

# Szybiak, Irena

---

## Zawód nauczycielski w projektach i przepisach edukacyjnych w Księstwie Warszawskim

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 26, 3-18

---

1984

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



IRENA SZYBIAK

ZAWÓD NAUCZYCIELSKI W PROJEKTACH I PRZEPISACH  
EDUKACYJNYCH W KSIĘSTWIE WARSZAWSKIM

Zapoczątkowany w czasach Komisji Edukacji Narodowej proces powstawania świeckiego zawodu nauczycielskiego i kształtowania pierwszej polskiej pragmatyki zawodowej nauczycieli, przerwany na skutek rozbiorów, wznowiony został po utworzeniu Księstwa Warszawskiego. W debatach nad organizacją szkolnictwa w Księstwie wiele miejsca zajmowały sprawy nauczycielskie, na stosunku do nich środowiska warszawskiego najmocniej zaważyły krytycznie przywoływane tradycje idei i działalności Komisji Edukacji Narodowej oraz niedawne kontakty z pruską polityką oświatową, a zwłaszcza obserwacja miejsca nauczycieli w średnim szkolnictwie pruskim<sup>1</sup>. Od czasów Komisji dzieliła działaczy Księstwa przepaść rozbiorów, okres braku samodzielności politycznej Polski, w którym upadły także struktury stworzone przez polską władzę edukacyjną zarówno w sferze organizacji i administracji szkolnej, jak i w sferze zasad wyznaczających cechy zawodu nauczycielskiego. Niektóre z dawnych zasad bardzo ciążyły młodemu pokoleniu nauczycieli w ostatnim dziesięcioleciu Rzeczypospolitej, zwłaszcza wynikające z *Ustaw z 1783 r.* ograniczenia życia osobistego i zawodowego, czyli tzw. „mnichostwo”. Żywotne natomiast były idee obywatelstwa i oświaty publicznej, niektóre treści nauczania i podręczniki<sup>2</sup>.

Pracom oświatowym w Księstwie kierunek nadawali Stanisław Kostka Potocki i Stanisław Staszic, ludzie, którzy wprowadzili z bliska obserwowali działalność Komisji Edukacji, ale nie angażowali się bezpośrednio w jej prace. W dyskusjach nad kształtem szkolnictwa w Księstwie doszli do głosu ludzie z pokolenia wykształconego już w czasach pruskich — np. Wojciech Szwejkowski — lub też w tych czasach dzia-

<sup>1</sup> Problematyka zasygnalizowana w niniejszym artykule będzie przedmiotem odrębnej rozprawy.

<sup>2</sup> Zob. K. Mrozowska, *Tradycje Komisji Edukacji Narodowej w szkolnictwie polskim XIX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 3, s. 405—407.

łający — Samuel Bogumił Linde. Warto przy tym zauważyć, że Potocki oraz jeden z bardziej znaczących działaczy Izby Edukacyjnej Józef Lipiński byli blisko związani z zakonem pijarskim, aktywnym na niwie szkolnej także w czasach pruskich. Z tego zakonu wyszło wielu znanych pedagogów, jak np. Szwejkowski oraz działający poza granicami Księstwa Michał Jan Maciejowski, dyrektor gimnazjum białostockiego<sup>3</sup>. Reprezentowali oni pokolenie nie związane emocjonalnie z działalnością KEN i poszukiwali takich zasad organizacji oświaty, które byłyby przydatne dla nowo powstałego Księstwa, a przy tym żywo interesowali się dorobkiem pedagogiki niemieckiej, rozwijającej się wówczas bujnie, oraz szkołami niemieckimi.

Do skierowania uwagi Polaków na szkolnictwo niemieckie przyczyniła się niewątpliwie polityka władz pruskich, które wysyłały młodych pijarów z polskich kolegiów do Berlina, gdzie działało specjalne, zorganizowane przez Fryderyka Gedikego, seminarium pedagogiczne dla nauczycieli z ziem polskich<sup>4</sup>. Celem było wprawdzie włączenie ich w krąg kultury niemieckiej i łatwiejsza germanizacja ziem wcielonych do Prus, „ale urabianie chybiło celu, a wykształcenie dało tylko broń w rękę pijarów”<sup>5</sup>. Rozszerzył się m. in. krąg obserwacji rozwiązań edukacyjnych. „Nie przestając na poznaniu gimnazjów berlińskich — pisał Szwejkowski — które najgłówniejszym miały być moim celem, odprawiłem własnym kosztem małą podróż do dalszych prowincji pruskich, do Saksonii itd. na zwiedzenie szkół różnego gatunku sławniejszych”<sup>6</sup>.

Rzecz znamienna, że w dyskusjach oświatowych z pierwszych lat Księstwa Warszawskiego nie było odniesień do reformy rosyjskiej, w której wyniku powstał Okręg Szkolny Wileński, a ukształtowanej pod dużym wpływem dorobku Komisji Edukacji Narodowej<sup>7</sup>. Nie zaakceptowano też, wywodzącej się z tradycji Komisji, próby Hugona Kołłątaja

<sup>3</sup> R. Dutkova, *Jeden trudny żywot nauczycielski (Michał Maciejowski)*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII—XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław 1977, s. 221—236; por. Wołyniak [J. M. Giżycki], *Kilka słów o dwóch szkołach polskich na Podlasiu*, odb. z „Dziennika Poznańskiego”, 1888, s. 16—18.

<sup>4</sup> *Encyklopedia wychowawcza*, t. IV, Warszawa 1890, s. 357—362.

<sup>5</sup> K. Konarski, *Nasza szkoła. Księga pamiątkowa warszawskiej szkoły realnej*, t. I, Warszawa 1932, s. 32.

<sup>6</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich, 1808*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807—1812*, oprac. Z. Kukułski, Lublin 1931, s. 15.

<sup>7</sup> W 1914 r. dopiero S. Staszic w rozprawie *Krótki zbiór głowniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francji, w Austrii, w Prusiech, w Rosji i w Księstwie Warszawskim* zanotował, że w państwie rosyjskim w szkołach typu średniego „plan Komisji Edukacyjnej dosyć wiernie zachowuje się, ale nie udoskonala się”, [w:] *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, wyd. i oprac. Z. Kukułski, Lublin 1926, s. 175.

odbudowy podstawowego elementu dawnej hierarchii akademickiej, czyli uniwersytetu krakowskiego jako szkoły głównej. Wpływy francuskie przejawiały się przede wszystkim w strukturze organizacyjnej szkolnictwa, opartej na zasadzie bezpośredniej zależności każdej szkoły od Izby Edukacyjnej, a potem od Dyrekcji<sup>8</sup>. Nastąpiło oddzielenie funkcji administracyjnych i wizytatorskich od funkcji pedagogicznych (w systemie KEN np. szef szkoły wydziałowej wizytował inne szkoły na terenie swego wydziału, zarządzał też często kasą prowincjonalną funduszu edukacyjnego).

