

STANISŁAW WIECH
KielceSZKOLNICTWO ELEMENTARNE I ZAWODOWE
MAŁOMIASTECZKOWYCH RZEMIEŚLNİKÓW
GUBERNI KIELECKIEJ W LATACH 1870—1914

Sieć szkół elementarnych, liczba nauczycieli, warunki lokalowe, sytuacja finansowa szkolnictwa i ludności, rusyfikacyjna polityka oświatowa, program i system nauczania (w tym brak obowiązku powszechnego nauczania) stanowiły główne elementy warunkujące w drugiej połowie XIX w. proces zdobywania wiedzy i umiejętności. Niedomogi oraz niski poziom oświaty w Królestwie Polskim znajdowały swój wyraz w poziomie edukacji małomiasteczkowych rzemieślników, tym bardziej że podstawowym typem szkół i najczęściej jedynym, jaki kończyła młodzież rzemieślnicza, były rządowe szkoły elementarne¹. Fakt, że w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX w. w następstwie fatalnie rozwiniętego systemu szkolnictwa, zdecydowana większość nie miała żadnego wykształcenia, musiał mieć swoje potwierdzenie także wśród rzemieślników małych miasteczek. Ze względu na brak odpowiednich źródeł przypuszczać można jedynie, że odsetek analfabetów wśród rzemieślników małych miasteczek niewiele odbiegał od średniej dla ogółu mieszkańców Królestwa Polskiego. W tym miejscu przypomnieć należy, że w 1897 r., zgodnie ze spisem powszechnym na 9 402 253 mieszkańców Królestwa Polskiego, tylko 2 868 520, czyli 30,5% umiało czytać i pisać, co stawiało Królestwo Polskie w rzędzie najgorszych pod tym względem krajów Europy. Dla porównania poziom edukacji społeczeństwa, mierzony liczbą uczących się na 100 mieszkańców, wynosił na początku XX w. w Finlandii 12,6, w Anglii 16,6, w Niemczech 18,8, w Stanach Zjednoczonych 21,4, gdy tymczasem w Królestwie Polskim tylko 2,9².

¹ „Nasz Głos”, Miesięcznik regionalny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Augustowie, wydawany od 1932 r. do wybuchu wojny w 1939 r.

² Zob.: W. P r u s s a, *Rzemiosło warszawskie w latach 1864—1918*, w: *Z dziejów rzemiosła warszawskiego*, pod red. B. Grochulskiej i W. Prussa, Warszawa 1983, s. 448; A. Ż a r n o w s k a, *Robotnicy Warszawy na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1985, s. 199—200; E. K a c z y Ń s k a, *Spółczesność i gospodarka północno-wschodnich ziem Królestwa Polskiego w okresie rozkwitu kapitalizmu*, Warszawa 1974, s. 243, 247.

W guberni kieleckiej, w porównaniu z pozostałymi ziemiami Królestwa Polskiego, sytuacja szkolnictwa elementarnego przedstawiała się jeszcze gorzej. Zjawisko analfabetyzmu, zapóźnienie w rozwoju sieci szkół elementarnych oraz poziomu nauczania było o tyle groźne, że po 1870 r. w guberni kieleckiej nastąpił spadek liczby uczących się, zaś wzrost liczby szkół elementarnych w omawianym okresie zdecydowanie pozostawał w tyle za wzrostem liczby mieszkańców i dzieci w wieku szkolnym³. Jeśli w 1880 r. w guberni kieleckiej, zgodnie z oficjalną statystyką, było 280 szkół elementarnych, a jedna szkoła przypadła na 1935 osób, to ćwierć wieku później liczba szkół wzrosła zaledwie do 322 (o 15%), gdy osób przypadających na jedną szkołę do 3167 (63,7%)⁴. Dla porównania w Królestwie Polskim w tym czasie średnio jedna szkoła przypadła na 2458 mieszkańców.

Cechą charakterystyczną malomiasteczkowego szkolnictwa, które miało decydujący wpływ na proces edukacji rzemieślników, był wysoki w porównaniu z osadami wiejskimi udział ludności w stosunku do liczby szkół. W 1904 r. średnio w siedmiu miastach guberni kieleckiej jedna szkoła elementarna przypadła na 5177 osób, czyli prawie dwukrotnie więcej, niż w gminach wiejskich. Podobnie wysoki wskaźnik był w pozostałych 34 osadach guberni kieleckiej. Przelicznik ten, pozornie bardzo wysoki, nie oznaczał jednak rażącego niedoboru szkół w miasteczkach. Twierdzenie Barbary Szabat, iż duża liczba mieszkańców miasteczek guberni kieleckiej w stosunku do istniejących szkół elementarnych, świadczyła o „szczególnie katastrofalnej sytuacji”, nie zupełnie jest słuszne⁵. Podany bowiem przykład Chęcin, gdzie jedna szkoła elementarna przypadła na 9844 mieszkańców oraz Działoszyc (1 szkoła na 6968 mieszkańców), nie potwierdzają, lecz wręcz negują ten wniosek. Pamiętać bowiem należy, że miasteczka te w większości zamieszkiwała ludność żydowska (70–80% ogółu mieszkańców), która z reguły nie posyłała dzieci do rządowych szkół elementarnych. Jeżeli zatem wykluczyć społeczność żydowską z tych miasteczek (90% uczącej się młodzieży żydowskiej uczęszczało do chederów), to okaże się, że w Działoszycach jedna szkoła elementarna przypadła na 2000 mieszkańców, a w Chęcinach na 2500, czyli znacznie korzystniej niż na wsi. Podobny przelicznik można zastosować także w stosunku do innych miasteczek guberni, co spowoduje automatyczny spadek liczby mieszkańców w stosunku do jednej szkoły z 5000, do około 2500. Ważniejszy

³ E. Staszynski, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim 1864–1914*, Warszawa 1968, s. 87; „Gazeta Kielecka” (dalej: „GK”), 1905, nr 30.

⁴ Dla porównania w 1872 r. w guberni kieleckiej było 271 szkół elementarnych i 15 118 uczących się. W zestawieniu z 1871 r. liczba uczących się spadła o 2010. W 1880 r. liczba szkół elementarnych wzrosła do 280, ale uczących się znów spadła do 14 696. Zob.: „GK” 1872, nr 93; 1881, nr 73; „Gazeta Świętocka” 1881, nr 43.

⁵ „GK” 1880, nr 91; *Obзор Kieleckoj Gubernii za 1904 god.*, s. 95; *Pamiętna Książka Kieleckoj Gubernii na 1904 god.*, s. 343–359.

⁶ B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, Kielce 1991, s. 16.

zatem będzie w miasteczkach guberni kieleckiej nie stan sici szkół elementarnych, ale stosunek do nauczania i oświaty ich mieszkańców.

Jeżeli szkoły miejskie, do których uczęszczała głównie młodzież chrześcijańska, lepiej spełniały swoje funkcje niż wiejskie szkoły elementarne, to znacznie gorzej przedstawiała się w miasteczkach guberni kieleckiej sytuacja żydowskich szkół wyznaniowych (chederów), choć liczba ich wskazywać mogła na stosunkowo duży udział młodzieży żydowskiej w procesie nauczania⁶. Według bowiem danych za 1890 r. jeden cheder w guberni kieleckiej przypadł na 577 Żydów, zaś poziom edukacji mierzony liczbą uczących się na 100 mieszkańców, wynosił wśród ludności żydowskiej około 6, czyli kilkakrotnie przewyższał dane dla ludności chrześcijańskiej i szkół elementarnych⁷. W 1902 r. natomiast, według obliczeń Leona Warszawskiego, młodzież żydowska w guberni kieleckiej stanowiła aż 21% całej uczącej się młodzieży⁸, gdy odsetek Żydów w guberni wynosił tylko 11%.

Wyższy w porównaniu z ludnością chrześcijańską udział młodzieży żydowskiej w szkołach elementarnych (do szkół rządowych uczęszczało około 5% uczących się Żydów, głównie dziewcząt), redukowany był jednak przez niski poziom nauczania oraz fatalne warunki lokalowo-bytowe szkół żydowskich⁹. Większość z nich działała okresowo, w izbie mieszkalnej melameda, gdzie naukę pobierało średnio 8–12 dzieci. Poziom nauczania nie zapewniał często opanowania podstawowych umiejętności, tj. czytania i pisania, zaś system edukacji, dyskryminując dziewczęta, kładł główny nacisk na przedmioty religijne. Poważnym mankamentem w działalności żydowskich szkół wyznaniowych był ponadto brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli, kontroli władz szkolnych, językowe i wyznaniowe rygory edukacyjne. Zapewne z tych powodów ludność żydowska w miasteczkach guberni kieleckiej wykazywała stosunkowo niski poziom wykształcenia, w minimalnym stopniu znała język polski oraz urzędowy rosyjski, zaś odsetek kobiet żydowskich, posiadających umiejętność czytania i pisania wynosił tylko 14,8%, gdy wśród Polek już 19,6%¹⁰. Nic bez znaczenia pozostawał tu także problem sytuacji ekonomicz-

⁶ Szerzej na temat sytuacji oświaty wśród ludności żydowskiej na Kielecczyźnie w XIX w. pisali: W. C a b a n, *Ludność żydowska guberni radomskiej wobec rządowego szkolnictwa elementarnego i szkół rzemieślniczych w latach 1817–1862*, „Biuletyn ŻIH” 1987, nr 3/4, s. 45–58; W. C a b a n, B. S z a b a t, *Żydzi wobec rządowego szkolnictwa elementarnego w Księstwie Warszawskim i w Królestwie Polskim w latach 1808–1914. (Na przykładzie Kielecczyzny)*, w: *Kultura Żydów polskich XIX–XX wieku*, Kielce 1992, s. 213–232; B. S z a b a t, *Szkolnictwo żydowskie w guberni kieleckiej w latach 1864–1915*, w: *Żydzi w Małopolsce. Studia z dziejów osadnictwa i życia społecznego*, pod red. F. Kiryka, Przemyśl 1991, s. 191–206.

⁷ „Szkolnictwo w guberni kieleckiej — pisano w *Wielkiej Encyklopedii Ilustrowanej* w 1890 r. — stoi na bardzo niskim stopniu rozwoju. Jedna szkoła elementarna przypada na 5642 mieszkańców, a jeden cheder na 577 Żydów. W szkołkach elementarnych pobiera naukę 2,3% ogółu mieszkańców, w chederach 6% żydowskiej ludności”; *Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana*, Warszawa 1890, t. XXXV, s. 440.

⁸ L. W a r s z a w s k i, *Żydzi w guberni kieleckiej*, „Izraelita” 1903, nr 34.

⁹ Zob.: Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Kancelaria Gubernatora Kieleckiego, sygn. 423, k. 7.

nej, negatywnie rzutujący na proces edukacji młodzieży żydowskiej oraz wpływ kultury i tradycji chasydzkich.

Ważnym zagadnieniem w problematyce szkolnictwa elementarnego i zawodowego młodzieży rzemieślniczej jest problem działalności szkół rzemieślniczo-niedzielnych oraz ich znaczenie w procesie kształcenia rzemieślników. Powstanie szkół rzemieślniczo-niedzielnych w guberni kieleckiej związane było z ustawą rzemieślniczą z 1816 r., która nakazywała majstrom posyłanie do szkół niepiśmiennych terminatorów, w wymiarze co najmniej sześciu godzin tygodniowo oraz zakazywała wyzwalania na czeladników tych uczniów, którzy nie mieli wykształcenia elementarnego¹¹. Postanowienie to podtrzymano decyzją Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego z 1836 r. upominającą, „aby uczniowie rzemieślnicy regularnie do szkół niedzielnych uczęszczali”, postanowieniem z 1845 r., zalecającym „ścisłe examinowanie uczniów i czeladzi przy wyzwalaniach” oraz przepisami z 1846 r., mówiącymi o „ścisłym ocenianiu usposobienia uczniów rzemieślniczych przy wyzwalaniu ich na czeladników i dopilnowaniu składania przez nich świadectw szkolnych”¹². Wydane postanowienia i przepisy nakazywały terminatorom ukończenie w ciągu swej praktyki przynajmniej trzech oddziałów szkoły rzemieślniczo-niedzielnej lub przedstawienie świadectwa ukończenia dwóch klas szkoły elementarnej. Majster przyjmujący ucznia na praktykę zobowiązany był w ciągu trzech dni zapisać go do szkoły rzemieślniczo-niedzielnej, gdyż w przeciwnym razie groziła mu kara pieniężna w wysokości 30—75 kopiejek, lub też odpowiedzialność sądowa.

Większość szkół rzemieślniczo-niedzielnych w Królestwie Polskim powstała w latach trzydziestych XIX w.¹³ W tym czasie powołano w guberni kieleckiej szkoły w Olkuszcu, Micchowie, Pilicy, Pińczowie, Jędrzejowie, Stopnicy, Wiślicy i w Proszowicach¹⁴. W 1879 r. w Królestwie Polskim było już 105 szkół rzemieślniczo-niedzielnych, do których uczęszczało w sumie 9948 terminatorów¹⁵.

W guberni kieleckiej w 1870 r. funkcjonowało 10 szkół tego typu, zaś liczba uczących się w nich terminatorów wynosiła 323 (zob. tab. 1). Wbrew sugestiom sprawozdań statystycznych, w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych

¹⁰ J. Szabat, *Gubernia kielecka*, w: *Jewriejskaja encyklopedia*, S-Petersburg 1903, t. IX, s. 949—950.

¹¹ Był to 26 artykuł ustawy o rzemiośle z 31 XII 1816 r.; Zob.: *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. IV, s. 121—122; Uzupełnieniem tych przepisów było rozporządzenie z 31 VIII 1840 r., nakazujące „w miastach i koloniach, zamieszkałych w znacznej części przez rzemieślników” uczenia dzieci czytania i pisania; Zob.: *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. XXVI, s. 182—185.

¹² Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia, t. I, Warszawa 1866, s. 121—122; „GK” 1872, nr 90.

¹³ E. Boss, *Sprawa robotnicza w Królestwie Polskim w okresie paskiewiczowskim 1831—1855*, Warszawa 1931, s. 81.

¹⁴ W. Cabań, *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne guberni radomskiej w latach 1833—1862*, „Przeгляд Historyczno-Oświatowy” 1980, nr 3, s. 306—307.

¹⁵ J. Miśko, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*, Wrocław 1966, s. 135.

XIX w. zarówno liczba szkół, jak i uczących się w nich terminatorów, wykazywała znaczne wahania i zmiany. Jakkolwiek w spisach podawano 10—11 szkół i około 300 uczących się terminatorów, to jednak tylko w sześciu miasteczkach szkoły rzemieślniczo-niedzielne działały stale, gdy w pozostałych jedenastu miejscowościach funkcjonowały z przerwami, okresowo lub też zupełnie fikcyjnie. Procedura zamknięcia szkoły ciągnęła się bowiem latami, a w sprawozdaniach urzędowych ciągle potwierdzano jej istnienie.

Zjawisku powstawania i zakładania w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX w. nowych szkół rzemieślniczo-niedzielnych, towarzyszyło równoległe zjawisko zamykania i likwidowania już istniejących, których łącznie z Kielcami było w guberni kieleckiej 17. Najczęściej ruch zakładania szkół miał charakter okazjonalny, nietrwały, a powołane m.in. w Nowym Korczynie, Działoszycach, Skalbierzu, Wolbromiu, Sobkowie oraz we wsi Chotel Czerwony i Topola szkoły, po roku lub też kilku latach ulegały rozwiązaniu. Inicjatywa przy tym wychodziła najczęściej spoza środowisk rzemieślniczych, co przesądzało o krótkim żywocie tych szkół. Akcje społecznikowskie pozytywistów, rekrutujących się z elity małomiasteczkowej, księży, urzędników, przedstawicieli ziemiaństwa, w przypadku szkół rzemieślniczych nie przyniosły większych sukcesów, gdyż inicjatywom tym nie towarzyszyło szersze poparcie społeczne.

Tabela 1

Szkoły rzemieślniczo-niedzielne w guberni kieleckiej w latach 1870—1909

Rok	Liczba szkół*	Liczba uczących się terminatorów		
		w miasteczkach	w Kielcach	ogółem
1870	10	.	150 ^b	323
1872	10	.	112	.
1874	11	.	.	311
1875	11	190	125	315
1881	11	.	.	300
1882	11	175	124	299
1885	13	164	123	287
1891	10	130	162	292
1895	3	130	145	275
1904	3	46	156	202
1909	2	15	128	143

Źródło: Archiwum Państwowe w Kielcach, Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 340, 346, 460, 477, 517, 524, 830, 1082, 1226, 1248, 1328, 1440, 1454, 1459, 1745, 648; Kancelaria Gubernatora Kieleckiego, sygn. 62, k. 231; Akta miasta Kielce, sygn. 967, k. 42; 1064, k. 54; „Gazeta Kielecka” 1871, nr 86; 1872, nr 93; 1873, nr 17; 1875, nr 61; nr 89; 1881, nr 73; 1885, nr 91; „Echa Kieleckie” 1907, nr 44.

* Szkoły działały w następujących miejscowościach i latach: 1) Kielce 1825—1910; 2) Olkusz 1835—1903; 3) Mlechów 1835—1894; 4) Pillica 1839—1892; 5) Pińczów 1839—1892 (faktycznie szkoła zawieszona działalność w 1879 r.); 6) Wiślica 1866—1894; 7) Prowozłice 1835—1894; 8) Stopnica 1839—1895; 9) Jędrzejów 1839—1915; 10) Chęciny 1859—1892; 11) Działoszyce 1883—1886; 12) Skalbierz 1875—?; 13) Wolbrom 1883—?; 14) Sobków 1883—?; 15) Nowy Korczyn 1873—1877; 16) Topola 1874—?; 17) Chotel Czerwony 1874—?.

^b Dane za 1868 rok.

Najczęstszym powodem zawieszenia szkół rzemieślniczo-niedzielnych w małych miasteczkach był brak funduszy na jej utrzymanie, mała liczba

uczęszczających terminatorów, obojętny lub też niechętny stosunek władz i majstrów oraz upadek zgromadzeń rzemieślniczych, które miały pilnować obowiązku nauczania terminatorów. W tej sytuacji zrozumiałe jest, że w Kielcach, gdzie kontrola władz miejskich była największa, zaś organizacje rzemieślnicze najsilniejsze, do jednej szkoły uczęszczało niekiedy więcej terminatorów, niż do wszystkich pozostałych szkół. Nie uchroniło to jednak i tej szkoły przed upadkiem, gdyż w 1910 r. została ona rozwiązana z powodu ponad 3000 rubli deficytu i braku funduszy¹⁶.

Akta Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej wykazują gwałtowny spadek zainteresowania w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX w. szkołami rzemieślniczo-niedzielnymi, zarówno ze strony samych rzemieślników, jak i władz miejskich. Nawet w miasteczkach o bogatej tradycji cechowej, gdzie szkoły rzemieślnicze działały od lat, widoczne były oznaki ich upadku. Nie bez winy pozostawały tu władze gminne i miejskie, które w małym stopniu zainteresowane były problemem kształcenia młodzieży rzemieślniczej. Pogląd ten częściowo ilustrują losy szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Pilicy, która z powodu braku kontroli i opieki władz gminnych prawie całkowicie zaprzestała działalności. Dopiero w 1887 r. Juliusz Moesa, syn znanego przedsiębiorcy i działacza społecznego Ch. A. Moesa, wybrany na urząd wójta gminy Pilica, swoim autorytetem i narzuconą dyscypliną reaktywował szkołę, przywracając w miasteczku zwyczaj kształcenia terminatorów. „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza”, pilnie śledząc problem oświaty rzemieślników, tak opisywała to zdarzenie: „W miasteczku Pilica co prawda istnieje szkoła rzemieślniczo-niedzielna, ale do tej szkoły zapisywało się najwyżej od trzech do dziesięciu uczniów, a uczęszczało zaledwie dwóch lub jeden. Czyżaj więc jest w tym wina: majstra, nauczyciela, czy też miejscowej władzy municypalnej. Uchwała gminna poznawszy niedbalość o dobro społeczeństwa byłego wójta Franciszka Rocha, wroga szkoły i oświaty, wyniosła na tę godność P. Dra Moesa, właściciela papierni. Wezwał on wszystkich majstrów do kancelarii gminnej, przedstawił im obowiązek czuwania i opieki nad kształcącymi się w rozmaitych rzemieślniczych fachach terminatorami i zachęcił aby takowych posyłać do szkoły rzemieślniczo-niedzielnej. Słowa te tak wpłynęły na PP majstrów i podstarszych, iż prawie każdy z nich przyprowadził swojego ucznia-rzemieślnika za rękę do szkoły. Dzięki niezłomowanej pracy Dra Moesa — konkludowała „Gazeta” — liczba uczniów w szkole wzrosła z 10 do 70”¹⁷. Wpływ czynnika administracyjnego na realizację wśród terminatorów obowiązku kształcenia w przypadku Pilicy wydaje się decydujący. Wskazuje na to 1892 r., kiedy to po odejściu wójta gminy oraz braku kontroli ze strony nowych władz, szkoła rzemieślniczo-niedzielna w Pilicy uległa rozwiązaniu¹⁸.

Upadek szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Pilicy przypadł na okres po-

¹⁶ APK. Akta miasta Kielce, sygn. 1047, k. npg.; 1064, k. 54—55; 1069, k. 29; „Echa Kieleckie” 1907, nr 6; 44.

¹⁷ „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza” 1887, nr 4.

¹⁸ APK. Kielecka Dyrekcja Szkolna (dalej: KDS) sygn. 1248.

wszechnego w guberni kieleckiej zaniku tych szkół, których w 1895 r. było już tylko trzy. Nie zawsze kontrola i naciski władz gminnych, miejskich, czy też samego nauczyciela były wystarczającym elementem, aby gwarantować ciągłość pracy szkół i realizować obowiązek nauczania terminatorów. Równie ważne, a często decydujące było w tej sprawie stanowisko majstrów i starszych cechowych, którzy najczęściej nieprzychylnie odnosili się do szkół. Negatywny stosunek majstrów do obowiązku kształcenia terminatorów ilustruje przykład szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Chęcinach, gdzie obowiązek kształcenia uczniów był szczególnie zaniedbany. W miasteczku tym w drugiej połowie XIX w. zdecydowana większość majstrów uchylała się od obowiązku posyłania uczniów do szkół, a z liczby kilkudziesięciu zapisanych do szkoły, tylko kilku terminatorów uczęszczało na lekcje¹⁹. Duża absencja uczniów oraz nieprzychylna postawa majstrów stała się w końcu powodem interwencji burmistrza oraz nauczyciela, którzy w 1883 r. skierowali sprawę do sądu, oskarżając majstrów o lekceważenie obowiązku kształcenia terminatorów.

Nieprzychylny dla burmistrza i nauczyciela wyrok sądu, zachęcił jedynie majstrów do trwania w oporze i całkowitego zaprzestania posyłania uczniów do szkoły. Nauczyciel szkoły, odwołując się od decyzji sądu, powtórnie interweniował, tym razem w Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej, z żądaniem wydania odpowiednich zarządzeń, zmuszających majstrów do zmiany swojej postawy²⁰. Nicugięte stanowisko majstrów chęcińskich przesądziło o losach szkoły. W 1892 r. po blisko dziesięciu latach sporów oraz z powodu braku uczniów w szkole, zdecydowano zamknąć szkołę²¹.

