym 7578 cudzoziemców, wśród których jak zawsze najwięcej było Polaków (32%). O nich mówił superintendent szkół (kurator szkolny), że „[...] nie ma w mieście uczniów bardziej obowiązkowych, pracowitych, oszczędnych od tych, którzy uczęszczają do szkoły wieczorowej przy ul. Trowbridge”⁸⁴.

W XIX w. edukację na ogół kończono na szkole podstawowej. Taki był wówczas powszechny pogląd na sprawę kształcenia dzieci. W 1881 r. w zarządzie miasta Detroit toczyła się debata dotycząca kwestii zakładania szkół średnich — istniała przeciw nim silna opozycja⁸⁵. W 1883 r. do szkół średnich zapisało się 129 osób — ukończyły je tylko 23 osoby⁸⁶. W 1907 r. w Detroit były tylko trzy szkoły średnie. Szkolnictwo średnie i wyższe rozwinęło się w Stanach Zjednoczonych w XX w. i w tym czasie Polonia została zdystansowana pod względem wykształcenia przez większość społeczeństwa amerykańskiego. Na taki stan rzeczy wpłynęły obiektywne przyczyny.

Wokół polonijnej oświaty w Stanach Zjednoczonych powstało wiele nieporozumień, błędnych i krzywdzących Polonię opinii wynikłych z nieznamomości faktów lub ich niewłaściwego interpretowania i uogólniania oraz niezrozumienia społecznych procesów, przez jakie przechodziła zbiorowość polonijna w zdobywaniu formalnego wykształcenia. Dotyczy to przede wszystkim długości czasu uczęszczania do szkoły. Zestawiono np. ilość dzieci z pierwszej i ósmej klasy danej społeczności lub ilość studentów polonijnych z ilością studentów innych grup etnicznych i z istniejących różnic wyciągano błędny wniosek, jakoby Polacy nie dbali o oświatę swoich dzieci⁸⁷. Błądność takiego wniosku wynika z niebrania pod uwagę innych uwarunkowań, które taki stan rzeczy powodowały. Wystarczy przyjrzeć się naturalnemu przyrostowi Polonii przed I wojną światową (por. ilość chrztów — tabela 2), by zauważyć, że rozpiętość ośmiu lat powodowała zwykle trzykrotnie większą ilość dzieci przypadającą na klasę pierwszą w porównaniu z klasą ósmą (natomiast w 1935 r.

⁸³ *Seventy-third Annual Report of the Board of Education*. Detroit 1916 s. 111 n.

⁸⁴ Do szkoły przy ul. Trowbridge uczęszczali głównie Polacy. *Detroit Board of Education. Report of the Superintendent of Schools for 1875*. Detroit 1875 s. 92.

⁸⁵ *Moehlman*, jw. s. 132. Pierwszą szkołą średnią otwarto w Detroit w 1844, ale upadła ona po paru miesiącach. Trwałe nauczanie na poziomie średnim rozpoczęto w 1858 r.

⁸⁶ Tamże s. 145.

⁸⁷ Por. M. Szawlewski. *Wychodźstwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki*. Lwów 1924 s. 145; *Miasso*, jw. 143.

w ósmej klasie było dwa razy więcej dzieci niż w pierwszej). Jeśli do tego weźmie się pod uwagę wysoką śmiertelność dzieci w wieku szkolnym, jaka wówczas w środowiskach polonijnych sięgała do 15%, oraz przejście pewnej ilości dzieci z klas wyższych do szkół publicznych, zwłaszcza wieczorowych, to okaże się, że na początku XX w. ilość dzieci kończących naukę na poziomie czwartej-piątej klasy sięgała tylko około 15%. Warto tu podkreślić fakt, że w pierwszej dekadzie XX w. ilość dzieci kończących edukację na poziomie czwartej klasy wynosiła w publicznych szkołach amerykańskich 25%, a ósmą klasę kończyło mniej niż połowa dzieci uczęszczających do szkoły⁸⁸. W zdobywaniu oświaty na szczeblu podstawowym polonia wcale nie pozostawała w tyle za przeciętną społecznością Stanów Zjednoczonych. Zatem zdanie J. Miąso: „Typowa droga życiowa dziecka polskiego była następująca: Uczęszczało ono do szkoły parafialnej przeważnie przez cztery lub najwyżej pięć lat i kończyło swoją naukę przystąpieniem do komunii”⁸⁹, jest wyrazem ignorancji faktycznego stanu rzeczy. Podobnie błędnym jest twierdzenie J. Miąso: „Większość polskich szkół parafialnych przed rokiem 1914 stanowiły szkoły nisko zorganizowane, przeważnie cztero-lub pięcioklasowe”⁹⁰. W tej kwestii należy wprowadzić rozróżnienie między szkołami wielkomiejskich skupisk polonijnych a szkołami wiejskimi i małych osad (np. górniczych w Pensylwanii). Tabela 6 ukazuje proporcje szkół niżej zorganizowanych, mających jedynie Primary grades, tj. 1-4 klas i wyżej zorganizowanych, mających Grammar grades, tj. 5-8 klas, w obydwóch typach skupisk polonijnych w 1910 r.

Tab. 6. Rodzaje szkół podstawowych w środowiskach polonijnych

Rodzaje skupisk	Primary grades	Grammar grades	Razem
Wielkomiejskie	66 (25,4%)	194 (74,6%)	260
Wiejskie i małomiasteczkowe	102 (78,5%)	28 (21,5%)	130
Razem	168 (43%)	222 (57%)	390

⁸⁸ Por. Reports of the Immigration Commission. *The Children of Immigrants in Schools*. Vol. III. Washington 1911 s. 6. Ilość dzieci w ósmej klasie w publicznych szkołach w Detroit w 1908 r. w stosunku do ilości dzieci w klasie pierwszej wynosiła 31,7%.

⁸⁹ Miąso, jw. s. 135.

⁹⁰ Tamże s. 121.

Należy wyjaśnić, że 25% szkół nisko zorganizowanych w środowiskach wielkomiejskich znajdowało się w stanie przejściowym. Były to szkoły świeżo założone. Rozwój szkolnictwa polonijnego był ściśle związany z rozwojem wspólnot parafialnych i zależał od ich wielkości, możliwości, a także — w pierwszych latach — od ich struktur demograficznych. Niemal każda nowo powstająca parafia po 1880 r. była dość jednolita pod względem struktury wieku i stanu cywilnego: były to osoby w wieku 20-40 lat, w znacznej części stanu wolnego, lub młodzi małżonkowie z małą liczbą dzieci w wieku szkolnym⁹¹, kwalifikujących się zwykle do 1-3 klasy⁹². Po założeniu parafii wzrastał napływ nowych imigrantów, rozpoczynała się lawina zawieranych małżeństw, a następnie chrztów⁹³. Rozwój niemal każdej parafialnej szkoły rozpoczynał się od założenia 2-4 klas, ponieważ nie było dzieci do klas wyższych, i trwał zwykle 6-8 lat, co było rzeczą naturalną i wcale nie świadczyło o niskim poziomie tych szkół, a tym bardziej o braku troski Polaków o oświatę swoich dzieci, co sugeruje J. Miąso⁹⁴.

W Detroit pierwsza polonijna szkoła, św. Wojciecha, prawdopodobnie przez 8 lat posiadała 4 klasy (brak ścisłych źródeł), a następnie przez 20 lat była szkołą sześcioklasową⁹⁵. Zamieszki i rozbitcie parafii nie sprzyjało rozwojowi szkoły. Jak już wspomniałem, w latach siedemdziesiątych XIX w. wyższe wzory oświaty podstawowej nie były jeszcze upowszechnione. W szkołach publicznych dzieci uczyły się 4-6 lat przez 12-16 tygodni w roku. Znaczna część dzieci (około 30%) uczęszczała tylko do szkół niedzielnych. Trudno wymagać więcej od biednej ludności przybyłej z Polski. Druga szkoła, św. Kazimierza, założona w 1882 r. jako czteroklasowa, w 1887 r. realizowała już program ośmioklasowy⁹⁶. Po-

⁹¹ W nowo zakładanych parafiach ilość dzieci w wieku szkolnym wynosiła około 4% całej ludności, podczas gdy w normalnym społeczeństwie dzieci w wieku 7-15 lat stanowią 15-20%.

⁹² Dzieci przybyłe z Polski nawet w starszym wieku rozpoczynały w Ameryce szkołę od drugiej-trzeciej klasy, i często pozostawały w tej samej klasie, ze względu na słabe opanowanie języka angielskiego.

⁹³ Patrz tabela III.

⁹⁴ Przytoczenie przez J. Miąso paru przykładów szkół nisko zorganizowanych jest postępowaniem pozanaukowym. Nie wiadomo, w jakim stopniu reprezentowały one szkolnictwo polonijne.

⁹⁵ *The First Annual Report* s. 17.

⁹⁶ Tamże s. 18 n. W Primary Grades (klasy pierwsza do czwartej było 179 uczniów, w Intermediate Grades (klasy piąta i szósta) — 155 i w Senior Grades (klasy siódma i ósma) — 116. Należy tu zaznaczyć, że w niektórych szkołach istniała praktyka łączenia wyższych, mniej licznych klas: piątej z szóstą, siódmej z ósmą. Jeden nauczyciel w tym samym czasie realizował program dwóch klas. W ten sposób nauczano dzieci w wielu krajach.

dobnie wyglądała droga rozwoju pozostałych szkół w Detroit i we wszystkich wielkich miastach Stanów Zjednoczonych. Począwszy od połowy drugiej dekady XX w. zakładane szkoły od razu realizowały program siedmio-ośmio klasowy (np. w parafii Wniebowzięcia NMP). Działo się tak dlatego, ponieważ ludność tych parafii nie przybywała wprost z Polski, lecz jakiś czas przebywała już w Ameryce i były wśród niej dzieci już zaawansowane w nauce szkolnej.

Natomiast szkoły wiejskie i małych osiedli robotniczych w przeważającej większości posiadały cztery klasy, podobnie, jak całe tego rodzaju szkolnictwo amerykańskie, z tej przyczyny, że w miarę rozwoju szkolnictwa dzieci klas starszych uczęszczały do szkół zbiorczych. Z czasem zlikwidowano wiele lokalnych szkół wiejskich, wprowadzając system dowożenia dzieci do szkół zbiorczych już od pierwszej klasy. Tworzenie szkół zbiorczych było jednym z zasadniczych faktów, który podważył funkcjonowanie partykularnych systemów działania społecznego wiejskich społeczności polonijnych. W przeciwnym razie społeczności te byłyby najbardziej odporne na asymilację; jednak uległy jej dość szybko⁹⁷.

Nie łatwo jest odpowiedzieć na pytanie, ile dzieci polonijnych nie dokończyło wykształcenia podstawowego przed I wojną światową. Sama koncepcja tego wykształcenia zmieniała się w ciągu XIX w. różnie w różnych stanach. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w stanie Michigan dzieci uczyły się 3-7 miesięcy w roku przez 3-5 lat. Od 1885 r. zobowiązane były uczęszczać do szkoły co najmniej przez 4 miesiące w roku do 14 roku życia. Zatrudniać można było tylko te dzieci, które odbywały czteromiesięczną naukę. Dopiero od 1921 r. zobowiązane były do nauki przez 9 miesięcy w roku do 16 roku życia⁹⁸. Ważne były nie tylko rozporządzenia władz, ale również przekonanie rodziców i opinia społeczna dotycząca obowiązku kształcenia dzieci. Można się spotkać z opinią, że Polacy nie dbali o kształcenie swoich dzieci. Na pewno były takie rodziny — problemem jest ustalenie ich ilości.

⁹⁷ Por. O. Peter. *The Polish Pesant in Transition; A Study of Group Integration as a Function of Symbiosis and Common Definitions* (Unpublished Ph. D. dissertation, University of Michigan 1948).

⁹⁸ *One Hundred Years. Detroit Board of Education*. Detroit 1942; A. B. Mohlman. *Public Education in Detroit*. Bloomington, Ill. 1925. Trzeci Synod Biskupów w Baltimore w 1884 r. nakładał na proboszczów obowiązek założenia szkoły parafialnej. Rodzice mieli obowiązek posyłania dzieci do szkoły parafialnej. Por. G. S. Sloyan. *Roman Catholic Religious Education*. W: *Religions Education*. Ed. M. J. Taylor. New York 1960,

Na podstawie ksiąg parafialnych i źródeł szkolnych można w przybliżeniu określić ilość dzieci w wieku szkolnym i ich obecność w szkołach parafialnych oraz w publicznych dziennych i wieczorowych. W Detroit przed I wojną światową około 30% dzieci polskich nie kończyło pełnego programu szkoły podstawowej. Najczęściej nie promowano dzieci do klasy następnej z powodu braków w opanowaniu języka angielskiego i przedmiotów w nim nauczanych. Mimo to, Polonia wcale nie pozostawała w tyle za całym społeczeństwem w zdobywaniu oświaty podstawowej. Począwszy od założenia pierwszej szkoły, św. Wojciecha, widoczna jest wielka troska Polonii o oświatę; utrzymywano własne szkoły, do których dzieci uczęszczały przez 9 miesięcy w roku. Chlubnym przykładem tej troski jest szkolnictwo polskiego miasta Hamtramck, które zdobyło rozgłos i stało się wzorem edukacji dla wielu stanów Ameryki⁹⁹. Wyrazem troski są także liczne artykuły w całej prasie polonijnej, poświęcone sprawie szkolnictwa i uwrażliwieniu tych rodziców, którzy go jeszcze nie doceniali. Przykładem wołania publicystyki polonijnej o kształcenie dzieci mogą być artykuły umieszczane w „Dzienniku Polskim”¹⁰⁰ lub na łamach „Głosu Polek”, który apelował:

„Nie mamy prawa — pod grozą odpowiedzialności ciężkiej światła tego nauki i wiedzy dzieciom naszym odbierać. To ich święte prawo, to ich dziedzictwo wiekowe. Z ostatniego więc grosza dawajcie, rodzice polscy, światło wiedzy, nauki dzieciom swym, zarówno córkom jak synom, a w ten sposób spełnicie nie tylko obowiązek wasz względem ich dusz, ale i względem ich przyszłości i życia narodu”¹⁰¹.

Inaczej kształtowała się sprawa polonijnej oświaty na szczeblu średnim i wyższym. Inne też należy stosować wobec niej miary oceny. Nie można przecież mieć pretensji do polskich imigrantów nie znających języka angielskiego i w najlepszym wypadku mających ukończone 4 klasy

⁹⁹ Por. H. R. Miller. *History of the Public Schools of Hamtramck*, Hamtramck, Mich. 1947; J. M. Carmody. *Cosmopolitan Education and History of Hamtramck High School*. Detroit 1940.

Hamtramck w 1903 r. była to wieś przygraniczna miasta Detroit, w której zaczęli się masowo osiedlać Polacy. W ciągu 10 lat jej ludność wzrosła z 3559 do 48 615 osób. W 1922 r. uzyskała prawa miejskie. W tym czasie wszystkie władze sprawowali Polacy. Wybudowano 9 wielkich szkół — 6 publicznych i 3 parafialne.

¹⁰⁰ Często zabierał głos nauczyciel P. Kowalski, który ubolewał, iż znajdują się jeszcze rodzice posyłający 14-letnich chłopców do fabryki, gdzie demoralizują się, zamiast się uczyć. „Dziennik Polski” (Detroit) 21 VI 1905 r.; *O potrzebie oświaty*. „Dziennik Polski” 22 VI 1905.

¹⁰¹ „Głos Polek” (Chicago) nr 27 (1911).

szkoły ludowej, że w Stanach Zjednoczonych nie wstępowali do szkół średnich i na uniwersytety¹⁰².

Ostrożność w ocenie należy zachować również w stosunku do młodzieży (stosunkowo nielicznej na początku XX w.), która przeszła tam całą swoją edukację. Szkoły średnia i wyższa były wówczas kosztowne i nie każdą dorabiającą się rodzinę stać było na kształcenie dzieci. Do tego należy jeszcze dodać, że zarówno wśród polskich imigrantów, jak i w społeczeństwie amerykańskim nie było wówczas tradycji intelektualnych, nie podkreślano znaczenia ani konieczności wyższych studiów. Panował tam mit self-mademana, człowieka, który pracą, oszczędnością i sprytem życiowym dochodził do bogactwa.

Mimo tych niesprzyjających okoliczności, trzeba podkreślić fakt naturalnej dążności Polaków do nauki, której znaczenie tak mocno akcentowali polonijni przywódcy, starając się uwrażliwić na nią całą społeczność.

Ze smutkiem zaznaczyć musimy — pisał w 1912 r. Iwanowski — że względnie mało Polaków i Polek stara się w Ameryce o wyższe wykształcenie, zadowalając się szkołą elementarną. Składa się na to wiele przyczyn: po pierwsze, że dziecko już od skończenia szkoły elementarnej przestaje być ciężarem dla rodziców i wcale

¹⁰² Ten błąd popełnia J. Miąso (jw. s. 197 nn) gdy mówi o 300 tys. Polonii w Chicago (1911 r.), spośród której niewiele osób uczęszczało do szkół średnich i wyższych. Pomijając bezkrytyczne powoływanie się na dane przypadkowe z wątpliwej wartości źródła, jakim był wydawany w dalekim Stevens Point (w stanie Wisconsin) „Rolnik” (szkoda, że J. Miąso nie zajrzał do źródeł w Chicago), błędne jest całe jego rozumowanie oparte na porównaniach Polonii z innymi grupami etnicznymi. Porównywać można dane tego samego rodzaju, usytuowane w takich samych warunkach, itd. Należało zatem zbadać, ile było w Chicago polonijnej młodzieży w wieku szkoły średniej i wyższej, która przeszła całą swoją edukację w Ameryce i posiadała warunki zbliżone do warunków młodzieży innych grup etnicznych i dopiero wówczas, po ustaleniu proporcji, można by było wnioskować o takiej czy innej tendencji wśród Polaków w przeciągu określonego czasu i w porównaniu z innymi grupami. Poza tym bezkrytyczne korzystanie z danych przypadkowych, lub z drugiej ręki, może przynosić więcej nieporozumień niż rzetelnej wiedzy. Np. J. Miąso źle przytacza (jw. s. 198) K. Wachtla (*Polonia w Ameryce* s. 122), który korzysta z A. Janowskiego, omawiającego nieściśle dane Raportu Komisji Imigracyjnej z 1908 r. (a nie Komisji Edukacyjnej, jak mylnie podaje), które w wielu wypadkach dalekie są od prawdy. Np. odnośnie do Detroit Raport podaje, że w szkołach parafialnych w 1908 r. uczyło się 5456 dzieci polskich, podczas gdy faktycznie było ich blisko 8 tys. Por. tabelę IV — dokładne obliczenia robiłem co 5 lat. Według Raportu tejże Komisji, w szkołach średnich, publicznych i parafialnych, miało być tylko 21 polonijnych uczniów (jw. s. 9,88), gdy faktycznie było ich co najmniej 237, plus pewna ilość ze szkół średnich wieczorowych, których nie obliczałem. Podobne rozbieżności istnieją w danych dotyczących Buffalo.

niezłe zarabia, i po wtóre, dzieci same nie mają wielkiego zamiłowania do nauki i wolą niezależność w domu, którą im zapewnia praca zawodowa, najczęściej mechaniczna¹⁰⁸.