Pogląd na zawód nauczycielski kształtował się wówczas w toku porównywania tradycji Komisji Edukacji Narodowej z nowszymi systemami ówczesnej Europy, zwłaszcza pruskim, i podobnie jak w zakresie organizacji szkolnictwa, administracji szkolnej itp. stanowi kolejny etap w naturalnym procesie jego rozwoju. Elementy przestarzałe, przynależne do innej epoki, zastąpiono przez rozwiązania bardziej adekwatne do sytuacji ustrojowej i społecznej Księstwa. W toku tej konfrontacji jednym z istotniejszych problemów była kwestia relacji między nauczycielem a władzami szkolnymi, której zasadniczym elementem było pewnego rodzaju rozluźnienie przepisów odnoszących się do pracy nauczycielskiej. W rozważaniach nad cechami nowej struktury szkolnej i miejsca w niej nauczycieli zwraca uwagę podkreślanie dużej autonomii nauczycielstwa w średnich szkołach niemieckich, nie krępowanych przez władze przepisami programowymi. Wskazywano, iż czynnikiem gwarantującym właściwy poziom szkoły był nacisk środowiska szkolnego. Zwracano uwagę jednak, że szkoły niemieckie nie spełniały tej roli, jaką pełniły szkoły polskie w czasach KEN. Na skutek braku „spójnej zwierzchności” szkoły niemieckie — zauważał Szwejkowski — nierównomiernie korzystały z „wydoskonalenia pedagogii”, ich poziom naukowy i warunki materialne zależały od hojności czynników lokalnych oraz zdolności rektora, a co ważniejsze, szkoły te nie były „narodowymi”, co powodowało, że mieszkańcy różnych prowincji pruskich „nie uważali się jako synowie jednej ojczyzny”<sup>9</sup>.

Akceptowano więc potrzebę jednolitej edukacji obywatelskiej młodego pokolenia i zasadę opieki i nadzoru państwa nad tym procesem. Ale władza oświatowa, zdaniem Szwejkowskiego, nie powinna zbyt szczegółowo określać programów nauczania i ustalać drobiazgowo przepisów. Powinna przyjąć taki tryb postępowania, by „urządzenie szkół powszechnie zostawiało nauczycielom materię i sposobność myślenia o poprawie i utrzymywało ich w czynności. Niech obejmuje tylko ogół, a szczegóły do urządzenia samej szkole zostawia [...]”<sup>10</sup> Wynikało z tego,

<sup>8</sup> Por. R. Dutkova, *Szkolnictwo średnie Krakowa w pierwszej połowie XIX w. (1801—1846)*, Wrocław 1976, s. 19.

<sup>9</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi, [w:] Źródła do dziejów*, s. 20.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 21.



że odrzucał on model przepisów ustalających szczegółowo programy nauczania w czasach Komisji. Przepisy wydawane przez władze powinny wprawdzie dość dokładnie określać cele nauczania i wychowania, ale rozpisanie ich założeń w obrębie przedmiotów, układ planu lekcji w każdej szkole powinny należeć do jej rektora i doświadczonych nauczycieli. Pogląd ten podzielali także Linde i Lipiński: „Wypada stąd, iż w powszechności plan stały lekcji nie powinien być raz na zawsze ułożony, ale roztropności rektora z pierwszymi profesorami rozkład i czas przepisanych obiektów zostawiony będzie”<sup>11</sup>. Na takich podstawach oparta relacja między nauczycielami a władzą, wynikająca zarówno z obserwacji szkół niemieckich, jak i własnych doświadczeń Lindego jako rektora Liceum Warszawskiego, prowadziła do wzmocnienia pozycji rektora i długoletnich nauczycieli. Było to jednocześnie odrzucenie przyjętego przez Komisję Edukacji Narodowej trybu postępowania, wynikającego z historycznych uwarunkowań jej działalności, według którego nauczyciele — w dużej części przynależący do starej szkoły — powinni byli wiernie realizować szczegółowo opracowane przepisy programowe zawarte w *Przepisach na szkoły wojewódzkie z 1774 r.* i *Ustawach z 1783 r.*

Wyrazem akceptacji przez władze oświatowe Księstwa powwyższego poglądu był fakt, że w *Wewnętrznych urządzeniach szkół* wydziałowych i departamentowych nie znalazły miejsca szczegółowo rozpisane programy nauczania poszczególnych przedmiotów, które stanowiły istotny składnik analogicznych przepisów KEN, obligatoryjny dla nauczycieli. W rozporządzeniach Dyrekcji Edukacji z 1812 r. zamieszczono tylko nazwy poszczególnych przedmiotów nauczania, ich rozkład w ciągu nauki szkolnej oraz czas przeznaczony na ich realizację<sup>12</sup>. Ten model przetrwał jeszcze w rozporządzeniach Komisji Rządowej WRiOP Królestwa Polskiego z 1819 r.<sup>13</sup> Idea ta — jak można wnosić z dziejów poszczególnych szkół — zyskała akceptację nauczycieli i owocowała zapobiegliwością o wykorzystanie najnowszej literatury, a także udziałem w pracach towarzystw naukowych<sup>14</sup>. Opublikowany natomiast w 1820 r., a więc w początku okresu odchodzenia od liberalnej polityki oświatowej, *Plan na szkoły wojewódzkie* zawierał znów ściśle wytyczne realizacji poszczególnych przedmiotów nauczania w poszczególnych klasach<sup>15</sup>. Pro-

<sup>11</sup> *Zasady projektu ogólnego edukacji narodowej*, [w:] *Źródła do dziejów...*, s. 79.

<sup>12</sup> *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych, 1812*, Aneks: *Szkoły departamentowe, a w nich rozkład nauk na klasy i godziny tygodniowe*, [w:] *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, Wydział Oświecenia*, t. II: *Zakłady naukowe średnie*, Warszawa 1867, s. 331; *Rozkład nauk w szkołach wydziałowych na godziny, 1812*, [w:] *Zbiór przepisów...*, s. 399.

