

Majorek, Czesław

Galiczyjskie koncepcje organizacji szkolnictwa pedagogicznego z lat 1865-1870

Rozprawy z Dziejów Oświaty 11, 125-180

1968

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.



CZESŁAW MAJOREK

GALICYJSKIE KONCEPCJE ORGANIZACJI SZKOLNICTWA PEDAGOGICZNEGO Z LAT 1865—1870

Sytuacja polityczna monarchii austriackiej w latach 1865—1867, kiedy to został zapoczątkowany nowy okres w jej dziejach wewnętrznych, z wszelkimi tego konsekwencjami na arenie międzynarodowej, odbiła się natychmiastowym echem w Galicji. Zapowiedź nawrotu do zasad dyplomu październikowego z 1860 r. (manifest cesarski z dn. 20 września 1865 r.) była zwiastunem przyjęcia autonomicznej formy rządów¹. Na gruncie galicyjskim, po okresie bezwzględnego centralizmu, reprezentowanego przez rządy J. Schmerlinga, oprócz powszechnego uczucia ulgi pojawiło się wiele tendencji do autonomizacji stosunków krajowych i łącznie z nimi koncepcji autonomicznych urzędzeń.

Jedną z najbardziej eksponowanych była sprawa reorganizacji szkolnictwa ludowego w kraju w oparciu o nowe, wynikające z lokalnych potrzeb, zasady. Reforma ta — jak słusznie dowodzili jej zwolennicy — mogła się dokonać na gruncie odpowiedniego przygotowania nauczycieli; stąd też w pierwszym rządzie należało się zająć zmianą dotychczasowych form ich kształcenia, tym bardziej, że ówczesny namiestnik Galicji Agenor Gołuchowski usunął z posad nauczycielskich Niemców i zniemczonych Czechów. Sytuacja ta dała asumpt do tworzenia licznych projektów, odnoszących się do reorganizacji ustrojowo-programowej szkół pedagogicznych, by ich absolwenci mogli sprostać nowym zadaniom, wynikającym z aktualnych potrzeb kraju.

To nieznanne dotychczas w literaturze historyczno-pedagogicznej zjawisko występowało z mniejszą lub większą siłą we wszystkich poczyna-

¹ Por. W. Feldman, *Stronnictwa i programy polityczne w Galicji 1846—1906*, t. I, Kraków 1907, s. 43—56; H. Wereszycki, *Historia Polski w dobie powstaniowej*, Warszawa 1948, s. 19—21; J. Buszko, *Galicja i Śląsk Cieszyński w walce o autonomię*, [w:] *Historia Polski*, t. III, cz. I, Warszawa 1963, s. 324—326; M. Tyrowicz, *Demokracja galicyjska wobec wojny prusko-austriackiej 1866 r.*, [w:] *Z dziejów polskich ruchów społecznych w XIX w.*, Warszawa 1965, s. 175.

naniach reformatorskich w zakresie oświaty ludowej w latach 1865—1870. Ogólne zasady jako też szczegółowe koncepcje ustroju szkolnictwa pedagogicznego w Galicji wychodziły spod pióra znakomitych znawców ówczesnych zagadnień oświatowych. Mamy tu przede wszystkim na myśli reprezentantów idei liberalno-demokratycznej, kielkującej natenczas w kołach rodzącej się burżuazji, a mówiąc ściślej — w kręgach zyskującego na znaczeniu politycznym mieszczaństwa. Józef Dietl, Władysław Seredyński, Bronisław Trzaskowski, Zygmunt Sawczyński i Euzebiusz Czerkawski, podobnie jak ówcześni przywódcy demokracji galicyjskiej, Florian Ziemiałkowski i Franciszek Smolka, czując się spadkobiercami tradycji, zmierzającej do odrodzenia narodu (KEN), pragnęli poprzez oświatę skierować go na nowożytny tor rozwoju. Naród w ich pojęciu to już nie szlacheckie „obywatelstwo”, ale lud, czyli ten czynnik, który jest właściwym twórcą etnicznej całości i jej historii.