Siedem lat później projekt reaktywowania szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Chęcinach został oddalony z powodu braku funduszy²². Do sprawy szkoły rzemieślniczej w Chęcinach powrócono jeszcze w 1904 r. Rządowy projekt powołania w byłym gmachu klasztoru klarysek szkoły zawodowej rzemieślniczej o kierunku kamieniarsko-snycerskim i tym razem wolą majstrów, tłumaczących się względami finansowymi oraz małym zainteresowaniem ludności żydowskiej, został odrzucony²³.

Jeżeli przykład Chęcin czy Pilicy, bez względu na ostateczny wynik świadczył o jakimkolwiek zainteresowaniu sprawą szkół rzemieślniczo-niedzielnych, to katastrofalnie wyglądała sytuacja tam, gdzie działalność szkół nie znalazła żadnego zrozumienia czy poparcia. Tak zapewne było w Pińczowie, gdzie ani burmistrz, ani starsi cechu, ani też nauczyciel nie przywiązywali większej wagi do działalności oświatowej wśród młodzieży rzemieślniczej. Efektem braku zainteresowania losami szkoły była przez długie lata jej fikcyjna działalność. W 1879 r. w Pińczowie na 18 uczniów zapisanych do szkoły, tylko

¹⁹ M. Celoch, *Spoleczeństwo Chęcin w latach 1864-1914*, praca magisterska napisana pod kier. prof. R. Kolodziejczyka w Instytucie Historii WSP, Kielce 1987, s. 126.

²⁰ APK. KDS. sygn. 477, k. 156.

²¹ APK. KDS. sygn. 477, k. 149; Zarząd Powiatowy Kielecki. sygn. 661, k. 53.

²² M. Celoch, *op. cit.*, s. 126.

²³ „Echa Kieleckie” 1907, nr 17; APK. Rząd Gubernialny Kielecki. sygn. 7702, k. 1.

czterech uczęszczało na lekcje, zaś wizyta naczelnika Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej w 1883 r. w szkole rzemieślniczej ujawniła nie tylko brak uczniów, ale także nauczyciela²⁴. Szkoła rzemieślniczo-niedzielną w Pińczowie, kształcąca praktycznie uczniów do 1879 r., ostatecznie została zamknięta w 1892 r., kiedy burmistrz miasta oficjalnie poinformował władze szkolne o upadku szkoły²⁵.

Materiał archiwalny Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej potwierdza znane w literaturze poglądy, iż nikt szczególnie nie był zainteresowany działalnością szkół rzemieślniczo-niedzielnych. Dla rzemieślników małych miasteczek były one jedynie dodatkowym obciążeniem finansowym i „przykrym” obowiązkiem, który zmniejszał wymiar pracy terminatorów w warsztatach. Charakterystyczne jest, że spośród zachowanych kilkunastu ksiąg cechowych, jedynie w księdze cechu stolarzy w Jędrzejowie znaleziono ślady troski zgromadzenia rzemieślniczego o losy szkoły w postaci zapisów sum na przybory szkolne i pensje nauczyciela²⁶. W Jędrzejowie też, jako w jedynym miasteczku, mieszkańcy rozważali projekt wybudowania oddzielnego budynku na potrzeby lokalowe szkoły²⁷. Być może dlatego szkoła rzemieślniczo-niedzielną w Jędrzejowie, posiadając największą po Kielcach liczbę terminatorów, przetrwała aż do pierwszej wojny światowej²⁸. W pozostałych miasteczkach zgromadzenia rzemieślnicze nie pozostawiły na temat szkoły żadnych wzmianek, zaś protokoły zapisów na terminatorów pozwalają wnioskować, iż problem szkolnictwa uczniów traktowano w całkowitym oderwaniu od warunków najmu i terminu.

Rozluźnienie dyscypliny w zgromadzeniach rzemieślniczych małych miasteczek dodatkowo pogłębiało samowolę majstrów, zatrzymujących uczniów w warsztatach oraz umożliwiało omijanie przepisów, nakazujących wyzwalanie na czeladników jedynie tych uczniów, którzy posiadają świadectwa szkolne.

Podobne do majstrów stanowisko zajmowały władze miejskie i gminne, dla których szkoły rzemieślniczo-niedzielne były dodatkowym problemem i czynnikiem konfliktowym. Idąc za śladem cechów, władze miejskie tolerowały ewidentnie naruszanie prawa, zaś opickunowie i patroni szkół, czyli burmistrzowie, zamiast zabiegać o ich utrzymanie, najczęściej decydowali o zamknięciu i zakończeniu działalności. Również nauczyciele szkół rzemieślniczo-niedzielnych byli bezradni i słabo zainteresowani działalnością tych placówek. Zaległe pensje, problemy wychowawcze (wiek terminatorów wahał się w granicach 12—25 lat) oraz mierne efekty nauczania zniechęcały do angażowania się w sprawy szkół. Negatywnie do szkół odnosili się także sami uczniowie, którzy obowiązek szkolny traktowali jako rezygnację z jednego w tygodniu dnia odpoczynku i rozrywki. Absencja i „wagary” stanowiły zatem kuszącą alter-

²⁴ APK, KDS, sygn. 1436 i 1440.

²⁵ G. Liebrecht, *Spoleczeństwo Pińczowa w latach 1865–1914 na podstawie akt Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej*. Praca magisterska napisana pod kier. prof. R. Kolodziejczyka w Instytucie Historii WSP, Kielce 1983, s. 24, 27.

²⁶ APK, Akta Cechów Województwa Kieleckiego, sygn. 9, k. 14—19; Archiwum Izby Rzemieślniczej w Kielcach, Akta Cechów Rzemieślniczych, sygn. 354, k. npg.

²⁷ APK, Oddział w Jędrzejowie, Akta gminy Jędrzejów, sygn. 4, k. 37.

²⁸ APK, KDS, sygn. 340, 346.

natywę. W tej sytuacji, jak słusznie zauważył Wiesław Caban „bcz współdziałania władz szkolnych, administracyjnych oraz cechowych, nie można było myśleć o podniesieniu oświaty rzemieślniczej”²⁹.

Naganny w szkołach rzemieślniczo-niedzielnich był nie tylko stosunek władz, majstrów i uczniów, ale także warunki lokalowe, poziom i program nauczania. W zależności od liczby i wieku terminatorów program nauczania realizowano w trzech lub dwóch oddziałach, prowadząc zajęcia w jednej izbie szkolnej. Znacznie uboższy od programu szkół elementarnych, sprowadzał się głównie do nauki czytania, „kaligrafii”, „rachunków pamięciowych” oraz nauki religii i „historii świętej”³⁰. Ponieważ nauczanie prowadzono wyłącznie w niedzielę i dni świąteczne, których w roku przypadało nie więcej jak 55, to nawet tak skromny program nie zawsze udawało się zrealizować, tym bardziej że w szkołach tych panowała wysoka absencja, a częsty brak funduszy zawieszal niekiedy działalność szkoły.

Niezwykle skromny był także zestaw pomocy szkolnych, gdyż trudne do wyegzekwowania składki rzemieślnicze (trzy złp. od ucznia) nie wystarczały na pokrycie wynagrodzenia nauczyciela. Przybory szkolne (książki, zeszyty, atrament, kreda itp.) miała tylko niewielka część terminatorów³¹. W tych warunkach szkoły rzemieślniczo-niedzielne nie spełniały powierzonego im zadania, a jak wyliczył Józef Miąso, tylko 10% uczniów zapisanych do szkół przystępowało do egzaminów końcowych³². Obliczenia te potwierdzają także akta Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej. Nawet w Kielcach szkoła nie realizowała programu, zaś w 1907 r. na ponad stu zapisanych terminatorów, egzamin złożyło tylko piętnastu³³. Uwzględniając znikomy odsetek absolwentów szkół rzemieślniczo-niedzielnich okazuje się, że rocznie szkoły kończyło nie więcej jak 40 uczniów, co stanowiło około 1—3% wszystkich terminatorów guberni kieleckiej.

Sprawozdania nauczycieli szkół rzemieślniczo-niedzielnich pozwalają ustalić pochodzenie kształcącej się młodzieży. Z materiału tego dobitnie wynika, że w szkołach rzemieślniczo-niedzielnich pobierała naukę wyłącznie młodzież „pochodzenia mieszczańskiego”. Niezmiernie rzadko w ławach szkolnych zasiadał terminator pochodzenia „wiejskiego”, co wynikało zapewne ze stosunku majstrów i rodziców ucznia do szkoły. Młodzież wiejska oddawana była bowiem do terminu głównie z myślą o szybkim przyuczeniu do zawodu, nie zaś zdobywaniu kwalifikacji i stopni zawodowych. Szkoła była zatem dla terminatorów pochodzenia wiejskiego elementem zbędnym i wręcz opóźniającym

²⁹ W. Caban, *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne...*, s. 311.

³⁰ T. Kręgiel, *Źródła do dziejów szkół rzemieślniczo-niedzielnich w guberni kieleckiej przechowywane w Archiwum Państwowym w Kielcach (1867-1885)*, „Studia Kieleckie” 1992, s. 137.

³¹ W. Caban, *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne...*, s. 317.

³² J. Miąso, *op. cit.*, s. 136.

³³ Analogicznie było w 1896 r., kiedy to ponad 140 zapisanych do szkół rzemieślniczo-niedzielnich w Kielcach terminatorów, do egzaminu przystąpiło tylko 32, a zdało z oceną pozytywną 14; Zob.: „GK” 1896, nr 40; „Echo Kieleckie” 1907, nr 6, 44; APK. Akta miasta Kielce, sygn. 1064, k. 54—55.

proces praktycznej nauki zawodu. Postawy takie, jak można się domyślać, w zupełności odpowiadały intencjom majstrów, starających się maksymalnie obniżyć koszty terminowania uczniów.

Nieproporcjonalny był także w szkołach rzemieślniczo-niedzielnych udział terminatorów pochodzenia żydowskiego. Jedynie w Olkuszu, Chęcinach i Pińczowie w szkołach kształciła się większa liczba terminatorów żydowskich. W pozostałych miasteczkach miały one prawie wyłącznie charakter szkół chrześcijańskich. W Olkuszu dla przykładu w 1875 r. na 21 terminatorów uczęszczających do szkoły, było 10 wyznania mojżeszowego, zaś w Pińczowie, w latach 1872—1979 na ogólną liczbę 72 uczniów, 22 było pochodzenia żydowskiego³⁴. Wysoki udział w tych miasteczkach terminatorów żydowskich uczęszczających do szkół rzemieślniczych nie był przypadkiem, gdyż jeszcze w pierwszej połowie XIX w. szkoły rzemieślniczo-niedzielne w Olkuszu i Pińczowie znane były z dużej liczby uczęszczających tu terminatorów żydowskich, którzy jednak, ucząc się w szkołach publicznych, terminowali wyłącznie u majstrów żydowskich. Lokalne zatem tradycje decydowały o stopniu przelamywania barier językowych i obyczajowych, jakie istniały w systemie edukacji zawodowej i awansu w hierarchii cechowej rzemieślników wyznania mojżeszowego. Ogólnie jednak odsetek młodzieży żydowskiej w szkołach rzemieślniczo-niedzielnych guberni kieleckiej był stosunkowo niski, co wynikało zapewne z religijnego charakteru tych szkół (program nauczania obejmował przedmiot religii, uczniowie wspólnie uczęszczali na msze św. itp.), jak i utrudnień prawno-ekonomicznych. Szacunkowo można ustalić, że w latach siedemdziesiątych XIX w. do szkół rzemieślniczo-niedzielnych guberni kieleckiej uczęszczało nie więcej jak 10% uczniów wyznania mojżeszowego. Charakterystyczne było i to, że w przeciwieństwie do pierwszej połowy XIX w., w szkołach rzemieślniczo-niedzielnych obserwuje się systematyczny spadek liczby uczniów żydowskich, a w 1904 r. uczęszczał do nich już tylko jeden terminator żydowski³⁵.

Niski poziom oświaty i wykształcenia młodzieży rzemieślniczej w guberni kieleckiej wynikał ponadto z braku szkół zawodowych, które dawały nie tylko wykształcenie ogólne, ale również praktyczne przygotowanie zawodowe oraz specjalistyczną wiedzę. Opracowany w 1890 r. projekt reformy szkolnictwa zawodowego w Królestwie Polskim, uwzględniający dezyderaty miejscowej opinii, świadczył o wielkim zapotrzebowaniu w guberni kieleckiej na ten typ szkół. Według wstępnych założeń projektowano w guberni kieleckiej utworzenie szkół rzemieślniczych w Kielcach i Chęcinach o kierunku kamieniarsko-snycerskim, oraz otwarcie średniej szkoły górniczej w Kielcach, niższej technicznej, o kierunku mechanicznym w Olkuszu, o kierunku chemicznym w Pińczowie, a ponadto czterech szkół rzemieślniczych w Kielcach, Miechowie, Olkuszu i Pińczowie³⁶.

³⁴ APK. KDS, sygn. 1436.

³⁵ W. C a b a n, *Ludność żydowska guberni...*, s. 56—57; *Ohzór Kieleckoj Gubernii za 1904 god.*, s. 95.

Nakreślony plan rozwoju szkolnictwa rzemieślniczego napotkał wiele przeszkód, wynikających zarówno z braku odpowiednich funduszy, jak i ograniczeń stawianych przez władze rosyjskie. Ostatecznie w guberni kieleckiej w 1900 r. powołano jedynie Niższą Szkołę Rzemieślniczą w Olkuszu, która miała na celu przede wszystkim praktyczną naukę rzemiosł³⁷. Kurs nauczania trwał w niej cztery lata, przy czym ostatni rok przeznaczony był wyłącznie na naukę w warsztatach. Zakres wiedzy ogólnej, jaką przekazywano uczniom był bardzo skromny. Ograniczał się do nauki przedmiotów obowiązujących w jednoklasowej szkole początkowej, a dodatkowymi przedmiotami były jedynie „kreślenia” i „rysunek techniczny”.

Szkoła olkuska miała dwa kierunki specjalizacji: ślusarsko-kowalski i stolarsko-modelarsko-tokarski. Na jej utrzymanie władze miejskie przeznaczały rocznie 1000 rb., zaś władze szkolne ok. 4000. Niższa Szkoła Rzemieślnicza w Olkuszu, jako jedyna placówka tego typu w guberni kieleckiej, realizując ograniczony program nauczania oraz stosunkowo małą liczbę uczących się³⁸, nie mogła jednak poprawić sytuacji szkolnictwa zawodowego młodzieży rzemieślniczej oraz zniwelować istniejące w tej dziedzinie braki i zaniedbania. Również otwarcie w 1908 r. w Kielcach siedmioklasowej szkoły przemysłowo-technicznej przyniosło małe korzyści, gdyż pierwsi jej absolwenci kończyli naukę już w okresie wojny światowej³⁹. Szkolnictwo zawodowe rzemieślników oraz poziom wykształcenia młodzieży rzemieślniczej w guberni kieleckiej w drugiej połowie XIX w. wykazywały zatem wiele cech analogicznych do sytuacji ekonomicznej i społecznej małomiasteczkowego rzemiosła.

Stan sieci szkolnej oraz poziom nauczania, mając główny wpływ na zjawisko analfabetyzmu, jakkolwiek nie pozwalają określić w sposób dokładny odsetka młodzieży rzemieślniczej, objętej nauką, to jednak dają ogólny wgląd w sytuację oświaty elementarnej wśród rzemieślników. Wspierając się materiałem spisu powszechnego z 1897 r. oraz innymi statystykami, według których blisko 70% mieszkańców małych miasteczek stanowili analfabeci, a ponad 70% młodzieży w wieku szkolnym nie chodziło do szkół, przypuszczać można, że z niewielkimi odchyleniami podobny odsetek analfabetów był wśród rzemieślników małych miasteczek guberni kieleckiej. Pamiętać przy tym należy, że sytuacja szkolnictwa elementarnego w małych miasteczkach w zasadniczy sposób decydująca o wykształceniu rzemieślników wykazywała spore wewnętrzne zróżnicowanie, wynikające nie tylko z wielkości osiedla, jego charakteru, liczby mieszkańców, pełnionych funkcji społeczno-gospodarczych, ale również w dużej mierze z podziałów narodowościowo-religijnych. Ludność

³⁶ J. Miąsło, *op. cit.*, s. 192 i 224.

³⁷ *Księga pamiątkowa Liceum w Olkuszu 1916–1956*, Kraków 1957, s. 140; B. Szabala, *Walka o szkołę polską...*, s. 15; APK, Kancelaria Gubernatora Kieleckiego, sygn. 1195, k. 1; „GK” 1900, nr 4, 21; 1901, nr 2.

³⁸ W 1900 r. do szkoły zapisanych było zaledwie 29 chłopców, a w 1904 r. szkoła liczyła 52 uczniów. W latach 1912–1914 szkołę ukończyło 27 uczniów, zaś opuściło nie kończąc 35 uczniów; Zob.: J. Miąsło, *op. cit.*, s. 225 i 262.

³⁹ J. Miąsło, *op. cit.*, s. 260.

małych miasteczek guberni kieleckiej, wykazująca bowiem w stosunku do ludności wiejskiej ogólnie mniejszy odsetek analfabetów, nie przedstawiała bynajmniej w tym względnie jednolitego obrazu. Obok miasteczek, w których ponad 40% mieszkańców posiadało umiejętność czytania i pisania (Jędrzejów, Miechów), sąsiadowały społeczności w sposób wyraźny odstające od tego poziomu. Ciekawe jest, że w największym co do liczby mieszkańców miasteczku, jakim był Chmielnik, liczba analfabetów była największa (ok. 90% ogółu ludności), zaś odsetek umiejących czytać i pisać ponad dwukrotnie niższy od średniej dla wszystkich mieszkańców powiatu stopnickiego (zob. tab. 2). Podobnie było w Chęcinach (86% ludności to analfabeci), czy Działoszycach (71,2%). Zjawisko to tłumaczyć należy przede wszystkim dominującą w tych miasteczkach przewagą ludności żydowskiej, wśród której system oświaty był szczególnie zacofany, a nauka w zakresie szkoły elementarnej (w chederach), nie zawsze zapewniała opanowanie podstawowych umiejętności.

Tabela 2

Zjawisko analfabetyzmu w guberni kieleckiej w 1897 r.

Miasta* i powiaty	% analfabetów
Kielce	51,1
Chęciny	86,0
W powiecie kieleckim	81,6
Jędrzejów	58,5
W pow. jędrzejowskim	77,2
Włoszczowa	69,7
W pow. włoszczowskim	83,2
Miechów	57,1
W pow. miechowskim	73,8
Olkusz	70,5
W powiecie olkuskim	77,1
Pińczów	67,0
Działoszyce	71,2
W pow. pińczowskim	72,3
Stopnica	76,9
Chmielnik	89,1
W pow. stopnickim	76,9
Średnio w 10 miastach	65,0
Średnio w guberni	77,3

Źródło: Pierwaja wśieobščezaja pieriepis nastienienija Rossijskoj Imperii 28.1.1897 god., t. LIII, S-Peterburg 1905.

* Do kategorii miast wliczono także trzy osady, będące siedzibą władz powiatowych (Jędrzejów, Włoszczowa i Stopnica).

Drugim ważnym elementem, przesądzającym o tak dużym wskaźniku analfabetyzmu w tych miasteczkach, była niekorzystna struktura majątkowa mieszkańców, gdyż w porównaniu z innymi miasteczkami w Chęcinach czy Chmielniku był znacznie większy odsetek sproletaryzowanej ludności żydowskiej, żyjącej nie tylko w trudnych warunkach lokalowych, ale także bez stałych środków i źródeł utrzymania.

Znacznie dokładniejsze informacje na temat oświaty i wykształcenia rzemieślników małych miasteczek guberni kieleckiej daje Ankieta Rzemieślnicza z 1892 r. Bez względu na skromną reprezentatywność środowiska rzemieślniczego objętego badaniami (informacje dotyczą 699 majstrów, 129 czeladników i 155 terminatorów), oraz pewne wątpliwości, co do ścisłości udzielanych odpowiedzi, ankieta stanowi bardzo ciekawy i niestety jedyny, tak bogaty materiał, ilustrujący poziom wykształcenia i stan oświaty wśród rzemieślników.

Przystępując do omówienia materiału ankietowego, oraz wniosków, jakie nasuwają się po dokonaniu zestawień i obliczeń, należy wyjaśnić kilka spraw. Otóż zaczerpnięte z materiału ankietowego kategorie wykształcenia rzemieślników zostały podane bez większych zmian, gdyż interpretacja i znaczenie niektórych określeń wydały się nie w pełni jasne. Autorowi nie udało się bowiem rozstrzygnąć, co należy rozumieć pod pojęciami „wykształcenie domowe”, czy też „samouk”, oraz jaki poziom wykształcenia oznaczały te terminy. Zapewne wykluczały one naukę w placówkach szkolnych, lecz nie precyzowały zakresu posiadanej wiedzy, co w przypadku uczniów szkół elementarnych, rzemieślniczo-niedzielnich, czy wyznaniowych łatwo było określić. Nie udało się także stwierdzić, czy „samouctwo”, jako rodzaj wykształcenia oznaczało opanowanie wiedzy w zakresie szkoły elementarnej, czy też raczej wyuczenie zawodu bez odpowiedniego szkolenia praktycznego. Podobne wątpliwości nasuwają odpowiedzi, w których rzemieślnicy, nie podając typu ukończonych szkół lub rodzaju wykształcenia, ograniczyli się do stwierdzenia, iż potrafią jedynie pisać i czytać. Przypuszczać jedynie można, że umiejętność tą zdobyli poza szkołą, w drodze samokształcenia, lecz ze względu na spory odsetek, autor zdecydował się wyodrębnić tę kategorię. Jedynie odpowiedzi potwierdzające brak ukończenia jakichkolwiek szkół oraz umiejętności czytania i pisania pozwalały automatycznie szeregować rzemieślników w grupie analfabetów.

Na koniec w grupie „wykształcenie elementarne” autor zdecydował się umieścić rzemieślników, którzy ukończyli zarówno szkoły elementarne, żydowskie szkoły wyznaniowe oraz szkoły rzemieślniczo-niedzielne, zdając sobie sprawę, że ich program i poziom nauczania znacznie się różniły. Wyodrębnienie jednak tych typów szkół z materiału ankietowego nie zawsze było możliwe i w ostateczności wypaczałoby rzeczywisty obraz. Podział ten w gruncie rzeczy oddawałby jedynie strukturę wyznaniową rzemieślników, której poświęcona jest oddzielna tabela. W ostatniej grupie „wykształcenie średnie”, dotyczącej wyłącznie majstrów z Kielc, umieszczono osoby, które uczęszczały, kończąc zazwyczaj tylko kilka klas, bądź też ukończyły progimnazja i gimnazja.