<sup>13</sup> *Wewnętrzne urządzenie szkół wojewódzkich, 1819*, [w:] *Zbiór przepisów*, s. 441 i n.

<sup>14</sup> Zjawisko to zauważył Massalski, zob. artykuł w niniejszym tomie *Rozpraw...*

<sup>15</sup> *Plan na szkoły wojewódzkie, 1820*, [w:] *Zbiór przepisów*, s. 567 i n.

gramowe paragrafy *Planu* przypominały pod względem formy analogiczne rozdziały *Ustaw* z 1783 r., z tą formalną różnicą, że *Ustawy* operowały nomenklaturą nauczyciela przedmiotu, np. wymowy, matematyki itp., *Plan* zaś — nazwami przedmiotów nauczania.

Likwidacja przyjętego przez Komisję Edukacji Narodowej nazewnictwa służbowego nauczycieli, przypisującego ich do konkretnych przedmiotów planu nauczania, zaznaczona już w *Urządzeniach* z 1812 r., dawała większą możliwość rektorowi szkoły wykorzystania umiejętności zatrudnianych nauczycieli. Niewątpliwie z rektorskich doświadczeń Lindego wzięło się stwierdzenie: „Trafic się może, iż nauczyciel fizyki lepiej posiadać może prawo lub jaki język niżeli botanikę lub rolnictwo”<sup>16</sup>, czyli przedmioty przypisane przez Komisję nauczycielowi fizyki. Mogło to jednak opóźnić proces specjalizacji przedmiotowej nauczycieli.

Uważając, iż o wartości szkoły decydują tak polityka władz oświatowych, która ustala cele i kierunki nauczania, jak i realizujący je nauczyciele, podkreślano, że będą oni te zadania wypełniać prawidłowo, o ile nie będą krępowani zbyt drobiazgowymi przepisami. Było to więc konsekwentne rozwinięcie idei, która kielkowała w polityce Komisji Edukacji Narodowej, gdy zwracano się do nich o udział w doskonaleniu programów nauczania i podręczników<sup>17</sup>. Łączyło się z tym nowe spojrzenie na zadania rektora szkoły. Miał on kierować procesem dydaktycznym i wychowawczym, poznawać dobrze wszystkich uczniów oraz wady i zalety nauczycieli dzięki prowadzeniu co najmniej jednej lekcji tygodniowo w każdej klasie<sup>18</sup>. Rektor też wraz z najstarszymi nauczycielami kierował pracą posiedzeń nauczycielskich. I w tym punkcie również krytycznie oceniano posiedzenia zgromadzeń nauczycielskich w czasach Komisji — za wiele w nich było rozmów nie na tematy zawodowe. Obrady nauczycielskie powinny obracać się wokół problematyki postępu pedagogicznego, omawiania nowych książek, dzielenia się doświadczeniami dydaktycznymi. I tu znaleźć można echa metody Gedikego zastosowanej w seminarium berlińskim, według której seminarzyści poświęcali wiele czasu na tego typu dyskusje<sup>19</sup>. Podkreślano, że takie prowadzenie obrad miało szczególne znaczenie dla doskonalenia pracy najmłodszych nauczycieli, zwłaszcza tzw. kolaboratorów.

Można zatem stwierdzić, iż w dobie Izby Edukacyjnej wiele uwagi

<sup>16</sup> *Zasady projektu ogólnego...*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 81.

<sup>17</sup> Zob. I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej (szkic problemu)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 1, s. 24.

<sup>18</sup> S. B. Linde, J. Lipiński, *Uwagi nad ustawami dawnej Komisji Edukacyjnej*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 76—77; W. Szwejkowski, *Uwagi*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 61—63.

<sup>19</sup> F. W. Atkinson, *The professional preparation of secondary teachers in the United States*, Leipzig 1893, rozdz. IV o seminariach niemieckich, s. 52—53; *Encyklopedia wychowawcza*, t. IV, s. 357—362.

poświęcano dążeniu do zorganizowania takich warunków, które umożliwiłyby nauczycielowi wykazanie własnych wartości i zapewniły mu poczucie satysfakcji z pracy. W tym kierunku zmierzał również Staszic, który w projekcie hierarchii akademickiej zupełnie pominął kwestię, czego i jak nauczyciel ma uczyć. Jako reprezentanta władzy, a jednocześnie kształtującej się wówczas warstwy inteligencji, interesowało go przede wszystkim miejsce nauczycieli w społeczeństwie. Jego wyznacznikiem, według Staszica, powinno być wykształcenie<sup>20</sup>. Umieszczał więc w tych samych klasach hierarchii przedstawiciele różnych zawodów, np.: „W klasie trzeciej mistrze, czyli magistri wewnętrzni, są profesorowie patentowani, dający lekcję w szkole departamentowej, zewnętrzni, którzy uczą w jakim instytucie partykularnym, równającym się w stopniu szkole departamentowej, pod imieniem pensyj lub konwiktów przez Dyрекcją upoważnionych. Albo, którzy stopień magistra mając, osiągnęli jaki urząd w powiecie lub departamencie, jakimi być mogą wszystkie urzędy, do których komisje egzaminacyjne departamentowe kwalifikacją rozpoznają, a jakimi w lekarskiej sztuce są chirurgowie pierwszego rzędu, a w duchownym dziekani”<sup>21</sup>.

W koncepcji Staszica zatem stan nauczycielski powinien być wtopiony w całą hierarchię społeczności wykształconej, bez potrzeby — tak jak to miało miejsce około 30 lat wcześniej — wyodrębniania go spośród innych stanów społecznych. Zawód nauczycielski określał rodzaj wykonywanej pracy, wykształcenie natomiast miejsce w społeczeństwie wśród wykonywających inne zawody. Nauczyciel poza tym zarówno w koncepcji Staszica, jak i w całym systemie edukacyjnym Księstwa nie był też urzędnikiem państwowym, tak jak to ukształtowało się np. w Austrii, gdzie był podporządkowany administracji i jako narzędzie polityki centralistycznej miał służyć integracji wielonarodowego państwa, kształtować obywateli monarchii habsburskiej. Według przepisów austriackich podstawowym warunkiem wykonywania zawodu nauczycielskiego była znajomość języka niemieckiego i łaciny, nie wymagano natomiast od kandydatów wykształcenia uniwersyteckiego<sup>22</sup>.