Jednakże z drugiej strony pomiędzy nimi a ludem nie zachodził realny związek, wyrażający się we wspólnocie interesów ekonomicznych, politycznych czy kulturalnych. Będąc bowiem ludźmi zupełnie zależnymi (zajmowali stanowiska urzędników: nauczyciel, profesor szkoły średniej czy uniwersytetu, to wówczas też urzędnik) — rzec można spętany mi szlachecką ideologią — nie kwapili się do podjęcia akcji, ożywiającej politycznie lud, szczególnie lud wiejski. Z przekonania demokraci-radykałowie, skłonni do jednorazowych uniesień w sprawach publicznych, nie mając oparcia w słabym ekonomicznie i małym liczebnie mieszczaństwie, nie dokładając starań w kierunku uzyskania wpływów na wsi musieli w efekcie służyć szlachcie i jej na wskroś konserwatywnej ideologii. Jak się przekonamy, te właśnie cechy niezdecydowania i niejednolitego wydzźwięku ideologicznego występują w ich koncepcjach reorganizacji szkolnictwa pedagogicznego w Galicji w okresie jej intensywnej walki o autonomiczne koncesje. One tkwią immanentnie w ich wystąpieniach publicznych, potępiających przestarzałe formy zawodowego przysposobiania nauczycieli krajowych szkół ludowych.

Stąd też ich koncepcje z reguły nie napotykały sprzeciwu szlachty, która — mając naówczas w polu widzenia kwestie niezwyklej wagi politycznej (alternatywy: centralizm, autonomia lub federacja) — rzadko decydowała się na wprowadzenie do nich własnych korektur. Niejako wyjątek w tym względzie stanowi luźna zresztą propozycja właściciela ziemskiego Alfreda Młockiego odnośnie zorganizowania w Galicji dwóch szkół pedagogiczno-rolniczych. Nie można mieć jednak złudzeń co do tego, że postulat ten wypłynął z ogólnego zainteresowania szlachty sprawą reform szkół kształcących nauczycieli. Należy się raczej skłonić do twierdzenia, że był on efektem nieprzejechanie krytycznego stosunku byłego konspiratora i uczestnika powstań narodowych 1830 i 1848 r. do

galicyjskiej polityki oświatowej, stanowiąc jednocześnie produkt jego intensywnej działalności na polu oświaty rolniczej.

W pewnym sensie zbieżne z postulatem A. Młockiego były sugestie posła ukraińskiego Leona Treszczakowskiego. Zbieżność ta jednak uwiarygodniła się jedynie w zaproponowaniu rolniczego profilu wykształcenia nauczycieli. Zatem nie z tego powodu zasługują one na uwagę. Należy je odnotować przede wszystkim przez wzgląd na to, że było to, jeśli nie jedyne, to w każdym razie jedno z nielicznych konstruktywnych propozycji w tej sprawie, wywodzących się z obozu ukraińskiego. Będąc bowiem bezwolnym narzędziem w rękach centralistów wiedeńskich i gubiąc niejednokrotnie z pola widzenia narodowe interesy swoich współplemieńców, reprezentacja polityczna Ukraińców (posłowie na Sejm Krajowy), składająca się przeważnie z duchownych unickich i niepiśmiennych chłopów, starała się — bezskutecznie zresztą — torpedować polskie poczynania w kierunku reform szkolnych, co zwłaszcza było ewidentne w pracach Sejmu nad ustawami o seminariach nauczycielskich. Propozycję L. Treszczakowskiego nazwać można konstruktywną dlatego, że podczas jej odczytywania i motywacji odzegnoł się on od wąśni narodowościowych, nawołując do zgody, która — jak słusznie podnosił — była koniecznym warunkiem pomyślnego rozwoju obu zamieszkujących kraj narodów.

Zdecydowana większość rzuconych wniosków, propozycji i sugestii, które w sumie tworzyły taką czy inną koncepcję organizacji zakładów kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji, była przedmiotem długotrwałych i namiętnych debat w Sejmie Krajowym. Powstałe w ich wyniku ustawy o seminariach nauczycielskich stały się z kolei obiektem udanej krytyki co znakomitszych członków Towarzystwa Pedagogicznego. Dla tej pierwszej organizacji zawodowej krajowego nauczycielstwa stanowiły one jednocześnie impuls do tworzenia własnej w tym zakresie koncepcji.

W końcu zagadnienie to — niewątpliwie pod wpływem wybitnej indywidualności pedagogicznej Zygmunta Sawczyńskiego — było stałą troską Rady Szkolnej Krajowej, a przed jej utworzeniem Wydziału Krajowego.