Analiza materiału ankietowego potwierdza przede wszystkim, co było do przewidzenia, zasadniczą różnicę w poziomie wykształcenia pomiędzy rzemieślnikami zamieszkującymi małe miasteczka a majstrami z Kielc. Jak wynika z obliczeń, w Kielcach odsetek majstrów-analfabetów wynosił zaledwie 35%, gdy w małych miasteczkach przekraczał 50%. Różnice te wynikały oczywiście z typów osiedli, w których mieszkali i pracowali rzemieślnicy. Podobne różnice na korzyść rzemieślników z Kielc były także w grupie czeladników i terminatorów, wśród których analfabeci stanowili nie więcej, jak 41–45%, gdy w małych miasteczkach ponad 52% (zob. tab. 3).

Charakterystyczne jest, że w małych miasteczkach, w przeciwieństwie do Kielc, odsetek analfabetów wśród rzemieślników, bez względu na ich podziały wiekowe i stopień kwalifikacji zawodowych, kształtował się na porównywalnym poziomie 50,7–52,6%, gdy w Kielcach różnica między majstrami i czeladnikami sięgała 10 punktów. Ten wyrównany, stosunkowo wysoki poziom analfabetyzmu małomiasteczkowych rzemieślników tłumaczyć można zarówno trudną sytuacją szkolnictwa w małych miasteczkach, jak i lekceważącym stosunkiem majstrów do szkoły i wykształcenia. Wiadomo bowiem, o czym była już mowa, że w małych miasteczkach świadectwo ukończenia szkoły, wymagane przy wyzwoleniu, w równym stopniu można było zastąpić „specjalną” opłatą na rzecz starszych cechowych, co wynikało zarówno z braku kontroli, jak i rozluźnienia organizacyjnego zgromadzeń rzemieślniczych.

Ułatwiona w małych miasteczkach droga awansu zawodowego rzemieślników, dająca szansę uzyskania tytułu majstra wykwalifikowanego nawet analfabetom, umacniała jedynie przekonanie o zbyteczności edukacji rzemieślników w zakresie wiedzy uzyskiwanej w szkołach elementarnych oraz niekorzystnie wpływała na stosunek rzemieślników do nauki i wykształcenia.

Porównując obliczenia zestawione w tabeli można zauważyć, że w grupie czeladników, a zwłaszcza terminatorów, rzemieślnicy małych miasteczek w większym stopniu, niż to było w Kielcach, mieli ukończoną szkołę elementarną. Różnica ta zapewne wynikała stąd, że w małych miasteczkach grupa terminatorów i czeladników rekrutowała się głównie z miejscowej ludności, gdy tymczasem w Kielcach zdecydowana większość pochodziła z sąsiednich wiosek i miasteczek. Większy odsetek w Kielcach terminatorów pochodzenia wiejskiego przesądzał zatem o stosunkowo niskim udziale uczniów z ukończoną szkołą elementarną. Niski udział w Kielcach czeladników i terminatorów posiadających wykształcenie elementarne, redukowałą jednak spora grupa tzw. „samouków” oraz terminatorów z wykształceniem „domowym”, lub też umiających tylko „czytać i pisać”. W przeciwieństwie do Kielc, gdzie „samoucy” stanowili około 20% wszystkich czeladników i terminatorów, w małych miasteczkach grupa ta stanowiła znikomy odsetek (ok. 6%). Zależność tę wiązać należy z ogólnie znaną regułą, iż większe i lepiej rozwinięte ośrodki miejskie dzięki licznym instytucjom o charakterze kulturalno-oświatowym oraz łatwiejszemu dostępowi do dóbr kulturalnych sprzyjały samokształceniu,

Tabela 3

Struktura wykształcenia majstrów, czeladników i terminatorów w guberni kieleckiej w 1892 r.

Rodzaj osiedla	Rzemieślnicy	R o d z a j w y k s z t a ł c e n i a :												Razem	
		Analfabeci		elementarne		„samouk”		„domowe”		tylko czyta i pisze		średnie		L.	L.
		L.	(%)	L.	(%)	L.	(%)	L.	(%)	L.	(%)	L.	(%)	L.	(%)
Miasteczka	M.	237	50,7	153	32,8	33	7,0	19	4,1	25	5,4	.	.	.	467
	Cz.	31	52,5	24	40,7	2	3,4	.	.	2	3,4	.	.	.	59
	T.	30	52,6	24	42,1	2	3,5	.	.	1	1,8	.	.	.	57
Razem w miastecz.		289	51,1	201	34,5	37	6,3	19	3,3	28	4,8	.	.	.	583
Kiełceg	M.	80	34,5	77	33,2	47	20,3	8	3,4	7	3,0	13	5,6	.	232
	Cz.	31	44,3	25	35,7	11	15,7	2.	2,8	1	1,4	.	.	.	70
	T.	40	40,8	24	25,5	21	21,4	1	1,0	12	12,3	.	.	.	98
Razem w Kiełcech		152	37,8	126	31,5	79	19,8	11	2,7	20	5,0	13	3,2	.	400
W Miastecz- kach i Kiełcech	M.	317	45,4	230	32,9	80	11,4	27	3,9	32	4,5	13	1,9	.	699
	Cz.	62	48,0	49	38,0	13	10,1	2	1,6	3	2,3	.	.	.	129
	T.	70	45,2	48	31,0	23	14,8	1	0,6	13	8,4	.	.	.	155
Ogółem		449	45,7	327	33,3	116	11,8	30	3,0	48	4,9	13	1,3	.	983

Źródło: Centralny Guberniowy Istoryczński Archiw Petruburga, fond 1290, opis 5, jedn. chr. 54, k. 6346—6355.
L. — liczba; M. — majstrów; Cz. — czeladnicy; T. — terminatorzy.

które z równym powodzeniem można było realizować poza murami szkolnymi. W małych miasteczkach natomiast szkoła pozostawała nadal jedyną instytucją, gdzie zdobywano podstawowe wiadomości i umiejętności.

Obliczenia ankietowe pozwalają wreszcie stwierdzić obecność wśród rzemieślników kieleckich 5-procentowy udział majstrów posiadających wykształcenie ponadelementarne („średnie”), gdy dla porównania w małych miasteczkach nie odnotowano ani jednego takiego przypadku.

Abstrahując od różnic, jakie istniały pomiędzy rzemieślnikami małych miasteczek i Kielc, przypuszczać należy, że rzemieślnicy charakteryzowali się stosunkowo niskim stopniem ogólnego wykształcenia, sprowadzającego się do poziomu szkół elementarnych lub wyznaniowych. W swojej masie stanowili jednak grupę zawodową, wśród której stopień analfabetyzmu w porównaniu ze średnią dla wszystkich mieszkańców miasteczek był znacznie niższy. Wnioskować stąd można, że rzemieślnicy małych miasteczek, ustępując wyraźnie majstrom z Kielc, przewyższali poziomem wykształcenia ludność wiejską, zaś w środowisku małomiasteczkowym wyżej plasowali się od mieszczan-rolników, choć często pozycja ekonomiczna i materialna tych ostatnich była znacznie lepsza. Jakkolwiek trudno jest dokładnie ustalić, na ile poziom wykształcenia zbieżny był ze stanem majątkowym rzemieślników małych miasteczek, to jednak nie ulega wątpliwości, że związki te były bardzo silne. Z materiału ankietowego wynika, że tylko 15—20% rzemieślników zatrudniających pomocników było analfabetami, zaś w grupie majstrów zatrudniających dwóch i więcej pomocników tylko 4%. Poziom wykształcenia zbieżny był zatem z pozycją materialną i oddawał z grubsza hierarchię społeczną mieszkańców małych miasteczek.

Przyczyną znacznych różnic w poziomie wykształcenia rzemieślników był nie tylko typ zamieszkiwanego osiedla, stan majątkowy i stosunek do nauki, ale także, o czym już wspomniano, różnice narodowościowo-wyznaniowe. Zależność tą ilustruje tabela 4, z której jednoznacznie wynika, że w grupie rzemieślników żydowskich odsetek analfabetów był dwukrotnie większy, niż wśród rzemieślników chrześcijańskich. Uzyskane z materiału ankietowego wyniki, dotyczące stanu analfabetyzmu wśród rzemieślników żydowskich należy jednak przyjmować krytycznie, gdyż rodzi się podejrzenie, że urzędnicy rosyjscy zmuszeni byli pomagać wypełniać ankietę majstrom żydowskim, znającym wyłącznie język jidisz lub hebrajski, mogli fakt ten interpretować jako brak umiejętności czytania i pisanie.

Z analizy materiału ankietowego, którego wyniki trudno jest obecnie zweryfikować, wynika, że szczególnie wysoki odsetek analfabetów był w grupie małomiasteczkowych majstrów żydowskich, wśród których aż 82,4% nie posiadało żadnego wykształcenia, tj. ponad trzy razy więcej, niż u Polaków. Natomiast w grupie czeladników i terminatorów, w małych miasteczkach bez względu na wyznanie, panował zbliżony stopień analfabetyzmu, wahający się w granicach 52—60%.

Tabela 4

Struktura narodowościowa rzemieślników-analfabetów w guberni kieleckiej w 1892 r.

Rodzaj osiedla	Rzemieślnicy	P o l a c y		Ż y d z i		R u z e m	
		Liczba	(%) ^a	Liczba	(%) ^a	Liczba	(%)
Miasteczka	M.	32	23,0	108	82,3	140	51,9
	Cz.	25	52,1	6	54,5	31	52,5
	T.	25	54,5	6	60,0	30	55,6
Razem w miasteczkach		81	35,1	120	78,9	201	52,5
Kielce	M.	100	31,7	43	48,3	143	35,4
	Cz.	14	32,6	17	63,4	31	44,9
	T.	16	23,2	24	85,7	40	41,2
Razem w Kielcach		130	30,4	84	58,7	214	37,5
W miasteczkach i Kielcach	M.	132	29,1	151	68,6	283	42,0
	Cz.	39	42,9	23	62,2	62	49,2
	T.	40	35,4	30	78,9	70	46,4
O g ó l e m		211	32,1	204	69,2	415	43,6

Źródło: Jak w tabeli 3.

^a % analfabetów w stosunku do własnej grupy narodowościowej.

M. — mijańcowicze; Cz. — czeladnicy; T. — terminatorzy.

W środowisku kieleckich rzemieślników na wyróżnienie zasługuje grupa żydowskich terminatorów, w której aż 85,7% stanowili analfabeci. Trudno jest jednoznacznie wyjaśnić, skąd brał się tu aż tak wysoki odsetek analfabetów, znacznie przewyższający średnią dla żydowskich terminatorów i czeladników z małych miasteczek. Być może przyczyn należy szukać w małej reprezentacji badanej grupy (w małych miasteczkach obejmuje ona tylko 12 osób), co mogło wypaczyć ogólną prawidłowość. Jeżeli twierdzenie, iż w środowisku rzemieślników żydowskich rozmiary analfabetyzmu przybrały większy zasięg, nie budzi większych zastrzeżeń, potwierdzają go także badania przeprowadzone dla obszarów północno-wschodnich Królestwa Polskiego⁴⁰, to można wnioskować również, że zróżnicowanie w poziomie wykształcenia rzemieślników żydowskich i chrześcijańskich przenosiło się także na strukturę branżową i zawodową, która zbliżona była z podziałami narodowościowymi. Profesje zatem typowo

⁴⁰ E. Kaczyńska, *op. cit.*, s. 244.

żydowskie (krawcy, czapnicy, rzeźnicy, szklarze itd.) wykazywały odpowiednio mniejszy odsetek rzemieślników posiadających jakiegokolwiek wykształcenie.

Pisząc o poziomie wykształcenia rzemieślników żydowskich należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden element. Chodzi mianowicie o problem znajomości wśród rzemieślników żydowskich języka polskiego. Materiał ankietowy w tym względzie ujawnił powszechną znajomość języka polskiego, co zapewne ułatwiało rzemieślnikom żydowskim kontakt z klientami i ludnością polską i czyniło rzemiosło żydowskie bardziej otwarte. Znajomość języka polskiego pogłębiała się wraz z wiekiem rzemieślników i w grupie majstrów wynosiła aż 90%. Nicco gorzej przedstawiała się ona wśród czeladników 68,6% oraz terminatorów 60,5%. Ciekawe jest i to, że spora grupa majstrów, około 20%, głównie z Pińczowa oraz niewielka część czeladników (5,7%) ujawniła, iż zna i posługuje się wyłącznie językiem polskim, co świadczyłoby o silnym powiązaniu ze środowiskiem polskim. Jedynie 9% majstrów znało wyłącznie język żydowski i grupa ta, jak można przypuszczać, obracała się głównie we własnym środowisku, produkując towary i wykonując usługi dla odbiorców żydowskich.

Stosunkowo niska była natomiast znajomość języka rosyjskiego, i to zarówno wśród rzemieślników chrześcijańskich, jak i żydowskich, choć język ten był obowiązkowym przedmiotem, tak w rządowych szkołach elementarnych, jak i żydowskich wyznaniowych. Znajomość tego języka wśród rzemieślników żydowskich wynosiła odpowiednio u majstrów 10%, czeladników 11,4%, zaś terminatorów 5,3%. Jeszcze mniejsza była ona wśród chrześcijan.

Materiał ankietowy pozwala wreszcie na koniec dostrzec pewną ambiwalentność postaw i poglądów majstrów małych miasteczek na kwestie szkolnictwa i wykształcenia. W skierowanym do wszystkich właścicieli warsztatów pytaniu: „Czy lepiej jest przyjmować na termin uczniów umiejących czytać i pisać”, we wszystkich przypadkach padły odpowiedzi twierdzące. Zdawałoby się „powszechnie” cenione przez ankietowanych majstrów wartości, tj. umiejętność czytania i pisanie, nie znalazły potwierdzenia w istniejącym w małych miasteczkach systemie kształcenia terminatorów, którzy, jak wiadomo, w dużym stopniu obowiązek nauki zaniedbali wyłącznie z winy majstrów. Być może rozbieżności między poglądami a postawami wynikały ze specyficznego traktowania wykształcenia, które jako wartość sama w sobie była wysoko ceniona, lecz w rozumieniu rzemieślników nie przynosiła większych korzyści w pracy zawodowej i nie polepszała bytu materialnego. Powszechna była bowiem w środowisku rzemieślniczym opinia, iż wiedza zawodowa, jak i wszelkie umiejętności rzemieślnicze oparte są wyłącznie na doświadczeniu i praktyce zdobytej w warsztacie, nie zaś wiedzy nabytej w szkole czy też w drodze teoretycznych studiów. „Najlepszą szkołą dla piekarza — pisano wszak — jest piekarnia, a dla szewca zakład szewski”⁴¹. Tak rozumiany system edukacji młodzieży rzemieślniczej, zakorzeniony w tradycji i mentalności rzemieślników, wykluczał naukę w ławach szkolnych, w których zdobywano

⁴¹ „Gazeta Przemysłowo-Handlowa” 1911, nr 34.

wiedzę „zbędną”, „kosztowną” i mało przydatną. Twierdzenie, iż rzemieślnicy nisko cenili dla potrzeb zawodowych wykształcenie i nabyte w szkole umiejętności sprawdziło się także w przypadku majstrów kieleckich. Podczas przeprowadzonych w 1896 r. w zgromadzeniu szewskim w Kielcach wyborach starszych cechu, na zarzut komisarza municypalnego, iż dotychczasowy starszy cechu nie może pełnić swojej funkcji, gdyż jest niepiśmienny, zgromadzeni szewcy chórem odpowiedzieli: „Nasi ojcowie i dziadowie też nie umieli pisać i było im dobrze, i nam [z tym] jest dobrze”⁴². Zamknięcie w 1910 r. szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Kielcach, to kolejny dowód niechęci rzemieślników wobec przymusu nauczania i kształcenia terminatorów. Postawy takie, jak można się domyślać, negatywnie wpływały na rozwój oświaty i poziomu wykształcenia wśród rzemieślników.

⁴² „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza” 1896, nr 36.

RYSZARD STANKIEWICZ
Zielona Góra

KADRA PEDAGOGICZNA STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

1. PROBLEMY KADROWE

W ciągu swej długotrwałej i kontrowersyjnej zarazem działalności studia nauczycielskie (SN) pełniły swoistą, chociaż na poszczególnych etapach rozwoju edukacji nauczycielskiej różną funkcję. W latach 1954—1971 odgrywały one główną rolę w przygotowywaniu kadr dla potrzeb szkolnictwa podstawowego i zasadniczego zawodowego oraz dla innych ogniw systemu oświaty. W latach 1971—1982 tylko nieliczne z nich kontynuowały swą działalność, pełniąc — wraz ze studiami wychowania przedszkolnego (SWP) — funkcję uzupełniającą wobec magisterskiego systemu kształcenia nauczycieli. W latach 1982—1992 w szerokim zakresie uzupełniały one system akademicki w przygotowywaniu najbardziej deficytowych kadr. Największą aktywność na tym polu przejawiały SN w latach 1954—1971 i 1982—1992 i dlatego ich własne problemy kadrowe będą przedmiotem analizy porównawczej w tych właśnie dwóch okresach.

O możliwościach kształceniowych SN, o poziomie ich pracy, a w poważnym stopniu i o jakości przygotowania ich absolwentów decydowała przede wszystkim kadra pedagogiczna, jej poziom kwalifikacji, doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, stopień zaangażowania we własny rozwój zawodowy i naukowy oraz jej postawa wobec zadań zawodowych.

Świadomość powyższych zależności znajdowała wyraz w obowiązującym hasle: „najlepsze kadry do zakładów kształcenia nauczycieli”¹. Zasada ta dotyczyła nie tylko kryteriów zawodowych, takich jak np. poziom wykształcenia, umiejętności zawodowe czy zdolność do twórczego działania, ale także, a czasem przede wszystkim kryteriów ideowo-politycznych, to znaczy pozytywnego stosunku nauczyciela do tamtej rzeczywistości ustrojowej oraz kryteriów światopoglądowych, związanych z jego stosunkiem do religii. Nad prze-

¹ Arch. Akt Nowych (dalej AAN), sygn. 2741. Wytyczne Min. Ośw. z 9 maja 1956 r. do pracy w zakładach kształcenia nauczycieli w okresie planu 5-letniego, s. 4—5.

strzeganiem tych ostatnich kryteriów czuwały instancje partyjne, a władze oświatowe starały się wyselekcjonować do pracy w SN nauczycieli ideowych, zaangażowanych w ówczesne życie społeczno-polityczne oraz niewierzących bądź co najmniej niepraktykujących.

Obowiązywanie takich kryteriów utrudniało racjonalne rozwiązywanie problemów kadrowych w SN, aczkolwiek uchodziły one w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych za uczelnie półwyższe i oferowały korzystniejsze warunki zatrudnienia niż inne ogniwa systemu szkolnego, gdyż obowiązywał tu znacznie niższy, 12-godzinny wymiar pracy dydaktycznej w tygodniu, podczas gdy w innych szkołach sięgał on 36, 30 bądź 26 godzin. Większa była tu możliwość pracy w nadgodzinach, przysługiwało wyższe za nie wynagrodzenie i o wiele lepsze były w sumie zarobki.

Trudności w rozwiązywaniu problemów kadrowych w SN wzrosły w latach osiemdziesiątych, gdyż ranga tych zakładów spadła, a atrakcyjność pracy w nich wyraźnie zmalała. Były one już teraz tylko ogniwem uzupełniającym akademicki system kształcenia nauczycieli, a wymiar godzin dydaktycznych nauczyciela wzrósł w nich do 15 w tygodniu (gdy w innych szkołach został on obniżony do 18) i kształtował się mniej korzystnie niż dawniej, gdyż był zaledwie o 3 godziny mniejszy niż w każdej innej szkole średniej.

Lepsze warunki pracy w SN niż w innych ogniwach systemu szkolnego, częściowo nawet w ostatnim 10-leciu ich działalności, nie rozwiązywały jednak automatycznie wszystkich potrzeb kadrowych tych zakładów. Nigdy nie dysponowały one pełną obsadą etatową. Wykładowcy pełno zatrudnieni stanowili w obu analizowanych okresach średnio niewiele więcej niż połowę ich kadry, np. w latach 1961 i 1988/1989 około 56%. Wyższy ich wskaźnik (66—70%) był w latach osiemdziesiątych, ale jedynie w zakładach o 6-letnim cyklu kształcenia².

Poważny zakres działalności SN spadał na kadrę dochodzącą, która uzupełniała niedobory w kadrze etatowej. SN, będąc zakładami niewielkimi, kształcącymi w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych w 4—5 bądź najwyżej w 6, a w latach osiemdziesiątych często zaledwie w 2—3 kierunkach i w jednej z reguły grupie w każdym z nich, dysponowały z niektórych przedmiotów zbyt małym wymiarem godzin, by zatrudnić potrzebnych specjalistów na etacie. Konieczna była więc czasem praca w niepełnym wymiarze godzin. SN wyzyskiwały tę okoliczność dla pozyskiwania do współpracy cenionych specjalistów, nawet spoza oświaty, np. plastyków, pisarzy, aktorów, pracowników naukowych uczelni i w ten sposób wzmacniały się one kadrowo. Współpraca z przedstawicielami tych środowisk stała się w ostatnim okresie mało realna, ze względu na wydatnie zwiększony wymiar godzin pracy w SN.

² Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Dep. Kszt. i Dosc. Naucz., Koncepcja włączenia SN do szkół wyższych z lutego 1988 r., s. 5; *Nauczyciele i wychowawcy w r. szk. 1988/1989*, Warszawa 1989 (materiał powielany), s. 33; AAN, sygn. 2478. Protokół z kontroli Dep. Kszt. i Dosc. Naucz. Min. Ośw. przez NIK z 22 IV — 10 VI 1964 r., s. 5.

Konieczność zatrudniania nauczycieli dochodzących wynikała często także z braku stabilizacji w stanic organizacyjnych poszczególnych zakładów, ponieważ każdorazowe niewykonywanie planów rekrutacyjnych uniemożliwiało zorganizowanie określonych kierunków studiów i automatycznie zmniejszało wymiar godzin do obsadzenia. Natomiast konieczność rozwiązywania doraźnych potrzeb kadrowych oświaty w województwach wymuszała, zwłaszcza w latach sześćdziesiątych, czasowe prowadzenie dodatkowych kierunków studiów, niekiedy w toku jednego tylko cyklu kształcenia, powodując przejściowe zwiększenie liczby godzin do zagospodarowania.

Lokalne zależności SN od instancji partyjnych i administracji szkolnej oraz zainteresowanie ich pracowników pozyskaniem dodatkowych źródeł dochodów powodowały, zwłaszcza w pierwszym okresie, zatrudnianie większej liczby nauczycieli dochodzących niż było to rzeczywiście niezbędne. Bywało ich nawet w jednym SN po kilku w tej samej specjalności, których można było z powodzeniem zastąpić obsadą etatową. Ta nie uzasadniona potrzebami praktyka, występująca z różnym natężeniem w poszczególnych zakładach i latach, miała permanentny właściwie charakter, aczkolwiek nawet dla najlepszych nauczycieli dochodzących ważniejsze były z reguły sprawy ich pierwszego, a nie drugiego miejsca pracy.