Jest faktem znamionym, że w pierwszej częściowo udanej próbie stworzenia ogólnopolonijnego systemu działania społecznego — jaką było założenie w 1873 r. w Detroit Zjednoczenia Polskiego Rzymsko-Katolickiego — mocno zaakcentowano potrzebę krzewienia oświaty. Podjęto rezolucję zakładania szkół średnich i wyższych oraz bibliotek i czytelni czasopism. Trudne realia życia, a przede wszystkim fiasko wysiłku stworzenia wspólnego systemu działania, wewnętrzne rozbieżności, uniemożliwiły pełną realizację tych ambitnych planów. Niemniej jednak już przed I wojną światową dało się zauważyć wyraźne dążenie Polonii do doskonalenia systemu oświaty. Szło ono dwoma torami: przez budowanie własnych szkół i przez korzystanie ze szkół publicznych. Ta dwutorowość zasługuje na uwagę w analizie omawianego problemu — powrócimy do niej w końcowej części artykułu.

Polonijne szkoły średnie. Już w 1882 r., a więc na początku wielkiej imigracji zarobkowej Polaków do Stanów Zjednoczonych, założono w Detroit Seminarium ss. Felicjanek (później zwane Akademią ss. Felicjanek) mające na celu kształcenie nauczycielek dla szkół polonijnych. W 1885 r. zostaje założone w Detroit Polskie Seminarium Duchowne (Ks. L. Moczygęba i ks. J. Dąbrowski) kształcące księży duszpasterzy dla polonijnych parafii. Były to dwie główne instytucje przygotowujące funkcjonariuszy do pełnienia ról w tworzonego polonijnym systemie działania społecznego. Przy Polskim Seminarium istniała również szkoła średnia, w której od początku XX w. uczyło się ponad 200 studentów. Tylko 10% z nich zostawało w seminarium. Zasadnicza większość szła na wyższe studia, wybierając najczęściej prawo lub medycynę. Chodziło również o pełnienie ról w systemie działania — społeczność polonijna chciała mieć swoich lekarzy i swoich adwokatów. W 1914 r. w parafii św. Jozafata oraz w Hamtramck przystąpiono do zakładania szkół średnich.

Podobne przedsięwzięcia oświatowe podejmowane były we wszystkich większych skupiskach polonijnych. W 1887 r. siostry nazaretanki założyły w Chicago Akademię p.w. Najświętszej Rodziny (szkołę średnią dla dziewcząt). W 1890 r. w Chicago księża zmartwychwstańcy założyli Kolegium św. Stanisława. W 1892 r. w Milwaukee powstała przy parafii św. Jozafata średnia szkoła handlowa. W 1901 r. franciszkanie otwarli w Pułaski (w stanie Wisconsin) Kolegium św. Bonawentury. W 1910 r. powstały szkoły średnie w Filadelfii i w parafii św. Trójcy w Chicago. W 1912 r. założono w Cambridge Springs (w stanie Pensylwania) Kole-

¹⁰⁸ Iwanowski, jw. s. 31 n.

gium Związku Narodowego Polskiego, salezianie otwarli szkołę średnią w Hawthorne (w stanie New York)¹⁰⁴, a księża misjonarze Kolegium św. Jana Kantego w Erie (w stanie Pensylwania).

Oczywiście, młodzież polonijna uczęszczała również do średnich szkół katolickich niepolonijnych oraz do szkół publicznych. Istnieje prawdopodobieństwo, iż w 1910 r. do wszystkich szkół średnich uczęszczało około 1000 młodzieży polonijnej, a do szkół wyższych około 300¹⁰⁵. W stosunku do ponad 3 milionowej Polonii była to mała garstka, ale garstka chlubnie świadcząca o heroicznym wprost dążeniu Polonii do oświaty — jeśli się weźmie pod uwagę olbrzymie sumy wykładane na budowę i utrzymanie własnych szkół, zaoszczędzone ze skromnych i ciężko zapracowanych zarobków.

Budynki i wyposażenie szkół polonijnych

Trudna sytuacja materialna Polonii oraz brak centralnej polonijnej instytucji oświatowej, która by zbierała fundusze i kierowała szkołami powodował to, że każda szkoła, będąc instytucją środowiskową była zakładana i utrzymywana przez daną parafię, a czasem, w pierwszych latach, przez kilkadziesiąt rodzin. Odbijało się to ujemnie na ich wyposażeniu i funkcjonowaniu.

¹⁰⁴ W 1914 r. Szkoła została przeniesiona do Ramsey (New Jersey).

¹⁰⁵ Podobnie jak w wypadku szkół podstawowych i średnich (por. przypis 102), tak również odnośnie do szkół wyższych Raport Komisji Imigracyjnej z 1908 r. (a nie z 1911 r., jak podaje Miąso) nie odzwierciedla faktycznego stanu rzeczy. Dużo więcej niż 94 Polaków studiowało w tym czasie na uniwersytetach i w college'ach Stanów Zjednoczonych. Studiujący to zagadnienie prof. Antoni Karbowski pisał w 1910 r.: „Młodzież polska, znajdująca się na studiach wyższych w Ameryce, rekrutuje się głównie z ludności polskiej miejscowej [...]. [...] Dokładnej cyfry młodzieży polskiej, uczącej się w wyższych zakładach amerykańskich nie można było zebrać. Usilne zabiegi przynosiły daty dość ściśle z kilku tylko zakładów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Są to daty z ostatniej chwili”.

W 1907 r. w Cornell University (Ithaca, New York) 11 studentów założyło „polskie Koło Studenckie” — studiowało ich więcej, a nie 4 — jak podaje Miąso (jw. s. 199). W Chicago dwudziestu kilku należało do Związku Studentów Polaków. W Baltimore było około 50 studentów, w New Yorku 8, w Ann Arbor 15; istniało też kółko literackie „Polonia”. Wiadomo, że studiowali w tym czasie Polacy w Filadelfii, w Columbii (Missouri), w Buffalo (New York), w Detroit (Michigan), w Champaign (Illinois), w New Haven (Connecticut) i wielu innych uniwersytetach. W sumie na wyższych uczelniach w 1907/1908 roku było około 300 Polaków. Por. A. Karbowski k. *Młodzież polska akademicka za granicą 1795-1910*. Kraków 1910 s. 107 nn.

Pod względem stanu i wyposażenia materialnego większość szkół założonych w XIX w. przechodziła przez dwa lub trzy etapy rozwoju. Nauka rozpoczynała się zwykle w wynajętym lub szybko zbudowanym, paroizbowym, prostym pomieszczeniu. Rychło jednak budowano nową szkołę. W wielu parafiach od razu wznoszono dwukondygnacyjny, wielki budynek — na jednej kondygnacji mieścił się kościół, na drugiej szkoła¹⁰⁶. Po wybudowaniu nowego kościoła pierwotny budynek adaptowano na cele szkolne, czasem wznoszono nowy obiekt szkolny. W końcowym etapie rozwoju polonijne obiekty szkolne w niczym nie ustępowały przeciętnym, najczęściej spotykanym szkołom amerykańskim¹⁰⁷.

W Detroit dwie szkoły, św. Wojciecha i św. Stanisława, przechodziły przez trzy etapy swojego rozwoju, pozostałe zaś przez dwa. Pierwsza szkoła, św. Wojciecha, (ośmioizbowa) służyła 20 lat, następny budynek był jednym z najlepszych budynków szkolnych w mieście — służył 19 lat. Wybudowana w 1917 r. dwupiętrowa szkoła za 250 000 dolarów, z wielką aulą, gabinetami i 24 klasami była znowu jedną z najokazalszych i najnowocześniejszych szkół w mieście¹⁰⁸. Etapy rozwoju szkoły św. Stanisława były bardzo krótkie — trwały 3 i 5 lat. Była to również jedna z najokazalszych i najlepiej wyposażonych szkół w mieście¹⁰⁹. Rozwój pozostałych szkół trwał, w zależności od jakości pierwszego budynku, od 4 do 14 lat. Odnosnie do szkół, budowanych w XIX w.,

¹⁰⁶ W Detroit taka sytuacja istniała w 10 parafiach, w tym w 7 przypadkach Kościół znajdował się na dole a szkoła na górze. Relacja J. Miąso, iż szkoły znajdowały się „w suterrenach kościelnych” (jw. s. 107) jest niezgodna z prawdą — dolne kondygnacje wznoszonych budynków nie zawsze były suterrenami. Przede wszystkim przytoczenie 12 przykładów szkół w stanie „opłakanym” wcale nie daje obrazu rzeczywistego stanu 483 szkół sprzed I wojny światowej. Czy wszystkie znajdowały się w takim stanie? Elementarnym wymogiem postępowania naukowego w przedstawianiu zróżnicowanej rzeczywistości jest ukazanie struktury tego zróżnicowania, które następnie można ilustrować przykładami. Należy je jednak przedstawiać uczciwie. Szkoda, że J. Miąso mówiąc o nauce dzieci w „kuźni” (parafia św. Wawrzyńca w Filadelfii) nie dodał, że był to budynek na tyle solidny, iż po przeniesieniu szkoły do większych pomieszczeń w „kuźni” zamieszkali księża.

¹⁰⁷ Przedstawiały się lepiej, niż szkoły w Polsce. W związku z wymianą korespondencji między młodzieżą polonijną a krajową (była to akcja zacieśnienia więzów narodowych) Polski Konsulat w Chicago pisał 2 III 1937 do Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Warszawie: „[...] w listach swoich młodzież krajowa załącza często fotografie budynków szkolnych, miast itd. Fotografie te [...] nie wytrzymują porównania z tutejszymi budynkami szkolnymi, wyglądem miast. Działanie wtedy jest wręcz odwrotne”. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół Konsulatu w Chicago 1010.

¹⁰⁸ Swastek, jw. s. 128.

¹⁰⁹ Album pamiątkowy. Srebrny Jubileusz Parafii św. Stanisława. Detroit 1923 s. 10. Pamiętnik Złotego Jubileuszu parafii św. Stanisława. Detroit 1948 s. 32.

zwłaszcza w małych osadach, można przyjąć, jako zbliżoną do prawdy, choć nieściłą, relację Emily Greene Balch, która w 1910 r. pisała:

Zwiedzałam szkoły parafialne [gdzie, jakie? — P.T.] będące przedmiotem krytyki z punktu widzenia nowoczesnych urządzeń zapewniających uczniom zdrowie i wygodę, a które okazały się pod wieloma względami prymitywne (zresztą to samo można powiedzieć o wielu szkołach publicznych), lecz każdy musi podziwiać poświęcenie tych bardzo prostych i ubogich ludzi, którzy ze swoich skromnych zarobków budują i utrzymują te wszystkie szkoły, podczas gdy szkoły publiczne są bezpłatne ¹¹⁰.

Podziw Amerykanki dla poświęcenia, jakie składali na rzecz oświaty prości i ubodzy Polacy, zasługuje tu na podkreślenie.

Major (burmistrz) miasta Detroit William B. Thompson 5 VII 1907 r. publicznie oświadczył, że „Detroit jest dumne z 70 000 Polaków przyczyniających się do jego bogactwa, budujących najpiękniejsze kościoły i utrzymujących najlepsze szkoły [...]”¹¹¹. Nie budziło żadnych wątpliwości, że polskie kościoły były najpiękniejszymi w mieście — gdyby zatem polskie szkoły nie były jednymi z najlepszych, major ośmieszyłby się publicznie, na co nie chciałby się chyba narażać. Słusznie A. Karboviak stwierdzał, „[...] że Polacy północnoamerykańscy w krótkim stosunkowo czasie w dziedzinie szkolnictwa dokonali mimo trudnych warunków rzeczy poważnych”¹¹².

W okresie budowy własnego życia społecznego (do 1920 r.) Polacy wydali na cele zakładanych instytucji (kościóły, szkoły, klasztory, domy opieki, domy związkowe itp.) w Detroit około 10 mln dolarów, a w całych Stanach Zjednoczonych około 300 mln dolarów. Z tego jedną czwartą pochłonęły szkoły. Była to wówczas suma wielka. Stanowiło to znaczącą część ich dobra wspólnego — rezultat i podstawę dalszego działania społecznego.

Polonijne szkółki kształcające: parafialne i pozaparafialne

W latach 1910-1915 było około 200 polonijnych parafii, które nie posiadały własnej szkoły w pełnym tego słowa znaczeniu. Wynikało to z ich ubóstwa. Niemal w każdej z tych parafii nauczano religii w języku polskim, co pośrednio skłaniało dzieci do uczenia się języka polskiego, ale jest rzeczą zastanawiającą, że tylko w nielicznych parafiach (nie

¹¹⁰ E. G. Balch. *Our Slavic Fellow Citizens*. New York 1910 s 417 (cyt. za: Miąso, jw. s. 173).

¹¹¹ Cyt. za: Swastek, jw. s. 123.

¹¹² Jw. s. 158.

dysponując bliższymi danymi) otwarto parafialne szkółki doksztalające z przedmiotów polskich. Jeśli takie były zakładane, to były one dziełem ludzi świeckich, zwłaszcza Związku Narodowego Polskiego oraz Związku Polek i na ten fakt zwrócimy jeszcze uwagę.

Drugim czynnikiem, jaki wpłynął na rozwój szkółek doksztalających była wielka eksplozja demograficzna, jaka wystąpiła w środowiskach polonijnych w pierwszych dwóch dekadach XX w. Jeśli w drugiej dekadzie dzieci w wieku szkolnym w całym społeczeństwie amerykańskim stanowiły 18%, to w środowiskach polonijnych (np. w polskim mieście Hamtramck) ich ilość wynosiła 33% całej ludności. Niewiele było w tym czasie polonijnych szkół parafialnych, które mogły sprostać obowiązkowi i przyjąć wszystkie dzieci. Część musiała iść do szkół publicznych. Wytworzył się wówczas pewien zwyczaj dzielenia lat edukacji między szkołą parafialną i publiczną. Częściej dzieci rozpoczynały naukę w szkole parafialnej i po 3-5 latach przenosiły się do szkoły publicznej, chociaż wiele też było przypadków odwrotnych — rozpoczynano naukę w szkole publicznej i widząc jej braki wychowawcze przenoszono dziecko do szkoły parafialnej. W zależności od wielu okoliczności w różnych parafiach w Detroit od 10% do 30% dzieci uczęszczało częściowo do szkoły parafialnej, częściowo do szkoły publicznej¹¹³. Polonijne szkoły były przepełnione. W 1915 r. w Detroit przeciętnie na jedną szkołę parafialną niepolonijną przypadało 425 dzieci, na jedną szkołę publiczną 737, a na jedną szkołę polonijną przypadało 1068 dzieci. W tym czasie do szkół publicznych uczęszczało tam już około 6000 polskich dzieci.

Dla dzieci uczęszczających do szkół publicznych zaczęto tworzyć polonijne szkółki doksztalające. Powstawały w pierwszych latach XX w., były dziełem Związku Narodowego Polskiego i wyrazem innej koncepcji funkcjonowania społeczności polonijnej. Szkoła parafialna pełniła określone role w konkretnym parafialnym systemie działania społecznego. Jej idea edukacyjna w zasadzie ograniczała się również do utrzymania tego systemu. Wprawdzie usiłowano stworzyć ponadparafialny, polsko-katolicki system działania społecznego (wiele w tym celu głoszone hasła), ale nie była to idea dostatecznie sprecyzowana, co więcej, nie miała centralnego ośrodka dyspozycyjnego. Nie stanowiło go Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie i nie spełniła się nadzieja, iż stworzą go polonijni biskupi.

¹¹³ Ten proces pogłębiał się w Buffalo w latach dwudziestych XX w. 51% rodziców wypowiedziało się za wysyłaniem dzieci częściowo do szkoły publicznej, częściowo do szkoły parafialnej. 21% opowiedziało się za wyłącznością szkoły parafialnej. N. Carpenter, D. Katz. *A Study of Acculturation in the Polish Group of Buffalo, 1926-1928*. „University of Buffalo Studies” vol. 7 (1929) nr 4 s. 103-133.

Inną ideę przewodnią, pozycję organizacyjną i sposób działania posiadał Związek Narodowy Polski (ZNP), którego centralny ośrodek dyspozycyjny funkcjonował dobrze, ale podstawowa komórka społeczna, jaką była „grupa” nie miała społecznie znaczącej funkcji, nie tworzyła takiego dobra wspólnego, wokół którego koncentrowałaby się odpowiednia ilość ról znaczących w życiu społecznym. To samo należy powiedzieć o „gminie”, która była tylko zbiorem grup, administracyjnym pośrednikiem między „grupą” a „centralnym zarządem”. Jedynie wielkie gminy posiadały własne Domy — centra polskiego życia społecznego, one też podejmowały próby tworzenia polskich szkółek doształcających.

Związek Narodowy Polski doceniał problem oświaty i łącznie z czynnikiem ekonomicznym wiązał go z problemem zachowania narodowej tożsamości. Minęło jednak 15 lat od założenia Związku Narodowego Polskiego nim zwrócono uwagę na tę sprawę i powołano specjalny Wydział Oświaty. W wydanej w 1895 r. sejmowej rezolucji czytamy:

Zebrani na Sejmie XI przedstawiciele Związku Narodowego Polskiego w głębokim przeświadczeniu o skutecznym wpływie oświaty i dobrobytu na zachowanie narodowości polskiej, z całą siłą przekonania tego polecają braci Związkowej oświatę narodową i popieranie handlu i przemysłu polskiego. Celem prowadzenia ciągłej i ustawicznej pracy nad oświatą naszych współrodaków, ustanawia się pod kontrolą Rządu Centralnego osobny Wydział Oświaty, złożony z członków, którego zadaniem będzie organizowanie Uniwersytetu Ludowego na wzór miejscowych, zakładanie nowych i powiększanie istniejących Czytelni, urządzenie popularnych odczytów, sprawdzanie pożytecznych książek, przedsięwzięcie tanich ludowych wydawnictw i w ogóle zajęcie się gorliwym kształceniem braci naszej w Ameryce¹¹⁴.

Wydział Oświaty mianował w 13 polonijnych ośrodkach swoich „reprezentantów”. Nie ma jednak żadnych śladów, że w tym czasie jego działalność dotyczyła polskich szkółek doształcających.

W 1901 r. działalność Wydziału Oświaty koncentrowała się na organizowaniu i finansowaniu bibliotek wędrujących (120 dolarów), stypendiów dla uczącej się młodzieży (120 dolarów), konkursów literackich (60 dolarów), zakupie książek dla bibliotek (90 dolarów), wydawaniu polskich książek (60 dolarów). Poza tym interesowano się sprawą wprowadzenia języka polskiego do niektórych szkół publicznych. Nie była to więc działalność o wielkim zasięgu.