Projekt kształcenia nauczycieli według Józefa Dietla²

Stojąc zdecydowanie po stronie reform galicyjskiego systemu oświatowego, J. Dietl wielokrotnie ujawniał swe stanowisko w kwestii przysposabiania zawodowego nauczycieli szkół ludowych. Pierwotnie jego

² Józef Dietl (1804—1878), wybitny lekarz i aktywny działacz społeczno-polityczny w dobie narodzin autonomii galicyjskiej. Piastując wielce odpowiedzialne

artykuły — szczególnie na łamach „Czasu” z lat 1860—1863 — nacechowane były krytyką istniejącego stanu rzeczy w tym zakresie. Od czasu zaś swego wystąpienia w Sejmie Krajowym w 1863 r., kiedy to zaproponował uchwalenie ustawy szkolnej krajowej bez oczekiwania na ustawę państwową, zaczął szerzyć pozytywny program³. Zaniechanie postawy krytycznej i przejście na stanowisko wskazujące drogi wyjścia ze stuletniego impasu oświatowego Galicji, zrodziło znakomite dzieło *O reformie szkół krajowych* (Kraków 1865—66), w którym m. in. na podstawie ogólnych zasad organizacji oświaty ludowej dał zarys ustroju szkół kształcenia nauczycieli. Zakładał on, że szkoła ma dwojakie zadanie: wychowywać i nauczać. Wychowaniu dawał pierwszeństwo, bowiem jego zadanie polega na kształtowaniu w dziecku człowieka, rozwijaniu jego zdolności fizycznych i umysłowych, udoskonalaniu jego usposobienia moralnego, prowadzeniu do „szczytu przeznaczenia człowieczego”. Ostatecznym zaś jego celem jest „charakter ukształcony i szlachetny”⁴.

Wyraźną przewagę wychowania nad nauczaniem widział Dietl w szkole ludowej, bo — jak dowodził — „nie chodzi tu o naukę, która z natury rzeczy w szczupłym tylko zakresie rozwijać się może, stosownie do pojęcia uczących się dzieci i przyszłego ich niższego zawodu, jak raczej o wychowanie ich na ludzi religijnych i moralnych, na dobrych obywateli kraju”. Szkoły ludowe miały być dwutypowe: wiejskie i miejskie. Zarówno jedne, jak i drugie miały w y c h o w y w a ć dzieci do przyszłego ich z a w o d u. Wiejska szkoła ludowa — w myśl Dietla — miała być dla włościanina pierwszym i ostatnim „zakładem naukowym” i dlatego w jej program należało wprowadzić przedmioty utylitarne⁵.

Te ogólne zasady szkolnictwa ludowego, a właściwie jego zadania, stanowiły podstawę wywodów dotyczących nauczycielstwa, jego funkcji, stanowiska społecznego i przysposabiania zawodowego. Jeszcze w 1862 r. w liście do Karola Libelta Dietl napisał: „[...] nauczyciele, ludzie poważnie obcy i nas nienawidzący, przestawali być nauczycielami, ojcami, opiekunami i przyjaciółmi młodzieży, a stawali się stróżami i dozorca-

i zaszczytne funkcje (rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prezydent m. Krakowa, poseł na Sejm Krajowy i do austriackiej Rady Państwa), położył olbrzymie zasługi w procesie unarodowienia szkolnictwa galicyjskiego.

³ Por. H. B a r y c z, *Dietl w walce o unarodowienie i zreformowanie szkół galicyjskich 1860—1866*. Nadb. z książki jubileuszowej Józef Dietl, Kraków 1928, s. 128; Ł. K u r d y b a c h a, *Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na b. Galicję*, „Ziemia Czerwieńska” 1938, s. 18; J. D o b r z a ń s k i, *Sprawa demokratyzacji i upowszechnienia kultury*, [w:] *Historia Polski*, s. 806.

⁴ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. I, Kraków 1865, s. 8, 9.