Model Staszicowski, a także praktyka Księstwa różniły się więc za-

<sup>20</sup> Myśli do ułożenia hierarchii stanu nauczycielskiego w Księstwie Warszawskim, [w:] *Pisma pedagogiczne*, s. 189—203; por. T. Nowacki, *Wstęp*, [w:] *Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica*, Wrocław 1957, s. LIV.

<sup>21</sup> S. Staszic, *Myśli do ułożenia stanu nauczycielskiego, czyli akademickiego*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, s. 198.

<sup>22</sup> G. Klingenstein, *Quelques remarque sur la réformation de l'enseignement en Autriche au XVIIIe s.*, „Roczniki Humanistyczne”, t. XXV, z. 2, *Historia. Materiały z kolokwium poświęconego 200 rocznicy powstania KEN*, Lublin 22—24 XI 1973 r., Lublin 1977, s. 293—301; R. Dutkowska, *Szkolnictwo*, s. 10—12; A. Karbowski, *Wizyta szkół gimnazjalnych w czterech departamentach Księstwa Warszawskiego w r. 1810*, [w:] *Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce*, t. X, Kraków 1901, s. 77.



sadniczo od tradycji stanu akademickiego w czasach Komisji, kiedy to nauczyciel był członkiem odrębnego autonomicznego stanu, którego zwierzchnikiem był rektor szkoły głównej, decydujący o zatrudnieniu, miejscu pracy itp. W zasadzie autonomii wewnętrznej tkwiło jednak zarzewie konfliktu między stanem a władzą edukacyjną. Władza uważała, iż samorządność może stanowić czynnik sprzyjający przebudowie szkolnictwa. Obawiała się natomiast, że niejednorodny skład stanu akademickiego, złożony z różnych generacji nauczycielskich, pozostawiony bez ścisłego nadzoru Komisji, może prowadzić do wypaczenia kierunku reformy. Z tych obaw rodziło się łamanie przez Komisję zasad, które stały u podstaw ówczesnej hierarchii akademickiej, np. przez odraczanie wyborów rektorów i prorektorów szkół, lub też usunięcie nauczyciela z pracy z pominięciem zapisanego w *Ustawach* trybu postępowania<sup>23</sup>.

Zauważano też niedostatki znanych na początku XIX w. systemów edukacyjnych, z których pruskiemu zarzucano brak centralnego kierowania oświatą, austriackiemu — zbytne zburokratyzowanie i niewłaściwie rozwiązany problem rekrutacji nauczycieli: „Ze bezpiecniej dla rządu i pożyteczniej dla edukacji krajowej — pisał wizytator szkół w Krakowskim w 1810 r. — aby nauczyciele nie przez konkursy, ale przez instytut nauczycielski przechodzący dobierani byli [...]”<sup>24</sup> W stosunku do systemu KEN krytyce poddawano zbytne — zdaniem działaczy Księstwa — uprzywilejowanie szkół głównych. W powstającym więc systemie Księstwa wyłączono pośredni szczebel w zarządzaniu szkolnictwem, jakim był uniwersytet w czasach Komisji. Obawie przed kolizją dwóch szczebli zarządzania dał wyraz Surowiecki w komentarzu do *Myśli do ułożenia hierarchii stanu nauczycielskiego w Księstwie Warszawskim* Staszica: „Wyraz hierarchia stanu akademickiego mógłby [...] dać powód składowi akademii krajowych do zbytnych przywłaszczeń wpływu i powagi, rodzących kolizje z najwyższą magistraturą [...]”<sup>25</sup> Powoływane przez Izbę Edukacyjną dozory stanowiły pewną obronę szkoły i nauczycieli przed uzależnieniem od biurokracji centralnych władz oświatowych, ponadto nadzór społeczny miał zapewniać właściwy poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. „W przypadku potrzeby odmian w szkołach wszelkiego rodzaju, tak co się tyczy nauczy-

<sup>23</sup> Pierwsze wybory w stanie akademickim odbyły się w 1790 r., zob. M. Bełz, *Problematyka obrad wydziałowych nauczycieli szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej przeprowadzonych w dniach 5—7 sierpnia 1790 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 3, s. 458—502. Naruszenie *Ustaw* nastąpiło przy okazji usunięcia jednego z nauczycieli szkoły sandomierskiej, zob. K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956, s. 145—147; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich KEN*, Wrocław 1980, s. 148.

<sup>24</sup> A. Karbowski, *op. cit.*, s. 78.

<sup>25</sup> *Pisma pedagogiczne*, s. 195, przyp. 3.



cieli, nauk i samej szkoły [...] Izba Edukacyjna zasięgnie opinii dozoru”, zanim wyda decyzję<sup>26</sup>. Miały być one lepszym środkiem nadzoru niż okresowe wizytacje szkół. „Do dozoru szkolnego postanowione zostały od rządu przeszłego [tj. pruskiego — I.S.] eforaty, przy każdej w szczególności szkole, z miejscowych obywatelów złożone. Myśl chwalebna. Wizyty czasowe zastąpić nie zdołają codziennej opieki i oka bacznego, a obywatele do dozoru wezwani, mający własne często na nauce dzieci, czynnie zajmują się pomyślnością i wzrostem szkoły ich dozorowi poruczonej”<sup>27</sup>.

Zmianom uległ również pogląd na materialną stronę życia nauczycieli. Oczywiście — w sytuacji, gdy na skutek polityki Komisji Edukacji Narodowej zawód nauczyciela świeckiego zyskał trwałe miejsce w społeczeństwie — zniknęły z dyskusji i przepisów wszystkie „mnichowskie” ograniczania. Pojawiła się natomiast nowa kwestia — materialnego zabezpieczenia bytu rodzin nauczycielskich, zwłaszcza wdów i sierot. Był to problem początków XIX w., którego rozwiązania poszukiwali nauczyciele, jak i władze w różnych krajach Europy<sup>28</sup>. Nie tamować „wolności żenienia się nauczycielom, obmyśleć raczej należało na wzór innych krajów fundusz dla wdów i sierot” — stwierdzał Szwejkowski przy okazji krytycznej analizy *Ustaw z 1783 r.*<sup>29</sup> Postulowano, aby pensja nauczycielska była tak wysoka, by uwolniła nauczyciela od troski o byt własny i rodziny<sup>30</sup>. „Dobra chęć i pozyskany szacunek często im stoi za rzeczywistą zapłatę”, ale jeśli i tego brakuje, a zwierzchność nie wykazuje dostatecznej troski o ich los, „natenczas rzadkiej potrzeba duszy, aby gorliwość jego [nauczyciela — I.S.] nie stygła”<sup>31</sup>. Z goryczą, ale i poczuciem rzeczywistości dodawał Szwejkowski: „Na nieszczęście społeczności, nie wartość rzeczywista usług, ale zewnętrzne okoliczności nadają ludziom i urzędowi szacunek”<sup>32</sup>.