Kadrę SN, podobnie jak całe to środowisko zawodowe, cechowała pogłębiająca się feminizacja. Przysługujące nauczycielom większe preferencje w tych zakładach niż w innych ogniwach systemu szkolnego zapobiegały w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nadmiernej ich feminizacji, aczkolwiek skutecznie nie przeciwdziałały jej nasilaniu się, gdyż wzrosła ona z 35% w latach 1962–1965 do 39% w latach 1966–1971. Feminizacja w tym okresie była tu jednak znacznie mniejsza niż w innych szkołach, np. w liceach ogólnokształcących wynosiła ona w analogicznych latach 44% i 46%³, jednak tempo jej wzrostu było w SN szybsze. Do 1988 r. sfeminizowanie ich kadry podwoiło się i osiągnęło 75% i było ono wyższe niż w pozostałych szkołach pomaturalnych (58%) i w liceach ogólnokształcących (61%)⁴. Przyczyny tego zjawiska tkwiły nie tylko w pogłębiającej się w ogóle feminizacji zawodu nauczycielskiego, ale i w gorszych teraz warunkach zatrudnienia w SN. Praca w tych zakładach coraz mniej przyciągała mężczyzn (był nim tu teraz tylko co czwarty nauczyciel), nawet po uzyskaniu przez nie statusu przedakademickiego, drożnego szczebla kształcenia, ponieważ nie były uwzględnione postulaty dotyczące przywrócenia dawnego, mniejszego pensum dydaktycznego. W tym stanie rzeczy nie mogło być tu mowy o skutecznym przeciwdziałaniu dalszej feminizacji kadry.

Kluczowym problemem w SN był poziom kwalifikacji ich nauczycieli, od których wymagano nie tylko wykształcenia magisterskiego, ale i oczekiwano zdobycia stopnia doktorskiego. Kadra ta jednak nigdy nie legitymowała się

³ E. Wąsowicz, *Informator o zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1944–1971*, Warszawa 1976, s. 35.

⁴ MEN, Dep. Kszt. i Dosk. Naucz., SN w liczbach z października 1988 r. (tabela).

w całości pełnym wykształceniem wyższym, aczkolwiek wskaźnik ten wzrastał, np. z 69% w 1961 r. do 77,4% w 1965 r. Wśród pozostałych, 16,3% było po studiach wyższych pierwszego stopnia bądź tylko po egzaminie uproszczonym na nauczyciela szkoły średniej, kwalifikacje 5,3% wystarczały zaledwie do pracy w szkole podstawowej (3,4% było po SN i 1,8% po LP), a 1% tej kadry nie miał w ogóle kwalifikacji pedagogicznych⁵.

Wymaganych kwalifikacji podstawowych nie mieli początkowo najczęściej nauczyciele tych specjalności, w których nie przygotowywały jeszcze uczelnie akademickie (np. w zakresie zajęć praktyczno-technicznych) oraz nauczyciele przedmiotów teoretycznych na kierunkach zawodowych (po studiach inżynierskich, ale bez przygotowania pedagogicznego) i nauczyciele praktycznej nauki zawodu (po egzaminie mistrzowskim bądź po szkole zawodowej), bibliotekarze (często po LP) i pracownicy pedagogiczni domów studenta (niekiedy tylko po SN), a ponadto oficerowie studium wojskowego (z bardzo różnym przygotowaniem)⁶.

Nieposiadanie podstawowych kwalifikacji przez kadre SN było następstwem nie tylko obiektywnych trudności, ale także i nie dość rygorystycznych wymagań kwalifikacyjnych zarówno na etapie pozyskiwania nauczycieli do pracy, jak i w jej toku, gdy zachodziła konieczność uzupełnienia posiadanego wykształcenia. Dlatego wciąż występowali w SN nauczyciele bez wymaganych kwalifikacji magisterskich. Nawet w 1986 r. było ich jeszcze 8%, a w końcu tego dziesięciolecia 2,8%⁷. Ten znaczny w ostatnich latach działalności SN postęp osiągnięty został w warunkach ogólnego wzrostu po 1973 r. poziomu kwalifikacji nauczycielskich, w wyniku przejścia na powszechne niemal kształcenie kadr dla oświaty na poziomie magisterskim oraz w następstwie postawienia rygorystyczniejszych wymagań kwalifikacyjnych wobec kadry zakładów, które stały się już drożnym, przedakademickim szczeblem kształcenia. Mimo korzystnych zmian, kadra SN nie różniła się jednak poziomem swych kwalifikacji od kadry liceów ogólnokształcących, aczkolwiek kształciła ona młodzież na szczeblu przedakademickim, a nie maturalnym.

W SN permanentnie występowało zjawisko pracy niekwalifikowanej. Jej rzeczywiste rozmiary były znacznie większe niż wynikałoby to ze wskaźników stanu zatrudnienia w nich nauczycieli o niepełnych kwalifikacjach, ponieważ część ich kadry, z braku wystarczającej liczby godzin w swojej specjalności, zwłaszcza w małych zakładach, uczyła innych przedmiotów, np. polonista bądź historyk — filozofii, pedagog — psychologii lub nawet technologii odzieży, prawnik — wybranych zagadnień z techniki bądź socjologii, filozof — podstaw

⁵ Protokół z kontroli NIK..., s. 8.

⁶ AAN, sygn. 2530. Pisma Min. Ośw. do kuratoriów okręgów szkolnych w Rzeszowie z 24 lipca 1964 r., w Poznaniu z 4 lipca 1964 r.; Sprawozdanie Dop. Kszt. i Dosc. Naucz. Min. Ośw. z wizytacji SN woj. wrocławskiego od 28 listopada do 23 grudnia 1965 r., s. 21 oraz z szeregu innych zakładów.

⁷ MEN, Dep. Kszt. i Dosc. Naucz. Ocena działalności SN z października 1986 r., s. 4—5, *Nauczyciele i wychowawcy...* s. 32.

nauki o środowisku, a romanista — języka rosyjskiego. Praktyka taka, ujemnie wpływająca na poziom kształcenia, wcale nie miała w tych zakładach marginalnego charakteru, gdyż przypadków takich bywało w województwach nawet po kilkanaście, w tym i w tak dużych ośrodkach, jak: Łódź i Warszawa⁸. Odwołując się do takiego rozwiązania, nauczyciele dopełniali wprawdzie etat, a czasem i wypracowywali w ten sposób nadgodziny, ale jednocześnie łamali oni elementarną zasadę, że nauczany przedmiot winien być zgodny z wyuczoną przez nauczyciela specjalnością. Zdarzało się nawet, że tę naganną praktykę stosowali niekiedy także nauczyciele dochodzący, chociaż negatywne jej skutki były oczywiste.

Nauczanie niezgodne z wyuczoną specjalnością występowało w obu okresach działalności SN i świadczyło o małej w tych zakładach wrażliwości na rozmiary i skutki pracy niekwalifikowanej oraz o niedostatecznej w nich zapobiegliwości, by zjawisku temu skutecznie przeciwdziałać. Przyczyną tego stanu rzeczy było nienależyte docenianie kompetencji merytorycznych nauczyciela, będących elementarnym warunkiem zapewnienia właściwego poziomu kształcenia. Dlatego właśnie również w latach osiemdziesiątych tolerowane było nauczanie niezgodne z wyuczoną specjalizacją, co świadczyło o popełnianiu nadal tych samych błędów w polityce kadrowej wobec SN.

Problemem SN było też małe zaangażowanie ich nauczycieli we własny rozwój naukowy, aczkolwiek liczne katedry WSP (Gdańska, Katowic, Krakowa i Opola) organizowały przy końcu lat pięćdziesiątych seminaria koleżeńskie, mające na celu doskonalenie tych nauczycieli w obranej przez nich dyscyplinie naukowej, poprzez zaznajamianie z najnowszymi jej osiągnięciami, wprowadzenie w metodologię pracy naukowej i stopniowe przygotowanie (około 100 z nich) do podjęcia pracy doktorskiej⁹.

Wyższą formą pomocy nauczycielom SN w rozwoju naukowym były seminaria doktorskie (powstałe najczęściej na bazie seminariów koleżeńskich), których celem było przygotowanie ich do otwarcia przewodu doktorskiego, a później niesienie im pomocy w pomyślnym jego przeprowadzeniu. Zgłosiło się na nie (w r. szk. 1961/1962) 33% dyrektorów i 9% nauczycieli SN¹⁰. Wzrósł też jednocześnie udział kadry tych zakładów w seminariach koleżeńskich. Zwiększone zainteresowanie rozwojem naukowym zrodziła w tym środowisku nadzieja, że wdrażana reforma szkolna spowoduje prze-

⁸ AAN, sygn. 2530. Sprawozdanie Dep. Kszt. i Dosc. Naucz. Min. Ośw. z wizytacji SN Warszawy od 25 października do 6 grudnia 1965 r., s. 8; Sprawozdanie Kurat. Okr. Szkol. w Katowicach z 24 września 1966 r. z wykonania zaleceń powizytacyjnych, s. 4—5; sygn. 2747. Sprawozdanie Dep. Kszt. i Dosc. Naucz. z organizacji pracy w SN w r. szk. 1965/1966, s. 14. Protokół z kontroli NIK..., s. 11—12.

⁹ AAN, sygn. 2610. Pismo Min. Ośw. do SN z 30 lipca 1958 r. w sprawie seminariów koleżeńskich; sygn. 2611. Pismo Min. Ośw. do SN z 28 stycznia 1961 r., w sprawie doskonalenia wykładowców.

¹⁰ AAN, sygn. 2464. Zadania SN w związku z zapoczątkowaniem realizacji reformy szkoły podstawowej. Referat na naradzie dyrektorów 25 lipca 1962 r., s. 7; sygn. 2612. Pisma WSP w Opolu z 13 kwietnia 1962 r. i w Krakowie z 20 kwietnia 1962 r. do Min. Ośw.

kształcenie 2-letnich SN w 3-letnie instytuty nauczycielskie, gdyż nowe uczelnie potrzebowałyby lepiej przygotowanej kadry. Na zwiększenie motywacji do pracy nad własnym rozwojem mogła też mieć wpływ możliwość uzyskania stypendium doktorskiego i urlopu (półrocznego) dla celów naukowych, a także szansa podjęcia studiów doktoranckich, których organizacją zajęły się WSP, m.in. opolska i krakowska¹¹, zgłaszając bogatą ofertę tych studiów.

Zwiększone zainteresowanie kadry SN rozwojem naukowym miało — jak się szybko okazało — przejściowy charakter, ponieważ wyraźnie ono spadło, gdy stało się oczywiste, że nie ma szans na rychłe przekształcenie tych zakładów w uczelnie wyższe typu zawodowego. Przyczyn małego zainteresowania tej grupy nauczycieli własnym rozwojem naukowym było jednak kilka. Wśród zdecydowanej większości tej kadry brak było rzeczywistych aspiracji i motywacji do pracy naukowej, m.in. z uwagi na zaawansowany często już wiek i duże stosunkowo zaangażowanie w inne dziedziny życia społecznego, zwłaszcza politycznego, głównie w szeregach PZPR, a dość często także w organizacjach młodzieżowych i w radach narodowych, gdyż taka właśnie aktywność była wówczas najbardziej ceniona przez władze partyjne i administracyjne i sprzyjała robieniu szybkiej kariery.

Jedną z istotnych przyczyn zaniedbywania przez nauczycieli SN pracy nad własnym rozwojem naukowym było również duże ich obciążenie nadgodzinami. W przypadku nauczycieli etatowych wymiar tych godzin sięgał często półtora, a nawet dwóch etatów, niekiedy był on jeszcze większy i przekraczał, nawet kilkakrotnie dopuszczalną normę 6 godzin w tygodniu. Nadmiernie obciążeni zajęciami dydaktycznymi byli również nauczyciele dochodzący, pracujący często także w wymiarze pełnego etatu, a niekiedy nawet i półtora etatu.

Powszechne przeciążenie kadry SN nadgodzinami spowodowane było przynajmniej częściowo przyczyną ekonomiczną, gdyż płace w oświacie były znacznie niższe niż w innych dziedzinach życia, zwłaszcza w gospodarce i zmuszały do szukania dodatkowych źródeł zarobku w szkole lub poza nią. Dlatego m.in. było ciche przyzwolenie władz szkolnych na dodatkową pracę zarobkową nauczycieli w nadgodzinach powyżej nawet pół etatu. Natomiast tolerowanie jej w przesadnych rozmiarach przez kierowników wydziałów i dyrektorów SN oraz ich zastępców wynikało stąd, że oni sami należeli do najbardziej przeciążonych nadgodzinami pracowników SN¹².

Praca w nadgodzinach miała miejsce również w SN lat osiemdziesiątych, ale nie występowała ona już w takich rozmiarach jak dawniej. Wprawdzie

¹¹ Obie na katedrach języka polskiego, a ponadto pierwsza z nich również na katedrach literatury polskiej, literatury rosyjskiej, historii Śląska i pedagogiki, druga zaś na katedrach historii literatury polskiej, filologii rosyjskiej, historii polskiej, historii powszechnej, metodyki nauczania historii, pedagogiki ogólnej, geografii fizycznej, geografii regionalnej, zoologii i botaniki. Ich program obejmował metodologię badań naukowych w obranej specjalności, wykład monograficzny i wykład z filozofii oraz studium języka obcego. Tak pomyślane studia doktoranckie miały dawać podbudowę merytoryczną do robienia doktoratu w obranej specjalności.

¹² AAN, sygn. 2633, liczne w tej sprawie pisma Min. Ośw. do kuratorów okręgów szkolnych, m.in. w Kielcach, Koszalinie, Łodzi, Wrocławiu, np. w lipcu i sierpniu 1966 r.

obciążenie 67% ich nauczycieli przekraczało (w r. szk. 1987/1988) etat, ale tylko u 12% z nich dochodziło ono do dwóch etatów (tzn. 30 godzin)¹³. Trudniej było teraz, przy zwiększonym wymiarze godzin etatowych, zarówno pracować z większą liczbą nadgodzin, jak i zagwarantować w szeregu specjalnościach w ogóle etat w SN małych pod względem organizacyjnym. W obu — jak widać — okresach praca nauczycieli w dodatkowym wymiarze godzin była zjawiskiem permanentnym, wymuszonym z jednej strony sytuacją kadrową w SN, z drugiej zaś — koniecznością poprawy nauczycielom warunków egzystencji, w drodze ich dodatkowej pracy zarobkowej.

Wszystkie powyższe uwarunkowania powodowały, że kadra SN nie wykorzystywała w należyty sposób stworzonych jej możliwości rozwoju naukowego, ponieważ doktoratami legitymowało się wśród niej (w 1965 r.) 3,8% (w tym 8,9% dyrektorów i 2,5% ich zastępców), a w dwa lata później niecałe 5%¹⁴ zatrudnionych, aczkolwiek ciążył na niej co najmniej moralny obowiązek pracy nad własnym rozwojem naukowym.

Jeszcze mniejsze zainteresowanie zdobywaniem stopni doktorskich wykazywała kadra SN lat osiemdziesiątych, gdyż pracowała ona w zakładach powołanych dla spełnienia doraźnych zadań kształceniowych i nie mając zagwarantowanej stabilizacji zatrudnienia była ona teraz jeszcze mniej niż dawniej umotywowana do pracy naukowej. Do pracy tej nauczyciele ci nie byli też jakoś szczególnie mobilizowani przez nadzór szkolny. Specjalnych inicjatyw w tym kierunku nie przejawiały również uczelnie wyższe, nawet wówczas, gdy SN uzyskiwały status przedakademickiego szczebla kształcenia. Same natomiast SN nie przyciągały teraz nauczycieli pragnących robić doktoraty, gdyż lepsze ku temu warunki stwarzały zainteresowanym uczelnie wyższe, w tym i pedagogiczne, których sieć znacznie się rozbudowała w latach siedemdziesiątych i które mogły roztoczyć opiekę nad wszystkimi nauczycielami zainteresowanymi rozwojem naukowym. Ten konglomerat przyczyn powodował, że jeszcze mniej niż w poprzednim okresie, bo zaledwie 1% tej kadry uczestniczył (w r. szk. 1988/1989) w seminariach doktorskich i że jej tylko 3,2% legitymowało się doktoratami, w tym zaledwie 1,5% kadry etatowej, to znaczy tyle samo co w pozostałych szkołach pomaturalnych¹⁵.

Wpływ na postawę nauczycieli wobec spraw własnego rozwoju zawodowego i naukowego miała także atmosfera, jaką wokół tych problemów potrafiono wytworzyć w zakładach. Stąd też na jednym biegunie były SN, w których nie tylko wszyscy nauczyciele mieli studia magisterskie, ale i w których było również po kilku nauczycieli z doktoratami (8 — w Jeleniej Górze, 7 — w Raciborzu, po 5 — w Krakowie, Lesznie i Nowym Sączu, po 4 — w Białymstoku, Gdańsku Wrzeszczu i Tychach, po 3 — w Bielsku i Przemyśle oraz

¹³ Protokół z kontroli NIK..., s. 10.

¹⁴ AAN, sygn. 2747, Sprawozdanie Dep. Kszt. i Dosk. Naucz. Min Ośw. z organizacji pracy w SN w r. szk. 1965/1966, s. 8.

¹⁵ WSP w Krakowie, Katedra Pedagogiki. Raport z badań kierowanych przez prof. J. Kuźmę (maszynopis), s. 10.

2 w Brzegu). Godne podkreślenia było tu również to, że niektóre z tych zakładów funkcjonowały poza prężnymi ośrodkami akademickimi. Na drugim biegunie były natomiast zakłady nie tylko nie posiadające ani jednego nauczyciela ze stopniem doktora, ale i mające jednocześnie po kilku nauczycieli bez pełnych studiów wyższych (np. w Bytomiu, Chelmie, Koszalinie, Mrągowie, Olecku i Szamotułach)¹⁶. Zbliżona do oczekiwań była sytuacja kadrowa pierwszej jedynie grupy SN, ale zakładów takich było tylko około 10%. Kadra pozostałych zakładów nie dawała natomiast gwarancji prawidłowej realizacji zadań na przedakademickim szczeblu kształcenia nauczycieli.

Kompetencje zawodowe nauczyciela zależały nie tylko od poziomu jego przygotowania ogólnego, specjalistycznego i pedagogicznego, ale także od jego doświadczenia zawodowego, jakże bardzo przydatnego w pracy z kandydatami do tego zawodu. Braki w przygotowaniu teoretycznym nauczycieli SN w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych kompensowało w jakimś stopniu bogate, u zdecydowanej ich większości doświadczenie zawodowe (10-letnie i większe — u 82,3%, 4—9-letnie — u 13,8%, a do 3 lat — u 3,9% z nich w r. szk. 1965/1966)¹⁷. Doświadczenie to nabyli oni w różnych ogniwach systemu szkolnego (np. w latach osiemdziesiątych 29% z nich — w szkole podstawowej, 27% — w szkole średniej, 11% — w LP i SN, 4% — w przedszkolu, 3% — w szkole wyższej, a 26% — w innych jeszcze placówkach)¹⁸.

Cenne było zwłaszcza doświadczenie nabyte w szkole podstawowej (a na kierunku wychowanie przedszkolne — w placówce tego typu) i dodatkowo w zakładzie kształcenia lub doskonalenia nauczycieli, gdyż praktyka taka była bardzo pomocna (w tym i doświadczenie innych nauczycieli, podpatrzone przez byłych instruktorów metodyków) w pracy z kandydatami na nauczycieli. Wartościowe było również doświadczenie tych nauczycieli, którzy wcześniej bądź równolegle pracowali w uczelniach, gdyż przenosili oni ich styl pracy, zwłaszcza ich wzory rozwiązań dydaktycznych i nieszkolne podejście do młodzieży¹⁹. To różnorodne doświadczenie kadry SN i jej powiązanie poprzez nauczycieli dochodzących z innymi ogniwami systemu oświaty było istotną wartością tych zakładów. Sprzyjało to organizowaniu w nich pracy według różnorodnych wzorców, a czasem i tworzeniu, zwłaszcza w latach sześćdziesiątych klimatu dla twórczej, innowacyjnej działalności. Cenny jednak kapitał doświadczenia zawodowego nie był w tym środowisku stymulatorem aktywności naukowej.

Dużo na ogół doświadczenie pedagogiczne nauczycieli SN nie zawsze jednak pochodziło, nawet w drugiej połowie lat osiemdziesiątych ze szkoły podstawowej, przedszkola lub innego ogniwa oświatowego, do pracy w którym przygotowali oni swoich absolwentów. W latach pięćdziesiątych bywały dosyć

¹⁶ MEN, Dep. Kszt. i Dosk. Naucz. Ocena działalności SN z października 1986 r., s. 5—6.

¹⁷ AAN, sygn. 2747. Sprawozdanie z organizacji pracy w SN..., s. 6.

¹⁸ MEN, Dep. Kszt. i Dosk. Naucz. Zarys koncepcji włączenia SN do szkół wyższych, Warszawa 1988 (materiał powielany), s. 6.

¹⁹ *Ibidem*.

liczne przypadki, że nauczyciele rozpoczynający pracę w SN nie mieli w ogóle doświadczenia pedagogicznego. Należeli do nich zwłaszcza absolwenci uczelni radzieckich, najczęściej pedagogiki i psychologii, zatrudniani w tych zakładach ze względu na ich przekonania ideologiczne i światopoglądowe, czasem również absolwenci uczelni polskich o deficytowych wówczas specjalnościach (np. zajęcia techniczne), a także nauczyciele przedmiotów teoretycznych (praktycznych również) na kierunkach zawodowych. Praktyka taka spowodowana była chyba nie tyle trudnościami z pozyskaniem niektórych specjalistów, co raczej względami ideologicznymi oraz niedostateczną — jak się wydaje — troską o pozyskanie do SN nauczycieli z najbardziej przydatnym do tej pracy doświadczeniem zawodowym.

Wielorakie uwarunkowania powodowały, że skład kadry SN i poziom jej kwalifikacji odbiegały od oczekiwań w obu analizowanych okresach. Oprócz omówionych wcześniej przyczyn, na jej poziom rzutował też brak wyraźnie określonych wymagań kwalifikacyjnych wobec tej i nie tylko tej, zresztą, grupy nauczycieli. Roli takiej nie spełniały w latach osiemdziesiątych, nawet w ograniczonym zakresie, bardzo ogólnie sformułowane wymagania wobec nauczycieli, np. przedmiotów pedagogicznych na kierunku wychowanie przedszkolne, gdyż wynikało z nich jedynie, że kwalifikacje do nauczania tych przedmiotów dawały ukończone studia magisterskie z pedagogiki lub psychologii oraz co najmniej 3-letnia praktyka w przedszkolu bądź w innej placówce tego typu²⁰. Z zapisów tych nie wynikały natomiast oczekiwania dotyczące warsztatu zawodowego nauczyciela, jego sprawności dydaktyczno-wychowawczych, postawy wobec innowacji ani cech osobowościowych. Niedomagania te były konsekwencją braku wypracowanych wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli i ich przygotowania zawodowego w poszczególnych specjalnościach. Dopiero przy końcu omawianego okresu podjęto próbę określenia wymagań wobec postaw społeczno-zawodowych nauczycieli i ich kwalifikacji, biorąc pod uwagę swoistość działalności pedagogicznej²¹.