W rezolucji Sejmu XIV ZNP z 1901 r. dotyczącej oświaty nie ma nadal żadnej wzmianki o polskich szkołach doształcających¹¹⁵. Praw-

¹¹⁴ S. O s a d a. *Historia Związku Narodowego Polskiego*. T. 1. Wyd. 2. Chicago, Ill. 1957 s. 434 n.

¹¹⁵ Tamże s. 523-533.

dopodobnie sprawa doksztalających szkółek wyłoniła się w Związku Narodowym Polskim około 1903 r., ponieważ w tym czasie, na Sejmie XV, powołano do życia specjalną Komisję Oświaty i Szkolnictwa, a Sejm XVI w 1905 r. wyasygnował na szkoły, które kulały „[...] z powodu braku odpowiednich lokali i nauczycieli”, 2000 dolarów¹¹⁶.

Można powiedzieć, że Związek Narodowy Polski miał „lepszą” (bo tańszą) koncepcję szkoły polskiej, ale niestety ten model nie dawał lepszych rezultatów niż model parafialny. A była przecież wówczas szansa wychowywania członków społeczności polonijnej poza systemem parafialnym — w 1915 r. było już około 120 tys. dzieci polonijnych nie objętych siecią szkół parafialnych. Należało się nimi zająć i kształtować ich polonijną tożsamość kulturową. Owszem, ZNP podejmował pewne inicjatywy. W 1906 r. został powołany Wydział Kobiet ZNP, którego celem było prowadzenie oświaty wśród dzieci. Kierowano apele o zakładanie szkółek doksztalających. W 1907 r. wydano specjalną broszurę *Szkolnictwo Związkowe* i na Sejmie XVII podjęto w tej sprawie może najbardziej sensowne postanowienie, jakim było opodatkowanie wszystkich członków ZNP (po jednym cencie miesięcznie) na rzecz Wydziału Szkolnictwa¹¹⁷. Jedną z zasadniczych słabości polonijnych systemów działania społecznego był brak odpowiednich funduszy społecznych na rozwój i zabezpieczenie własnej kultury. W szkólkach sobotnich i wakacyjnych, prowadzonych przez Wydział Kobiet ZNP, w 1909 r. było 714 dzieci¹¹⁸. Największym jednak przedsięwzięciem oświatowym Związku Narodowego Polskiego było założenie w 1912 r. Kolegium Związkowego (Alliance College) w Cambridge Springs (w stanie Pensylwania).

Trzecią przyczyną powstawania szkółek doksztalających były różnice światopoglądowe i tarcia wewnątrz Polonii. Brak wspólnego systemu działania znalazł również odbicie w szkolnictwie. Wprawdzie poza parafiami nikt nie zorganizował polskiej szkoły w pełnym tego słowa znaczeniu (wyjątek stanowi Kolegium Związkowe), ale mimo to wobec szkół parafialnych powstała pewna opozycja. Wychodziła ona głównie z kół lewicowych oraz masonskich i chociaż nie miała większego znaczenia, to jednak powiększała wewnętrzne rozbieżności Polonii godząc w jej uczucia religijno-narodowe. Wielu opozycjonistów posyłało swoje dzieci do szkół

¹¹⁶ A. Olszewski. *Historia Związku Narodowego Polskiego*. T. 2. B.m.r.w. s. 13. Szkoda, że J. Miąso nie włączył tego faktu w swoje rozważania o oświacie polonijnej. Związek Narodowy Polski liczył wówczas 42 782 członków — przeciwną zaś parotysięczną parafia wydawała na cele szkoły dziesiątki tysięcy dolarów.

¹¹⁷ Tamże s. 33, 37, 45, 47.

¹¹⁸ Tamże s. 96. Ponieważ nie wszystkie Wydziały przysłały sprawozdania, może być więcej dzieci uczęszczało do wymienionych szkółek, ale gdyby nawet podwoić tę liczbę, to i tak była to nikła działalność oświatowa Związku.

publicznych, lecz aby podkreślić swój patriotyzm lub ustrzec się od zarzutu „zdrajcy sprawy narodowej”, organizowało dla nich szkoły dokształcające z języka ojczystego i historii polskiej, jak np. Związek Socjalistów Polskich „Potęga” w Nowym Yorku, w 1915 r.¹¹⁹

W wyniku działania przedstawionych tu przyczyn powstało w Chicago w 1916 r. Polskie Towarzystwo Oświatowe, którego celem było zakładanie szkół dokształcających z przedmiotów polskich, prowadzenie kursów dla analfabetów, krzewienie czytelnictwa itd.

Organizowano wiele kursów dokształcających z języka polskiego i angielskiego oraz z przedmiotów zawodowych, tak dla młodzieży, jak i dla osób starszych. Wykorzystywano czas wieczorowy, wakacyjny, a nawet dni świąteczne. Zasłużył się w tej akcji oświatowej Związek Polek, Związek Narodowy Polski i „Sokół”¹²⁰. Był to początek procesu dalszego rozwoju szkół dokształcających, jaki rozwinął się w okresie międzywojennym.

Prócz tego we wszystkich większych polonijnych ośrodkach zakładano różnego rodzaju szkoły zawodowe, np. w Detroit od 1902 r. istniała Szkoła Mechaniczna, założona przez Stowarzyszenie Polskich Mechaników¹²¹, kursy handlowe oraz oddziały Uniwersytetu Ludowego działającego w Chicago od 1908 r.

Nauczyciele

Odrębny problem polonijnych szkół stanowiła kadra nauczycielska. Nie było jej wówczas w dostatecznej ilości na rodzimej polskiej ziemi, nie mogło też jej być wśród polskich emigrantów. Należy się najwyższe uznanie dla osób, które podejmowały trud nauczania polskich dzieci bez względu na posiadane kwalifikacje¹²² oraz dla tych, którzy troszczyli się o przygotowanie nauczycieli dla szkół polonijnych.

¹¹⁹ Błędne jest twierdzenie J. Miąso, że były to w ogóle pierwsze polskie szkoły dokształcające (jw. s. 239).

¹²⁰ Por. J. Karłowiczowa. *Historia Związku Polek w Ameryce*. Chicago 1983 s. 83; „Głos Polek”. Chicago 1910 nr 2; *Szkołki wakacyjne otwarte*. „Gazeta Polska w Chicago” 1912 nr 29; *Historia Związku Narodowego Polskiego*. T. 2 s. 96.

¹²¹ Mieściła się w Domu Polskim przy E. Forest i Grandy. Kierował nią inż. W. Tokarczyk, następnie Anzelm Horbaszewski.

¹²² Nikt nie dokonał obrachunku kwalifikacji kadry nauczycielskiej w polskich szkołach w Ameryce. W pierwszym okresie wśród nauczających byli przypadkowi amatorzy, ale byli też renomowani nauczyciele, jakich naliczyłem w XIX w. 24, a było ich na pewno więcej. Którzy z nich przeważali — trudno dzisiaj osądzić. Wyrzykowe przykłady, przytoczone przez J. Miąso, uwiecznione propagandową maksymą, iż „Wyznaniowy charakter szkół przesądzał na ogół sprawę angażowa-

Kształcenie nauczycieli było jednym z najważniejszych zadań, jakie stały przed Polonią pragnącą zachować własną tożsamość kulturową. Był to problem, wokół którego narosło wiele nieporozumień. Problem wynikał stąd, że każda szkoła była instytucją konkretnej parafii, która jako lokalny i ograniczony system działania społecznego nie była w stanie sama przygotowywać (kształcić) nauczycieli dla swojej szkoły.

Pierwszymi nauczycielami byli ludzie świeccy — osoby przybyłe z Polski. Było ich mało w stosunku do szybko powstających szkół. Już w 1868 r. niemieckie zgromadzenie zakonne sióstr Notre Dame, mając siostry polskiego pochodzenia podjęło się nauczania dzieci w polskiej szkole, ale rozwiązaniem problemu nauczycieli dla szkół polonijnych pierwszy zajął się ks. Józef Dąbrowski¹²³ wspólnie z siostrami felicjanekami, które sprowadził do Ameryki w 1874 r. W tym celu założono w Detroit w 1882 r. Seminarium ss. Felicjanek (zwane później, od 1939 r., Akademią ss. Felicjanek). Nauka w tej pierwszej polonijnej szkole nauczycielskiej trwała trzy lata: rok wstępny oraz dwie klasy. Program oparty był na wzorcu normalnej europejskiej szkoły średniej i obejmował: religię, historię Kościoła, język polski, angielski i łaciński, historię Polski, Stanów Zjednoczonych i historię powszechną, pedagogikę, ma-

nia nauczycieli o wyższych kwalifikacjach i większych ambicjach”, niewiele mają wspólnego z nauką (jw. s. 114). Stosując taką metodę można oczernić szkolnictwo każdego kraju. W Polsce Ludowej w 1981 r. było 10 tys. nauczycieli bez kwalifikacji, jak oznajmił w sejmie 26 I 1982 r. poseł Ferdynand Łukaszek. Sytuacja w szkolnictwie polonijnym przed I wojną światową niewiele różniła się od sytuacji w całym szkolnictwie amerykańskim. Por. W. Drake. *The American School in Transition*. Englewood Cliffs 1955.

¹²³ Józef Dąbrowski, ur. 19. I 1842 r. w Żółtańcach, w ziemi chełmskiej w woj. lubelskim. Jego ojciec był inżynierem agronomem, administratorem majątku ziemskiego. Pierwsze nauki pobierał w domu rodzinnym, szkołę średnią ukończył w Lublinie. Studiował nauki przyrodnicze i matematyczne w Szkole Głównej (uniwersytet) w Warszawie. Brał udział w powstaniu styczniowym. Po jego upadku kontynuował studia matematyczno-przyrodnicze w Szwajcarii. W 1866 r. przybył do Rzymu, gdzie pod wpływem zmartwychwstańców ukończył studia teologiczne i przyjął święcenia kapłańskie w 1869 r. W tym samym roku przybył do Stanów Zjednoczonych, objął polonijną parafię w Polonia (w stanie Wisconsin). W 1874 r. sprowadził do Ameryki siostry felicjanki. W 1882 r. osiadł w Detroit, gdzie założył seminarium nauczycielskie (1882 r.) i Polskie Seminarium Duchowne (1885 r.). W 1891 r. rozpoczął wydawać tygodnik „Niedziela”. Napisał i wydał podręczniki dla polskich szkół: *Pierwsza polska czytanka*, *Geografia polska*, *Początki rachunków*; poza tym: *Ogrodnictwo dla farmerów polskich*, *Narzędzia i miejsca Męki Pana Jezusa*. Był to uzdolniony i ceniony pedagog. W 1889 r. został mianowany przewodniczącym diecezjalnych inspektorów szkolnych. Był również uzdolnionym i wykształconym przyrodnikiem, fizykiem i matematykiem. Zmarł 15. II 1903 r. w Detroit.

tematykę, fizykę, chemię, nauki przyrodnicze, fizjologię, astronomię, kaligrafię, rysunki, malarstwo, muzykę, retorykę, śpiew i roboty ręczne (artystyczne)¹²⁴.

W pierwszych latach szkołą kierował oraz nauczał religii, pedagogiki, historii Polski, przyrody, matematyki, fizyki i chemii ks. Dąbrowski. Sam konstruował przyrządy i aparaturę do ćwiczeń z nauk ścisłych i wydawał w swojej drukarni potrzebne do nauki pomoce¹²⁵. W Detroit było szereg wykształconych w Europie i w Ameryce sióstr: s. Monika (Sybilska), s. Kajetana (Jankiewicz), s. Katarzyna (Pyterek), s. Eufrozyna, s. Antonina (Omernik), s. Brunona (Pydynkowska), s. Gabriela (Sowa), co umożliwiło prowadzenie seminarium nauczycielskiego na dostatecznym poziomie. Poza tym uczyły osoby świeckie: O'Brien, Frombeller i Grobel¹²⁶. Z biegiem lat coraz więcej było zaangażowanych osób świeckich i sióstr, które ukończyły wyższe studia¹²⁷. W 1919 r. nastąpiła afiliacja seminarium nauczycielskiego z Katolickim Uniwersytetem, który egzaminował absolwentów i wydawał im dyplomy upoważniające do studiów bez wstępnych egzaminów. Mogło to nastąpić po uprzednim, w 1914 r., rozszerzeniu nauki do lat 4 i wprowadzeniu dodatkowych przedmiotów do wyboru: języka europejskiego (francuskiego, włoskiego, niemieckiego), księgowości, stenografii, geografii, prawa handlowego, ekonomii, logiki i pisania na maszynie¹²⁸. W 1921 r. seminarium otrzymało akredytację stanowego Uniwersytetu Michigan i stało się renomowaną szkołą pedagogiczną.

¹²⁴ *Annual Reports of the Felician Sisters Seminary* (od 1883 do 1889 r. są zniszczone), Archiwum w Plymouth, Mich.; S. M. Tulia Doman *The Seminary of the Felician Sisters* (maszynopis). Archiwum ss. felicjanek, Livonia, Mich.; S. M. Jeremiaś Studniewska. *The Educational Work of the Felician Sisters of the Province of Detroit in the United States 1874-1948*. Livonia 1962.

¹²⁵ Wydał np. broszurę *Krótką Historią o Rozbiorach i Powstaniach w Polsce* (1896 r.). W muzeum sióstr felicjanek zachowały się niektóre pomoce do nauk ścisłych, skonstruowane przez ks. Dąbrowskiego.

¹²⁶ Jest rzeczą niezrozumiałą, dlaczego J. Miąso przedstawia tę szkołę w fałszywym świetle pisząc: „Nauczały tam siostry zakonne oraz ks. Dąbrowski, który zaznajamiał przyszłe nauczycielki z podstawami pedagogiki. Nowicjuszki uczyły się ponadto języka angielskiego i polskiego, historii Polski i historii USA, rysunków, śpiewu i robótek ręcznych” (jw. s. 119). Jest to tym bardziej dziwne, że Studniewska podaje program nauczania, który Miąso fałszuje powołując się na nią.

¹²⁷ *Minutes of the Provincial Council*, 7 X 1898. Archiwum ss. felicjanek w Plymouth, Mich.

¹²⁸ Tulia Doman, jw. s. 11 n.

Polonijne szkoły i ich personel nie pozostawały bez kontroli (czasem mało im życzliwej). Jak stwierdzał A. Karbowski, Diecezjalne Komitety Szkolne „wizytują, przeprowadzają w nich egzamina, załatwiają sprawy dotyczące higieny, dźierzą kontrolę nad kwalifikacją pedagogiczną i fachową nauczycieli itd.”

Ks. J. Dąbrowski usilnie zabiegał o to, aby siostry składały egzaminy przed diecezjalną i stanową komisją nauczycielską, do których przygotowywał je przy pomocy profesorów z Seminarium Duchownego i z detroickich instytucji oświatowych¹²⁹. Już w 1887 r. 54 siostry złożyły egzamin przed diecezjalną komisją szkolną otrzymując dyplomy upoważniające ich do nauczania w szkołach¹³⁰. Pięć lat później (1892 r.) pierwsze siostry złożyły również egzamin¹³¹ nauczycielski przed stanową komisją szkolną (State Board of Education). Wewnątrz samego zgromadzenia istniał też mechanizm dokonujący selekcji i gwarantujący dostarczanie szkołom dobrych nauczycielek. Spośród licznie zgłaszających się wówczas kandydatek do zgromadzenia stosowano selekcję, do szkoły nauczycielskiej posyłano najzdolniejsze nowicjuszki¹³². Następnie praca wszystkich sióstr — nauczycielek poddawana była kontroli „wizytatorki”, specjalnie wytypowanej do tej roli siostry¹³³, która pomagała nauczycielkom w ich pracy, interweniowała w razie potrzeby u proboszczów i obserwowała, czy dana siostra ma powołanie do nauczania — specjalną „łaskę Bożą”, jak to określano¹³⁴. Jeśli jakaś siostra miała kłopoty z nauczaniem dzieci, nie osiągała dobrych wyników, wówczas przeznaczano ją do innej pracy w zgromadzeniu. Jest to bardzo ważny aspekt w zagadnieniu kwalifikacji sióstr-nauczycielek. Do początkowego nauczania nie jest przecież konieczne posiadanie wyższego wykształcenia. Bardziej potrzebny jest talent, powołanie — wrodzona zdolność rozumienia dziecka, niezbędna w przekazywaniu mu wiadomości i w wyrabianiu je-

¹²⁹ Jeremiaś Studniewska, jw. s. 232; to nakazywała też Plenarna Konferencja Biskupów amerykańskich, która odbyła się w Baltimore w 1884 r.

¹³⁰ *The First Annucal Report* s. 4; *Lista Patentów Szkolnych Sióstr Felicjanek Prowincji Niepokalanego serca Marii Panny*. Buffalo, N.Y. Archiwum ss. felicjanek w Buffalo.

¹³¹ Jeremiaś Studniewska, jw. s. 232.

¹³² Tulia Doman, jw. s. 3; katalog przybywających do internatu od r. 1901; *Register of Admissions*. Archiwum ss. felicjanek.

¹³³ Jeremiaś Studniewska, jw. s. 229-240.

¹³⁴ Por. S. M. Cyryla. *Siostra felicjanka — nauczycielka z łaski Bożej*. Referaty wygłoszone na 26-28 VIII 1937 r. na 5 Zjeździe Pedagogicznym Sióstr Felicjanek w Córaopolis, Pa. (s. 12-30).

go percepcji. Formalne wykształcenie pedagogiczne może tę zdolność usprawnić, rozwinąć, ale nigdy nie może jej zastąpić¹³⁵.

Należy też wziąć pod uwagę — co słusznie podkreśla Studniewska — całą formację siostr nauczycielek, które poświęcały całe swoje życie dla dzieci, które — jak mówi Konstytucja ss. felicjanek — winno być »otwartą księgą z której uczyłyby się dzieci« powierzone ich opiece¹³⁶.

Swoje kwalifikacje pedagogiczne podnosiły przez ciągle dokształcanie się, zwłaszcza przez uniwersyteckie kursy wakacyjne¹³⁷. Siostry zakonne, wśród których pierwsze miejsce zajmowały felicjanki, z reguły stanowiły doborową kadrę nauczycielską. Takie świadectwo daje o ich wykształceniu i pracy naukowej stowarzyszenie Michigan Pioneer and Historical Society¹³⁸ w 1888 r. oraz amerykańska prasa¹³⁹. Potwierdził to również swymi badaniami A. Karbowski:

Zarzucano siostrąm brak wykształcenia. Zarzut ten, o ile dotyczył ogółu siostr uczących, był i jest niesłuszny, a w każdym razie niesprawiedliwy. Siostry Felicjanki oddają się zawodowi pedagogicznemu z całym zamiłowaniem i prowadzą szkoły w sposób wzorowy¹⁴⁰.

Są to bezstronne świadectwa mające naukowy autorytet. Wszystkie zatem pomówienia, wynikające z przesłanek ideologicznych skłóconych środowisk polonijnych, o rzekomej niekompetencji siostr w nauczaniu

¹³⁵ Tę zdolność posiadają częściej kobiety niż mężczyźni; bez formalnego wykształcenia pedagogicznego częściej mogą być lepszymi nauczycielami niż wykształceni mężczyźni. Historia szkolnictwa wykazuje, że było wielu dobrych nauczycieli bez formalnego wykształcenia pedagogicznego i wielu absolwentów szkół pedagogicznych było słabymi nauczycielami. Naturalną zdolność pedagogiczną kobiet „odkryto” w drugiej połowie XIX w., odkąd zaczęły one dominować w szkolnictwie podstawowym.