Ciekawe były spostrzeżenia dotyczące zasad ustalania wysokości

<sup>26</sup> *Instrukcja dla dozorów szkolnych*, 1808, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 450.

<sup>27</sup> *Raport o stanie edukacji publicznej i jej funduszach*, 1808, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 361.

<sup>28</sup> O rozwiązaniach tej kwestii w Okręgu Szkolnym Wileńskim K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Sniadeckiego*, Wrocław 1980, s. 232—238; o kształtowaniu się przepisów austriackich R. Dutkova, *Szkolnictwo*, s. 156; także Biblioteka PAN Kraków, rkps 162 (Biblioteka Narodowa w Warszawie, Zbiory Mikrofilmów, mf. 25381), *Projekt do zaprowadzenia Towarzystwa zapewniającego nauczycielom i ich familii pensje na przypadek starości, kalectwa lub śmierci przez Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* wniesiony [...], k. 1v—2 — o zasadach emerytalnych w Prusach i w Austrii.

<sup>29</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 37.

<sup>30</sup> *Plan edukacji publicznej*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 371; *Memoriał Izby Edukacyjnej do Rady Stanu*, 1808, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 402.

<sup>31</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 32—33.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 37.

pensji. Według Szwejkowskiego nie powinna być ona wielkością stałą, ale podlegać rewizji wraz ze wzrostem kosztów utrzymania<sup>33</sup>. Poza tym pensja miała być instrumentem zatrzymywania w pracy szkolnej nauczycieli doświadczonych. Szwejkowski uważał za niesłuszne przyznawanie pełnej pensji emerytalnej już po dwudziestu latach pracy. Przepis taki, który w czasach KEN ułatwiał rozstawanie się z nauczycielami z poprzedzającego Komisję pokolenia, tracił słuszość w Księstwie, gdzie nie było wyraźnego konfliktu pokoleniowego wśród nauczycieli. *Plan edukacji publicznej* z 1807 r. utrzymał jednak zasadę, że po dwudziestu latach pracy nauczyciel uzyska pełną pensję emerytalną<sup>34</sup>. Niewykluczone, że źródłem tego przepisu były tradycyjnie złe warunki pracy nauczycieli, zwłaszcza w klasach pierwszych, zwykle bardzo licznych, bo pełniących częściowo funkcje niedostatecznie rozwiniętej sieci szkół elementarnych<sup>35</sup>. Poza tym od czasów Konarskiego i Komisji właśnie ten okres zatrudnienia uprawniał do emerytury. Budziło to jednak zastrzeżenia nie tylko Szwejkowskiego, ale również autorów projektu uposażeń emerytalnych, przygotowanego przez Towarzystwo Elementarne, a ocenionego krytycznie przez Kajetana Koźmiana w 1815 r.<sup>36</sup> Stwierdzali oni, że przepisy te ułatwiały „zdatnym nauczycielom sposoby usuwania się od dalszych prac i powołania w tym właśnie wieku i przy takich siłach, gdzie by wzorem i wytrawioną zdolnością najpożyteczniej mogli służyć krajowi”<sup>37</sup>. Wykazywali, że prawo do emerytury nabywaliby ludzie jeszcze w pełni sił, oraz argumentowali, że „ludzie zazwyczaj mają wstręt do pracy; nie potrzeba tylko zapewnić im los do śmierci, a gnuśność łatwo ogarniać ich, zwykła”. Stwierdzali ponadto, że „emerytury nie mogą być uważane, tylko jako zasłużone opatrzenie niezdatnych do dalszej pracy. Kto zatem ma jeszcze siły i zdolności do pełnienia obowiązków, ten nie może mieć prawa do takowego opatrzenia”<sup>38</sup>.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 39—40.

<sup>34</sup> *Plan edukacji publicznej*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 371.

<sup>35</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 36 — nauczyciele klas pierwszych pracowali z nadmierną liczbą uczniów „dla niedostatku szkół miejskich i wiejskich”.

<sup>36</sup> B. PAN Kraków, rkps 162, *Projekt*, k. 1—14; Z. Kukulski [w:] *Pisma pedagogiczne* wyjaśnia na s. 188, przyp. 1, że 22 IV 1815 r. Towarzystwo Elementarne złożyło Dyrekcji Edukacji Narodowej „Pierwszy rys ustawy o pensjach dla wysłużonych i skaleczonych nauczycieli” oraz że projekt referował Koźmian; K. Koźmian, *Pamiętniki*, t. III, Wrocław 1972, s. 28—29 pisze: „Projekt o emeryturach dla nauczycieli wyrobiła i wniosła Komisja Oświecenia. Redaktorem jego był Surowiecki, człowiek oświecony, zdolny i gorliwy urzędnik, nawet erudyta, lecz w pomysłach drobny, a w środkach wykonania pedant” i dalej krytykuje ostro projekt, ale bez wdawania się w szczegóły, zrzucając, że mało troski wykazał, by szkół nie ogałacać z „dobrych nauczycieli przez wraźny wstręt do źle wynagrodzonego poświęcenia się i pracy”.

<sup>37</sup> B. PAN Kraków, rkps 162, k. 10.

<sup>38</sup> *Ibidem*, k. 10—11.

Argumentowanie za przedłużeniem czasu pracy uprawniającego do pełnej emerytury wynikało z troski o stabilizowanie kadry i o to, by nie wyzbywać się ludzi przygotowanych do pracy i z doświadczeniem pedagogicznym. Szło to w parze z pewnymi posunięciami, które miały usprawnić warunki ich pracy nauczycielskiej. Mianowicie *Wewnętrzne urzędnictwo...* szkół określały liczbę uczniów, która w szkołach departamentowych „w trzech niższych klasach [...] nie ma znacznie przechodzić pięćdziesiąt[...]”, a w wydziałowych — sześćdziesiąt<sup>39</sup>. Przepisy wydane przez władze edukacyjne Księstwa regulowały więc kwestię, która w sposób istotny ciążyła na pracy nauczycieli w pierwszych klasach — w czasach Komisji bywało w nich często po sto i więcej uczniów<sup>40</sup>. Przepisy określały także maksymalne tygodniowe pensum nauczyciela na 20 godzin, z tym że z układu przedmiotowego wynikało, iż każdy nauczyciel w szkole departamentowej miał godzin 18, a w wydziałowej od 18 do 20<sup>41</sup>.