Brak wyraźnie określonych wymagań kwalifikacyjnych oraz liczne błędy w polityce kadrowej powodowały, że w SN obu okresów nie udało się stworzyć optymalnych zespołów nauczycielskich (aczkolwiek w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych były one w tych zakładach niewątpliwie lepsze niż w innych ogniwach systemu szkolnego), chociaż na nich spoczywała odpowiedzialność za kształcenie i doszkalcenie nauczycieli.

2. DOSKONALENIE KADRY PEDAGOGICZNEJ

Skład kadry nauczycielskiej SN i poziom jej kwalifikacji wymagał poprawy. Szczególnego znaczenia nabierały w tych warunkach zorganizowane formy

²⁰ MEN, Dep. Kszt. i Dosc. Naucz. Rozporządzenie Min. Ośw. z 29 sierpnia 1982 r.

²¹ W ramach tematu badawczego: „Podstawy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w Polsce”. Zob. *Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej*, pod red. Z. Woronieckiego, Warszawa 1988 oraz szereg innych prac poświęconych temu problemowi, a odnoszących się do nauczycieli różnych specjalności. T. Malinowski, Z. Woroniecki, *Kierunki zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, Warszawa 1990.

doskonalenia tej kadry, ponieważ mogły one przyczynić się zarówno do uzupełniania braków w dotychczasowym przygotowaniu, jak i do stymulowania dalszego jej rozwoju. Obowiązujący w obu analizowanych okresach system doskonalenia nauczycieli, aczkolwiek dosyć różny w swych formach organizacyjnych, realizował podobne jednak cele. Zmierzaly one do kształtowania postawy ideowo-politycznej i światopoglądowej nauczycieli oraz do wzbogacania i usprawniania ich warsztatu zawodowego, poprzez odnawianie, poszerzanie, pogłębianie i aktualizowanie ich wiedzy społeczno-politycznej (w tym i filozoficznej), pedagogiczno-psychologicznej i przedmiotowo-metodycznej oraz poprzez doskonalenie ich umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

Wszyscy nauczyciele objęci byli w obu okresach obowiązkowym doskonaleniem ideowo-pedagogicznym, organizowanym przez ogniwa Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), a nauczyciele członkowie partii także jeszcze i szkoleniem ideowo-politycznym, prowadzonym przez podstawowe organizacje partyjne. Powszechny charakter miało też doskonalenie typu zawodowego, o profilu przedmiotowo-metodycznym, stanowiące domenę działalności wyspecjalizowanych ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, później ośrodków metodycznych, a następnie oddziałów doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele ci mogli też uczestniczyć w innych jeszcze formach doskonalenia, zorientowanych także na stymulowanie ich rozwoju zawodowego oraz naukowego w pierwszym okresie — w omawianych już seminariach koleżeńskich i w seminariach doktorskich oraz w studiach doktoranckich, a w ostatnim okresie — w studiach podyplomowych, w studiach przedmiotowo-metodycznych oraz w drodze zdobywania stopni specjalizacji zawodowej.

Szczególnie wielką wagę, zwłaszcza w okresie pierwszym, przywiązywała partia do szkolenia ideowo-politycznego nauczycieli, również i bezpartyjnych, organizując z myślą o nich otwarte zebrania szkoleniowe. Szkolenie to koncentrowano przede wszystkim na wybranych zagadnieniach marksizmu-leninizmu, będących wówczas podstawą metodologiczną i teoretyczną wszelkich rozważań na tematy oświatowe, a także na wybranych problemach ruchu robotniczego, bieżących zagadnieniach politycznych w kraju i na świecie oraz na poszukiwaniu sposobów coraz skuteczniejszego oddziaływania ideowo-wychowawczego na nauczycieli, a za ich pośrednictwem również na młodzież, w tym i w zakresie kształtowania postaw ateistycznych.

Treści tego szkolenia partyjnego prześląkniętego często, zwłaszcza w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych (z wyjątkiem krótkiego okresu polskiego października) dogmatyzmem, ortodoksyjnością i formalizmem — nie oddziaływały tak skutecznie na środowisko nauczycielskie, jak tego oczekiwano. Bardzo pomocne okazały się tu nasze narodowe doświadczenia wyniesione z poprzednich okresów historycznych, a nade wszystko z lat rozbiorów, ostatniej wojny i obu okupacji, w tym również sowieckiej na wschodzie, a następnie z czasów kształtowania się tzw. władzy ludowej i stalinizacji różnych przejawów życia, gdyż nauczyły one przeczorniejszych Polaków pod-

chodzenia z rezerwą i nieufnością zarówno do dokonywanych przemian, jak i do podejmowanych szerokim frontem działań indoktrynacyjnych.

Realizacji powyższych celów podporządkowano też problematykę związkowego doskonalenia ideowo-pedagogicznego. W jego ramach podejmowano również wybrane problemy ideowo-polityczne, dotyczące m.in. dywersji ideologicznej, orędzia biskupów polskich do biskupów niemieckich, stosunków między państwem i Kościołem, wydarzeń marcowych (1968 r.) oraz problematykę ogólnopedagogiczną, taką np. jak: zasady polityki wyznaniowej w PRL, wpływ Kościoła na dorastające pokolenie, kształtowanie tzw. naukowego poglądu na świat, osobowość nauczyciela i jej wpływ na kształtowanie osobowości ucznia, ideał wychowawczy społeczeństwa socjalistycznego, czy problemy moralne współczesnego człowieka.

Ta, swoiście ukierunkowana i centralnie narzucana problematyka, przedstawiana z jednego, oficjalnego punktu widzenia, w ramach której nie było miejsca dla pluralizmu ideowego, politycznego i światopoglądowego, rodziła wśród znacznej części nauczycieli bierny opór przeciwko wyraźnemu często doktrynerstwu. Nauczyciele z reguły nie przygotowywali się do tej formy doskonalenia w okresie międzykonferencyjnym, aczkolwiek byli do pracy samokształceniowej mobilizowani i otrzymywali od ZNP stosowne materiały pomocnicze (tezy i bibliografię), a często też i specjalne, książkowe nawet publikacje tematyczne. Ich udział na samych konferencjach był w zdecydowanej większości bierny. Poza sporadycznymi przypadkami, unikali oni na ogół uczestnictwa w dyskusji, a jeżeli nawet do niej dochodziło, to była ona najczęściej formalna, zdawkowa i wolna od kontrowersji. Przy takim podejściu do związkowego doskonalenia ideowo-pedagogicznego jego skuteczność w tym środowisku była również niewielka, aczkolwiek miało ono powszechny charakter i prowadzone było dużym wysiłkiem organizacyjnym ogniw związkowych.

Wpływ indoktrynacyjnej działalności w środowisku nauczycielskim zaczął maleć w wyniku wydarzeń zapoczątkowanych w sierpniu 1980 r. i narastającej w kraju opozycji wobec PZPR. Siły opozycyjne zyskały szerokie poparcie społeczne po utworzeniu NSZZ „Solidarność” i nie zdołało ich do końca złamać nawet wprowadzenie stanu wojennego i masowe internowanie ich czołowych działaczy, gdyż odradzały się one i prężniały w podziemiu, w strukturach nielegalnych i w coraz liczniejszych w drugim, nielegalnym obiegu wydawnictwach. W tej, jakże innej jakościowo sytuacji politycznej, nie mogło być mowy o powrocie, mimo czynionych w tym kierunku prób, do powszechnej ideologizacji życia społecznego, a co więcej, z każdym rokiem spadała, niewysoka i tak w przeszłości ranga obu torów ideowo-politycznego oddziaływania na nauczycieli i w końcu obumarły one całkowicie, zanim jeszcze zdążył upaść system, który je zrodził i wobec którego spełniały one służebną funkcję.

Powszechną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli były konferencje przedmiotowo-metodyczne, obejmujące nauczycieli określonych specjalności.

Zorientowane one były na niesienie pomocy w realizacji programu nauczania z przedmiotu specjalizacji, aktualizowanie z tej dziedziny wiedzy naukowej, wskazywanie jedynie słusznej interpretacji treści nauczania oraz na poszukiwanie najwłaściwszych dla tego typu zakładu metod pracy ze słuchaczami. Zajmowano się na nich m.in. problemami: więzi szkoły z życiem, realizacji przedmiotów kierunkowych pod kątem nowego programu klas V-VIII szkoły podstawowej, intensyfikacji procesu kształcenia. Podejmowane zagadnienia usiłowano rozpatrywać opierając się na teoretycznym wprowadzeniu profesora uczelni wyższej, z szczególnym zwróceniem uwagi na problematykę ideologiczną i światopoglądową. W toku dyskusji starano się także wyprowadzać praktyczne wnioski dla lepszego przygotowania zawodowego absolwentów. Właściwy dobór problematyki doskonalenia zawodowego nauczycieli z punktu widzenia rzeczywistych potrzeb poszczególnych zespołów był jednak utrudniony, ponieważ obowiązywała praktyka odgórnego podejmowania, również w tych sprawach decyzji, zgodnie z obowiązującą wówczas zasadą centralnego kierowania.

Rozważania teoretyczne ilustrowano z reguły zajęciami praktycznymi (na wykładach, ćwiczeniach, w kołach naukowych, zespołach zainteresowań) ze słuchaczami SN bądź z uczniami w szkole ćwiczeń. Ich obserwacja i analiza umożliwiały wymianę doświadczeń i sprzyjały poszukiwaniu efektywniejszych rozwiązań dydaktycznych. Konferencje te pozwalały też poznać różne sposoby urządzania pracowni przedmiotowych i zgromadzić w nich środki dydaktyczne, niekiedy nawet prototypowe, ponieważ współorganizując je SN starały się jak najpełniej zaprezentować swój dorobek, będący wizytówką ich pracy wobec uczestników konferencji, spełniających rolę zbiorowych wizytacji²². Teoretyczno-praktyczny charakter tych konferencji, mimo pewnego ich schematyzmu organizacyjnego (referat i dyskusja, hospitacje zajęć i ich omówienie oraz wycieczka po regionie), umożliwiał kadrze SN wzbogacenie ich wiedzy naukowej i warsztatu zawodowego, wpływał pośrednio na podnoszenie poziomu pracy tych zakładów, a czasem też na doskonalenie ich planów i programów studiów.

W doskonaleniu przedmiotowo-metodycznym lat osiemdziesiątych na plan pierwszy eksponowano doradztwo pedagogiczne. Jego zadaniem było niesienie nauczycielom pomocy w podnoszeniu ich umiejętności zawodowych, poprzez wdrażanie do właściwego wykorzystywania wiedzy teoretycznej dla integrowania celów, treści, metod i form pracy pedagogicznej pod kątem jak najlepszej jej organizacji²³. Doradztwu takiemu służyły konsultacje indywidualne i zbiorowe, przewodniki metodyczne, przykładowe rozkłady materiału

²² AAN, sygn. 2464. Protokoły z konferencji nauczycieli pracy ręcznej z 10—11 lutego 1958 r. i kierunku rolniczego z 27—28 listopada 1961 r.; Pismo Min. Ośw. w sprawie konferencji przedmiotowych nauczycieli SN z 18 listopada 1960 r.; Ocena konferencji przedmiotowych w SN w r. szk. 1961/1962.

²³ *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 2, s. 23—24.

nauczania, lekcje pokazowe i koleżeńskie, konferencje zespołów metodycznych i kursokonferencje, odczyty pedagogiczne, sesje postępu pedagogicznego oraz wystawy osiągnięć szkolnych. Metodocy byli teraz bardziej otwarci na zmieniającą się potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia ich warsztatu zawodowego i częściej byli gotowi podejmować niekonwencjonalne formy współdziałania z nimi, a zwłaszcza z jednostkami twórczymi²⁴.

Cenna była zwłaszcza ta aktywność nauczycieli, która służyła nie tylko ich własnemu rozwojowi zawodowemu, a czasem i naukowemu, ale która przyczyniła się też do doskonalenia oświaty. Najbardziej znaczący w tym dziele był udział tych nauczycieli SN, którzy uczestniczyli, w pierwszym zwłaszcza okresie, w pracach komisji programowych i zespołów rzeczoznawców przy ministerstwach oświaty i szkolnictwa wyższego, a także Instytutu Pedagogiki oraz komitetów redakcyjnych czasopism pedagogicznych i Państwowego Zakładu Wydawnictw Szkolnych, a także sekcji i komisji problemowych ZNP. Wehódząc do tych różnych gremiów brali oni udział w opracowywaniu i opiniowaniu projektów planów i programów nauczania, a także wytycznych i instrukcji dla SN i szkół innych typów oraz recenzowali złożone do druku artykuły, podręczniki szkolne i inne opracowania pedagogiczne. Byli oni też często autorami bądź recenzentami odczytów pedagogicznych, a także jurorami olimpiad przedmiotowych i wiedzy o Polsce i świecie współczesnym oraz przeglądów i festiwali szkolnych zespołów artystycznych. Niektórzy z nich, we współpracy z pracownikami nauki bądź z własnej inicjatywy, prowadzili eksperymenty pedagogiczne, a niekiedy także wycinkowe badania naukowe. Wyniki tych prac prezentowali oni na konferencjach lub na sympozjach naukowych (również i ogólnopolskich) bądź na łamach czasopism pedagogicznych, zwłaszcza przedmiotowych²⁵. Te różne przejawy zaangażowania w doskonalenie oświaty były udziałem nielicznych raczej, ale nieszczęśliwych duchem nauczycieli, charakteryzujących się refleksyjnym, twórczym podejściem do obowiązków zawodowych i zarazem chętnych do podejmowania działań innowacyjnych.

W ostatnim okresie działalności SN udział ich kadry w ulepszaniu i intensyfikowaniu pracy szkolnej był jednak zdecydowanie mniejszy, gdyż mniej było w tym środowisku teraz nauczycieli, którzy osiągnęli już pewne mistrzostwo w zawodzie i mieli taki własny dorobek i własne przemyślenia, które można by spożytkować dla unowocześnienia pracy dydaktycznej bądź wychowawczej i którzy aspirowałiby do podejmowania takich działań. Dla twórczej działalności pedagogicznej nie było też teraz sprzyjającego klimatu w warunkach dramatycznych konfliktów i podziałów w narodzie i w zespołach nauczycielskich. Jednoznacznych w tym względzie wymagań nie stawiła także

²⁴ E. Staszynski, *Kierunki pracy dydaktycznej i badawczej Instytutu Kształcenia Nauczycieli*, w: *Metodologiczne podstawy badań nad kształceniem, pracą i doskonaleniem zawodowym nauczycieli*, Warszawa 1984, s. 23—24.

²⁵ H. Pochanek, i in., *Zarys monografii Studium Nauczycielskiego w Zielonej Górze*, (maszynopis), s. 21—23.

ani Ustawa Karta Nauczyciela, ani przepisy wykonawcze do niej. Na zmianę tego stanu rzeczy nie mogły mieć również zasadniczego wpływu formalne decyzje ministra, zobowiązujące nauczycieli (od r. szk. 1987/1988) do udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego.

W obu okresach szukano jednak dróg podniesienia efektywności działania samego systemu doskonalenia nauczycieli. Celowi temu służyło m.in. dążenie do oparcia pracy jego ogniw, przynajmniej w części, na kadrze naukowej. Pierwsze próby włączenia samodzielnych pracowników nauki WSP do doskonalenia nauczycieli SN miały miejsce już w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych i znajdowały one wyraz nie tylko w organizowaniu seminariów koleżeńskich i doktorskich oraz w prowadzeniu przez nich wykładów na konferencjach przedmiotowo-metodycznych, ale także w niesieniu im pomocy bezpośrednio przy warsztacie pracy, poprzez hospitowanie zajęć dydaktycznych, udzielanie konsultacji, próby wspólnego doskonalenia planów i programów studiów oraz obustronne dzielenie się doświadczeniami, głównie typu dydaktycznego. Współdziałanie takie, obejmujące trzy dziedziny — programową, dydaktyczno-wychowawczą i naukowo-badawczą (o której pisaliśmy wcześniej), umożliwiało spożytkowanie wiedzy specjalistycznej i metodologicznej oraz doświadczenia zawodowego nauczycieli akademickich dla rozwoju kadry SN²⁶. Mimo niewątpliwej wartości tej inicjatywy ze strony pracowników naukowych WSP, nie spotkała się ona jednak z należyтым zrozumieniem wśród nauczycieli SN, niechętnych w większości do takiej współpracy.

Zainteresowania dla takiej współpracy, po obu tym razem jednak stronach, nie było również w latach osiemdziesiątych. Nie zachęcały do niej teraz nawet WSP, mocno — jak na możliwości swego potencjału kadrowego — zaabsorbowane kształceniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego i doksztalcaniem nauczycieli pracujących. Natomiast kadra naukowa Instytutu Kształcenia Nauczycieli zamiast zajmować się przede wszystkim doskonaleniem nauczycieli, wołała — mimo swego skromnego potencjału naukowego — koncentrować się na ich doksztalceniu i usiłowała nawet przejściowo przejmować pewne funkcje uczelni wyższych, w tym i w zakresie prowadzenia studiów podyplomowych, chociaż zadaniu temu nie była raczej w stanie sprostać.

Studia podyplomowe, rozwijane coraz szerzej od lat siedemdziesiątych przez uczelnie wyższe z dyscyplin kierunkowych, a z języków obcych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli, we współpracy z odpowiednimi instytucjami w ZSRR, NRD i Francji, służyły cyklicznemu doskonaleniu nauczycieli z dyplomami magisterskimi w ich wyuczonej specjalności²⁷. Zainteresowanie tymi studiami nie było jednak takie, jak oczekiwano. Zakładano, że każdy nauczyciel winien przez nie przechodzić co 5—7 lat, a przy pewnym już stażu pracy co najmniej dwa-trzy razy w czasie swojej aktywności zawodowej.

²⁶ AAN, sygn. 2610. Pismo Min. Ośw. do SN w sprawie seminariów koleżeńskich; sygn. 2611. Pismo Min. Ośw. do SN z 28 lutego 1961 r. w sprawie doskonalenia wykładowców.

²⁷ Przygotowywały one także do zarządzania oświatą dyrektorów szkół i kandydatów na nich oraz szefów administracji szkolnej różnych szczebli.

W sumie jednak studiami tymi legitymowało się (w r. szk. 1987/1988) tylko 11,3% nauczycieli SN²⁸, tzn. zaledwie co dziesiąty w tym środowisku. W wyniku rozwoju tej formy doskonalenia wzrósł wszakże udział pracowników naukowych w podnoszeniu kwalifikacji tej grupy nauczycieli, stroniącej wciąż od podejmowania takiej współpracy z myślą o własnym rozwoju naukowym.

Mobilizacji nauczycieli do pracy nad własnym rozwojem zawodowym, a w pewnym stopniu i naukowym sprzyjać miał stworzony w tym celu w latach osiemdziesiątych specjalny mechanizm. Wstępnym krokiem w tym kierunku były wprowadzone w latach siedemdziesiątych tytuły zawodowe — nauczyciela dyplomowanego i profesora szkoły średniej²⁹. Pierwszy — nadawano nauczycielom posiadającym kwalifikacje naukowo-pedagogiczne i — jak podkreślały kryteria wymagań — kwalifikacje ideowo-moralne oraz co najmniej 3-letnią, ocenioną na dobrze, praktyką nauczycielską, drugi — otrzymywali nauczyciele po studiach magisterskich i po 5 latach pracy na stanowisku nauczyciela dyplomowanego bądź akademickiego. Nie wydaje się jednak, by tytuły te, nadawane automatycznie nauczycielom spełniającym powyższe kryteria, mogły mieć większy wpływ na ich rozwój. Zrezygnowano zresztą z nich przy najbliższej zmianie Karty Nauczyciela.

Skuteczniejszej mobilizacji nauczycieli do pracy nad własnym rozwojem i nad lepszym, efektywniejszym organizowaniem procesu dydaktyczno-wychowawczego służyły (od r. szk. 1984/1985) stopnie specjalizacji zawodowej, ponieważ zdobycie każdego z nich musiało być poprzedzone spełnieniem określonych i coraz wyższych wymagań. Pierwszy stopień mogli uzyskać nauczyciele z 6, następnie z 5-letnim stażem pracy, a dwa kolejne — nauczyciele z wykształceniem magisterskim, przy czym stopień drugi — po 12, a stopień trzeci — po 18 latach pracy. Z czasem — i chyba słusznie — zrezygnowano z precyzyjnego określania tego wymogu przy ubieganiu się o dwa ostatnie stopnie, gdyż ważne było tu już nie tyle, czy nauczyciel miał nieco mniej czy więcej lat pracy zawodowej, lecz przede wszystkim to, z jakim zaangażowaniem i na ile skutecznie pracował on nad własnym rozwojem zawodowym i naukowym oraz na ile potrafił sprostać kolejnym kryteriom wymagań.

Przy ubieganiu się o pierwszy stopień specjalizacji nauczyciel musiał wykazać się wzorowym wykonywaniem zadań dydaktyczno-wychowawczych, ukończeniem określonej formy doskonalenia zawodowego (studium przedmiotowego lub studium podyplomowego) i dobrze zorganizowanym warsztatem pracy; przy stopniu drugim — kompetencjami i osiągnięciami na poziomie nauczyciela mistrza, ukończeniem następnej formy doskonalenia zawodowego, stałym wzbogacaniem swego warsztatu pracy, krytyczną analizą i oceną swoich doświadczeń i osiągnięć zawodowych oraz inspirującym oddziaływaniem na doskonalenie własnego środowiska zawodowego i pracy

²⁸ Zarys koncepcji..., s. 8.

²⁹ Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. 1972, nr 6, poz. 114. Ustawa Karta praw i obowiązków nauczyciela, par. 10.

szkolnej; przy stopniu trzecim — wymagano ponadto wykazania się własnym oryginalnym i wartościowym dorobkiem w pracy dydaktycznej lub wychowawczej lub we wzbogacaniu wiedzy przedmiotowej bądź pedagogicznej poprzez autorstwo albo współautorstwo podręcznika, materiałów pomocniczych, czy publikacji naukowej, wykonanie oryginalnych środków dydaktycznych lub dopracowanie się nowych rozwiązań w pracy pedagogicznej. Uwzględniano tu również aktywne uczestnictwo w seminarium naukowym i doktorskim, posiadane stopnie naukowe oraz dyplomy i nagrody nadane przez towarzystwa naukowe i artystyczne, a także przez Krajową Radę Postępu Pedagogicznego. Czynnikiem mobilizującym do sprostania tym wysokim wymaganiom miała być gratyfikacja finansowa za zdobyty stopień, w formie miesięcznego dodatku do płac³⁰.

Nie wydaje się jednak, by stopnie specjalizacji, budzące wśród nauczycieli umiarkowane raczej zainteresowanie, mogły być rzeczywiście istotnym stymulatorem rozwoju kadry SN. W drugim roku ich funkcjonowania legitymowało się nimi 6,3% tej kadry, łącznie z nauczycielami dochodzącymi³¹. Przy czym krąg zainteresowanych nimi sukcesywnie malał, w miarę jak kurczyło się w tym środowisku grono tych nauczycieli, którzy przy intensywnej pracy nad sobą mogli sprostać stawianym wymaganiom i jak spadała realna wartość przysługującej za zdobyte stopnie gratyfikacji finansowej, która przy końcu omawianego okresu miała już symboliczny raczej tylko charakter.