¹³⁶ Jw. s. 25.

¹³⁷ Por. E. M. Kuźnicki. *The Polish American Parochial Schools*. W: *Poles in America. Bicentennial Essays*. Ed. F. Mocha. Stevens Point, Wisc. 1978 s. 450; zobowiązały ich do tego *Rozporządzenia* (p. 23) przełożonej prowincjonalnej. Archiwum ss. felicjanek. Livonia, Mich.

¹³⁸ *Collections and Researches made by the Michigan Pioneer and Historical Society including Reports of Officers and Papers Read at the Annual Meeting of 1888*. Vol. XIII. Lansing, Mich. 1908 s. 471.

¹³⁹ Por. „The Detroit News Tribune”. July 3 (1910).

¹⁴⁰ Jw. s. 156. Tego rodzaju relacji jest więcej. Są również całkiem negatywne. Np. E. Dunikowski stwierdził, że dzieci nauczone przez siostry „[...] nie tylko po

dzieci należy przyjmować ostrożnie. Owszem, były pewne sporadyczne powody do krytyki i narzekania. Brak nauczycieli w szkołach polonijnych sprawiał, że proboszczowie ustawicznie z uporem prosili „w imię Boga i Ojczyzny” o przysłanie siostr do nauczania dzieci. Pod wpływem tej presji czasem szły uczyć młode 17-letnie postulantki („półsiostry” — jak je nazywał ks. J. Dąbrowski), które dopiero co ukończyły dwuletnie seminarium nauczycielskie. Toteż zanim się dokształciły i nabyły praktyki zdarzały się przypadki nieudolnego prowadzenia lekcji. To wszakże nie upoważnia do totalnej dyskredytacji nauczania prowadzonego przez siostry. Zwiedzający skupiska polonijne z ramienia Towarzystwa Opieki nad Wychodźcami F. Iwanowski na początku XX w. pisał:

Zresztą, na ogół biorąc, o ile szkoły te początkowo zostawiają wiele do życzenia, bywają liczne wyjątki [...] I tak w Chicago, Milwaukee, Detroit, Buffalo i w ogóle w większych koloniach polskich znaleźć można szkoły parafialne w niczem nie ustępujące szkołom rządowym, a często nawet i lepsze [...]. Kurs nauk jest ośmioletni¹⁴¹.

W 1901 r. w szkolnictwie polonijnym zatrudnionych było około tysiąca nauczycieli: 804 siostry i blisko 200 nauczycieli świeckich. Ilość siostr ciągle wzrastała.

Od ostatniej dekady XIX w. każdego roku zgłaszało się do siostr felicjanek około 70-80 kandydatów. Zwykle połowa tej liczby była kierowana do seminarium nauczycielskiego. Do 1924 r. kształciło się w nim 1324 uczennic, spośród których 927 otrzymało dyplom nauczycielski¹⁴². Dzięki temu zgromadzenie siostr felicjanek stało się najpoważniejszą instytucją polonijną dostarczającą nauczycielek szkołom parafialnym. W 1914 r. uczyły w 152 szkołach podstawowych i w 3 szkołach średnich¹⁴³. Oprócz nich uczyły też siostry z innych zgromadzeń wymienionych w tabeli 7.

angielsku, ale nawet po polsku i w ogóle nic nie umieją” (*Wśród Polonii w Ameryce*. Lwów 1893 s. 46). Albo profesor Dunikowski w ogóle nie umiał nawiązać kontaktu z dziećmi, ponieważ były dzieci, które na pewno coś umiały — kończyły wyższe studia. Tego rodzaju mało poważne wypowiedzi zbierał J. Miąso. Znany pisarz i ceniony redaktor H. Derdowski podsumował obserwacje prof. Habdank-Dunikowskiego w Stanach Zjednoczonych jednym zdaniem: „[...] Habdank zemdlała stąd z przydomkiem Durnikowskiego” („Katolik”, Winona, Min. 22 II 1894 nr 9).

¹⁴¹ *O życiu Polaków w Ameryce Północnej*. Warszawa 1912 s. 30.

¹⁴² *Annual Reports*; Tulia Doman, jw. s. 7, 10; *Pamiętnik Sióstr Felicjanek w Ameryce 1874-1924*. Detroit 1924 s. 65.

¹⁴³ *Studniowska*, jw. s. 28 nn; *Historia Zgromadzenia ss. Felicjanek*. Cz. 3. Kraków 1932.

Tab. 7. Zgromadzenia zakonne nauczające w szkołach polonijnych¹⁴⁴

Nazwa	Rok rozpoczęcia nauczania	Liczba szkół w 1910 r.
Notre Dame	1868	32
Felicjanki	1874	104
Nazaretanki	1875	35
Bernardynki	1894	33
Kunegundki	1894	10
Franciszkanki	1897	8
Zmartwychwstanki	1900	9
Niepokalanki	1901	6
Józefinki	1901	32
Córki Marii	1904	5
SS. Świętego Ducha	1906	1
Franciszkanki- -Sylvania	1916	—
Razem		275

Łącznie w 1910 r. siostry nauczały w 275, a nauczyciele świeccy w 76 szkołach polonijnych.

Interesująca może być socjologiczna analiza współpracy i więzów łączących dwie polonijne instytucje, zarazem odrębne i niezależne od siebie: partykularne systemy działania społecznego, jakimi były parafie, oraz żeńskie zgromadzenia zakonne dostarczające nauczycielek szkołom parafialnym po minimalnych kosztach. Wynagrodzenie bowiem sióstr wynosiło jedną szóstą (a czasem i mniej) wynagrodzenia, jakie otrzymywali nauczyciele w szkołach publicznych¹⁴⁵.

Polonijne wspólnoty zakonne i wywodzące się z nich nauczycielki charakteryzował wielki patriotyzm, poświęcenie, bezinteresowna pracowitość, oddanie swojego życia dzieciom¹⁴⁶. Ich postawy kształtowały zasady etyki katolickiej w połączeniu z typem kultury kierowanej tradycją¹⁴⁷ i te zasady spajały je z parafialnymi systemami działania społecznego, opartymi również na tych samych zasadach. Wyrażano je ha-

¹⁴⁴ Przedstawione przez J. A. Burnsa dane dotyczące szkół polonijnych, jakie przytacza Miąso (s. 120) są błędne. Por. *The Growth and Development of the Catholic School in the United States*. New York 1912 s. 317.

¹⁴⁵ W. Gąsiorowski. *Ach, te „chamy” w Ameryce*. Warszawa 1935 s. 84.

¹⁴⁶ Ustawiczna praca i słabe odżywianie bardzo często wyczerpywały zdrowie młodych dziewczyn zakonnicek, w rezultacie czego zapadały one na gruźlicę. Cmentarze polonijnych zgromadzeń są usłane grobami sióstr zmarłych w wieku 18-25 lat.

¹⁴⁷ Charakterystykę tego typu kultury przedstawiłem w: *Problemy duszpasterstwa polonijnego na przykładzie sytuacji w USA. Studia polonijne*. T. 2, Lublin 1978 s. 182 n.

słem: „Bóg i Ojczyzna”. Działalność każdego zgromadzenia jest wytworem katolickiej kultury danego społeczeństwa i w nim spełnia określoną rolę: służy wiernemu ludowi, który je wynagradza czcią, szacunkiem i zapewnieniem mu bytu.

W społeczeństwie polskim w XIX w. (w kraju i za granicą) zaistniała potrzeba niesienia oświaty ludowi i tę rolę podjęło szereg zgromadzeń zakonnych. Z Polski przybyło do Stanów Zjednoczonych pięć zgromadzeń¹⁴⁸; kolejnych sześć założono w Ameryce¹⁴⁹. Przed pierwszą wojną światową wśród Polonii amerykańskiej nikt nie cieszył się tak wielkim prestiżem, szacunkiem, jak właśnie siostry-nauczycielki. Nic też dziwnego, że ich rozwój był niezwykle dynamiczny. Siostry felicjanki np. już w 1914 r. w Stanach Zjednoczonych liczyły 1511 członkiń.

Zobowiązania wzajemne, jakie się ukształtowały między nauczającymi zgromadzeniami a parafiami, miały charakter prywatny, nie były natury instytucjonalnej w tym znaczeniu, że nie pochodziły od władz zwierzchnich, ani nie były przez nie regulowane. Tak parafie, jak i zgromadzenia polonijne rozpoczęły swą działalność kierując się potrzebami polskiego ludu i te potrzeby były regulatorem ich współpracy oraz wzajemnych zobowiązań. Władze kościelne zgadzały się na ich istnienie (p. spełnieniu odpowiednich warunków) i na spełnianie ich roli w lokalnych społecznościach polonijnych, bez ingerowania w ich wzajemne zobowiązania. Te układy zmieniają się w okresie późniejszym i w wielkim stopniu zmieniają również pełnione przez nich role.

Działalność zgromadzeń zakonnych byłaby większa, bardziej funkcjonalna i miałyby większe znaczenie dla rozwoju i zachowania polonijnej kultury, gdyby była włączona w system działania społecznego całej Polonii jako takiej, gdyby stanowiła jeden z jego elementów. Niestety Polonia, mimo czynionych prób, nie zdołała wytworzyć takiego systemu¹⁵⁰. Co gorsze, w jej łonie powstały zwalczające się obozy, wśród których pewną aktywność wykazały także ugrupowania lewicowe (Socjalistyczna Partia Pracy, Związek Socjalistów Polskich) i masońskie (A. Paryski). Jakkolwiek ich działalność w życiu Polonii była marginalna, to jednak przez swą agresywność i hałaśliwość pogłębiały one jej wewnętrzne roz-

¹⁴⁸ Należały do nich siostry felicjanki, bernardynki i św. Ducha, oraz założone we Włoszech, ale działające w Polsce, zgromadzenia siostr zmartwychwstanek i nazaretanek.

¹⁴⁹ Kunegundki, franciszkanki-józefinki, niepokalanki, józefinki, Córki Marii, franciszkanki-Sylvania.

¹⁵⁰ Próby te podejmowano od 1870 r. (Zjednoczenie Polaków w Ameryce). Ich rezultatem było założenie Zjednoczenia Polskiego Rzymsko-Katolickiego (1873 r.) oraz Związku Narodowego Polskiego (1880 r.), a następnie zwołanie szeregu „Kongresów”, „Unii”, „Rad” zakończonych powstaniem Kongresu Polonii Amerykańskiej.

bicie, zwłaszcza na początku XX w., kiedy usiłowały opanować kierownictwo największej polonijnej organizacji — Związku Narodowego Polskiego. Ugrupowania lewicowe atakowały szkoły parafialne i nauczające siostry z przesłanek ideologicznych, pozorując to troską o lepszy poziom nauczania ¹⁵¹.

Jest jednak rzeczą zastanawiającą, że ci, którzy pragnęli kierować Polonią, urabiać jej opinię, mieć wpływ na jej życie, i którzy wiele mówili o patriotyzmie i o roli szkoły w zachowaniu własnej tożsamości narodowej, wcale nie myśleli o przygotowywaniu kadry nauczycielskiej. Owszem, wszyscy żądali dobrych nauczycieli tak w szkołach parafialnych, jak i w szkołkach doksztalceniowych, ale nikt poza zgromadzeniami zakonnymi nie zatroszczył się o ich kształcenie, a przecież organizacje polonijne, jak Związek Narodowy Polski lub ugrupowania socjalistyczne mogły przyczynić się do kształcenia polonijnych pedagogów, choćby dla szkół doksztalcających. Przeciwnicy szkół parafialnych pragnęli, aby polskie dzieci uczęszczały do szkół publicznych. Pomijając racje, dla których rodzice nie mogli lub nie chcieli posyłać tam swoich dzieci, szkoły publiczne, jeśli chodzi o kadre nauczycielską, nie stały na wyższym poziomie. David B. Tyack wykazał, iż większość nauczycieli szkół publicznych przed 1900 r. posiadała wykształcenie tylko podstawowe ¹⁵². Według National Education Association połowa nauczycieli szkół publicznych jeszcze w 1918 r. nie posiadała żadnego przygotowania nauczycielskiego, a jedna szóstą miała ukończoną tylko szkołę elementarną ¹⁵³.

Na uwagę zasługują głosy występujące wśród Polonii, akceptujące istnienie szkół parafialnych (w których nauczały siostry) jako pozytywne w zasadzie fakty społeczne, toteż dążono do ich udoskonalenia. Przede wszystkim chciano, aby sprawa nauczania dzieci polonijnych nie pozostawała sprawą pojedynczych parafii, lecz całej Polonii. Do tego dążył Komitet Edukacyjny pozostający w łączności z Zjednoczeniem Polskim Rzymsko-Katolickim ¹⁵⁴ i do tego dążył Związek Narodowy Polski. W jego imieniu tę ideę wyraził zasłużony działacz polonijny Tomasz

¹⁵¹ Źródła te wyczerpał J. Miąso pisząc *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*.

¹⁵² David B. Tyack. *Burning Points in American Educational History*. Waltham, Mass. 1967 s. 412. Według Harolda A. Buetowa „[...] before 1900, Roman Catholic teachers were on the whole as well prepared as, and in many cases better prepared than public school teachers”. *Of Singular Benefit: The Story of Catholic Education in the United States*. New York 1970 s. 215, 119.

¹⁵³ M. Bonn. *An American Paradox*. „American Education”. November 1974 s. 27.

¹⁵⁴ *Sprawa Szkolnictwa*. Chicago 1901 s. 18-28.

Siemiradzki. W referacie, jaki wygłosił w czasie Kongresu Narodowego w Waszyngtonie w 1910 r. czytamy:

Pierwszą oświatę olbrzymia większość polskiej młodzieży na wychodźstwie czerpie ze szkół parafialnych. Nieznaczna zaledwie mniejszość dzieci polskich uczęszcza do amerykańskiej szkoły publicznej. Nie jest moim zamiarem przesądzać, który z tych dwóch typów szkoły elementarnej jest wyższym. Należy to do sekcji szkolnictwa. Osobistym moim przekonaniem jest, że ani amerykańska szkoła publiczna, ani polska szkoła parafialna nie posiadają wszystkich tych zalet, którymi powinna się odznaczać najlepsza szkoła dla dziecka polskiego wychodźcy. Szkoła publiczna, oprócz swych wad i usterek ogólnych, na które wskazują i narzekają świątelnicy Amerykanie, jest w dodatku dla dziecka polskiego zbyt obcą, a więc niebezpieczną dla ducha polskiego i dla samychże form zewnętrznych polskiej narodowości. Z drugiej strony, szkoła polska parafialna, z nielicznymi wyjątkami, cierpi na poważne braki pod względem pedagogicznym. Szkoła parafialna jest usunięta spod władzy narodu, który jeden tylko powinien mieć prawo decydować o kierunku i sposobie wychowania swojej młodzieży. Jest to wada kardynalna, z której wypływają wszystkie inne. Wielką była i jest zasługa Kościół, że stworzył szkołę w okresie takim, gdy ludy same nie odczuwały jej potrzeby. Lecz to już minęło i dziś jedynym racjonalnym typem szkoły jest szkoła narodowa¹⁵⁵.

Dla Siemiradzkiego „braki pedagogiczne” siostr polegały na tym, że nie podlegały one „władzy narodu”, że wychowywały dzieci według własnych idei.

Słabością szkół polonijnych (parafialnych i doksztalających) było to, że były instytucjami lokalnych społeczności, a nie Polonii jako takiej, że nie było centrali posiadającej odpowiednie fundusze na kształcenie nauczycieli, organizowanie pomocy (podręczników) i utrzymywanie nad nimi nadzoru. Wynikało to po prostu z rozbicia Polonii i z braku wspólnego systemu działania społecznego. Dwie największe organizacje: Związek Narodowy Polski i Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie walczyły o wyłączne kierownictwo życiem Polonii torpedując nawzajem wszystko to, co mogłoby zwiększać w tym względzie prerogatywy którejs organizacji¹⁵⁶. Dotyczyło to również szkół.

¹⁵⁵ O politycznym znaczeniu wychodźstwa. W: *Pamiętnik wzniesienia i odświeżenia pomników Tadeusza Kościuszki i Kazimierza Pułaskiego tudzież połączonego z tą uroczystością pierwszego Kongresu Narodowego Polskiego w Waszyngtonie*. Opr. R. Piątkowski. Chicago 1911 s. 208 n.

¹⁵⁶ S. Osada pisał o niezgodzie, podziale na partie i o braku „[...] poczucia jedności narodowej posuniętego aż do granic ostatecznych, aż do zupełnego lekceważenia każdej pracy, która się odbywa w przeciwnym obozie”. *Na Rok Grunwaldzki, ludowi polskiemu w Ameryce i jego wodzom pod rozwagę*. Chicago 1910 s. 63.

Uwydatniło się to w sprawie powołania do życia w Ameryce Polskiej Macierzy Szkolnej¹⁵⁷. Wielu działaczom zdawało się, że Polska Macierz Szkolna rozwiąże problemy szkolnictwa polonijnego w Stanach Zjednoczonych: będzie zakładać nowe szkoły świeckie (dr. Szymański), będzie zabiegać o wprowadzenie do szkół publicznych języka polskiego (M. Kruszką), a nade wszystko stanie się czynnikiem łączącym całą Polonię. Ten cel propagował S. Osada pisząc:

Duch tej wspaniałej instytucji oświatowej, która niestety na tak krótko zjednoczyła cały naród w Królestwie woła do nas wyraźnie: Jestem pomiędzy wami i będę — po to, aby was zmusić do jedności, aby wam samą nazwą na każdym kroku przypomnieć ostatnią wolę swą, wolę okrutnie zamordowanej: w jedności służyć macie polskiej szkole i — Macierzy! I w tem właśnie tkwi owa sakramentalna moc testamentu [...]. Nie wierzyłbym przywódcom; ci długo jeszcze będą się zwalczać pomiędzy sobą, usiłując w wir walk własnych wciągnąć lud polski, ale wierzę ludowi, wierzę w to, że ten lud właśnie, bez różnicy, pod którym stoi obecnie sztandarem, skoro tylko posłyszysz ten głos, zrozumie go i odczuje poprzez tę sprawę i zmusi swarliwych wodzów do zaprzestania walki [...]. Programu wyraźnego dla Polskiej Macierzy Szkolnej w Ameryce — poza tym, który wskazuje nazwa — jeszcze nie nakreślono, ale nakaże go sam lud polski, nakażą go jego wyraźne potrzeby, a takiemu nakazowi nikt się nie będzie mógł sprzeciwić. Lud zaś polski powie wyraźnie: Mam szkoły źle wyposażone, mam podreżniki niezgodne z wymogami pedagogiki, mam siostry, które powinny po parę lat dłużej uczyć się same, nim staną na stanowisku nauczycielek, potrzeba mi szkół średnich i wyższych, mam dużo dziatwy i młodzieży chętnej do nauk, a ubogiej — potrzeba mi bibliotek, czytelń, a na to wszystko potrzeba pieniędzy¹⁵⁸.