Istotnym zagadnieniem pragmatyki nauczycielskiej był tryb kształcenia i rekrutacji nauczycieli szkół średnich. W tym punkcie zarówno projekty, jak i rozwiązanie przyjęte przez władze oświatowe Księstwa różniły się w pewnych szczegółach od trybu przepisanego przez KEN. Utrzymana została zasada wymogu od kandydatów na nauczycieli studiów uniwersyteckich. Szwejkowski krytykował natomiast to, że seminaria krakowskie i wileńskie w czasach KEN bardziej troszczyły się o materialną stronę bytu kandydatów do stanu nauczycielskiego, „aniżeli onych do przyszłego [stanu usposobienie...] kandydaci ani jednej osobnej lekcji nie brali, która by ich właściwie jako przyszłych nauczycieli sposobiła”<sup>42</sup>.

Spojrzenie Szwejkowskiego na ten problem (uzasadnione tym bardziej, że i absolwenci szkół głównych narzekali na niedostateczne przygotowanie do pracy w szkole) wyostrzone było jego własnymi doświadczeniami wyniesionymi zarówno ze studiów zakonnych, jak i z pobytu w Berlinie, w seminarium Gedikego.

<sup>39</sup> *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych*, 1812, [w:] *Zbiór przepisów*, t. II, s. 255; *Wewnętrzne urządzenie szkół wydziałowych*, 1812, [w:] *Zbiór przepisów*, t. II, s. 343.

<sup>40</sup> W szkole w Białymstoku w 1785 r. w kl. I dwuletniej uczyło się 122 uczniów, w klasie III zaś tylko 16. W Białej Podlaskiej w 1786 r. w kl. I — 146 uczniów, w kl. III — 27; *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim, 1782—1792*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław 1972, s. 145, 159. Podobne zjawisko występowało w innych szkołach. Sygnalizuje to K. Mrozowska, *Wstęp*, [w:] *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787—1793*, wybrała i wstępem poprzedziła K. Mrozowska, przypisy i indeksy oprac. A. Zielińska, Wrocław 1981, s. XI—XII.

<sup>41</sup> *Zbiór przepisów*, t. II, s. 257 § 16, s. 333, 343 § 14, s. 401.

<sup>42</sup> W. Szwejkowski, *Uwagi*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 33.



Porównanie organizacji kształcenia nauczycieli w czasach Komisji z ujęciem tej problematyki w czasach Księstwa unaocznia przesuwanie się akcentów równoległe do procesów laicyzacyjnych zawodu, a także — jak się wydaje — rozwoju warstwy inteligencji pracującej. W dobie „Wielkiej Reformy” zagadnieniem podstawowym dla władzy była rekrutacja kandydatów do zawodu, związanie ich z podjętą przez Komisję przebudową szkolnictwa, a wreszcie przekonanie młodzieży z ubogich warstw szlachty i mieszczaństwa, iż zawód ten stanowić może gwarancję przyzwoitego życia i szacunku społecznego. Sprawy materialne bytu kandydatów stawały więc na pierwszym planie. Bliższy był ponadto kontakt polskiej myśli pedagogicznej czasów stanisławowskich z myślą francuską, która więcej uwagi zwracała na ideologię oświatową, zadania wychowania oraz na kształcącą funkcję szkoły niż — jak to wystąpiło w pedagogice niemieckiej — na dydaktyczno-metodyczną stronę pracy nauczycielskiej. Zbliżenie do pedagogiki niemieckiej oraz „okrzepnięcie” zawodu — jak się wydaje — sprawiły, iż w Księstwie Warszawskim istotnym elementem kwestii nauczycielskiej stało się zagadnienie fachowości oraz zagadnienie emerytalne.

Doświadczenia niemieckie w zakresie kształcenia nauczycieli były bogate i sięgały przełomu XVII/XVIII w. Z końcem XVII w. powstało w Jenie pierwsze uniwersyteckie seminarium pedagogiczne, którego słuchacze uczyli się, „jak uczyć”. W utworzonym następnie przez Franczkego w Halle Seminarium Selectum Praeceptorum trzy z pięciu lat studiów poświęcone były na praktyczną naukę zawodu w szkołach średnich pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli. Przemyślaną organizację miało seminarium berlińskie Gedikego (1787), w którym kształcenie zawodowe seminarzystów obejmowało lekturę i analizę dzieł pedagogicznych, obserwację toku lekcji, praktykę nauczycielską we wszystkich klasach gimnazjum pod okiem dyrektora i jego asystentów i wreszcie konferencje poświęcone dyskusjom nad problemami teoretycznymi, jak i wynikającymi z zajęć praktycznych. Zasadę łączenia studiów w zakresie teorii pedagogicznej z praktykami w organizowanych przy uniwersytetach szkołach ćwiczeń utrwalił J. F. Herbart, który w 1810 r. założył seminarium pedagogiczne w Królewcu<sup>43</sup>.

Niemiecki model kształcenia nauczycieli był w zasadzie ściśle związany z uniwersytetem i w tym bliski był zarówno polskim tradycjom Akademii Krakowskiej, jak i urządzeniom Komisji Edukacji Narodowej. Z końcem XVIII w. jak i w XIX w. uformowały się w Europie również pozauniwersyteckie szkoły, wyspecjalizowane w kształceniu nauczy-

<sup>43</sup> F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, t. II, Berlin 1921, s. 70—90; F. W. Atkinson, *op. cit.*



cieli, np. we Francji Ecole Normale Superieure, w Rosji zaś petersburski Instytut Pedagogiczny<sup>44</sup>.