Zaangażowanej pracy nauczycieli nad własnym rozwojem zawodowym i naukowym nie sprzyjała w ostatnim okresie również — jak wcześniej już wspominaliśmy — atmosfera ogólnego napięcia, spowodowana przenoszeniem się na teren szkoły niepokojów społecznych, a zwłaszcza wprowadzeniem stanu wojennego, zawieszeniem działalności różnych instytucji społecznych, w tym także związków zawodowych i wydawnictw. Niekorzystny dla takiej pracy klimat pogarszały dodatkowo powstające w zespołach nauczycielskich sytuacje konfliktowe, pogłębiane rozliczaniem i weryfikowaniem nauczycieli „niepokornych” oraz coraz dotkliwiej odczuwane w szkołach skutki narastającego kryzysu w oświacie, zarówno materialnego, jak i kadrowego, a także postępująca degradacja zawodu nauczycielskiego.

Skuteczność oddziaływania systemu doskonalenia nauczycieli nie była — jak sądzę — imponująca w obu analizowanych okresach, aczkolwiek prowadzony on był w różnych formach i przez doświadczonych organizatorów, tzn. przez zorientowane wyłącznie na tę działalność instytucje, które usiłowały w niej się specjalizować, a w pierwszym okresie również i przez uczelnie wyższe, a ponadto także przez ZNP, o bogatych w tej działalności

³⁰ B. Cichy, *Stopnie specjalizacji zawodowej*, „Gł. Naucz.” 1982, nr 40, s. 10 i „Nowa Szkoła” 1984, nr 2, s. 59, 60; F. Kusztalak, *Stopnie specjalizacji zawodowej (warunki, wymagania, literatura)*, „Przysposobienie Obronne w Szkole” 1983, nr 4, s. 257—263 i 1984 nr 1, s. 56—61; S. Góik, *Wprowadzenie stopni specjalizacji w oświacie — refleksje i wnioski*, „Chowanna” 1985, z. 2—3, s. 24—246.

³¹ Zarys koncepcji..., s. 7.

tradycjach i przez PZPR, mającą duże doświadczenie w poczynaniach indoktrynacyjnych.

*

Z przeprowadzonej analizy kadry pedagogicznej SN wynikają następujące wnioski uogólniające:

1. Rekrutowała się ona najczęściej, w pierwszym zwłaszcza okresie, ze znanych i cenionych w środowisku specjalistów, mających duże doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi bądź z młodzieżą, a czasem też i w pracy instruktazowej z nauczycielami, a część jej starała się też swój dorobek upowszechniać na różnych konferencjach nauczycielskich, niekiedy także za pośrednictwem odczytów pedagogicznych i czasopism, głównie przedmiotowych.

2. Część tych nauczycieli (wyraźnie liczniejsza w pierwszym niż w ostatnim okresie) nie miała jednak niezbędnych kwalifikacji formalnych, czasem nawet żadnego stażu zawodowego w szkole bądź placówce, do pracy w której przygotowywali oni swych słuchaczy, a niektórzy z nich rozpoczynali pracę w tych zakładach w ogóle bez stażu pedagogicznego.

3. SN nie dysponowały w obu okresach pełną obsadą etatową i w zbyt dużym stopniu opierały swą działalność na kadrze dochodzącej, aczkolwiek mimo to nie potrafiły one wyeliminować ze swych zespołów pedagogicznych osób nie mających wymaganych kwalifikacji zawodowych ani też nauczania niezgodnego z wyuczoną specjalnością, a w pierwszym okresie również i nadmiernego obciążenia swych nauczycieli nadgodzinami.

4. SN nie potrafiły rozbudzić wśród swej kadry szerszego zainteresowania własnym rozwojem naukowym, zarówno w pierwszym okresie, gdy aspirowały one do roli uczelni półwyższych, jak i w ostatnim okresie, gdy stały się formalnie pierwszym ogniwem w dwustopniowym systemie kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim.

5. SN nie doceniały w pełni wagi i przydatności współpracy z uczelniami wyższymi i raczej nie zabięgały o ich patronat naukowy, ani też nie przejawiały większego zainteresowania cennymi w tym względzie inicjatywami uczelni wyższych (w pierwszym okresie głównie pedagogicznych, a w drugim także i niektórych uniwersytetów), zadowalając się z reguły opieraniem swej działalności na doświadczonych magistrach, nie zabięgających na ogół o robienie doktoratów i nie starających się często, zwłaszcza w ostatnim okresie, o przenoszenie do tych zakładów wzorców pracy typowych dla uczelni wyższych. Niewielka więc w sumie część tej kadry, w ostatnim zwłaszcza okresie, pracowała nad własnym rozwojem naukowym – nad robieniem doktoratów i prowadzeniem badań naukowych oraz nad innowacjami pedagogicznymi.

6. Niedostateczna była też skuteczność oddziaływania na to środowisko nauczycielskie, i nie tylko zresztą to, różnych form doskonalenia ze względu na brak mechanizmów skutecznej mobilizacji do podejmowania wysiłku na rzecz

własnego rozwoju zawodowego i naukowego, nawet po wprowadzeniu w ostatnim okresie stopni specjalizacji zawodowej, gdyż ich oddziaływanie było krótkotrwałe i z czasem coraz bardziej malało. Przyczyną tego stanu było również przeciążenie tej kadry, zwłaszcza w pierwszym okresie, nadmiarem obowiązków dydaktycznych i społecznych.

Biorąc pod uwagę stan kadry pedagogicznej SN i niewystarczające jej zaangażowanie we własny rozwój, zwłaszcza naukowy (szczególnie w ostatnim 10-leciu ich działalności), zrozumiałe staje się, dlaczego zakłady te nie dorastały pod względem kadrowym w pierwszym okresie do oczekiwań uczelni półwyższej, a w okresie ostatnim do wymagań przedakademickiego szczebla kształcenia.

MYŚL EDUKACYJNA W GALICJI 1772—1918.
CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA. MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA,
RZESZÓW 27—29 IV 1995 R.

Organizatorami Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Myśl edukacyjna w Galicji” byli pracownicy Instytutu Pedagogiki — Zakładu Historii Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie z inspiracji i pod kierownictwem prof. dr. hab. Andrzeja Meissnera. Sponsorami zaś byli: Komitet Badań Naukowych, Fundacja Stefana Batorego, Kuratorium Oświaty w Krośnie oraz Zarząd Okręgowy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Rzeszowie.

Na konferencję, przygotowywaną już od roku, wpłynęło 45 zgłoszeń referatów i 7 komunikatów z 18 ośrodków badawczo-dydaktyczno-naukowych z Polski i państw sąsiednich wchodzących w skład monarchii austriacko-węgierskiej w XIX wieku. Zgłoszono również udział z placówek naukowych w Montrealu, Izraelu, Koszyc, Bratysławie, Lucku, Drohobyczu, a przede wszystkim — Lwowa.

Otwarcia konferencji dokonał rektor WSP w Rzeszowie prof. dr hab. Kazimierz Sowa nawiązując do konferencji z 1993 r. „Galicja i jej dziedzictwo”. Referat wprowadzający *Dzieje szkolnictwa galicyjskiego jako problem historyczny i pedagogiczny* wygłosił prof. dr hab. Czesław Majorek wymieniając trzy odmiany w historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji: kanon dziejopisarstwa historycznego i historyczno-oświatowego w zaborze austriackim; oświata i wychowanie w zaborczym systemie politycznym Galicji — perspektywa obecnej dominacji czy zbliżenia do dorobku kultury zachodniej; funkcja oświaty w wynaradawianiu z jednej i podtrzymywaniu świadomości narodowej z drugiej strony — perspektywa narodowa; oświata i szkolnictwo galicyjskie jako płaszczyzna przenikania się kultur — perspektywa wielokulturowości; oświata i szkoła jako narzędzia walki o społeczną sprawiedliwość — perspektywa demokratyzacji itp., kończąc pytaniem, „czy współczesny marsz do Europy prowadzi przez... Galicję?”

Następnie obrady przebiegały w trzech sekcjach tematycznych, na których ogółem wygłoszono 31 referatów, 6 komunikatów, a 21 osób zabierało głos w dyskusji. Nicobecnii referenci nadesłali swoje teksty.

Sekcja I zatytułowana „Myśl edukacyjna” dotyczyła następujących problemów: początków kształtowania się pedagogiki jako nauki ze wskazaniem różnych nurtów jej rozwoju oraz wpływów pedagogik zachodnich; relacji między życiem społeczno-politycznym a szeroko pojętą pedagogiką; metodologii badań historyczno-oświatowych, w szczególności badań myśli edukacyjnej i jej nowatorstwa. Rozpoczął ją referat dr Barbary Luczyńskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim i Jagiellońskim*, w którym autorka zwróciła głównie uwagę na sam fakt powoływania katedr uniwersyteckich poświęconych już tylko pedagogice. Podobnej treści było wystąpienie dr Władysława Szulakiewicza

(WSP Rzeszów) *Początki pedagogiki eksperymentalnej w Galicji na przykładzie doświadczeń Ludwika Jaxy-Bykowskiego*, Doc. T. S. Koszmanowa (Uniwersytet Lwowski) mówiła na temat *Zachodniej orientacji myśli pedagogicznej w Galicji*, wskazując na recepcję zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej i jej wpływ na rozwój rodzimej koncepcji i nurtów pedagogicznych oraz ich rozwiązania w praktyce. Nie znany dotąd nurt w dziejach rozwoju myśli pedagogicznej pokazała doc. E. J. Siawawko (Uniwersytet Lwowski) mówiąc o *Idei Jedności człowieka i przyrody w ukraińskiej narodowej pedagogice*. Badania nad tym nowym zjawiskiem prowadzone w Uniwersytecie Lwowskim nazywane etnopedagogiką są bardzo popularne a jednocześnie nowatorskie i cieszą się dużym zainteresowaniem wśród słuchaczy. W kolejnym wystąpieniu dr Andrzej Kliś (WSP Kraków) mówił na temat *Wychowania domowego w poglądach galicyjskich pedagogów doby autonomicznej*, podkreślając, że był to jeden z ważnych elementów pedagogiki. Dr hab. Witold Wojdyło (Uniwersytet M. Kopernika w Toruniu) omówił *Wychowanie narodowo-religijne w koncepcjach Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego w Galicji*, a dr Wiesław Jamrożek (Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu) *Idee edukacyjne galicyjskiej socjalnej demokracji*. Nieco odmiennej problematyki dotyczyły następujące wystąpienia: dr. Jerzego Potoczego (WSP Rzeszów) *Wkład nauczycieli gimnazjów galicyjskich w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej*, doc. Włodzimierza Strubickiego (Uniwersytet Wołyński w Lucku) *Wpływ M. Szaszkiewicza, I. Wągilewicza i J. Głowackiego na rozwój myśli pedagogicznej w Galicji*. Referat o zbliżonej problematyce *Wychowanie narodowo-religijne w koncepcjach ks. Bronisława Markiewicza* wygłosił następnie dr Michał Strzelecki (Uniwersytet M. Kopernika).

II sekcja zatytułowana „Czasopiśmiennictwo pedagogiczne” obradowała pod kierunkiem inicjatora i organizatora konferencji prof. dr. Andrzeja Meissnera, który rozpoczął referatem *Polskie czasopisma pedagogiczne w Galicji* podkreślając potrzebę wyodrębnienia takiej dyscypliny naukowej. Już w trakcie planowania konferencji organizatorzy przewidzieli grupę zagadnień, które zostały nazwane „Nośniki myśli edukacyjnej”. Zaliczono do niej czasopisma, prasę codzienną, kongresy i konferencje nauczycielskie, studia i podróże zagraniczne, mecenat naukowy, przekłady dzieł pedagogicznych z literatury zachodniej itp. Zgłoszone referaty w większości traktowały wyłącznie o czasopismach pedagogicznych lub problemach oświatowych prezentowanych na łamach prasy lub czasopism niepedagogicznych. Wśród prezentowanych referatów były związane z problematyką młodzieżową, kobiecą, urzędową itp., lub pism etycznych propagujących idee odnowy moralnej np. w „Eleusis”. W sumie w tej sekcji wygłoszono 11 referatów i komunikatów, a w dyskusji wzięło udział 10 osób. Jak to podkreślił organizator i gospodarz konferencji w swoim wystąpieniu, badania nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym są zaniedbane i ciągle jeszcze w powijakach. Nie mamy pełnej monografii czasopiśmiennictwa pedagogicznego w Galicji, nie mówiąc już o bibliografii zawartości. Podjęta jeszcze w 1912 r. przez A. Karbowiaka próba charakterystyki niektórych tytułów pism pedagogicznych nie ma swoich kontynuatorów. Współczesne opracowania obejmują tylko niektóre tytuły np. „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Czasopismo Pedagogiczne”, „Nową Szkołę” i „Szkolnictwo Ludowe”. Są przy tym niepełne. O innych czasopismach pedagogicznych spotykamy tu i ówdzie mniej lub bardziej lakoniczne wzmianki. Jest sprawą niepokojącą, że tak długo ukazujące się czasopismo jak np. „Szkoła” przez 71 lat nie ma dotąd swojej monografii ani bibliografii zawartości.

Szczegółowa tematyka referatów wygłoszonych w sekcji II przedstawiała się następująco: doc. dr Józef Pšenak (Uniwersytet w Bratysławie) *Wkład słowackich czasopism pedagogicznych w drugie połowie XIX wieku dla rozwoju myśli pedagogicznej w Słowacji*; dr Kazimierz Szmyd *Recepcja austriackich czasopism pedagogicznych w polskiej prasie oświatowej*; dr Andrzej Lodyżyński (Uniwersytet Wrocławski) zastanawiał się, w jakim stopniu czytelnik polski mógł w galicyjskich czasopismach pedagogicznych znaleźć informacje o szkolnictwie europejskim. Referaty dotyczące poszczególnych czasopism zawierały następujące referaty: dr. Agnieszki Stopińskiej-Pajak (Uniwersytet Śląski) *Wkład czasopism „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej* „pierwsze naukowe opracowanie tego tak bardzo zasłużonego dla wychowania czasopisma, jakim jest «Szkoła»”; dr. Krzysztofa Jakubiaka (WSP Bydgoszcz) *Problematyka wychowania w rodzinie oraz współpraca domu ze szkołą w świetle publicystyki pedagogicznej „Rodzina i Szkoła” (1896–1913)*. Problematykę prezentowaną na łamach czasopism przedstawili: mgr Marta Polańska (WSP Rzeszów) *Organiza-*

eja Eleusis i jej czasopismo pod tym samym tytułem walczące o odnowienie moralne społeczeństwa polskiego; dr Bronisław Jańkiewicz (UMCS Filia w Rzeszowie) *„Kurenda Szkolna” (1851–1867) – pismo diecezji tarnowskiej poświęcone szkolnictwu ludowemu*; mgr Adam Krzanowski (WSP Rzeszów) *„Skaut” – jako czasopismo harcerskie w latach 1911–1914*. Ten blok tematyczny zakończyła dr Zofia Sokół (WSP Rzeszów) swoim wystąpieniem *Walka kobiet o dostęp do nauki i oświaty na lamach czasopism kobiecych* wydobywając dyskusje i polemiki prezentowane na lamach pism kobiecych na ogół pomijanych w badaniach naukowych. Nim problematyka kształcenia dziewcząt i zakładania gimnazjów żeńskich trafiła na łamy pism pedagogicznych, przez kilkadziesiąt lat była omawiana na lamach czasopism społeczno-kulturalnych adresowanych do kobiet.

Z obrad tej sekcji wynikało, że wśród historyków wychowania zajmujących się oświatą galicyjską dużym zainteresowaniem cieszą się problemy związane z czasopiśmiennictwem pedagogicznym lub sprawami wychowania prezentowanymi na ich lamach. Problematyka zawarta w wymienionych referatach korespondowała ze sobą, wzajemnie się uzupełniała i komunikowała, gdyż autorzy starali się wydobyć rolę i funkcje pism pedagogicznych i ich udział w wychowaniu moralnym, patriotycznym, narodowym itp.

W ramach trzeciej sekcji zatytułowanej „Oświata i szkolnictwo” w ciągu dwudniowych obrad wysłuchano 13 referatów, 3 komunikatów a 9 osób brało udział w dyskusji. Problematyka wystąpień, referatów i komunikatów, obracała się wokół następujących zagadnień: uwarunkowania etniczne oświaty galicyjskiej, nowatorstwo pedagogiczne, działalność pozaszkolna nauczycieli, rozwój poszczególnych ogniw ówczesnego systemu oświatowego.

Obrady tej sekcji rozpoczął referat dr Grażyny Kempy (Uniwersytet Śląski) *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli Śląska Cieszyńskiego* pokazujący na konkretnych przykładach osobowych wkład nauczycieli tego regionu w rozwój teorii i praktyki edukacyjnej poprzez publikacje prasowe i naukowe. Kolejny referent dr Adam Horbowski (WSP Rzeszów) przedstawił *Problematykę pedagogiczną na lamach galicyjskich sprawozdań szkół średnich*, w których można znaleźć wiele myśli nowatorskiej. Następnie doc. dr Bogdan Dobrzański (Instytut Pedagogiczny w Drohobyczu) przedstawił *Rolę kulturalno-oświatową towarzystw ukraińskich dla rozwoju szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX wieku i ich wpływ na rozwój ogniw systemu oświaty i rozwoju myśli edukacyjnej*. Kolejne wystąpienie prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra (Uniwersytet Jagielloński) dotyczyło *Programów edukacyjnych zjazdów działaczy oświatowych w Galicji (na przykładzie walnych zjazdów TSL)*. Spółka autorska złożona z pracowników Instytutu Pedagogicznego w Drohobyczu — doc. Włodzimierza Kemina i doc. Bogdana Dobrzańskiego zaprezentowała *Działalność oświatową i wydawniczą Emiliana Partyckiego* — rozwój i upowszechnianie myśli edukacyjnej tego zasłużonego dla ukraińskiej oświaty pedagoga. Przedstawicielka Uniwersytetu Lwowskiego mgr Maria Szwed omówiła *Ukraińskie szkolnictwo zawodowe w Galicji* np. szkołę mleczarską w Stryju, szkołę zawodową we Lwowie, licznie zakładane w tym czasie wieczorowe szkolnictwo rzemieślnicze i zawodowe szkoły zakonne itp. Rozwinięciem tego referatu było wystąpienie dr. Józefa Świehody (I LO Rzeszów) *Szkolnictwo ukraińskie w Galicji*. Autor zwrócił uwagę na brak syntezy dotyczącej edukacji poszczególnych narodowości objętych oświatą galicyjską mimo stosunkowo dobrze zachowanych dokumentów. Z zakresu innej problematyki było wystąpienie mgr Marzeny Pękowskiej (WSP Kielce) *Wkład galicyjskich zakładów dla głuchoniemych i ociemniałych w rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej* oraz stan szkolnictwa specjalnego rozwijającego się w obrębie galicyjskiego systemu oświatowego. Autorka omówiła Zakład dla Głuchoniemych we Lwowie założony w 1830 r., Stowarzyszenie Głuchoniemych (1878), Żydowską Szkołę dla Głuchoniemych oraz Zakład Ociemniałych Żołnierzy we Lwowie.

Kolejna referentka dr Maria Podhajecka (Uniwersytet w Koszycach) przedstawiła *Historię zakładów wychowania przedszkolnego w okręgu Sariskim*, a dr Stefania Walasek (Uniwersytet Wrocławski) przedstawiła *Wpływ wojny polsko-ukraińskiej na zatrudnienie nauczycieli narodowości niepolskiej w II Rzeczypospolitej*. Z tego samego środowiska naukowego — Uniwersytetu Wrocławskiego — dr Roman Stępień przedstawił *Kolegium Pijarskie w Złoczowie w XVIII wieku, udział jego nauczycieli w naukowym i kulturalnym życiu Polski*. Ostatnie w tej sekcji wystąpienie dr. Stefana Suchorskiego z Instytutu Pedagogicznego w Drohobyczu dotyczyło szkolnego teatru

w Złoczowie działającego w latach 1720—1774. W dyskusji, w której wzięło udział 9 osób, sygnalizowano potrzebę rozszerzenia problematyki badań na uwarunkowania polityczne myśli edukacyjnej. Ograniczoność programów nauczania sprzyjała rozwojowi samokształcenia młodzieży gimnazjalnej, tworzenia czytelni, tajnych kółek literackich, dyskusyjnych itp. Nauczyciele mieli również świadomość potrzeby własnego rozwoju i doskonalenia pracy samokształceniowej. Dyskutanci wielokrotnie podkreślali, że myśl edukacyjna w Galicji była jak na owe czasy nowoczesna i nowatorska. Postulowali również rozszerzenie badań porównawczych nad edukacją mniejszości narodowościowych w Galicji.

Postulaty badawcze wysunęli również uczestnicy sekcji I i II. Po pierwsze — postrzegać myśl pedagogiczną z perspektywy ogólnopolskiej i galicyjskiej; po drugie — porównywać badawczo recepcje różnych prądów w pedagogice polskiej i ukraińskiej; po trzecie — prowadzić badania na linii: „od pedagogiki szkolnej — do pedagogiki uniwersyteckiej; po czwarte — ocenić pedagogikę galicyjską i reformy szkolne pod kątem ich zniewolenia, gdyż była to dziedzina „pozornie wolna ale zniewolona”. W sekcji II również wysunięto szereg postulatów badawczych, jak np. przygotowanie syntetycznej publikacji monograficznej o czasopiśmie pedagogicznych w Galicji. Następnie ważną sprawą byłoby podjęcie badań o charakterze porównawczym: czasopisma polskie na tle czasopism poszczególnych krajów wchodzących w skład monarchii austro-węgierskiej. Tylko w ten sposób można by dokonać oceny, wydobyć ich rolę i funkcje. Niemniej ważnym problemem jest podjęcie badań nad rozwojem i upowszechnieniem myśli pedagogicznej poprzez czasopisma, jak również zbadanie, w jakim stopniu pisma te odegrały rolę w praktyce i świadomości nauczycieli szkół galicyjskich ludowych i średnich w doskonaleniu warsztatu zawodowego, jak przedstawiało się ich czytelnictwo, recepcja, wykorzystanie w praktyce itp.

Wiele uwagi w dyskusjach i postulatach końcowych poświęcono sprawie metodologii naukowej. Proponowano między innymi pokazanie myśli pedagogicznej przez relację: pedagogika—polityka. Postulowano posługiwanie się metodami stosowanymi w historii, gdy „czas degraduje słowa, ale nawet stulecia nie degradują myśli, gdyż — jak powiedział Witkiewicz — nie ma większej siły nad myśl”.

Organizatorzy zapowiedzieli druk referatów w ramach serii „Galicia”.