Słowa te dobrze świadczą, iż zdawano sobie sprawę z przyczyn słabości szkolnictwa polonijnego. Nie tkwiły one w parafiach, w tym, że nauczały siostry czy organiści — co sugeruje J. Miąso — ale w braku wspólnego działania społecznego, rozbiciu Polonii, braku społecznych funduszy na rozwój i zabezpieczanie własnej kultury. W wypowiedzi S. Osady uwydatnia się również pewien charakterystyczny dla wielu

¹⁵⁷ Polska Macierz Szkolna — organizacja społeczna, której celem było podnoszenie oświaty ludu, zwłaszcza przez zakładanie szkół i roztaczanie nad nimi opieki. Założył ją w 1882 r. J. I. Kraszewski we Lwowie. W 1905 r. założono ją również w zaborze rosyjskim, gdzie została zlikwidowana przez władze rosyjskie w 1908 r. Zarząd Macierzy przesłał z Warszawy do Stanów Zjednoczonych materiały zlikwidowanej organizacji, przekazując je Związkowi Narodowemu Polakom, niejako w testamencie, z prośbą o jej reaktywowanie w Ameryce.

¹⁵⁸ S. Osada. *Na Rok Grunwaldzki* s. 58 n. O programie Polskiej Macierzy Szkolnej pisze A. Olszewski: „Idea, nie ulega kwestii, była piękna, lecz nieosiągalna. Wymagała olbrzymich środków i nauczycieli, którym to celom nie tylko Związek, ale cała Polonia nie była w stanie poddać. I ten właśnie zbyt szeroki zakres — jaki Wydział Oświaty [Związku Narodowego Polskiego — P.T.] nakreślił, skazał Polską Macierz Szkolną na szybki przedwczesny zgon” (*Historia Związku Narodowego Polskiego*. T. 2 s. 262).

działaczy polonijnych romantyzm — skłonność do głoszenia wielkich haseł bez troski o sposób ich realizacji (sam „lud” miał rozwiązać problemy szkolnictwa!) i dyskredytacja myśli politycznej samych przywódców.

Program nauczania i idee wychowawcze

W rozpatrywanym zagadnieniu szkoły jako kulturowego czynnika w systemie działania społeczności polonijnych najważniejszą sprawą był jej program nauczania oraz idee wychowawcze. Wiadomo, że główna rola szkoły podstawowej polega na spełnianiu trzech zadań:

— nauczenie dzieci czytania, pisania i liczenia, czyli zapoznanie ich ze sformalizowanym systemem komunikacji społecznej, co jest kluczem do szerszego uczestniczenia w kulturze;

— zapoznavanie dzieci z dorobkiem kultury materialnej i duchowej (humanistycznej);

— wychowywanie dzieci, kształtowanie w nich odpowiednich postaw, internalizacja wartości religijnych (światopoglądowych), narodowych, społecznych, estetycznych.

Każda szkoła etniczna ma do rozwiązania problem, co stawiać na pierwszym miejscu: własny język, dorobek własnej kultury, własny system wartości i wzory zachowań, czy też język i kulturę kraju osiedlenia. W przypadku Polonii nie był to dylemat łatwy do rozwiązania. Będzie się o to spierać szereg pokoleń. Znaczny potencjał demograficzny, wytworzona silna wewnątrzpolonijna więź, obcość kultury, a zwłaszcza inna religia sprawiały, że dla pierwszego pokolenia polskich imigrantów, zwłaszcza do lat dwudziestych XX wieku, stawianie na pierwszym miejscu własnej kultury było poza zasadniczą dyskusją.

Szkoła polonijna, będąc instytucją lokalnej społeczności parafialnej, zawierała w sobie dwa momenty: pozytywny i negatywny. Pozytywnym momentem był jej ścisły związek z rodzimą kulturą i bliski kontakt z życiem rodzinnym — była szkołą środowiskową. Dziecko rozwijało się harmonijnie w tym samym systemie wartości — nie doznawało stresu obcości, frustracji, skłócenia ani rozbicia. Negatywnym momentem był brak kulturowego dynamizmu. W przeciwieństwie do amerykańskiego establishmentu, tworzącego typ kultury kierowanej autonomią osobowych, zorganizowanych dążeń, Polonia, jako zorganizowana całość i zarazem integralna część społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, mimo podejmowanych prób nie potrafiła określić swojego społecznego ideału, celu swoich społecznych dążeń. Polscy imigranci hołdowali kulturze kierowanej tradycją. Zachowanie tradycji, wyrażone ogólnikowym hasłem: „Bóg i Ojczyzna”, było ideą przewodnią życia społecznego zakładanych

parafii oraz organizacji i to miało wpływ na wychowanie w szkole. Poza wpajaniem etyki katolickiej było ono również bliżej nieokreślone. Składało się na to szereg przyczyn. Dla prostych, mało wykształconych ludzi sam przyjazd do Ameryki stanowił sukces i dostateczny awans życiowy — nie myślano o celach wyższych niż dorobienie się i czasem o powrocie do kraju. Trudna do przekroczenia bariera języka, pozostawienie ich własnemu losowi i wyzysk sprawiały, że ich własne środowisko, z polskim językiem i bratnimi organizacjami, dawało im poczucie własnej godności i większego bezpieczeństwa. Własne środowisko (parafia) i stała praca były dla nich największymi wartościami, jakie pragnęli przekazać swoim dzieciom. Nie zastanawiali się nad koncepcją ich miejsca — jako grupy etnicznej — w społeczeństwie amerykańskim. Znalazło to odbicie w funkcjonowaniu parafialnej szkoły. Błędne są twierdzenia, że Polacy nie dbali o kształcenie własnych dzieci — owszem dbali, ale ich wykształcenie widzieli najpierw w perspektywie i przez pryzmat funkcjonowania własnej społeczności lokalnej, a nie całego społeczeństwa. Na szkołę nie szczędzili ciężko zapracowanych i tak potrzebnych im pieniędzy, mimo że istniały bezpłatne szkoły publiczne. Ta okoliczność świadczy, jak bardzo zależało im, by dzieci otrzymały edukację zgodną z uznawanym porządkiem wartości i aby wyrastały w ścisłej łączności z własnym środowiskiem. Cieszyli się i darzyli wielkim poważaniem tych, którzy kształcili się dalej, o ile pozostawali w łączności i wspierali polonijne wspólnoty (parafie, organizacje); jeśli zaś odchodzili, to traktowali ich jako stratę i poniżenie całej społeczności polonijnej. Dlatego uważali, iż zdobycie kwalifikacji w zawodzie robotniczym, dobrze płatnym i nie dezintegrującym środowiska, jest słusznym wyborem drogi życia. Takie właśnie przygotowanie dawała szkoła parafialna, nauczająca podstawowych przedmiotów i języka polskiego oraz angielskiego, uzupełniona następnie różnego rodzaju kursami zawodowymi.

Szkolnictwo polonijne, nie mające centralnego ośrodka dyspozycyjnego, nie posiadało też jednolitego programu nauczania. Początkowo wzorowano się na szkołach ludowych polskich, później, w miarę jak nauczanie przejmowały siostry, na diecezjalnych i stanowych szkołach amerykańskich. Najbardziej rozpowszechniony i najlepszy był program opracowany przez siostry felicjanki. Opublikowano go drukiem w Detroit w 1894 r. i zatytułowano *Kurs nauk w szkołach parafialnych polskich*. W uwagach wstępnych czytamy:

1. Całkowity kurs nauk Szkoły parafialnej, który dziecko rozpoczyna w siódmym roku życia, rozłożony jest na osiem stopni.
2. Każdy stopień stanowi klasę, w której dziecko pozostaje przez rok jeden.

3. Dla dzieci nie przygotowanych i w ciągu roku wciąż przybywających urządzi się klasę przygotowawczą, czyli wstępną.

4. Katechizm Decharbe wykładany będzie codziennie w języku polskim, przez cały kurs nauk parafialnych w sposób prosty, jasny i przestępny: tak, aby dziecko rzecz dobrze zrozumieć mogło. Historia Sw. przynajmniej dwa razy w tygodniu.

5. W pierwszej klasie, czyli w pierwszym roku, uczyć się mają dzieci tylko po polsku: czytać, pisać, początków Stylistyki i Rachunków. Czyni się to dla ułatwienia dziecku postępu w naukach.

6. Od klasy drugiej rozpocznie się nauka języka angielskiego i ma być w tymże języku piśmienne sylabizowanie trzy razy na tydzień, we wszystkich klasach.

7. Rachunki pamięciowe prowadzone będą odpowiednio do piśmiennych, w niższych klasach po polsku, a od drugiej po polsku i po angielsku. Pamięciowe rachunki z Ray's New Primary Arithmetic, w klasie trzeciej i czwartej, a w piątej i następnych z Ray's New Intellectual Arithmetic.

8. W każdej klasie odpowiednio, wykładane będą według właściwych podręczników Historia Naturalna, Fizyka, Geografia, Historia Polski, Historia Stanów Zjednoczonych, a w ostatnich dwóch latach krótko i treściwie Historia Powszechna.

9. Język polski i angielski wykładać się będzie tak, aby dziecko go znało i dobrze nim władało. Historia Polski będzie się uważała jako jeden z główniejszych przedmiotów.

10. Kaligrafia, rysunki, śpiew, gimnastyka po parę razy w tygodniu, a roboty przez trzy godziny raz w tygodniu.

11. Ażeby dziecko nabyło wprawy w obydwóch językach, tj. w polskim i angielskim, i żeby mniej przygotowanym w angielskim — ulżyć — niektóre przedmioty będą tylko w języku polskim, a niektóre tylko w angielskim wykładane.

Wokół programu nauczania powstało również wiele nieporozumień. Wynikały one najczęściej z pomijania źródeł, z ogólnikowych relacji, jakoby dzieci przerabiały w szkole tylko katechizm, elementarz i uczyły się śpiewać¹⁶⁰. Gdy jednak weźmiemy do ręki np. jeden z pierwszych i szeroko rozpowszechniony (w 1907 r. miał już 31 wydań) *Elementarz polski, czyli nauka czytania, pisania i rachowania* W. Dyniewicza lub *Elementarz dla szkół ludowych w Ameryce, czy Pierwszą [Drugą, itd.] książkę do czytania dla szkół ludowych w Ameryce* — Spółki Wydawni-

¹⁶⁰ Kurs nauk w szkołach parafialnych polskich. Detroit (Mich) 1894 s. 3 n.

¹⁶⁰ J. Miąso chcąc stworzyć pejoratywny obraz szkół parafialnych pisał: „W niektórych szkołach, jak na przykład w Baltimore, nauczano wyłącznie religii, czytania i pisania” (jw. s. 115), co nie jest prawdą, bo nauczono również „rachunków”; poza tym był to program pierwszej klasy nowo otwartej szkoły, a nie całej szkoły. Por. *Księga Pamiątkowa z okazji Złotego Jubileuszu Parafii p.w. Matki Boskiej Różańcowej w Baltimore, Md. 1888-1938*.

czej Smulskiego, to przekonamy się, że dzieci uczyły się z nich języka i historii polskiej, geografii, przyrody i arytmetyki¹⁶¹.

W ostatnim dziesięcioleciu XIX w. lekcje w szkołach, zwłaszcza od czwartej klasy wzwyż, były już pod względem formalnym przedmiotowo zróżnicowane¹⁶². W klasach od pierwszej do ósmej nauczano: religii, języka polskiego, arytmetyki, higieny, kaligrafii, rysunków i śpiewu. W klasach od drugiej do ósmej nauczano języka angielskiego¹⁶³, od trzeciej do ósmej — geografii i robót ręcznych, od czwartej do ósmej — historii Polski i Stanów Zjednoczonych, od piątej do ósmej — historii naturalnej (przyrody, fizyki, chemii).

Prof. A. Karbowiak na podstawie swych badań, jakie przeprowadził w pierwszych latach XX w., stwierdził, że „Szkoły parafialne polskie odpowiadają co do stopnia nauki publicznym szkołom amerykańskim” (jw. s. 159).

Program nauki w szkołach parafialnych nie odbiegał zasadniczo od programu szkół publicznych, lecz go przewyższał ucząc dzieci dodatkowo języka i kultury jednego z narodów europejskich. W szkołach parafialnych w owym czasie zaniedbana była jedynie gimnastyka. Trafną ocenę nauczania w niektórych szkołach polonijnych wydał na początku XX w. ks. W. Kruszka pisząc:

Swym programem nauk szkoły polskie parafialne dorównują amerykańskim szkołom publicznym (rządowym, państwowym); nie dopisują zawsze i wszędzie

¹⁶¹ Zawartość przedmiotowa *Pierwszej* [...], *Trzeciej* [...] i *Czwartej* książki do czytania dla szkół ludowych w Ameryce.

Rodzaj tekstu	I	III	IV
Wiersze	38	42	60
Moralizatorskie	20	26	32
Dotyczące życia i pracy	10	12	16
Przyrodnicze	30	30	20
Historia Polski	3	18	18
Geografia	—	8	10
Liczba całości lekcyjnych	101	136	156

¹⁶² W szkołach prowadzonych przez siostry felicjanki lekcje były zróżnicowane przedmiotowo od pierwszej klasy i do każdego przedmiotu były wydawane odpowiednie podręczniki. Pierwszy podręcznik szkolny wydały siostry felicjanki w 1877 r. w Polonia, Wisc. — *Książka do Czytania dla Szkół Polskich w Ameryce*, następnie: *Geografia dla Szkół Polskich w Ameryce*, *Nauka Rachunków dla Użytku Polaków w Ameryce Przeznaczenia*”.

¹⁶³ Pod koniec XIX w. przyjmowała się praktyka uczenia języka angielskiego od pierwszej klasy.

tylko pod względem wykonania programu, a to z tej racji, że Polacy nie dają swym dzieciom sposobności do ukończenia szkoły, tak jak Yankesi. Zważyć nadto wypada, że kursa w szkołach polskich są o wiele trudniejsze [...] mają jeszcze i język polski, i religię [...]. Rodzice polscy po większej części odbierają ze szkoły swe dzieci, gdy te zaledwo dojdą do 12 lub 13 lat [...]. [...] Dalej trzeba wiedzieć, jak to trudno prowadzić naukę w 2 językach, [...] przeładowaną klasę, w której nieraz znajduje się 130 dzieci ¹⁶⁴.

Inne wartości szkół polonijnych podkreślił długoletni nauczyciel Karol Wachtl:

Dodać jednak należy, iż nasze szkoły — w dodatku do programu szkolnego — dają rozmaite, zaprawiające młodzież do przyszłego życia społecznego, pouczenia i okazje, bo istnieją przy nich kółka i towarzystwa śpiewacze, sceniczne, oszczędnościowe, biblioteczki, towarzystwa alumnackie itp., czego wszystkiego nie szukać w szkołach publicznych, sucho rytmicznych, nie zbliżających młodzi do instytucji macierzystej, nie troszczących się o nią poza godzinami nauki i nie dających poza nauką — absolutnie niczego na resztę życia. Jest to wada amerykańskiego szkolnictwa, znana i wskazywana z dawna przez pedagogów i specjalistów. Konkludujemy stanowczo na podstawie wieloletnich doświadczeń i obserwacji, najzupełniej bezstronnych, że amerykańskie szkoły publiczne w żadnym względzie nie wytrzymują dla nas porównania z równorzędnymi polskimi szkołami parafialnymi ¹⁶⁵.

Zachowane w archiwum sióstr felicjanek (Livonia, Michigan) bruliony przygotowanych przez siostry nauczycielki lekcji, a zwłaszcza *Kurs nauk w szkołach parafialnych polskich*, który był — wydany dla nauczycieli — instruktarzem programowym, dostatecznie świadczą o dobrym poziomie nauczania w szkołach polonijnych ¹⁶⁶. Zebrani w Detroit w 1912 r. księża przyjęli *Kurs nauk* [...] jako obowiązujący we wszystkich polonijnych szkołach parafii.

Program nauki, uwzględniający szeroko język, historię i kulturę Polski, wskazuje, że chciano wychować — jak to mówiono — „Polaka amerykańskiego” ¹⁶⁷, a później „Amerykanina polskiego pochodzenia”, wiernego członka Kościoła i polonijnej wspólnoty (parafii), sumiennego oby-

¹⁶⁴ *Historia Polska w Ameryce*. T. 2 s. 97.

¹⁶⁵ *Polonia w Ameryce*. Filadelfia 1944 s. 117 n.

¹⁶⁶ Dla przykładu podaję szczegółowy wykaz przerabianego materiału w klasach wyższych z języka polskiego, historii Polski i przyrody, według *Kursu nauk w szkołach parafialnych polskich* (patrz wklejka na końcu artykułu).

¹⁶⁷ W 1872 r. jeden z przywódców Polonii Jan Barzyński pisał do ks. Kajsiewicza w Rzymie: „My tu taką Polskę zbudujemy: Polak, który się na amerykańskiej ziemi urodził, nie będzie nigdy tym europejskim Polakiem; ale my chcemy, niech on wierzy po katolicku, niech mówi po polsku, niech zna tradycje i historię Polski — a z resztą niech sobie będzie Yankesem”. Cyt. za: S. Osada. *Prasa i Publicystyka Polska w Ameryce*. Pittsburgh 1930 s. 49.

watela i dobrego patriotę polskiego oraz amerykańskiego. Były jednakże pewne różnice w formułowaniu idei wychowawczych. Chodziło tu o postawienie na pierwszym miejscu jednej z trzech uznawanych przez ogół wartości: religijnej, narodowej i społecznej. Pierwszą podkreślali zwykle księża i siostry, drugą — polonijne organizacje, a zwłaszcza Związek Narodowy Polski i „Sokół”, trzecią — socjaliści i liberałowie.

Wydany przez siostry felicjanki *Kurs nauk w szkołach parafialnych polskich* mówi:

Celem tych wszystkich nauk jest: kształcenie rozumu i serca, rozwijanie władz umysłowych, by szczepić bojaźń Bożą w sercach młodocianych i przysposabianie Kościołowi wierne dziatki, a społeczeństwu dobrych obywateli¹⁶⁸.

Nie było to jednak pełne wyrażenie celu wychowawczego lansowanego w szkołach parafialnych. Długoletni nauczyciel tych szkół i działacz katolicki, Karol Wachtl, w opublikowanym programie wychowania wyraził najpierw powszechne przekonanie, że „Religia jest nam tu fundamentem bytu i życia narodowego [...] więc trzymać się jej trzeba nam pilnie i wiecznie”, następnie podkreślił, że „Młodzież [...] ma się już w szkole nauczyć pojmować życie ze strony patriotyczno-obywatelskiej, z punktu widzenia dążeń i celów ogólnonarodowych polskich”. Szkoła powinna wszczepić młodzieży „[...] szczere ukochanie naszej przeszłości, podziw dla jej świetnych chwil historycznych i jej bohaterów oraz rozmiłowanie w tworach ducha polskiego i cześć dla kapłanów tego ducha”¹⁶⁹.