Brak uniwersytetu w pierwszych latach Księstwa Warszawskiego ograniczał zakres zarówno postulatów, jak i pierwszych przepisów odnoszących się do kształcenia nauczycieli. Najobszerniej traktował o tym Szwejkowski, szerzej niż Linde i Lipiński, którzy po prostu stwierdzali: „Na profesorów nie wziąć tylko takich, co kursa swoje pokończyli w akademiach”<sup>45</sup>. Szwejkowski również uznawał, że przyszli nauczyciele powinni się kształcić w uniwersytetach, ale omawiał ponadto kwestie ogólne organizacji i planu ich studiów. Uważał, że kandydaci do stanu nauczycielskiego oprócz wykładów wspólnych z innymi słuchaczami powinni mieć odrębny wykład dydaktyki i pedagogiki, „która do tak wysokiego teraz doprowadzona jest stopnia”, oraz praktykę szkolną pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli<sup>46</sup>.

Stosownie do tych głosów *Plan edukacji publicznej* z 1807 r. zapowiadał stypendia dla 12 osób, z których 9 „przy szkole głównej na funduszu publicznym sposobić się będzie, a 3 wysłanych zostanie na trzy lata za granicę”<sup>47</sup>. W praktyce jednak przyjął się zwyczaj zatrudniania chętnych do zawodu nauczycielskiego na stanowisku kolaboratorów, by w ten sposób nabywali praktycznych umiejętności i wykazywali przydatność do pracy. „Przy szkołach wydziałowych i departamentowych chcący się poświęcić do stanu nauczycielskiego brani są na kolaboratorów. W takowym doświadczeniu ich przez lat kilka poznawszy doskonale każdego zdadność, z pewnością wybierani bywają na stałych nauczycieli i profesorów”<sup>48</sup>.

Etaty kolaboratorów utrzymano w szkołach Księstwa, a potem Królestwa Polskiego nawet po zorganizowaniu uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, jako niezbędny dla każdego absolwenta wybierającego pracę w szkole okres nauczycielskiej praktyki zawodowej. W regulaminie szkół departamentowych z 1812 r. precyzyjnie określono, że „nikt być profesorem nie może, kto całkowitego nauk kursu w Uniwersytecie lub umyślnie na to od Dyrekcji Edukacyjnej seminarium nie odbędzie” i że rok po studiach zatrudniony będzie jako kolaborator<sup>49</sup>. Po pozytywnym wyniku pierwszego roku praktyki nauczycielskiej kolaborator awanso-

<sup>44</sup> L. Kulczyński, *Wykształcenie nauczycieli gimnazjalnych*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, 1883, t. XI, z. 3—7; o kształceniu nauczycieli dla szkół polskich w instytucie petersburskim wzmiankuje K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna*, s. 220; o tendencjach kształcenia nauczycieli także R. Dutkova, *Szkolnictwo*, s. 151 i n.

<sup>45</sup> *Zasady projektu ogólnego*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 69.

<sup>46</sup> W. Szwejkowski, *op. cit.*, s. 34.

<sup>47</sup> *Plan edukacji publicznej*, [w:] *Źródła do dziejów*, s. 369.

<sup>48</sup> S. Staszic, *Krótki zbiór zasad*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, s. 186.

<sup>49</sup> *Zbiór przepisów*, t. II, s. 287, 288 § 56, s. 483 § 69, 70.

wał na nauczyciela, następnie profesora szóstego, piątego itd. Tytuł pierwszego profesora zapewniał najwyższą rangę w gronie nauczycielskim i uprawniał do zastępowania rektora<sup>50</sup>.

Mimo że po 1809 r. Uniwersytet Krakowski przejął funkcję kształcenia nauczycieli, w treści przytoczonego wyżej paragrafu *Urządzenia* z 1812 r. dopuszczano możliwość utworzenia odrębnego seminarium. Utworzony w 1816 r. Uniwersytet Warszawski zaczął kształcić nauczycieli, stypendystów i studiujących na własny koszt dla szkół Królestwa Polskiego, żywotna była jednak myśl, iż odrębne seminarium zapewni sprawniejszy tok kształcenia.

W referacie z 1821 r., podsumowującym dotychczasowy dorobek władz oświatowych Księstwa i Królestwa, stwierdzono, że z uczniów przygotowujących się w Uniwersytecie Warszawskim do stanu nauczycielskiego łatwo powstać może odrębny „Instytut nauczycieli szkół wyższych, skoro by takie odosobnienie kandydatów okazało się dogodniejszym”<sup>51</sup>. Ideę tę zrealizowano po powołaniu Kuratorii Generalnej w Królestwie. W 1826 r. powstało seminarium nauczycielskie, niezależne od uniwersytetu, z konwiktem dla kandydatów, które miało zapewnić ściślejszy nadzór ze strony władz oświatowych nad przygotowaniem przyszłych nauczycieli<sup>52</sup>.

Czasy Księstwa Warszawskiego były więc okresem ważnym z punktu widzenia rozwoju zawodu nauczycielskiego na ziemiach polskich, w którym wyraźnie dokonywało się doskonalenie pragmatyki zawodowej w zakresie zasad uposażeń, emerytur, przepisów określających warunki pracy, awansu służbowego, a także kształcenia.

IRENA SZYBIAK

#### THE TEACHERS' PROFESSION IN EDUCATION PROJECTS AND RULINGS IN THE DUCHY OF WARSAW

##### Summary

The times of the Duchy of Warsaw were an important period as regards the development of teachers' education in Poland. This development, initiated by the National Education Commission, was brought to a standstill during the last Partitions of Poland. Progress was noticeable both in theoretical thought concerning the profession referred to and rulings regulating schooling and education.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 289 § 58, 59, s. 483 § 71, 72.

<sup>51</sup> P. Głuszyński, *Rys historyczny działań Dyrekcji Edukacji Narodowej*, [w:] *Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce*, t. I, Kraków 1978, s. 187.

<sup>52</sup> J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski (1816—1831)*, t. I, Warszawa 1907, s. 709—741; *Rocznik instytutów religijnych i edukacyjnych w Królestwie Polskim*, t. II, Warszawa 1826—1827, s. 236—238.

The form of education in the Duchy was decided by men who were not directly engaged in the works of the Commission (Stanisław Kostka Potocki, Stanisław Staszic) or those who began their active professional life already in Prussian times (Samuel Bogumił Linde, Wojciech Szwejkowski). This facilitated their critical view on traditions of the Commission. More recent European educational systems were taken under consideration and attempts were made to adjust to the new system and social situation in the Duchy. Outdated elements were eliminated.