ZOFIA SOKÓŁ
Rzeszów

ORGANIZACJA I FUNKCJONOWANIE WSPÓŁCZESNYCH
SYSTEMÓW EDUKACYJNYCHWybór i opracowanie: Tefesa Gomuła, Józef Krasuski, Stanisław Majewski
Kielce 1994

Ta cenna publikacja składa się z trzech odrębnych części jednakowo rzeczowych, podających niezbędne fakty, bez ujawniania szczegółów, ukazujących dokumenty mówiące o edukacji, choć w różnych wymiarach geograficznych i przestrzeniach historycznych. W części pierwszej zatytułowanej: *Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty* (s. 275) znajdujemy przedruki dokumentów i opinii na temat współpracy międzynarodowej w dziedzinie oświaty po II wojnie światowej, a więc traktujące o historii najnowszej, współdecydujące o kształtowaniu procesów edukacyjnych w okresie mijającego półwiecza, zaczynającego przygotowywać uniwersalne koncepcje wychowawcze z myślą o trzecim tysiącleciu.

Zatem, nie inaczej, lecz w tym właśnie duchu należy odczytywać trzy bardzo ważne międzynarodowe konwencje i deklaracje, takie jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1949 r., Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 r. oraz Konwencja Praw Dziecka Narodów Zjednoczonych z 22 listopada 1989 r., wśród innych tekstów, zawarte w interesującej nas części omawianego zbioru. I tu, chociaż nie bez zakłopotania przypomnijmy, że są to dokumenty mało znane, na co dzień nie funkcjonujące w świadomości społecznej. Ich wartości ideowe nie zostały upowszechnione w środowisku pracowników oświaty i absolwentów wyższych uczelni, zwłaszcza pedagogicznych, którzy związali swój los z życiem codziennym instytucji oświatowych.

Tymczasem, czego jesteśmy świadomi, bez gruntownego przyswojenia treści każdej z konwencji i deklaracji, o której tu myślimy, bez indywidualnego polemizowania z nimi, trudno mieć nadzieję, że ich nakazy moralno-społeczne wrosną głębiej w zbiorowy system wartości, a tylko — nazwijmy to — pozostaną jedynie piękną dekoracją inicjatyw, przedsięwzięć i postulatów oraz powiedzeń: „Człowiek — to brzmi dumnie” lub „Człowiek jest najważniejszy”. Rzecz więc w tym, co potrafimy zrobić, w jaki sposób w realizowanym systemie wartości i całej działalności oświatowej deklaracje i porozumienia o poszanowaniu i obronie praw człowieka oraz jego niezbywalnych praw i wolności staną się naszą, czyli wspólną własnością Polaków w kontekście dokonującego się jednoczenia Europy. Nastawienie takie niewątpliwie towarzyszyło autorom opracowania. Jesteśmy zresztą przekonani co do tego, że zaniedbania w upowszechnianiu dorobku europejskiej i światowej myśli społeczno-politycznej i pedagogicznej po 1945 r. w sferze zabezpieczenia praw i wolności obywatelskich, tolerancji światopoglądowych, wyznaniowych i politycznych mogą prowadzić do tego, że te pozostaną jedynie absolutnym dodatkiem do wszystkiego, co okaże się na dziś bliższe i ważniejsze, pozbawione wymiarów niecodzienności.

Przywykło się sądzić, że szanse wcielenia w życie obrazu przyszłości przez szkolnictwo nie są wykorzystywane w wystarczającym stopniu. Tymczasem „w oświacie odzwierciedlają się wizje

społeczeństwa" — czytamy w Memorandum w Sprawie Roli Oświaty w Procesie Jednoczenia Europy (s. 264). Myśl ta niejako wyraża nakaz stawiany rządzącym wychowywania w godności każdego dziecka, jego stawianie się człowiekiem poprzez stosowny kształt szkolnictwa. „W związku z tym — piszą dalej autorzy memorandum — już dziś musi zostać w niej [oświacie — S. G.] zaszczerpiony przyszły obraz Europy — życie ludzi w wolności, sprawiedliwości i pokoju” (s. 264).

Te i inne, podobnie ważne zapisy umieszczone w całym zbiorze komentowanych tekstów, stanowią wystarczającą legitymację ich znaczenia dla konstytucyjnego zagwarantowania swobodnego rozwoju osobowości każdego człowieka, jego edukowania w szkolnictwie odpowiadającym różnorodności ludzi, ich zdolnościom, upodobaniom i potrzebom, zdolnego zrozumieć wielorakość i czynnie uczestniczyć w pomnażaniu kultury europejskiej.

Ta wspólna myśl, ukazująca szeroką przestrzeń wolności wychowawczej, którą trzeba nie tylko rozwijać, umacniać i wykorzystywać dla dobra osoby i społeczeństwa, lecz również starannie chronić, należy do najlepszych stron części publikacji. Jeżeli autorzy znaleźli w niej zbliżony stosunek do przyszłości Wschodu i Zachodu wywiedziony z wspólnych korzeni kulturowych, to nie oznacza, że podobnie cenne wrażenie wywiera część II recenzowanego zbioru pt. *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932–1993* (s. 252). Jego wartość merytoryczną osłabia brak dokumentów z okresu wcześniejszego. Ich całkowite pominięcie — przewrotnie wykorzystane — może prowadzić do fatalnego przekonania, że odrodzone państwo polskie w jakimś sensie i w jakiejś mierze weszło w 1918 r. w zaborcze struktury oświatowe i jak dawniej były one wszechobecne w szkolnictwie wszystkich poziomów nauczania aż do 1932 r.

Stało się więc niedobrze, bo dokumentom czasu międzywojennego zabrakło wspólnego nośnika wartości, składnika niezbędnego przy wszelkich badaniach, refleksjach i dyskusjach nad oświatą.

Tak naprawdę to nie wiemy, ponieważ autorzy chociażby dla celów kurtuazyjnych nie wspominają, jakimi racjami merytorycznymi kierowali się, nie wymieniając tak ważnych dokumentów, jak chociażby: dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym, zatwierdzony przez Sejm ustawodawczy 22 lipca tegoż roku; art. 118 Konstytucji z 17 marca 1921 r., który głosi, że „w zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkiem dla wszystkich obywateli Państwa”; ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych; ustawa z 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich; ustawy szkolne z 1922 r. o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych i budowie publicznych szkół powszechnych. Gdy do tych różnorodnych dokumentów, wśród których był też rozkaz Naczelnego Wodza z 27 maja 1920 r. o otwarciu i majątkach Liceum Krzemienieckiego, jeszcze dodamy dekret z 7 lutego 1919 r. o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim i uchwały Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 r., to zauważymy, że dynamika tworzenia podstaw prawnych szkolnictwa i jasnego wytyczania jego celów, którym ono miało służyć, objawia się rzeczywistą troską o nową tożsamość edukacji, wywodzącą z historii ideały wychowawcze. Oświata potrzebuje tradycji, ponieważ organizuje życie wspólnoty, ta zaś pozbawiona odniesień do przeszłości może reagować niezobowiązująco na duchowe przesłanie kultury narodowej. Z tych też powodów funkcja instrumentalna tej części opracowania została poważnie osłabiona, a cel, któremu miała służyć, ograniczony.

Brak takiej dialektyki nie był zamierzony przez autorów, co odczytujemy z zapisu (s. 6). Według nich „sięgnięcie do okresu międzywojennego, do ustaw jędrzejewiczowskich z lat 1932—1933, podyktowane było przekonaniem, że po pierwsze miały one charakter kompleksowy, rozstrzygający bowiem wszystkie ważniejsze problemy systemu szkolnego w niepodległej Polsce, po drugie zaś w sposób bezpośredni wpływały na organizację podziemnego szkolnictwa w okresie okupacji, jak również, choć w mniejszym stopniu, na szkolnictwo w pierwszych latach po II wojnie światowej”.

Nie jest więc jasne, dlaczego autorzy nie sięgnęli do tożsamości nurtów jędrzejewiczowskich tkwiących w podstawach prawnych szkolnictwa polskiego po 1918 r. To prawda, że nie miały one charakteru kompleksowego, ale przecież dzięki nim powstał w Polsce porozbiorowy ład oświatowy, stanowiący jeden rozdział oświaty, który łączył przeszłość z przyszłością. Stąd też podchodzenie do genezy reform szkolnych zaistniałych w latach 1932—1933 bez odniesienia się do

poprzedzającej je czterystoletniej historii oświaty byłby fałszywym pojmowaniem zmian przez te reformy wprowadzone.

Gdy zaś chodzi o materiały i dokumenty ukazujące drogę, którą przeszła oświata w Polsce po 1932 r., to niewątpliwie spełniają one oczekiwania. W tym fragmencie wypisów autorzy przedstawili, uszeregowane chronologicznie, podstawowe akty prawne opublikowane w wydawnictwach promulgacyjnych oraz materiały opisowe. Szczególnie godne polecenia są dokumenty i inne wydawnictwa obrazujące sytuację oświaty na ziemiach polskich podczas okupacji hitlerowskiej.

Mniej trafny wydaje się dobór źródeł ilustrujących politykę oświatową w okresie powojennym. W pierwszym rzędzie trzeba się zastanowić, czy rzeczą stosowną było marginesowe potraktowanie statusu prawnego nauczyciela. Na zilustrowanie stosunków służbowych i warunków pracy kadry pedagogicznej, które regulowały trzy ustawy sejmowe (1956, 1972, 1982), autorzy poświęcili tylko sześć stron (187—192), uzasadniając ten fakt „ograniczonym limitem stron”. W świetle tego usprawiedliwienia za przesadę można uznać zamieszczenie w całości (na 46 stronach) ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Powyższy akt prawny jest powszechnie znany w środowisku i wystarczyło jedynie przytoczyć wybrane artykuły, tym bardziej że obowiązująca ustawa nie jest dziełem doskonałym (w najbliższym czasie należy spodziewać się jej generalnej nowelizacji). Mankamentem jest także brak szerszych charakterystyk przytoczonych przepisów prawnych i materiałów zgrupowanych w poszczególnych rozdziałach.

Część III, czyli tom III recenzowanej publikacji źródłowej, podobnie jak część I, nie budzi zastrzeżeń. Nie znaleziono w jej treści takich niedociągnięć, które by dostarczyły pokus do wysunięcia zarzutów. „Zestawienia statystyczne ilustrujące wybrane problemy funkcjonowania współczesnych systemów edukacyjnych” (cz. I, s. 7), wyróżniają się jedynie tym, że wiele spraw wyrażają znakami matematycznymi, zwracającymi czytelnika w kierunku wnioskowania na podstawie różnej wielkości liczb i cyfr.

Jest jeszcze, już końcowa uwaga, ale nieco innej kategorii. Autorzy zdecydowali się na użycie w podtytule terminu „antologia”. Jest to chyba niezbyt szczęśliwa decyzja. Termin ten nie oddaje bowiem w pełni charakteru opracowania, gdyż w powszechnym rozumieniu kojarzy się zazwyczaj z literaturą piękną. W tej sytuacji lepszym wyjściem po prostu byłby wyraz „zbiór”.

Sumując spostrzeżenia, jakie nasuwają się po lekturze publikacji, stwierdzić trzeba, iż mimo zastrzeżeń wysuniętych do cz. II, całość wywiera pozytywne wrażenie. Jest ono tym cenniejsze, iż umacnia w przekonaniu o nieodzowności dostarczania nauczycielom, administracji oświatowej, szkołom, placówkom oświatowo-opiekuńczym i oczywiście studentom wyższych uczelni pedagogicznych oraz bibliotekom podobnych opracowań, wyróżniających się tym, iż dają obiektywną odpowiedź na pytanie: jak było?

STANISŁAW GAWLIK
Brzeg

KARL WILHELM STRATMANN: DIE GEWERBLICHE
LEHRLINGSERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND
MODERNISIERUNGSGESCHICHTE DER BETRIEBLICHEN
BERUFSBILDUNG

Band I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648—1806)
GAFB Frankfurt am Main 1993 ss. 576

Ukazał się tom pierwszy wydawnictwa zdumiewającego swym rozmachem: pięć tomów o wychowaniu zawodowym w społeczeństwie stanowym, określonym datami 1648—1806. Przypo-

mnijmy więc, że o wychowaniu zawodowym w ścisłym tego słowa znaczeniu nasze podręczniki historii wychowania niewiele piszą, a przeważnie rozpoczynają ten temat od odnotowania pierwszych szkółek zawodowych, notując pobieżnie istnienie wychowania cechowego lub pomijając je zupełnie. Przyczyną tego stanu jest w Polsce niedopracowanie się pojęć, które by pozwoliły na ukazanie obszernych dziedzin wychowania, znajdujących się poza oddziaływaniem tak zwanej „oświaty”, to jest działań mających na celu upowszechnienie poglądów, działań i metod, wynikających z przekonania, że w ten sposób stworzy się ludzi „oświeconych”, to jest uznających aktualny system poglądów naukowych.

W ten sposób pozostawiono poza obszarem pedagogiki cały olbrzymi obszar wychowania w plemionach pierwotnych, w społeczeństwach wczesnorolniczych, a przedtym myśliwskich i pasterskich. Tak samo pominięto wychowanie cechowe. Trzeba jednak zaznaczyć, że historycy w swoich opisach cechów zajmowali się zagadnieniami kształcenia cechowego: terminatorstwa, umów o naukę i świadczeń wzajemnych. Świadczą o tym prace Lucji Charewiczowej o lwowskich cechach, E. Bąkowskiego, W. Chotkowskiego, W. Gysiorowskiego, L. Stesłowicza o cechach krakowskich, S. Herbst a o cechach toruńskich, Makowskiej-Gulbinowej o cechach wileńskich, a ponadto interesująca książka Z. Pazdro: *Uczniowie i towarzysze cechów*. Znajdujemy więc w rozprawach historycznych materiał dotyczący układu: uczeń — czeladnik — mistrz, wynikających z niego przywilejów i obowiązków, zwyczajów i obrzędów cechowych. Jednakże pedagogika ani historia wychowania nie zainteresowała się tym trwającym wiele wieków zjawiskiem i moja książka: *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku* pozostała samotnym tytułem.

W przeciwieństwie do tego literatura pedagogiczna i historia wychowania w innych krajach przyniosła sporo opracowań procesów wychowawczych, zachodzących w średniowiecznych cechach. Terminatorstwo cechowe dało jako naturalne przedłużenie terminatorstwo w manufakturach i terminatorstwo fabryczne, to zaś rozwinęło się w dualistyczny system kształcenia zawodowego — główny system przygotowania do pracy zawodowej w Republice Federalnej Niemiec, w Austrii, a także w Szwajcarii i innych krajach.

Wypada teraz przedstawić autora tego luksusowo wydanego tomu, o świetnej grafice i ilustracjach nawet kolorowych. Karl Wilhelm Stratman jest profesorem w Bochum, kieruje na tamtejszym uniwersytecie katedrą pedagogiki gospodarczej. W swoim dorobku ma opracowania z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, podejmował problemy wychowawcze związane z przygotowaniem zawodu i analizy głównych zagadnień kształcenia zawodowego. W większości swoich opracowań odwoływał się do historycznych uwarunkowań obecnego stanu. W ostatnich czasach wydał cały szereg opracowań z zakresu historii kształcenia zawodowego. Omawiany tom jest końcowym wynikiem dociekań nad wychowaniem zawodowym w cechach — choć nie wiadomo, czy problematyka ta nie będzie powracała w następnych tomach. W drugim tomie — zapowiada wstęp — znajdzie ona swoje przedłużenie przez uwydatnienie związków z wczesną industrializacją.

Pora jednak określić, co zawiera 576 stronie dzieła poświęconego wychowaniu terminatorów. Zawiera on opis i analizę procesów wychowania cechowego w społeczeństwie stanowym, które autor ograniczył datami końca wojny trzydziestoletniej i zakończeniem Cesarstwa Rzymskiego narodu niemieckiego. Wtedy Prusy zadekretowały wolność wykonywania przemysłu, ale mimo wszystkich edyktów liberalizujących, cechy pozostały jeszcze długo ważnymi organizatorami zawodowego wychowania przemysłowego.

Karl Wilhelm Stratmann podejmuje historię kształcenia zawodowego w cechach jako część historii kulturalno-społecznej. Oznacza to, że wydobytą troskliwie z archiwów wielką liczbę dokumentów i zebraną ogromną masę faktów poddaje wszechstronnej analizie. Rozpoczyna jednak od opisu historycznej umysłowości, a więc pojęć i poglądów aktywnych w państwach niemieckich po wojnie trzydziestoletniej. Słusznie bowiem twierdzi, że wszelkie pojęcia mają swoją historię i zmienny zakres stosowności — chce więc osadzić zagadnienia w historii świadomości XVII i XVIII wieku. Analizuje więc konieczność uporządkowanego wychowania zawodowego, stwierdzając jednocześnie, że już w XVII wieku istnieli liczni przeciwnicy zarówno wychowania cechowego, jak i samych cechów. Zagadnienia te w Niemczech wystąpiły zupełnie

w innej skali niż np. w Polsce, wobec słabego u nas rozwoju miast i mieszczaństwa. Przedstawia dalej normatywną siłę statutów cechowych, przytaczając wiele tekstów oraz ukazuje legitymizację społecznego umiejscowienia cechów. Oczywiście jest też obfity opis zwyczajów cechowych i przebiegu kształcenia zawodowego w cechach. Jednakże autor nie zadowolą się tą stosunkowo łatwą historyczną informacją, świadcząca o rozległej kwerendzie archiwalnej, lecz przedstawia cały układ społeczny, w którym działały cechy i przebiegało w nich kształcenie zawodowe. Jego metodologii przyświeca przekonanie, że każde zjawisko ma rozliczne przyczyny i rozliczne skutki i dopiero ujęcie wieloczynnikowe sytuacji społecznych zapewnia rozumienie ich w konkretnej więzi historycznej.

Punktem ciężkości tych analiz jest ukazanie uwarunkowań działalności cechów i kształcenia cechowego oraz czynników, które spowodowały modernizację tego kształcenia w postaci odejścia od przymusowości posiadania świadectw cechowych dla wykonywania produkcji przemysłowej. Rozpatruje więc opisywane procesy ze względu na osiem układów odniesień: ze względu na strukturę ekonomiczną, strukturę zawodową, strukturę pracy i przedsiębiorstwa, strukturę norm i wartości obowiązujących, dostępność zawodów, strukturę socjalizacyjną, informacyjną i charakter władzy.

I tak w zakresie struktury ekonomicznej rzemiosło cechowe było w zasadzie zorientowane na produkcję lokalnie ograniczoną i społeczeństwo rynku samozasilającego się i prostego. W zakresie struktury zawodowej cechy charakteryzowały się ujęciem korporacyjno-rzemieślniczym, w zakresie układu pracy i przedsiębiorstw były to z reguły małe zakłady, zatrudniające personel rodzinny o charakterze paternalistycznym, których pracę zapewniało odgraniczenie miejscowego rynku.

System norm i wartości, które legły u podstaw organizacji cechowej, był ugruntowany metafizycznie, nudany odgórnie, znormalizowany w zakresie rzetelności, pożytku i w wysokiej mierze dziedziczenia zawodu. Umiejscowienie zawodu było zdecydowane przez przypisanie kandydata do warstwy społecznej i miało znaczenie powołania, wykazywało dziedziczenie ról społecznych.

Socjalną strukturę determinowała więc grupa pierwotnej o charakterze rodzinno-towarzyskim. Struktura informacyjna, to jest przekaz informacji dokonywał się przez pokaz i naśladowictwo. Drogą przejmowania informacji była więc imitacja w patriarchylnie ukształtowanym środowisku pracy. Struktura władzy była ugruntowana tradycyjnie i metafizycznie, władcy posiadali charyzmat teokratyczny, na którym opierał się ich autorytet.

Naturalnie są to tylko ramy dla bliższej analizy, ale niewątpliwie ukazują one istotne elementy funkcjonowania cechów w ówczesnym społeczeństwie.

Następuje pytanie: jakim zmianom ulegały powyżej wyodrębnione czynniki, powodując zniesienie przymusu należenia do cechu i wprowadzając na to miejsce wczesnoprzemysłową „swobodę” wyboru pracy?

Autor wskazuje, że w strukturze ekonomicznej nastąpiło przesunięcie orientacji rynkowej z samozapatrującego się rynku miejscowego na rynki ponadregionalne, co spowodowało konkurencję ruchliwego kapitału i konkurencję wytwórców nie tylko miejscowych, ale i pozamiejscowych, co oczywiście musiało się wiązać z transportem i handlem.

W zakresie układów pracy na miejsce cechowego korporacjonizmu wystąpiło ujęcie typowe przemysłowe, które spowodowało rozłamywanie całościowego wytwarzania produktu i orientację na funkcje, wynikające z segmentowanej pracy. W zakresie struktury pracy i przedsiębiorstwa na miejsce małych rodzinnych zakładów zaczęły wkraczać przedsiębiorstwa o skalkulowanej strukturze apersonalistycznej i kierunku produkcji wyznaczonym przez kapitał.

Zamiast metafizycznego porządku i wynikających stąd zasad postępowania i zamkniętych struktur cechowo-rodzinnych pojawiła się określona „edukacyjna otwartość” i zapotrzebowanie na zmienne kwalifikacje. Na miejsce rodzinno-towarzyskich grup wewnątrzcechowych zaczęły się upowszechniać układy formalne, w kształceniu dostosowane do wymogów szkolnych oraz zurbanizowane indywidualistyczne wzorce życiowe. Nastąpiło też sformalizowanie systemu informacyjnego i zróżnicowanie ról ucznia i terminatora. Wreszcie w strukturze władzy nastąpiło „demokratyczne” przesunięcie. Zamiast legitymizacji sakralnej i metafizycznej pojawił się zarząd i aparat władzy o legitymizacji racjonalnej, powstała organizacja biurokratyczno-techniczna.

Te przemiany następowały w początku XIX wieku, po wojnach napoleońskich, które roznosząc idee Rewolucji Francuskiej przyczyniły się do usunięcia przymusu cechowego. Autor rozpatruje to zjawisko na tle przemian w krajach niemieckich, zakończenia okresu Cesarstwa Rzymskiego i początku kariery Prus jako przodującego kraju w przemianach gospodarczych oraz na tle zmian, jakie nastąpiły w ciałach legislacyjnych.

Stwierdza, że tak jak organizacja cechowa kształtowała się w średniowieczu, tak i w wieku XIX miała swoją dalszą historię, mimo że w okresie wczesnej industrializacji nastąpiło zachwianie dotychczasowych uprawnień cechowych. Cechy zresztą miały przeciwników i w wieku XVII i XVIII, co autor skrupulatnie notuje i zaznajamia z ówczesnymi argumentami przeciwko cechom i za ich egzystencją.

Z wywodu tego wynika, że nie dyskusja i opinie zaważyły na historycznym rozwoju i upadku w XIX wieku znaczenia cechów, lecz potrzeby ekonomiczne i społeczne, walka tocząca się między mieszczaństwem i panami feudalnymi, zmiany w sytuacji ekonomicznej i szereg innych czynników, które autor starannie postarał się określić i uzasadnić. Zmiany w sytuacji miast, rozwój ponadregionalnego rynku, handel i zapotrzebowanie na określone produkty, wzmagające się zapotrzebowanie społeczne na przedmioty masowego spożycia spowodowały, konieczne przemiany.