Sprawę wychowania narodowego na pierwszym miejscu stawiał Związek Narodowy Polski, a za nim wiele innych organizacji polonijnych. Stanowisko to dobrze charakteryzują słowa T. Siemiradzkiego wygłoszone na pierwszym Kongresie Narodowym Polskim w Waszyngtonie:

Szkoła parafialna jest usunięta spod władzy narodu, który jeden tylko powinien mieć prawo decydowania o kierunku i sposobie wychowania swojej młodzieży. Jest to wada kardynalna, z której wypływają wszystkie inne¹⁷⁰.

Za przedstawiciela narodu uważał się wówczas Związek Narodowy Polski. Oznaczało to, że szkoły parafialne winny podlegać jego dyrektywom wychowawczym. Jednocześnie w tymże Związku do głosu dochodzili socjaliści, zwalczający religię. Tego rodzaju postawy i wypowiedzi prowadziły do konfliktów wewnątrz Polonii. Były one o tyle słuszne, że

¹⁶⁸ *Kurs nauk* s. 5.

¹⁶⁹ Cyt. za: A. Karbowskiak. *Polska literatura pedagogiczna na obczyźnie*. „Szkolna” XLII (1909) z. 5 s. 287, 289.

¹⁷⁰ *O politycznym znaczeniu wychodźstwa* s. 208.

Stopień VI.

Czwarta Czytanka (Spółka Wyd.).

Póroczce I.

Czytanie.—Czwarta Czytanka od str. 176 do 200.—Z objaśnieniem i opowiadaniem przeczytanych ustępów jak w stopniach poprzednich. Poprawne wygłoszenie wyborowych ustępów tak prozajcznych jak i poetycznych.

Gramatyka.—Podręcznik A. Jeske albo Ks. Wł. Zapalę. Powtórzę Stopień V. W dalszym ciągu części nowy nieodmienne, — przysłówki, — przymek, — wykrzyknik i spójnik. — Rozbiór gramatyczny.

Ćwiczenia piśmiennicze.—Dyktały zastosowane do Systematycznego Dyktanda Część II. od str. 135 do 145.—Listy.—Opisy.—Naśladowania.—Przemiany.

Literatura.—Podręcznik Piśmiennictwo Polskie J. Chociszewskiego. Czas słowotwórczy.—Okres I. Piatowski.—W krótkości wyjaśnić początki piśmiennictwa.—Pisarze: Marcin Gallus, Wincenty Kadłubek.

Póroczce II.

Czytanie.—Czwarta Czytanka od str. 200 do końca z objaśnieniem.

Gramatyka.—O zdaniu.—Części zdania: przedmiot,—dopowiedzenie, — dopełniacz, — przydawka, — określenie przysłówkowe. — Powtórzę z Stopnia 5-go nie które błędne formy i wyrażenia, których unikac należy.

Ćwiczenia piśmiennicze.—Dyktały zastosowane do Systematycznego Dyktanda,—od str. 145 do 160.—Listy.—Opisy historyczne.—Życiorysy piękniejszych zasłużonych mężów i bohaterów.

Literatura.—Okres II. Jagielloński.—Pisarze: Jan Długosz, — Grzegorz z Sanoka, — Z niezonych, — Mikołaj Kopernik.

Stopień VII.

Piąta Czytanka (Spółka Wyd.).

Póroczce I.

Czytanie.—Piąta Czytanka od str. 3 do 100.

W tym i następnym stopniu nie wymaga się, aby Stopień Xauczycielka trzymała się literalnie porządku wykładu, lecz przepisać jak przesiłane; lecz owszem powinna swobodnie wybierać ustępy, stosując takowe do czasu i okoliczności.

Gramatyka.—Konjugać czasownika w szczegółach. — Bezokolicznik. — Imiesłów.

Ćwiczenia piśmiennicze.—Dyktały zastosowane do wykładu gramatyki.—Podręcznik do Systematycznego Dyktanda od str. 160 do 184.—Wypracowania na podstawie treści czytanych, ustępów prozajcznych i poetycznych.

Literatura.—Podręcznik: Piśmiennictwo Polskie J. Chociszewskiego. Okres III. Zygmuntowski czyli Złoty wiek.—Pisarze: Mikołaj Rej z Nagłowic,—Jan Kochanowski.

Póroczce II.

Czytanie.—Piąta Czytanka od str. 100 do 203.

Gramatyka.—Powtórzę odmiany z pierwszego póroczca.—Obszerniejsze wiadomości z Grammatyki i Etymologii (uzupełnienie odmian innych części mowy.)

Ćwiczenia piśmiennicze.—Dyktały według Systematycznego

Dyktańda od str. 185 do 200. Listy różnej treści.—Charakterystyki.

Literatura.—Ciąg dalszy Złotego Wieku.—Pisarze: Ks. Piotr Skarga.—Ks. Jakób Wujek.—Schastlyan Kłoboczny.

Stopień VIII.

Piąta Czytanka (Spółka Wyd.).

Póroczce I.

Czytanie.—Piąta Czytanka od str. 203 do 326.

Kierując lekturą, zwrócić należy łączną uwagę, aby czytanie nie było pobieżne,—lecz aby dzieci jako już więcej rozwinięte umysłowo, wyęgały korzystne wiadomości z przeczytanych ustępów. — Gdzie są biblioteczki szkolne,—dodać można powiastki moralne,—opisy podróży i wynalazków itp. treści z dzieł naszych dobrych autorów. — Należy również zachęcać młodzież szkolną do wypoczywania i czytania dzieł dobrych z biblioteki poza godzinami szkolnymi, w celu rozbudzenia zamiłowania piękna literatury ojczystego języka.—Z drugiej strony usilnie wpaść w młodzieńcze umysły i serca, powierzając nam dziatwy, odrząż do piśmiel bez wartości, albo nawet wprost gorszej treści, jakoteż powieści kryminalistycznych,—życiorysy zbrojów i morderców,—które niesumieniami nakładcy, powodowani chęcią zysku, tak wielkie mnóstwo publikują tu w Ameryce,—a które nieestetycznie wyprzedzanie zgubny wpływ wywierają na charakter młodzieży.

Gramatyka.—Podręcznik A. Jeske lub Ks. Wł. Zapalę. Składnia. — Zdania złożone ściągające. — Zdania współzręczne. — Zdania poboczne. Użycie znaków pisarskich (in...

Ówczeszenia piśmiennicze.—Orygraficzne według podręcznika od str. 200 do końca. — Należadowania oparte na tematach wyjętych z dzieł dobrych autorów. — Wypracowania smacznego jak w Stopniu VII. *Literatura.*—Podręcznik—Piśmiennictwo Polskie J. Chłociszewskiego.

Okres IV.—Makaroniczny czyli zepsutego smaku. — Pisarze: Maksymilian Frelrod. Najważniejsze jego dzieło; "Przysłowia. — Elżbieta Drużbicka. Jej piękne pomyśle: religijne, stelnkowe i satyryczne. Okres V. Konarskiego—Pisarze: Stanisław Konarski.—Bracia Jan i Jędrzej Śniadeccy. — Ignacy Krauski. — Onufry Kopczyński. — Franciszek Karpiński i w krótkości inni pisarze tego okresu. — Treści ich ważniejszych dzieł.

Pérocze II.

Czytanie.—Pięta Czytanka od str. 326 do końca. *Gramatyka.*—Ogólne powtórzenie całego przedmiotu. *Ćwiczenia piśmiennicze.* — Jak w pierwszym péroczu. — Zwłaszcza szczególną uwagę na poprawne wyrażenie i używanie znaków pisarskich. *Literatura.*—Okres VI. Mickiewicza.—Pisarze: Adam Mickiewicz, — ważniejsze jego dzieła; "Grażyna" i "Pan Tadeusz." — Juliusz Słowacki. — Zygmunt Krasiński. — Wzmianka o innych ważniejszych pisarzach tego okresu i ich dziełach. Okres VII. — Najnowszy pisarze w krótkości i ich dzieła.

HISTORIA POLSKI.

Stopień IV.

Mała Historia Polski (Śmolski Wyd.).

Pérocze I.

Okres I.—Od najdawniejszych czasów, do zaprowadzenia chrześcijaństwa w Polsce r. 965.

Okres II.—Polska podbijająca (965—1139) Mieczysław I.—Bolesław Wielki.—Mieczysław II.—Kazimierz Odnowiciel. — Bolesław Śmiały. — Władysław Herman. — Bolesław Krzywousty.

Pérocze II.

Okres III.—Polska w podziałach (1139—1333). Władysław II. — Bolesław Kędzierzawy. — Mieczysław III Stary. — Kazimierz Sprawiedliwy. — Leszek Biały. — Władysław Łaskonogi. — Bolesław Wstydliwy. — Leszek Czarny. — Przemysław. — Władysław Łobizek. — Wacław Król Czeski.

Stopień V.

Mała Historia Polski (Śmolski Wyd.).

Pérocze I.

Okres IV.—Polska kwitnąca (1333—1586). Kazimierz Wielki. — Ludwik, król węgierski. — Jadwiga. — Władysław Jagiełło. — Władysław Warneńczyk. —

Kazimierz Jagiellończyk. — Jan Olbracht. — Zygmunt Stary. — Zygmunt II. August. — Henryk Walezy. — Stefan Batory.

Pérocze II.

Okres V.—Polska upadająca (1586—1795). Zygmunt III. — Władysław IV. — Jan Kazimierz. — Michał Wisnowiecki. — Jan III. Sobieski. — August II. — Stanisław Leszczyński. — August III. — Stanisław August Poniatowski. Krótkie wiadomości o bohaterach Polski. — Uczni Polscy. — Krótkie wiadomości o Ziemi Polskiej.

Stopień VI.

Dzieje Polski (Spółka Wyd.).

Pérocze I.

Część I.—Dzieje przedchrześcijańskie—O Słowianach, — powtórzyć czytaniem.

Część II.—Polska pod panowaniem chrześcijańskich Piastów (963—1386). Pierwszy Okres tworzenia królestwa polskiego i rozszerzenia jego granic. — Drugi Okres Polska w podziałach.

Pérocze II.

Część II.—Dalszy ciąg. — Trzeci Okres. Zjednoczenie. Polski i szerzenie jej granic.

Część III.—Polska, Ruś i Litwa pod panowaniem Jagiellonów (1386—1572). Pierwszy Okres pięciu pierwszych Jagiellonów. Drugi Okres Zygmuntowski czasów.

Stopień VIII.

Dzieje Polski (Słownik Ws.).

Północz. I.

Część IV.—Polska pod królami wrobu obranymi. (1572—1735.) Pierwszy Okres dwóch pierwszych królów elekcyjnych. *Drugii Okres panowanie Wazów.*

Północz. II.

Część IV.—Dalszy ciąg. Trzeci Okres panowania Michała Wsioniewickiego i Jana III-go Sobieskiego.—Czwarty Okres panowanie Siośw. — Piąty Okres panowania Stanisława Augusta. — Krótka wzmianka o rozbiornach.

Stopień VIII.

Dzieje Polski (Spółka Wyd.).

Północz. I.

Część IV.—Dalszy ciąg. — Rozbiory w szeregach. — Konstytucya Trzeciego Maja. — Konfederacya Barska. — Tadeusz Kościuszko.

Część V.—Dzieje pomorhorowu Polski.—Czasy Napoleońskiego.—Legiony polskie.

Północz. II.

Część V.—Dalszy ciąg.—Królestwo Polskie (Kongresowe). Powstanie Listopadowe (1830—1831). Następstwa pierwszego powstania od roku 1831—1863. Emigracya. — Powstanie r. 1848. — Powstanie r. 1863 i jego następstwa.

HISTORIA NATURALNA.

Stopień V.

Historya Naturalna (Wł. Kozłowski).

Północz. I.

Zwierzęta ssące. — a) Małpy: goryl, szympan, gibbon. b) Nietoprze. c) Owadożerne: kret, jeż. d) Drepiące: ne: Koty—lew, tygrys, jaguar, kot domowy, lynx. Psy—pies domowy, wilk, lis. e) Niedźwiedzie: niedźwiedź biały, brunatny i szary.

Północz. II.

Zwierzęta ssące.—Dalszy ciąg—f) Wrokwale: Kangur, opossum. g) Gryzonie: wiewiórka, bór, mysz domowa i polna, zajęcze szaraki, królik. h) Bezbębne: pancerzik, mrówkojad.

Uwaga:—Powyższą naukę o zwierzętach przeprowadzić pogłównie, używając okazów.

Stopień VI.

Historca Naturalna (Wł. Kozłowski).

Północz. I.

Zwierzęta ssące.—Dalszy ciąg—i) Jednokopytowe: koń, osioł,—j) Dwukopytowe czyli przeżuwające: wół, owca, koza, jęleń, sarna, wielebądz.—k) Wielokopytowe: słon, nosorożec i hipopotam, świnka domowa.—l) Pięciopłetwogę: lew morsk.—m) Wielebry: delfin, wieloryb grenlandzki i północny.

Północz. II.

Płuki.—a) Drepiące: jaszczak, orzeł, krogulec, sokół, sowa.—b) Łazące czyli dwuprzysko-palcowe: pajęcz, dzięciak, kukurka. — c) Spiewające i inne: słowik, dzięzał, skowronek, wróbel, kanarek, królik, wrona, koliber.—d) Gokbie: sokół domowy, syngaliczka.—e) Grzebiące: kura, perlicza, indyk, paw.—f) Biegające: strus.

Stopień VII.

Historya Naturalna (Wł. Kozłowski).

Północz. I.

Płazy.—t) Żółwie: żółw błonny i jadalny.—b) Krokodyły: krokodył nilowy i obligator.—c) Jaszczurki: jaszczurka zwyczajna, żółta i żyworożna.—d) Węże: węży dusi-ciel czyli Boa, grzechotnik, żmija.

Zwierzęta ssące czyli *Ssaki.*—a) Żaby: żaba wodna i drzewna, ropucha szara i zielona.

Północz. II.

Ptyły.—a) Ciemięplercze: okni, makrela.—b) Mrkko-płercze: karp, karm, szczupak, stół, węgorz.

Owady.—Chrobaczek, robaczek świętojański, jaszczółka, osa, mrówka egipski, motyle, świerszcz, krocionóg polski, pajaki.

Ssaki.—a) *Rak* rzeczny, *krab* wielobrzwy.—*Myszaki:* ślimaki, ostręga jadalna.

Stopień VIII.

Historya Naturalna (Wł. Kozłowski).

Półroczce I.

Królestwo roślinne.—a) Drzewa owocowe.— b) Leśne.— c) Krzewy leśne i ogrodowe.— d) Niektóre drzewa i krzewy stref gorczych.— e) Rośliny warzywne i przyprawowe.— f) Rośliny trójcaje.— g) Niektóre ziola krajowe.— h) Trawy.— i) Kwiaty.

Półroczce II.

Królestwo mineralne.—a) Ciąła palne: dyament, węgiel kamienny, siarka, bursztyn, olej skalny.— b) Kruszcce: żelazo (niedz), ołów, cyna, srebro, zloto.— c) Kamienie i ziemie: wapiuo, glina, gips, krzemień, kwarcz, agat, granat, szmaragd, granit, marmur.— d) Sole: sól kuchenna, saletra, alun.

TEACHERS' CERTIFICATE.

Issued by the School Board of the

DIOCESE OF DETROIT.

This Certifies that *Mrs. M. Papielish* has passed satisfactorily the examination required by the Third Plenary Council of Baltimore, and furthermore has complied with the other requirements of the Diocesan Board of Teachers' Examiners. We therefore grant *her*..... this diploma of the *third*.....mediate grade. In Testimony *whereof*! We have appended our signatures and affixed our seal, at *Monroe*..... Mich., this *1st* day of *September*..... in the year of our Lord one thousand eight hundred and ninety *eight*.....

Edw. J. K. E...... President.
Frank A. Smith..... Secretary.

Słownik VIII.

Historja Naturalna (Wł. Kozłowski).

Próbce I.

Kryształow. roślinne.—a) Drzewa owocowe.—b) Łasne.—
 c) Krzewy lasne i ogrodowe.—d) Niekłóre drzewa
 i krzewy sroń. jagodych.—e) Kosiłny warzywne i
 przynajłowe.—f) Kosiłny trójśc.—g) Niekłóre zióła
 krajowe.—h) Trawy.—i) Kwiaty.

Próbce II.

Kryształow. mineralne.—a) Cięża palne: diament, węgiel
 kamienny, siarka, bursztyn, olej skalny.—b) Krusz-
 ce: żelazo (sińdź, ołow., cyna, srebr., złoto.—c) Ka-
 mienie i ziemie: wapiń., gлина, gips, krzemień, kw-
 rzeg, agat, granat, smaragd, granit, marmur.—d)
 Sól: sól kuchenna, siłetra, aluin.

TEACHER'S CERTIFICATE.

Issued by the School Board of the

DIOCESE OF DETROIT.

This Certifies that Dieter M. Rasplach

has passed satisfactorily the examination required by the Third
 Plenary Council of Baltimore, and furthermore has complied with
 the other requirements of the Diocesan Board of Teachers' Examiners.
 We therefore grant for this diploma of the sixth middle grade.

By Testimony: H. H. Hoff We have appended our signatures
 and affixed our seal, at Marysville Mich.,
 this 1st day of September in the year of our Lord
 one thousand eight hundred and ninety eight.

John J. S. John A. H. Boyle
 Presiding Secretary

Historja Naturalna (Wł. Kozłowski).

Póroczce I.

Królestwo roślinne.—a) Drzewa owocowe.—b) Leśne.—c) Krzewy leśne i ogrodowe.—d) Niektóre drzewa i krzewy stref gorczych.—e) Rośliny warzywne i przyprawowe.—f) Rośliny trujące.—g) Niektóre zioła krajowe.—h) Trawy.—i) Kwiaty.

Póroczce II.

Królestwo mineralne.—a) Ciała palne: diament, węgiel kamienny, siarka, bursztyn, olej skalny.—b) Kruszcze: żelazo (miedz, ołów, cyna, srebro, złoto.—c) Kamienie i ziemie: wapno, gлина, gips, krzemień, kwarc, agat, granat, szmaragd, granit, marmur.—d) Sole: sól kuchenna, siarczany, almu.

TEACHER'S CERTIFICATE.

Issued by the School Board of the

DIocese of DETROIT.

This Certifies that *Sidley M. Bapliak*
 has passed satisfactorily the examination required by the Third
 Plenary Council of Baltimore, and furthermore has complied with
 the other requirements of the Diocesan Board of Teachers' Examiners.
 We therefore grant *him* this diploma of the *Third* grade,
 In Testimony Whereof, We have appended our signatures
 and affixed our seal, at *Monro*..... Mich.,
 this *1st* day of *September* in the year of our Lord
 one thousand eight hundred and ninety *eight*.....

John J. G. S...... President.
Frank B. B. G...... Secretary.