Improvements in theory and rules were carried out in the sphere of professional pragmatics (principles of salaries, pensions, advancement, working conditions) and the training of teachers. An important role in discussions was played by Wojciech Szwejkowski in his *Remarks on polish high schools compared with german schools* (1808), and by Stanisław Staszic in *Concise collection of chief principles of public education in Poland, France, Austria, Prussia, Russia and the Duchy of Warsaw* (1814) or in the treatise *Ideas concerning the arrangement of the hierarchy of the teacher's estate in the Duchy of Warsaw* (1814), and B. Linde and J. Lipiński *Remarks in decrees of the former Commission of Education* (1807).

The lengthy rewriting of teaching plans by central education authorities was brought to an end more space was given to teachers' invention and experience and to supervision by school rectors. In works of teachers' gatherings their role was strengthened, more attention was directed to didactic problems than to education ideology. The model of a uniform education of the young generation and State supervision over this problem was accepted and maintained in accordance with traditions of the National Education Commission. The new rulings of the Education Chamber and Head Office (e.g., *The Interior equipment of department schools*, 1812; *The Interior equipment of section schools*, 1812; *The Plan of public-education*, 1807) were still continued during the first period of the Kingdom of Poland (*The Interior equipment of provincial schools*, 1819).

An important problem during discussions concerned provisions for teachers' families, particularly widows and orphans, pensions etc. (time necessary to qualify for pension), relations between teachers and central education authorities and the course of professional training. There was a tendency to depart from the conceptions of the National Education Commission and to individuate teachers into a separate state. Stanisław Staszic, for example, thought that teaching should not be the only profession of educated men. He considered, moreover, that teachers should not be strictly state officials used by the central administration for the realization of its objectives. School supervision established by the Chamber of Education — i.e., a kind of social supervision of schools — was to protect schools and teachers against their excessive subordination to administration.

The Commission's rulings concerning the twenty year period of work necessary to qualify for pension was also criticized. This period was thought to be too short and, moreover, depriving schools of the most experienced teachers; nevertheless it was kept in force. Endeavouring to improve working conditions, the number of pupils attending one grade (class) was defined creating, in effect, an advantage for teachers of lower grades hitherto overburdened with work.

The required higher education for secondary school teachers was sustained but forms of a better professional training (separate university courses in pedagogy) were considered. The stage of a „collaborator” — i.e., a trainee who became a fully qualified teacher only after a year of practice — was maintained, therefore. There was also a clear tendency to individuate a special school for teachers which would consider specific requirements of teachers' education.



ИРЕНА ШИБЯК

ПРОФЕССИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ  
И ПРАВИЛАХ ВАРШАВСКОГО КНЯЖЕСТВА

## Резюме

Времена Варшавского Княжества были важным периодом с точки зрения профессии учителя на польских землях. Это развитие, начатое Комиссией по делам Народного Образования было приостановлено в период последних разделов Польши. Успех отмечался как в области теоретической мысли о профессии учителя, так и в правилах, регулирующих вопросы системы образования и просвещения.

О форме просвещения в Варшавском Княжестве постановило поколение людей, которые не были непосредственно вовлечены в работы Комиссии (Станислав Костка Потоцки, Станислав Сташиц) либо которые начали профессиональную деятельность уже в период Прусского господства (Самуель Богумил Линде, Войцех Швейковски). Облегчило то им критически смотреть на традиции Комиссии. Наблюдали они новейшие системы образования в Европе, пытаясь применить их в новой политической и общественной ситуации в Княжестве. Устранили устаревшие элементы.

Совершенствование теории и правил проводилось как в области профессионального прагматизма (принципы заработной платы, пенсий, продвижения по службе, условий работы), так и в обучении учителей. В дискуссии очень важное место занял Войцех Швейковски в своих *Заметках о польских высших школах в сравнении с немецкими* (1808), а также Станислав Сташиц в трактате *Краткий сбор главнейших принципов общественного воспитания в Польше, Франции, в Австрии, в Пруссии, в России и в Варшавском Княжестве* (1814) или в трактате *Мысли об уложении иерархии учительского положения в Варшавском Княжестве* (1814), также С. Б. Линде, Я. Липиньски, *Заметки об уставах прежней Комиссии по делам Народного Образования* (1807).

Закончено с мелочными предписаниями центральным руководством просвещения учебных планов, оставляя больше поля изобретательности и опыту учителей, а также контролю ректоров школ. Поввысилась роль ректоров. В работах учительских собраний больше внимания обращено на дидактические вопросы нежели на воспитательную идеологию. По традиции КНО одобрена и оставлена модель единого народного образования молодого поколения и контроля государства над этим вопросом. Новые правила Палаты и Дирекции Комиссии по делам Народного Образования (например *Внутреннее оснащение департаментных школ*, 1812; *Внутреннее оснащение факультетских школ*, 1812; *План народного образования общества*, 1807) продолжены были еще в начальном периоде существования Польского Королевства (*Внутреннее оснащение воеводских школ*, 1819).

В дискуссиях очень важной проблемой был вопрос обеспечения учительских семей, особенно вдов и сирот, пенсией, а вернее времени работы, необходимого для получения пенсии, взаимоотношений учителей с руководящими органами просвещения, порядку профессионального обучения. Вырисовывалась тенденция отхода от концепции Комиссии по делам Народного Образования выделения учителей в отдельное сословие. Станислав Сташиц например считал, что профессия учителя должна быть только одной с профессией для образованных людей, а не отдельным сословием. Сташиц также считал, что учителя не могут быть в узком смысле государственными чиновниками, которых центральная администрация использует для реализации своих целей. Формой охраны школ и учителей от чрезмерного подчинения их администрации стали образованные Палатой народного образования школьные надзоры, т. е. форма общественного надзора над школами.

Было скритиковано требование Комиссии о двадцатилетнем стаже работы для получения пенсии. Считалось, что такой стаж является слишком короткий, лишаящий школы наиболее опытных учителей; положение то однако осталось сохранено. С заботой об улуч-



шении условий работы ограничено однако количество учащихся в классах до определенного числа, что выгодно было для перегруженных работой учителей начальных классов.

Сохранена была основа высшего образования для учителей средних школ, задумываясь однако над формами лучшей профессиональной подготовки (особые курсы педагогики в университетах), в связи с тем сохранился этап „коллаборатора”, т. е. практиканта, который только после годовой практики мог получить самостоятельную учительскую должность. Отчетливой была также тенденция выделения в университете специальной школы для учителей, где предусматривались бы специфические требования обучения учителей.

*Перевел А. Штанге*