Dzielo prof. Stratmanna stanowi wzorcowy przykład zastosowania metodologii systemowej analizy dla opisu istoty wychowania cechowego, ujmowanego na szerokim tle nie tylko organizacji i zwyczajów cechowych, obrzędów, powinności i całej regulacji życia rzemieślnika cechowego, zawartej w statucie i przepisach korporacyjnych. Wyświetla całość tej problematyki na szerszym tle przemian ekonomiczno-społecznych, ideologicznych i aksjologicznych, dążąc do kompleksowego wyjaśnienia procesów wychowania w cechu. Autor nazywa to historyczną analizą kształcenia zawodowego w pewnym przedziale czasowym.

Księga zaopatrzona jest w bogatą dokumentację, w której między innymi znajdujemy wykaz zawodów w Norymberdze w 1621 i 1785 r., podobny wykaz w Berlinie, dokument gwarantujący wyłączność rzemiosła miejskiego, dokument o ludowo-pedagogicznym i religijnym fundamencie pracowitości, interesujący tekst o stanowym znaczeniu problemu zawodów w XVIII wieku, przykłady przepisów odgraniczeń cechowych w Prusach, przepisy o nierówności zależnie od przynależności zawodowej przed śmiercią i społecznym zaszerogowaniu w Genewie w XVII wieku, katalogi obowiązków terminatorów uregulowania długości terminowania, reguły dla terminatorów, wyjęte z podręcznika dla wszystkich mistrzów rzemieślniczych, towarzyszy i terminatorów, dla wzmocnienia domowego porządku z Poczdamu z 1784 r., ostrzeżenia przeciwko niechrześcijańskim zwyczajom większości rzemieślników w postaci rytuału „chrztu” towarzyszy cechowych, postulat własności jako podstawa radykalnej krytyki cechów w 1781 r., dokumenty stanowiące o reformie wychowania uczniów rzemieślniczych i szereg innych dokumentów odnoszących się do problematyki kształcenia w rzemiośle w organizacji cechowej. Lektura tych źródeł świadczy na jak solidnych podstawach została oparta analiza przeprowadzona przez autora.

Na pięćdziesięciu stronicach zawarta jest bibliografia, spożytkowana przez autora. Wiele jest w niej dzieł natury ogólniejszej pedagogicznych z socjologii, historii i ekonomii, ale i tak mnóstwo pozycji dotyczy bezpośrednio problematyki wychowania w rzemiośle cechowym.

Porównanie z naszą literaturą skłania do refleksji, że mimo sztanदारowych hasel, dotyczących pracy i przygotowania do niej, nie mamy właściwie praktycznych i konkretnych analiz pracy w rozmaitych okresach rozwoju naszego społeczeństwa. Ujawnia to lukę istniejącą do chwili utworzenia pedagogiki pracy w naszym piśmiennictwie pedagogicznym i w naszym piśmiennictwie z zakresu historii kształcenia zawodowego. Szkołami zawodowymi zajął się prof. Miąso, pisząc ich historię i zbierając materiały. Pozaszkolne jednak formy, a wśród nich tak rozwinięta, jak kształcenie rzemieślnicze w cechach, została tylko fragmentarycznie opracowana w pracach historycznych i to w okresie międzywojennym. Po wojnie badanie historii rzemiosła ujawniło się w kilku opracowaniach, ale bodaj tylko w jednych popularystycznych *Dziejach rzemiosła* E. Dębowskiego, poświęcono więcej miejsca sprawom kształcenia zawodowego w rzemiośle. Bardzo stąd daleko do precyzji dzieła Stratmanna, dokładności, analizy jednego konkretnego okresu w całym bogactwie zjawisk, które się w nim ujawniły.

Do powyższego trzeba dodać, że dzieło prof. Stratmanna jest wydawnictwem niemal albumowym, jeśli chodzi o papier, skład i ilustracje, także barwne na papierze kredowym. Wśród nich zwraca uwagę karta tytułowa zbiorów przepisów, dotyczących uczniów rzemieślniczych, wydanej przez Adriana Bciera w Jenie w 1683 r., miedzioryty z XVI wieku i barwne reprodukcje dzieł rzemiosła artystycznego.

Zarówno teoretyczna zawartość dzieła, jak i rodzaj wydania, szata graficzna i dokumentacja stawia książkę na jednym z pierwszych miejsc w historii kształcenia zawodowego w Europie.

TADEUSZ NOWACKI

Warszawa

WIELKOPOLANIE W TAJNYM NAUCZANIU 1939—1945

Wspomnienia nauczycieli

Zbrali i opracowali: Wanda Dembska, Ludwik Gomolec i Tadeusz Zaworski.
Klub byłych Nauczycieli Tajnego Nauczania przy Zarządzie Okręgu ZNP w Poznaniu. Poznań 1994, ss. 299.

Książka powstała dzięki staraniom grupy działaczy oświatowych i związkowych, nauczycieli i nauczycieli akademickich, którzy dla uchronienia od zapomnienia okupacyjnych zmagani pedagogów wielkopolskich z okupantem niemieckim zbrali ten cenny materiał źródłowy dotyczący konspiracji oświatowej od samych jej uczestników.

Materiał wspomnieniowy wykorzystany w tej publikacji został zgromadzony częściowo w latach sześćdziesiątych i zdeponowany w Archiwum Komisji Historycznej przy byłym Zarządzie Wojewódzkim ZBoWiD w Poznaniu oraz przez Klub byłych Nauczycieli Tajnego Nauczania przy Zarządzie Okręgu ZNP w Poznaniu w latach 1980—1990. Pierwszą grupę wspomnień zebrał i opracował L. Gomolec, drugą W. Dembska i T. Zaworski. Analizy i oceny naukowej wspomnień dokonali znawcy problemu w odniesieniu do Wielkopolski prof. dr hab. Stanisław Michalski i prof. dr hab. Edward Serwański a także doc. dr hab. Apolonia Glowacka i doc. dr hab. T. Zaworski.

Inicjatorem wydania wspomnień od ich gromadzenia do opracowania był działacz związkowy i oświatowy Wawrzyniec Galant, który przez wiele lat przewodniczył Klubowi byłych Nauczycieli Tajnego Nauczania w Poznaniu i potrafił skupić wokół siebie i swojej idei grono ofiarnych i kompetentnych osób, co pozwoliło nie bez trudności doprowadzić do wydania książki.

Fakt, że opracowaniu patronowali znawcy problemu, pozwolił w wysokim stopniu wyeliminować merytoryczne nieścisłości, które występują we wspomnieniach pisanych zwykle po latach i zawierają subiektywne odczucia, spojrzenia i indywidualne oceny rzeczywistości w zawodnej przecież ludzkiej pamięci. Ponadto w tej publikacji wiarygodność wspomnień nauczycieli jest w części weryfikowana relacjami uczniów tajnego nauczania i odwrotnie. Jest to więc w pewnym sensie podwójna weryfikacja publikowanych tekstów obrazujących różne formy tajnego nauczania prowadzonego przez nauczycieli i nie tylko w specyficznych warunkach Kraju Warty i Generalnego Gubernatorstwa.

Całość wspomnień poprzedzona jest „Słowem wstępnym” autorstwa L. Gomołca, który przedstawił w ogólnym zarysie system dyskryminacji Polaków w szkolnictwie i nauce, tajne nauczanie, straty materialne w oświacie i kulturze oraz osobowe wśród nauczycielstwa Wielkopolski.

O ile do opublikowanych tekstów wspomnień nauczycieli i uczniów tajnego nauczania nie można wnosić zastrzeżeń, o tyle pewne uwagi krytyczne nasuwają się w odniesieniu do niektórych stwierdzeń i danych liczbowych zamieszczonych w „Słowie wstępnym”. Śmiało twierdzić, że dane liczbowe przytoczone przez L. Gomołca pochodzą sprzed wielu lat, a ponieważ ich autor nie

powołuje się na żadne źródła, to trudno uznać je za aktualne. Mówiąc o stratach osobowych środowiska naukowego w Poznaniu ograniczył się on wyłącznie do Uniwersytetu Poznańskiego podając, że śmierć poniosło 85 osób. Dziś wiadomo nam, że straty osobowe poznańskiego ośrodka akademickiego w latach 1939—1945 wyniosły 125 pracowników (13,3%) w tym 34 profesorów, 9 docentów, 47 adiunktów i asystentów, 16 wykładowców i lektorów, 3 pracowników naukowo-badawczych, 12 pracowników administracji i obsługi oraz 4 innych. Straty bez pracowników administracji wyniosły 113 osób (22,3%) i były w stosunku do ogółu zatrudnionych pracowników naukowych w Poznaniu (507 osób) najwyższe w kraju¹.

W odniesieniu do środowiska oświatowego L. Gomolec pisze: „Na zatrudnionych w dniu 1 września 1939 r. 5905 nauczycieli w 26 powiatach Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego powróciło do służby po zakończeniu wojny 2727, czyli 42,7% [...] Na 41 inspektorów i podinspektorów szkolnych powróciło do pracy w 1945 r. 26, czyli 63% stanu przedwojennego”. Z powyższego można wyciągnąć błędny wniosek, że straty osobowe wśród nauczycielstwa wielkopolskiego w latach 1939—1945 wyniosły 57,3%, a wśród inspektorów i podinspektorów 37%. Wiadomo, że powroty nauczycieli z wojennej tułaczki trwały jeszcze wiele lat. Wiarygodnym źródłem odnoszącym się do zatrudnienia nauczycieli są dla lat poprzedzających wybuch II wojny światowej publikacje statystyczne, na które powołuje się w swej najnowszej pracy Marian Walczak. Wynika z nich, że w roku szkolnym 1937/38 w placówkach oświatowych województwa poznańskiego było zatrudnionych 7032 nauczycieli, a straty osobowe według M. Walczaka wyniosły 1021 (14,5% przy 11,7% dla całego kraju), w tym 813 nauczycieli, 200 kierowników i dyrektorów szkół oraz 8 pracowników pedagogicznych administracji szkolnej².

Trudno zgodzić się ze stwierdzeniem L. Gomolca, który pisze: „W dotychczas ogłoszonych drukiem pracach na temat tego unikalnego zjawiska, jakim było tajne nauczanie, położono raczej nacisk na ogólną organizację i działalność konspiracyjnej oświaty, na jej obraz syntetyczny. Ponadto stosunkowo mało miejsca poświęcono w nich szczególnym warunkom konspiracyjnej oświaty”. W tym przypadku autor „Słowa wstępnego” nie podaje również żadnego tytułu pracy, która miałaby dotyczyć interesującego nas problemu. Piszący te słowa nie dostrzega takich tendencji w publikacjach M. Banasiewicza, S. Dąbrowskiego, T. Klanowskiego, W. Kowalenki, M. Rutkowskiej, E. Serwańskiej i M. Walczaka³.

Dotychczas nie publikowano w odrębnej książce wspomnień nauczycieli i uczniów Wielkopolski uczestniczących w tajnym nauczaniu. Jest to więc pozycja pionierska stanowiąca ważki przyczynek do dziejów edukacji narodowej w latach okupacji hitlerowskiej w Polsce, a w odniesieniu do Poznańskiego jej szczególności.

Należy podkreślić fakt, że opracowujący wspomnienia podzielili je na dwie części zamieszczając w pierwszej te, których autorzy pracowali lub uczyli się do 1939 r. w Wielkopolsce, a w latach okupacji przebywali w Kraju Warty, natomiast w drugiej te, których autorzy nauczyciele byli do 1939 r. zatrudnieni w placówkach oświatowych Poznańskiego, a wysiedleni przez okupanta do Generalnego Gubernatorstwa podjęli w nowych warunkach, w nowym środowisku tajne nauczanie. Taka postawa polskich nauczycieli dowodzi ich patriotyzmu i zdecydowania w walce z hitlerowskim najeźdźcą niezależnie od miejsca i warunków, w których wypadło im żyć i pracować w konsekwencji dyskryminacyjnej polityki okupanta wobec Polaków. Wśród

¹ M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej*, Warszawa 1995, s. 797—814.

² *Ibidem* oraz *Statystyka Szkolnictwa 1937/1938*, GUS RP, *Statystyka Polski*, seria C, z. 101, Warszawa 1939; *Miły Rocznik Statystyczny 1938 i 1939*, GUS RP, Warszawa 1938 i 1939; *Kalendarz Nauczycielski na 1939 r.*, Warszawa—Wilno—Lublin 1939.

³ M. Banasiewicz, *Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich wcielonych do Trzeciej Rzeszy w okresie okupacji (1939—1945)*, Poznań 1980; S. Dąbrowski, *Uniwersytet Poznański 1939—1945 (okupacja niemiecka i odbudowa po wojnie)*, Poznań 1946; T. Klanowski, *Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu 1945—1964*, Poznań 1965; W. Kowalenko, *Tajny Uniwersytet Ziemi Zachodnich. Uniwersytet Poznański 1940—1945*, Poznań 1961; M. Rutowska, *Straty osobowe i materialne kultury w Wielkopolsce w latach II wojny światowej*, Warszawa—Poznań 1984; E. Serwańska, M. Walczak, *Eksterminacja nauczycielstwa wielkopolskiego w latach okupacji hitlerowskiej*, „Przegląd Zachodni” 1972, nr 5—6; *idem*, *Szkolnictwo niemieckie dla dzieci polskich pod okupacją hitlerowską w Wielkopolsce*, „Przegląd Historyczno-Okulturowy” 1973, nr 2; E. Serwańska, *Wielkopolska w cieniu swastyki*, Warszawa 1970; M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939—1945*, Wrocław 1987; *idem*, *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach 1939—1945*, Wrocław 1978; *idem*, *Wielkopolska konspiracja oświatowa 1939—1945*, Warszawa 1972.

autorów drugiej części są także nauczyciele, którzy po 1945 r. osiedlili się Wielkopolsce, są również uczniowie tajnego nauczania z Generalnego Gubernatorstwa.

Opublikowane wspomnienia wzbogacają naszą dotychczasową wiedzę o nauczycielach wielkopolskich zaangażowanych w niezwykle trudnych warunkach okupacyjnego terroru, jaki panował w Warthegau w konspiracji oświatowej. Lektura drugiej części po raz pierwszy ukazuje tych Wielkopolan, którzy byli zaangażowani w ruch oporu w Generalnym Gubernatorstwie. Lektura obu części pozwala czytelnikowi zrozumieć odrębność form, metod, środków itp. stosowanych przez hitlerowców w stosunku do obu okupowanych obszarów oraz metody, formy i środki samoobrony Polaków, co po 50 latach od zakończenia II wojny światowej nie zawsze jest właściwie przedstawiane i obiektywnie interpretowane.

BOLESŁAW GRZEŚ



Franciszek Antoni Marek, *Godność, dostojność, posłannictwo Uniwersytetu*, Opole 1995.

Holdem dla powstania Uniwersytetu Opolskiego jest książka jego rektora Franciszka Antoniego Marka ukazująca tradycję Górnego Śląska w staraniach o utworzenie w tym regionie wyższej uczelni rangi uniwersytetu. I oto stało się. Długoletnie wysiłki społeczeństwa śląskiego uwiecznione zostały sukcesem powołania do życia z dniem 1 października 1994 r. dwunastego z kolei Uniwersytetu Opolskiego. Jednak droga do posiadania własnej uczelni w tej części kraju była nie tylko żmudna, ale i trudna. Pierwsze jaskółki zapowiadające ambicje oświatowe Ślązaków zaobserwowano w początkach wieku XIV, gdy rada miejska Legnicy w ówczesnym księstwie legnicko-brzeskim podjęła uchwałę o konieczności stworzenia uczelni, gdyż „mnogość studiujących tutaj scholarów wymaga kierownictwa i większego zasobu nauki” (s. 37). Jednak Uniwersytet Legnicki uruchomiono dopiero w początkach XVI w., tj. w 1526 r. Żywot jego był niestety wskutek niesprzyjających okoliczności krótki, bowiem istniał tylko pigułę lat. Przez dwa wieki dzielące inicjatywę rajców legnickich od uruchomienia placówki były wypełnione pracą na rzecz budowy dobrego imienia Ślązaków w świecie nauki, bowiem wykształcona na zagranicznych uniwersytetach elita Śląska odgrywała poważną rolę w tworzeniu Akademii Krakowskiej, pierwszej polskiej uczelni. Pierwszy stopień naukowy doktora nadany został przez Uniwersytet Krakowski w 1423 r. i, jak napisał F. Marek, „zarówno promotor, jak i doktorant pochodzili ze Śląska Opolskiego” (s. 47). Naukowe dokonania Ślązaków ukazane zostały w odniesieniu do średnio-wiecznych uniwersytetów, których cechą charakterystyczną były trzy podstawowe wydziały a wśród nich teologia. Współczesny Uniwersytet Opolski takim Wydziałem może się również poszczycić, i — co nie bagatelne — stan ten został zaakceptowany przez społeczeństwo a zarazem cieszy się sympatią ludzi nauki. Publikacja Franciszka Marka poprzedzona jest słowem Ojca Świętego skierowanym do społeczności akademickiej oraz homilią nuncjusza apostolskiego ks. bp. J. Kowalczyka. Kolejnym problemem książki F. Marka są rozważania o posłannictwie uczonych mężów, jakże często lekceważone w pogoni za zbytkami współczesnego świata. Te bardzo etyczne rozważania przywołują prawdę o dostojności uniwersytetu wynikającą z jego niezależności. „Dostojność to płynie nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei uniwersytetu”.

Stanisław Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995, ss. 117.

Publikacja Stanisława Gawlika ukazała się w serii Studia i Monografie nr 223 nakładem wydawnictwa Uniwersytetu Opolskiego. Tematem rozprawy jest postać i działalność publicystyczno-pedagogiczna jednej z najwybitniejszych Polek XIX stulecia Klementyny z Tańskich-Hoffmanowej. Postać to szczególnie ważna, gdyż jako jedna z pierwszych a nielicznych kobiet zainteresowała się problematyką kształcenia dziewcząt. Wychowana w atmosferze uwielbienia języka francuskiego i wszystkiego co z nim związane, dość szybko zorientowała się o konieczności zmiany modelu kształcenia i wychowania zwłaszcza w odniesieniu do kobiet. Kobieta, zdaniem Hoffmanowej, powinna orientować się we współczesnych dziedzinach życia, w sprawach stosunków społecznych a ponadto miała do spełnienia swoją tradycyjną rolę żony i matki. Hoffmanowa była jedną z nielicznych prekursorów ruchu emancypacyjnego na ziemiach polskich. Swą karierę pisarską otworzyła książką *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki. Przez młodą Polkę*. Pozycja ta zapewniła autorce trwałą pamięć wśród następnych pokoleń Polaków, bowiem już od pierwszego wydania cieszyła się dużą popularnością. Klementyna z Tańskich-Hoffmanowa była również autorką powiastek dla dzieci i w 1820 r. wydała *Powieści moralne. Rok w powieściach*, które tak jak pierwsza publikacja cieszyły się ogromną popularnością między innymi z racji braku literatury dla dzieci. W cztery lata później w 1824 r. wyszło z inicjatywy Tańskiej pierwsze polskie czasopismo dla dzieci „Rozrywki dla dzieci”. Przy dużym obciążeniu pracą publicystyczną i pisarską autorka była jednocześnie wizytatorką wszystkich szkół i pensji żeńskich w stolicy. Wybuch i upadek powstania listopadowego zmusił męża Hoffmanowej a następnie ją samą do opuszczenia kraju, który przyszło jej odwiedzić jeszcze dwukrotnie. Autorka *Pamiętki po dobrej matce...* umarła na wygnaniu, pochowana została w Paryżu w maju 1845 r. Jej spuścizna pedagogiczna obejmuje różne aspekty sztuki wychowania i kształcenia, między innymi sprawy wychowania moralnego, patriotycznego, rodzinnego, religijnego, które są przedmiotem kolejnych rozdziałów książki Stanisława Gawlika. Pracę zamyka materiał, w którym autor pokazał współczesne ślady Klementyny z Tańskich-Hoffmanowej.

HANNA MARKIEWICZ

Warunki prenumeraty

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy:
 - miesięczne: dzienniki,
 - kwartalne: dzienniki i czasopisma: tygodniki, dwutygodniki, miesięczniki i kwartalniki,
 - półroczne: roczniki i czasopisma o częstotliwości nieokreślonej.
2. Cena prenumeraty krajowej na III kwartał 1996 r. wynosi 4,50 zł (45 000 st. zł).
3. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:
 - a) jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora. Dostawa egzemplarzy następuje w uzgodniony sposób;
 - b) od osób lub instytucji zamieszkałych lub mających siedzibę w miejscowościach, w których nie ma jednostek kolportażowych „RUCH”, wpłaty należy wносить na konto „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy w PBK S.A. XIII Oddział Warszawa 370044-1195-139-11 lub w kasach Oddziału Warszawa, ul. Towarowa 28, czynnych codziennie od poniedziałku do piątku w godz. 8⁰⁰—14⁰⁰, jeżeli cena czasopisma w prenumeracie przewyższa kwotę 2,00 zł (20 000 st. zł) za egz. Dostawa w takim przypadku odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, tzn. „pod opaską”.
4. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100% wyższa od krajowej. Wpłaty przyjmuje „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy na konto w kasach Oddziału. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w pełni pokrywa zamawiający.
5. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju:

do 5 XII	— na I kwartał roku następnego,
do 5 III	— na II kwartał roku bieżącego,
do 5 VI	— na III kwartał roku bieżącego,
do 5 IX	— na IV kwartał roku bieżącego.
6. Zlecenia na prenumeratę dewizową, przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą, realizowane są od dowolnego numeru w danym roku kalendarzowym. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, ul. Towarowa 28, tel. 620-10-39, 620-10-19, 620-12-71 w. 2442, 2366.

W poprzednim numerze

MARIAN WALCZAK: Polskie środowisko szkolne na terenach wschodnich II Rzeczypospolitej (1939—1945)

•

TERESA JAROSZUK: Julian Aleksander Smulikowski (1880—1934). Posel na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej

W następnym numerze

KAROL POZNAŃSKI: Demokratyczne aspekty w rodzimych planach przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim

•

WIESŁAW JAMROŹEK: Demokracja i wychowanie w świetle ideologii oświatowej galicyjskiej socjalnej demokracji

•

TERESA GUMUŁA: Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznych

•

RYSZARD JADCZAK: Kazimierz Twardowski o narodowych i uniwersalnych celach wychowania

•

WITOLD WOJDYŁO: Funkcja mitu w koncepcjach wychowania narodowego

•

STANISŁAW MAJEWSKI: Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918—1961

•

JÓZEF KRASUSKI: Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej Jerzego Ostrowskiego

•

ELWIRA J. KRYŃSKA: Wizja demokratyzacji szkolnictwa w wolnej Polsce — koncepcja Okręgu Szkolnego Białostockiego na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18—22 czerwca 1945 r.)

•

MICHAŁ STRZELECKI: Wychowanie a demokracja w koncepcjach legalnej opozycji politycznej w latach 1945—1948

•

MARIAN BABYLUK: My i Rosja edukacyjna: niezbędny dyskurs