The Catholic University of America

Certificate of Credit

This is to Certify that **BERNICE IRONS**
a student at **SEMINARY OF THE MICHIGAN SISTERS, DETROIT, MICHIGAN**

has passed the examinations set for Affiliated High Schools in

FRENCH I
MATHEMATICS II
ENGLISH II
LATIN II
HISTORY II

Certificate No. 19516

Date FEB, 1919

Ernest A. Davigenta
VICE-RECTOR

1897-8

No. 4

STATE OF MICHIGAN

TEACHER'S

Expires August 23, 1906



FIRST GRADE

CERTIFICATE

Office of the Board of School Examiners, *Flint* Michigan, *Flint* County,

This Certifies, That *Sister Mary Ursula* is a person of good moral character, has taught at least one year with ability and success, and has passed a satisfactory examination upon all the branches required to entitle *her* to this **First Grade Certificate**. *That* is therefore deemed qualified to teach in any school district in the State for four years from this date, upon filing a copy of this Certificate with the Commissioners of Schools of the County in which *she* desires to teach.

Archibald W. Williams Commissioner

Ed. M. Metcalfe Examiner

Wm. A. Ayres Examiner

domagały się jakiejś polonijnej centrali edukacyjnej, reprezentującej „naród polski”. Jednakże „naród polski” w Ameryce nie posiadał własnej instytucjonalnej podmiotowości, uznanej przez całą polonijną zbiorowość, zatem każda parafia miała takie samo moralne prawo do wychowywania narodowego, jak Związek Narodowy Polski, co też wówczas faktycznie czyniła. Jeżeli Związek uważał się za przedstawiciela wychodźstwa, winien zająć się organizacją jego szkolnictwa. Próba ingerencji w instytucje parafialne, do jakich należały szkoły, napiętnowanie ich różnego rodzaju epitetami, oczernianie w prasie¹⁷¹ było postępowaniem nieodpowiedzialnym, niepoważnym i jeszcze bardziej utrudniało rozwiązanie problemu polonijnej oświaty: przekreślało szansę stworzenia wspólnego systemu działania społecznego.

W atakowaniu szkół parafialnych celowały ugrupowania lewicowe i masońskie¹⁷². Według nich areligijna szkoła winna sposobić młodzież do walki klasowej, do obrony przed wyzyskiem. Helena Piotrowska (nauczycielka) pisała:

Największym zagadnieniem w życiu robotnika jest: jak podnieść jednostkę z zależności i upodlenia do godności i znaczenia; jak robotnika pozbawionego praw nauczyć tych, które są przynależne jego klasie, jak dać mu w rękę tę siłę, która płynie z klasy robotniczej, ale której on sam jeden posiadać nie może. Oświata musi spełnić dla robotnika to wielkie zadanie.

Optymalna sytuacja zaistniałaby wówczas, gdyby w warunkach tolerancji wszystkie trzy wartości stały się przedmiotem edukacji młodego pokolenia Polonii.

Centralnym zagadnieniem dla szkół polonijnych przed I wojną światową był problem nauki języka polskiego.

Język można traktować dwojako, jeśli chodzi o jego funkcje i znaczenie: jako zwerbalizowany system komunikacji społecznej oraz jako jeden z głównych czynników (elementów) kultury, w którym wyraża się tożsamość narodowa. Z pierwszego punktu widzenia jest rzeczą obojętną, czy dana społeczność posługuje się takim lub innym językiem. Z drugiego punktu widzenia język rodzimy jest ściśle związany z poczuciem własnej tożsamości, godności i może urastać do symbolu narodowej świętości.

W holistycznym systemie działania społecznego te dwie funkcje i wartości języka łączą się z sobą bardzo ściśle. W wypadku partykularnego

¹⁷¹ Por. *Memoriał robotników polskich*. „Ameryka” 1893 nr 37; *Szkoły parafialne*. „Zgoda” 1901 nr 20.

¹⁷² Chodzi tu głównie o A. A. Paryskiego, znakomitego dziennikarza i wydawcę: „Ameryki”, „Ameryki Echo”, „Echa Polskiego”, „Biblioteki Ludowej”, „Biblioteki Polskiej”, „Gazety Pittsburskiej”, „Gwiazdy”, „Kuryera Clevelandzkiego”, „Latarni”, „Różgi”.

systemu działania społecznego, tworzonego przez grupę etniczną, rozpoczyna się proces rozłączania się tych wartości — uwydatnia się nadrzędna rola języka. Znaczenie rodzimego języka dla następnych pokoleń będzie zależało od wartości przypisywanej dobru wspólnemu grupy etnicznej, tworzącej system działania społecznego. Jeśli będzie ono istotną wartością w życiu młodego pokolenia, jeśli grupa etniczna swoją kulturę i własny system działania społecznego będzie nadal spajać z rodzimym językiem, jego przyswojenie nie będzie budzić oporu. W przeciwnym razie powstaje pytanie o sens nauczania języka polskiego, bowiem opanowanie go nie jest łatwe i w sytuacji wyboru uczymy się tego języka, dzięki któremu mamy bezpośredni dostęp do bardziej pożądanych wartości.

Każdy człowiek od dziecka uczy się języka przez wiele lat i to z nierównym rezultatem. Nie ma na świecie społeczeństwa, które w całości posługiwałoby się z równą łatwością dwoma językami, i którego członkowie posiadaliby dwa różne zwerbalizowane systemy komunikowania się z sobą. Owszem, w każdym społeczeństwie może być pewna liczba osób dobrze władających wieloma językami, ale zawsze będzie to tylko nieliczna elita. Są społeczeństwa (państwa) wieloetniczne, jak Szwajcaria, Kanada, Związek Radziecki, w których dobra znajomość drugiego języka jest koniecznością życiową, a jednak liczba osób w pełni dwujęzycznych jest stosunkowo niewielka. Wynika to po prostu z wrodzonych predyspozycji człowieka, podobnie jak to zachodzi w wypadku opanowania sztuki śpiewu lub gry na instrumencie. Elita językowa jest wystarczającym czynnikiem łączącym wieloetniczne społeczeństwa w funkcjonalny system.

Każde społeczeństwo (państwo) funkcjonuje bowiem poprzez struktury pośrednie (lokalne społeczności, grupy celowe, organizacje, instytucje). Nie każdy człowiek utrzymuje kontakty z całym społeczeństwem, z wszystkimi jego instytucjami. Czynią to za niego odpowiedni reprezentanci. W większości społeczeństw istnieją też jakby dwa stopnie języka rodzimego: standardowy (literacki) i dialekty lokalnych (rejonowych) społeczności¹⁷³. Kto pełni ogólnospołeczne role, bierze udział w interakcji całego społeczeństwa — opanowuje język literacki; inni posługują się w ramach swojej lokalnej społeczności własnym dialektem. Nie przeszkadza to w dobrym funkcjonowaniu całego społeczeństwa, a lokalne społeczności wcale nie mają żadnych cech getta.

¹⁷³ Tego rodzaju podział widoczny jest w języku społeczeństwa Wielkiej Brytanii. Standard English lub Oxford English jest znany tylko elicie społeczeństwa i jest naturalnym językowym czynnikiem selekcji osób do pełnienia ról społecznych.

Jest przeto rzeczą możliwą poprawne funkcjonowanie obcojęzycznej grupy etnicznej w globalnym społeczeństwie, jeśli ta wyłoni z siebie elitę dwujęzyczną i częściowo opanuje język kraju osiedlenia, oraz wytworzy własną kulturę z siecią instytucji i usług umożliwiających zaspokojenie potrzeb jej członków. Taki właśnie stan krystalizował się w skupiskach polonijnych przed I wojną światową i był uważany za rzecz właściwą¹⁷⁴. Wierzono w dalszy rozwój społeczności polonijnych wyposażonych w potrzebne instytucje i posługujących się językiem polskim. Trwała obecność języka polskiego w Ameryce, w życiu codziennym, zdawała się być rzeczą tak pewną, że ks. Wacław Kruszka, w opublikowanym w prasie amerykańskiej artykule *Wielojęzyczni biskupi dla wielojęzycznych diecezji*¹⁷⁵, domagał się biskupów znających język polski dla tych diecezji, w których istniały skupiska polonijne i dowodził, że jeśli ktoś przyjmuje nominacje na biskupa nie znając języka swych diecezjan popełnia grzech ciężki. Artykuł spotkał się z szerokim poparciem nie tylko w środowiskach polonijnych¹⁷⁶, w których wówczas nikt nie wątpli w potrzebę nauki języka polskiego, co więcej, uważano to za „święty obowiązek”. Redakcja „Orła Polskiego” pisała w 1870 r.:

Szanujmy i kochajmy mowę naszą, bo ona jest najdroższym zadatkiem świętej ojczyzny naszej [...]. Z powodu też tego nie dosyć jest mówić z diałwą w domu po polsku, ale zakładać nam trzeba szkoły polskie [...].

Zwracała się do polskich księży z apelem:

Budujcie przy waszych kościołach polskie szkoły. Gdzie się polska wznosi wieża — niechaj nie braknie polskiej szkoły i polskiego nauczyciela¹⁷⁷.

Przez 50 lat słowa te stanowiły jedną z idei przewodnich życia Polonii.

Na tego rodzaju postawę i pozycję języka polskiego w Stanach Zjednoczonych złożyło się szereg przyczyn:

— Utworzenie się w Ameryce licznych, wielotysięcznych skupisk polonijnych, dla których główną grupą odniesienia był naród polski w „starym kraju”, i które tworzyły dla siebie własne dobro wspólne.

¹⁷⁴ Por. H. Znaniecki-Lopata. *Imigranci polscy w strukturze społeczeństwa amerykańskiego*. „Zeszyty Naukowe KUL” 17:1974 nr 1-2 (65-66) s. 53-101.

¹⁷⁵ *Polyglot Bishops for Polyglot Dioceses*. „New York Freeman's Journal” 3 VIII 1901 r.

¹⁷⁶ „Jakże biskupi amerykańscy mogą nas uczyć, kiedy oni do nas mówić nie mogą? Jakże mogą być przewodnikami i pasterzami polskiego ludu, kiedy lud polski ich głosu nie rozumie?” W. Kruszka. *Siedem siedmioleci, czyli pół wieku życia*. T. 1. Poznań-Milwaukee 1924 s. 387-404.

¹⁷⁷ *Od redakcji*. „Orzeł Polski” (Washington) 1870 nr 6.

— Przeświadczenie, iż ich „tułactwo” zostało spowodowane niewolą ojczyzny, którą obrazowano jako „matkę” skutą kajdanami i że jej uwolnienie poprawi ich los. To kazało im angażować się w sprawę niepodległości Polski i zachowywać mowę polską¹⁷⁸.

— Trudna do przekroczenia bariera języka angielskiego.

— Pozostawienie polskich imigrantów ich własnemu losowi, co podnosiło znaczenie wzajemnych kontaktów, pomocy i co powodowało powstawanie więzi etnicznej opartej na własnym języku, oraz tworzenie organizacji własnego systemu działania społecznego¹⁷⁹.

— Utrzymywanie ożywionych kontaktów z krewnymi na ziemi polskiej.

— Przekonanie, że niezbędnym warunkiem utrzymania i rozwoju polonijnych parafii oraz organizacji jest zachowanie polskiego języka, co mocno podkreślano na Pierwszym Kongresie Polsko-Katolickim w Buffalo w 1896 r.

To wszystko sprawiało, że nauka języka polskiego była sprawą nie kwestionowaną. Dla dzieci, które nie uczęszczały do szkół parafialnych organizowano specjalne szkółki lub uczono je mowy polskiej w domu.

Sam proces nauczania języka polskiego w szkołach odbywał się z różnym powodzeniem i rezultatem.

Programy szkolne świadczą, iż nauczanie oparte było na dostatecznych podstawach gramatycznych i literackich. W życiu codziennym posługiwano się jednak różnymi dialektami okraszonymi słownictwem angielskim, a nie polskim językiem literackim¹⁸⁰. Mimo to można powiedzieć, że młode pokolenie kończące szkoły przed I wojną światową posiadało wystarczającą znajomość języka polskiego, by mogło korzystać z dorobku literackiego polskiej kultury i tworzyć własny system komunikacji w polonijnych systemach działania społecznego. Natomiast na ogół słaba była znajomość języka angielskiego — znała go dobrze tylko polonijna elita.

Zachowanie mowy polskiej wspierały liczne zespoły teatralne, chóry, kluby kulturalne, czytelnie, dobrze rozwinięta prasa i wydawnictwa polonijne. W 1915 r. w Chicago np. działało 12 zespołów teatralnych, 30

¹⁷⁸ Por. Rezolucję sejmu Związku Narodowego Polskiego z 1907 r. A. Olszewski i. *Historia Związku Narodowego Polskiego*. T. 2. Chicago b.r. s. 42-50.

¹⁷⁹ J. Chałasiński błędnie uważał, że więź etniczna jest właściwością życia wiejskiego i została przywieziona do Ameryki. We wstępie do polskiego wydania *Chłop polski w Europie i Ameryce* pisał: „Już przy powierzchownej obserwacji skupień chłopów — emigrantów w Ameryce uderza niesłychana żywotność sąsiedztwa wiejskiego, które emigranci przenoszą ze sobą na obcy grunt amerykański” (T. 1. Warszawa 1976 s. 21).

¹⁸⁰ Troskę o poprawny język literacki podjął między innymi ks. Bolesław Góral, wydając w latach 1905-1909 *Orędownik językowy*.

chórów, wychodziły 43 czasopisma, istniały 3 wielkie wydawnictwa książkowe. W tym samym czasie w Detroit było 5 polskich teatrów, 8 chórów, wychodziły 4 czasopisma (a 12 upadło). Od 1889 r. w bibliotece publicznej były również polskie książki, które miały najwięcej czytelników. Podobnie było w kilkunastu innych większych skupiskach polonijnych. W sumie przed I wojną światową założono 240 czasopism, z których jedna trzecia wychodziła w 1915 r.¹⁸¹

Jednakże już pod koniec XIX w. pojawiły się znaki zwiastujące nadchodzący kryzys zachowania języka polskiego. Dzieci rodziców urodzonych lub wychowanych w Stanach Zjednoczonych wołały mówić (w szkole i w domu) po angielsku, a ich znajomość języka polskiego stawała się coraz słabsza¹⁸². Był to znak, że tworzony przez Polonię system działania społecznego z polskim językiem nie przedstawiał wystarczającej wartości, by pozbawić się języka angielskiego i szansy bezpośredniego uczestnictwa w ogólnoamerykańskim systemie działania społecznego. Kierując się tym odczuciem, jeden z najważniejszych polonijnych zakładów oświatowych — Polskie Seminarium Duchowne — wydał w 1896 r. oświadczenie, w którym mówi jeszcze o umiłowaniu języka i tego wszystkiego, co polskie, ale głównie podkreślił konieczność dobrego opanowania języka angielskiego, jako warunku zdobycia pozycji w społeczeństwie Stanów Zjednoczonych. Zasadnicza treść oświadczenia była ujęta w zdaniu: „kto gardzi językiem angielskim, będzie wzgardzony przez społeczeństwo amerykańskie”¹⁸³. W zasadzie było to przyznanie priorytetu językowi angielskiemu i w przypadku trudności opanowania dwóch języków — znajomość języka polskiego musiała być fragmentaryczna.

Pozycję języka polskiego podważały akcje anglojęzycznej unifikacji społeczeństwa amerykańskiego, prowadzone przez czynniki rządowe, gospodarcze i kościelne. Kto chciał uzyskać obywatelstwo, musiał w pewnym stopniu opanować język angielski. Trud, jakiego doświadczyli Polacy przy nauce języka angielskiego i kłopoty życia, jakich doznali z racji braku jego znajomości, zaowocowały tym, że sami pragnęli, aby ich dzieci najpierw poznały język angielski.

Zakłady przemysłowe i korporacje gospodarcze otwierały dla swych pracowników szkoły języka angielskiego. W latach kryzysu gospodarczego, jakie wówczas często nawiedziały gospodarkę Stanów Zjednoczonych, najpierw tracili pracę ci, którzy nie znali języka angielskiego. W zakładach Forda, gdzie nauka języka angielskiego była dla cudzoziemców obo-

¹⁸¹ Por. S. O s a d a. *Prasa i Publicystyka Polska w Ameryce*. Pittsburgh, Pa. 1930.

¹⁸² Relacja ówczesnego nauczyciela K. Wachtla (*Szkolnictwo i wychowanie*. Chicago 1904).

¹⁸³ „Niedziela”, Detroit 15 X 1896.

wiązkowa¹⁸⁴, każdego roku prezentowano znamienne widowisko obrazujące dobrodziejstwo asymilacji. Tłum imigrantów, brudnych i obdartych, nie znających języka angielskiego, wchodził do wielkiej beczki, w której mieszał „Wuj Sam” (melting pot.). Wychodzili z niej mówiący po angielsku, elegancko ubrani, bogaci Amerykanie.

W 1900 r. bkp F. Eis z Marquette (stan Michigan) oraz bkp S. Mesmer z Green Bay (stan Wisconsin) wydali rozporządzenie o nauczaniu religii w szkołach parafialnych w języku angielskim. Wywołało to ostrą reakcję w środowiskach polonijnych (wiec w Chicago 1 I 1901 r.), w rezultacie której zwołano do Buffalo w dniach 24-26 IX 1901 r. Drugi Katolicko-Narodowy Kongres Polski¹⁸⁵. W imię obrony wiary i języka polskiego skierowano do Stolicy Apostolskiej petycję o polskich biskupów¹⁸⁶. Wspomniano o Wrześni, jako przykładzie prześladowania języka polskiego; na jej rzecz rozpoczęto też zbiórkę pieniędzy.

W marcu 1906 r. znowu rozeszła się w środowiskach polonijnych wieść, że władze kościelne postanowiły, iż nauka religii we wszystkich szkołach parafialnych ma się odbywać w języku angielskim. Decyzję zaczęto wprowadzać w życie. Pierwszy krok zrobił ks. Pytlatz z parafii św. Józefa w Town of Lake (w stanie Illinois), co wywołało powszechne oburzenie tak wśród księży, jak i w Związku Narodowym Polskim. W Detroit delegacja Związku udała się do biskupa i uzyskała przyrzeczenie, że zarządzenie to nie będzie w jego diecezji realizowane¹⁸⁷.

*

Pierwszy okres życia Polonii w Stanach Zjednoczonych (do 1920 r.) — okres budowy systemów działania społecznego — charakteryzuje się ciągłym napływem nowych imigrantów (2,1 mln osób) i ich częściowym powrotem (około 25%) do ziemi ojczystej. Dzięki temu utrzymuje się żywa łączność z krajem macierzystym. W nowym kraju przybysze otrzymywali zarobek i osobistą swobodę, lecz wykorzystywani, sami musieli troszczyć się o siebie i swoje dzieci pozostając „na swoim miejscu” do momentu zasymilowania się z White Anglo-Saxon Protestans (L. H. Carlson, G. A. Colburn. *In Their Place. White America, defines her minorities, 1850-1950*). Powstałe skupiska, dla których główną grupą odnie-

¹⁸⁴ Houtman, jw. s. 54.

¹⁸⁵ S. Ślisz. *Szkic Programu Prac Kongresowych i sposób Reprezentacji*. „Niedziela” 2 V 1901 Ks. J. Pitass. *Do Szanownych Polskich Parafii*. „Niedziela” 4 VII 1901. W Kongresie wzięło udział 67 księży i 152 osoby świeckie — reprezentujący skupiska polonijne.

¹⁸⁶ Sprawozdanie z 2 Katolicko-Narodowego Kongresu Polskiego w Buffalo (New York. Odbył się on w dniach 24, 25, 26 IX 1901 r.

¹⁸⁷ Olszewski, jw. t. 2. s. 31.

sienia byli „swoi” w starym kraju — naród polski, tworzyły własne organizacje, instytucje spojone własnym systemem komunikacji, językiem polskim.

Polacy wyróżniali się spośród wszystkich grup etnicznych dbałością o podstawową oświatę dla swoich dzieci. Założyli 530 szkół podstawowych i 11 szkół średnich. Każda szkoła wspólnoty parafialnej wraz z nią przechodziła swoją ewolucję. W pierwszych latach po założeniu była biedna i jak cała parafia borykała się z wieloma trudnościami (modernizacja pomieszczeń, troska o pomoce i personel). W takim stanie, jak wykazał W. Drake (*The American School in Transition*), znajdowała się też w XIX w. połowa szkół publicznych. Środowiska polonijne przenikała troska o poziom szkół.

Niewątpliwie przyjąć musimy za objaw dodatni nieustanne głosy narzekania na chromanie naszych szkół parafialnych — pisał w 1912 r. W. Ryłski (*Sprawa polska w Ameryce*) — [...] i nie patrzymy się z założonymi rękami na zbyt jawnie wyrażane chęci obcych, gotowych nam działwę odebrać i na swój wzór ją modelować.

Zwykle po kilku latach, wraz z dorobieniem się parafii, szkoła polonijna stawała się jedną z lepszych instytucji oświatowych w Stanach Zjednoczonych (wielką rolę w tym względzie spełniły siostry zakonne, zwłaszcza ss. felicjanki). Będąc instytucją lokalnej społeczności w jej systemie działania społecznego pełniła odpowiednią rolę: uczyła mowy i kultury polskiej oraz troszczyła się o ukształtowanie dobrych członków parafii. Uczyła też języka i kultury amerykańskiej, integrując młode pokolenia polskich imigrantów ze społeczeństwa Stanów Zjednoczonych.

Okres międzywojenny miał decydujące znaczenie dla życia społecznego Polonii, dla skryształizowania się jej systemu działania społecznego i charakteru jej szkolnictwa. W tym czasie w Detroit wchodziło w życie około 70 tys., a w całych Stanach Zjednoczonych około 1,5 mln. osób drugiego i trzeciego pokolenia polskich imigrantów. Zнали język angielski (lepiej lub gorzej), toteż więz z rodakami nie była już dla nich życiową koniecznością. Ich postawa prospołeczna kształtowała się zgodnie z ogólnie działającymi prawidłowościami: ludzie zrzeszają się dla osiągnięcia określonych wartości i dóbr ułatwiających zaspokojenie ich potrzeb materialnych lub duchowych. Będą zatem należeć do polonijnych organizacji i instytucji, jeżeli te będą pełnić tego rodzaju zadania. To zaś zależy od zrozumienia mechanizmów społecznego awansu i stworzenia dobra wspólnego (społecznych funduszy). Do osiągnięcia tego celu konieczne jest, między innymi, wspólne opodatkowanie się. Uczyniły to parafie (system kopertek), ale te po nieudanych próbach zdobycia etnicznej autonomii weszły w system działania diecezji Kościoła kato-

lickiego, które bynajmniej nie troszczyły się o tożsamość kulturową i materialne interesy Polonii. Uczynił to Związek Narodowy Polski opodatkowując swoich członków (5 centów miesięcznie) na rzecz społeczeństwa polskiego. Niestety, nie uczyniono tego w celu stworzenia społecznego funduszu Polonii. A należy podkreślić, że były szanse osiągnięcia tego celu. W latach dwudziestych zbiorowość polonijna miała dość rozwiniętą sieć organizacyjną. Istniało 1105 zorganizowanych społeczności lokalnych, w których funkcjonowało 833 parafie pielęgnujące wówczas polską kulturę religijną, 572 szkoły elementarne, 73 szkoły średnie, 6 kolegiów, 3 seminaria nauczycielskie, 4 seminaria duchowne uczyły około 300 tys. dzieci i młodzieży języka i kultury polskiej. Funkcjonował własny system komunikacji społecznej: niemal wszyscy znali język polski, wychodziło około 100 czasopism (w tym 20 dzienników) o łącznym nakładzie 1329 tys. egzemplarzy. Poza tym istniały setki innych instytucji: Domy Polskie, biblioteki, domy opieki, sierocińce, szpitale itp. Funkcjonowało około 12 tys. lokalnych stowarzyszeń, zespołów artystycznych, różnego rodzaju bractw, klubów oraz 25 ponadlokalnych organizacji.

W budowę życia społecznego włożono setki milionów dolarów. W Detroit np. w 1916 r. wartość majątku 13 parafii szacowana była na 3675 tys. dolarów, a wartość innych polonijnych nieruchomości wynosiła 2416 tys. dolarów. Wynikała stąd potrzeba objęcia wszystkich organizacji i instytucji wspólnym ośrodkiem dyspozycyjnym i podtrzymanie ich funkcjonowania odpowiednim funduszem społecznym.

Niestety, zaistniało też szereg okoliczności utrudniających wzajemną identyfikację i stworzenie wspólnego systemu działania społecznego całej Polonii:

— Powstanie niepodległego państwa polskiego podważyło jedną z zasad motywacyjnych organizowania Polonii, a niewłaściwy do niej stosunek rządu Polski sprawił, że naród polski stracił pozycję grupy odniesienia. Chodzi tu głównie o złe potraktowanie Hallerczyków i Paderewskiego, nieuczciwość i bałagan państwowej administracji, przenoszenie w życie Polonii politycznych kłótni partyjnych, utratę wielkich sum pieniędzy włożonych w polskie przedsiębiorstwa i ciągłą zebraninę.

— Rozbicie ideowe i kłótniowość skupisk polonijnych.

— Odchodzenie własnej inteligencji.

— Wstrzymanie imigracji i asymilacyjna presja amerykańskiego establishmentu.

— Kryzys ekonomiczny z lat trzydziestych — zniszczył ekonomiczne osiągnięcia Polonii, zahamował tworzenie wspólnego dobra i wzmógł proces asymilacji. Istniejące polonijne przedsiębiorstwa, banki, posiadłości i oszczędności zostały w sensie dosłownym zdziesiątkowane. Szerokie rzesze Polaków, dyskryminowane i w pierwszej kolejności pozba-

wione pracy, popadały w wielką biedę. Winę za taki stan przypisano postawie podtrzymującej polską tożsamość kulturową, napiętnowaną epitetem „getta”. Rozpoczął się od niej masowy odwrót w kierunku asymilacji. Upadały organizacje i czasopisma polonijne, do kościołów zaczęto wprowadzać język angielski, coraz więcej osób zmieniano polskie nazwiska, zacierano ślady polskiego pochodzenia i polskiej kultury. Znalazło to również odbicie w polonijnym szkolnictwie.

Udoskonalone szkoły parafialne weszły w orbitę oddziaływania diecezji. Zaczęto usuwać z nich przedmioty i język polski, co znalazło poparcie również wśród rodziców. Malą w nich ilość dzieci polonijnych — od 60% w 1920 r. do 40% w 1940 r. Szkoły parafialne przestawały pełnić te role, do jakich zostały powołane: kształtować etniczną tożsamość kulturową. Uwidocznia to zależność szkoły od społecznego systemu, którego ona jest częścią.

Po I wojnie światowej rozwinęły się szkółki języka i kultury polskiej. Na początku lat trzydziestych było ich blisko 300, w tym 184 Związku Narodowego Polskiego. Uczęszczało do nich około 22 tys. dzieci. Ponieważ w tym czasie wzrosła znacznie ilość polonijnej młodzieży w publicznych szkołach średnich i na uniwersytetach, zaczęto wprowadzać tam naukę języka polskiego, ustanawiać lektoraty i katedry literatury polskiej (w ponad 30 szkołach średnich i kilkunastu kolegiach i uniwersytetach). Był to znamieny proces przemiany językowej środowisk polonijnych. O ile przed I wojną światową w codziennym używaniu był język polski, a elita społeczna znała język angielski, to teraz język angielski wchodził do codziennego użytku, a język polski stawał się drugim językiem polonijnej elity. Powstaje tylko pytanie, jak długo ten model będzie istniał w zbiorowości polonijnej w Stanach Zjednoczonych.

Po II wojnie światowej nastąpił dalszy rozkład dawnych polonijnych systemów działania społecznego. W głównej mierze spowodował go ruch ludności. Do wielkich centrów urbanizacyjnych napłynęła ludność kolorowa i nowi imigranci. Opuszczały je wzbogacone rodziny dawnych mieszkańców. Dotyczyło to również środowisk polonijnych. Z 350-tysięcznej Polonii w Detroit (1940 r.) pozostało około 100 tys. osób (1970 r.) Z 27 kwitnących parafii posiadających własne szkoły, w tym 11 średnich, 15 zlikwidowało swoje szkoły i niemal zupełnie zamarło (w tym jedną parafię zlikwidowano zupełnie, w 1981 r. rozebrano kościół). Siostry zażądały równego wynagrodzenia z nauczycielami w szkołach publicznych, czemu nie mógł sprostać budżet parafii. W całych Stanach pozostało jeszcze około 300 szkół parafialnych; w większości zatraciły one zupełnie charakter polonijny (w 42 nauczano języka polskiego), przyjmują wszystkie zgłaszające się dzieci, bez względu na ich pochodzenie. Istnieje około 200 szkółek języka polskiego z 35 tys. uczniów, a w 60

colleageach i uniwersytetach około 2 tys. studentów zapisanych jest na lektoraty lub studia literatury polskiej.

W latach siedemdziesiątych, w atmosferze ruchu etnicznego, wiele szkół parafialnych usiłowało wprowadzić naukę języka polskiego. Po chwilowym entuzjazmie akcja ta poniosła jednak fiasko. Zdaje się, że należałoby go wprowadzać tylko w jednej klasie (np. trzeciej) i następnie z uzdolnionych w tym kierunku dzieci tworzyć odrębną klasę nauki języka polskiego, wstawioną w siatkę nauki szkolnej. Miałoby to wielkie znaczenie dla formowania się polskojęzycznej elity polonijnej. W celu podtrzymania polonijnej tożsamości kulturowej byłoby rzeczą również potrzebną nauczenie dzieci i młodzieży historii Polonii i polonijnej literatury, jaka powstaje w Stanach Zjednoczonych.

Wbrew temu, co głoszą przez lata, jakoby Amerykanie polskiego pochodzenia nie chcieli się kształcić, ich młode pokolenie w latach siedemdziesiątych pod względem wykształcenia zajęło jedno z najlepszych miejsc w społeczeństwie amerykańskim. Nie dało mu to jednak tych samych pozycji społecznych, jakie zajmują White Anglo-Saxon Protestants, Żydzi czy zorganizowani Murzyni. Okazuje się, że w amerykańskim społeczeństwie nie wystarczy mieć tylko wykształcenie, trzeba mieć też „poparcie”, przynależć do odpowiedniego systemu działania społecznego, troszczącego się o swoich członków.

THE POLONIAN SCHOOL AS A FACTOR OF CULTURAL IDENTITY IN UNITED STATES POLONIA

Summary

The first period of Polonian life in the United States (to 1920) — a period of building systems of social action — was characterized by the constant arrival of new immigrants (2,5 million persons) and the partial return to their native land (about 25%). Because of this, lively ties were retained with their mother country. In the new country the arrivals obtained a livelihood and personal freedom. However, since they were exploited, they had to care about themselves and the fate of their children, who were to remain „in their place” until the moment of assimilation with White Anglo-Saxon Protestants (L. H. Carlson, C. A. Colburn. *In Their Place. White America Defines her Minorities, 1850-1950*). The principal group of reference for the settlements they formed was their „own” in the old country, the Polish nation. They created their own organizations and institutions which were welded together through their own communications system, the Polish language.

Poles distinguished themselves from among all ethnic groups by concern for their children's education. By 1920 they established 530 grade schools and 11 high schools. These mirrored their life. Every parochial school experienced its evolution along with that of the parish. In its first years it was poor and,

just as the entire parish, struggled with many difficulties (modernization of facilities, concern for assistance and teaching personnel). W. Drake (*The American School in Transition*) indicates that half of the public schools in the nineteenth century struggled with similar difficulties. Concern for the quality of its schools permeated Polonian centres. "Undoubtedly, we must accept the unceasing complaints about deficiencies of our parochial schools as a positive sign", wrote W. Rylski (in *Sprawa polska w Ameryce*) [...] "and we do not look on with folded hands at the strangers who are so obviously ready to take away our children and model them after their own pattern".

Usually after a few years, with the growth of the parish, the Polonian school became one of the better learning institutions in the United States. An important role in this respect was performed by nuns, especially the Felician Sisters. Being an institution of local social action, the school accomplished a suitable role: it taught the Polish language and culture. It cared for the formation of good parish members. It also taught the American language and culture, integrating the young generations of Polish immigrants with American society.

The interwar period was decidedly significant for Polonian life; it crystallized its system of social action and the character of its educational system. At that time about 70,000 persons in Detroit (about 1,5 milion persons in the United States) were second and third generation Polish immigrants. Knowing the English language (some better, some worse), ties with their countrymen were no longer a necessity. Their social attitude conformed with general rules: people organize themselves in order to attain specific values and goods which will aid in satisfying their material or spiritual needs. They will, therefore, belong to Polonian organizations and institutions as long as these will fulfill this kind of role. And this will depend on understanding the social mechanisms of advancement and creation of a common good (community funds). To achieve this purpose, cooperative taxation (among other means) is necessary. Parishes did this (through an envelope system) but after unsuccessful attempts to attain autonomy they entered into the diocesan social action system of the Catholic Church, which in no way cared about cultural identity or Polonian interests. The Polish National Alliance did this by taxing its members (5 cents per month) for the Polish people. Unfortunately, nothing was done for the purpose of creating a common fund for Polonia. And, it must be emphasized that the chances of accomplishing this were there. In the 1920's the Polonian community had a sufficiently developed organizational network. There existed 1105 organized local groups in which 833 parishes functioned. At the time, these cultivated Polish religious culture. 572 elementary schools, 73 high schools, 6 colleges, 3 teachers' colleges, and 4 seminaries taught Polish culture and language to about 300,000 children and young adults. A system of social communication functioned: nearly all knew the Polish language, about 100 periodicals were published (including 20 dailies) with a combined circulation of 1,329,000 copies. Besides this, hundreds of other institutions existed: „Dom Polski's", libraries, nursing homes, orphanages, hospitals, etc. There were about 12,000 local associations, cultural groups of all kinds, fraternities and clubs, as well as 25 supralocal organizations.

Hundreds of millions of dollars were invested in building community life. In Detroit, for example, the property of 13 parishes was valued at \$ 3,675,000. The value of other Polonian real estate was \$ 2,416,000. There was a need to encompass all organizations and institutions through a mutual center for the collective disposition and maintenance of a suitable community fund.

Unfortunately, there arose a series of circumstances which impeded mutual identification and formation of a common system of social action for the entire Polonia:

1. Formation of the independent Polish state undermined one of the principles which motivated Polonia's organizations. And an improper attitude toward Polonia resulted in the Polish nation's loss of its position as a group of reference. Notable here was the bad treatment of Haller's and Paderewski's followers, dishonesty and disarray of the national administration, carry-over of party quarrels into Polonia's political life, the loss of great sums of money invested in Polish business enterprises, and constant beggary.

2. Ideological disruption and quarrels in Polonian settlements.

3. Departure of its own intelligentsia.

4. Suspension of immigration and the American Establishment's pressure for assimilation.

5. The economic crisis of the 1930's destroyed Polonia's economic achievements, set back the formation of a common good and intensified the assimilation process. Existing Polonian enterprises, banks, property, and savings were literally decimated. Wide masses of Poles, discriminated against and first to be deprived of work, fell into great poverty. The reason for this state was attributed to their attitude toward retaining their Polish cultural identity and they were branded with the epithet of "ghetto". A mass reversal from this identity began in the direction of assimilation. Organizations and Polonian periodicals declined, the English language was introduced into churches, more and more persons changed their Polish names, traces of Polish descent and Polish culture began to be erased. All this was also reflected in Polonia's educational system.

Improved parochial schools entered into the orbit of the diocesan system. Polish subjects and language began to be eliminated (and this also met with support of parents). The number of Polonian children decreased from 60% in 1920 to 40% in 1940. Parochial schools were ceasing the role to which they had been called: formation of ethnic cultural identity. This shows the dependance of schools on the existing social system.

"Little schools" of Polish culture and language developed after World War I. In the early 1930's there were nearly 300 of them, including 184 in the Polish National Alliance. About 22,000 children attended them. Because the number of Polonian youth in public schools and universities increased significantly at this time, teaching of the Polish language was begun there and Polish courses and departments were established (in over 30 high schools and several colleges and universities). This was a significant process of language change in Polonian centers. Whereas before World War I the Polish language was in daily use while the community elite knew English, now the English language entered daily use while Polish was becoming the second language of the Polonian elite. The question arises: how long will this pattern exist in United States Polonia?

Further disintegration of Polonian systems of social action followed World War II. This was mainly caused by population movement. New immigrants and colored populations poured in to the great urban centers. The enriched families of former inhabitants left. This applied also to Polonian settlements. Of a 350,000 Polonia in Detroit (1940) about 100,000 remained (1970). Of 27 flourishing parishes possessing their own schools (including 11 high schools), 15 liquidated their schools and almost entirely. (One parish was completely liquidated; the church was demolished in 1981.) Sisters demanded remuneration equal to that of teachers

in public schools, which parish budgets were unable to meet. About 300 parochial schools still remained in all the States; the majority lost their Polonian character entirely (the Polish language was taught in 42); all children who apply are accepted, with no regard for their ancestry. About 200 "little schools" of the Polish language remain with 3500 students. About 2,000 students are enrolled in Polish courses at 60 colleges and universities.

In the 1970's in an ethnic movement atmosphere, many parochial schools attempted to introduce study of the Polish language. This was a fiasco after a brief enthusiasm. It would seem that the Polish language should be introduced in only one class (the third, for example) and then a separate class (set in the school's schedule of studies) should be formed for those children with an aptitude for the language. This would have great significance for the foundation of a Polish elite in Polonia. In order to maintain Polonia's cultural identity it would also be necessary to teach children and young adults the history of Polonia and the Polonian literature which originates in the United States.

In spite of everything which was preached for years—that Americans of Polish descent did not want to be educated—the young generation of the 1970's attained one of the best educational positions in American society. However, this did not give them the same social positions that White Anglo-Saxon Protestants, Jews, or organized Blacks occupy. It becomes evident that it is not enough to have an education in American society; one must also have "backing" and belong to a proper system of social action which cares for its members.