⁵ *Op. cit.*, z. II, Kraków 1866, s. 9.

mi politycznego usposobienia dzieci”⁶. Myśl tę powtórzył Dietl w trzy lata później z wyraźnym akcentem na niedostateczne wykształcenie nauczycieli szkół ludowych w Galicji. Skonstatował on, że uczą w niej tacy, „[...] którzy sami więcej, aniżeli uczące się dzieci, wychowania potrzebowali; mocą chłosty i obcego języka wpierali to, co mocą języka ojczystego i światłej pedagogiki szczepionym być miało w sercach dziecięcych”⁷. Wysnuł z tego postulat, aby z nastaniem czasów autonomii usunąć obcy element ze szkół galicyjskich, a funkcje pełnione dotychczas przez Niemców lub zniemczonych krajowców przekazać ludziom do nich predestynowanym. Daremne bowiem będą wszelkie usiłowania o lepszy zarząd szkół, lepsze ich wewnętrzne wyposażenie, powiększenie ich liczby, jeśli nie zapewni się im dobrze wykształconych nauczycieli, świadomych troski władz krajowych o ich byt materialny. Należy zatem zaprzestać praktyki, według której ich wynagrodzenie jest wyłącznym obowiązkiem gminy, ponieważ „[...] jakie wynagrodzenie, taki nauczyciel, a jaki nauczyciel, taka szkoła”⁸. Wobec tego zarówno wykształcenie,

⁶ BJ, rkps nr 6004 III, k. 98, korespondencja Karola Libelta; por. także H. Barycz, *op. cit.*, s. 126.

⁷ J. Dietl, *op. cit.*, z. II, s. 3.

⁸ *Op. cit.*, s. 102. Troska J. Dietla o polepszenie sytuacji materialnej nauczycielstwa ludowego, od czego uzależniał pozyskanie do zawodu nauczycielskiego odpowiednich kandydatów, była w całej rozciągłości uzasadniona. Zawód ten bowiem wybierali w ówczesnej Galicji najubożsi i najgłupszy z zamożniejszych. Zjawisko to doskonale ilustruje podsłuchany przez Alojzego Skoczka (w tym czasie nauczyciela wiejskiego) dialog pomiędzy Antonim a Michałem, gospodarzami z Jawornika k. Radomyśla. Ze względu na charakterystyczne i... humorystyczne momenty odnoszące się do motywów wyboru zawodu nauczycielskiego warto go przytoczyć w całości.

„Antoni: Cóż Michale zamyślacie z waszym Jędrusiem?

Michał: Mój dostał w szóstej klasie gimnazjum dwójkę z greki. Poprawił, ale nie zdał. Nie ma innej rady, tylko trzeba go dać na preparandę. Niech będzie choć nauczycielem.

A: Podobno i Kasprów Jaś nie zdał tego roku.

M: Tak mi moja mówiła, że nie zdał.

A: Czy się także nie chce uczyć?

M: On by się może i uczył, ale cóż — Kasper ubogi, ma kilkoro dzieci, więc go nie stać, bo wiecie, że to koszt wielki. A wasz Wicek zdał już trzecią?

A: Nie zdał, bo to leń straszny. Z greki dostał dwóję. Już szeptał z matką o preparandzie. Niech sobie idzie.

M: Juźcić stan nauczycielski jest najpiękniejszy, ale najbiedniejszy.

A: Niech idzie na biedę. Niech uczy ludzkie dzieci, kiedy tak. Mówiłem sąsiadowi Nikodemowi, że mego Walka dam na preparandę, a on mówił, że szkoda chłopca puszczać na taki nędzny chleb. A jakem mu przedstawił, że to najpiękniejszy stan, to mię wyśmiał i tak gadał: »Człek nie żyje tylko słowem bożym, ale i chlebem. Jeżeli naród śmie gadać, że stan nauczycielski jest najpiękniejszy, to dłaczego naród nauczycieli choć pięknie nie wynagradza? Dajcie swego Wicka do strażników, to lepiej zrobicie«. Nikodem tak mi jeszcze mówił: »Na preparandę

mianowanie, jak i stanowisko prawno-zawodowe nauczycielstwa powinno być zawisłe od władzy oświatowej kraju, w której fachowy czynnik nauczycielski musi mieć głos stanowczy.

Jeżeli kwestie wykształcenia nauczycieli zaprzętały umysł Dietla od początku działalności propagatorskiej na rzecz oświaty ludowej, to sprawy związane z trybem ich kształcenia stały się przedmiotem jego zainteresowań od roku 1864. W kwietniu tegoż roku, pomimo stanu oblężenia Galicji, opublikował na łamach „Czasu” trzy artykuły, w których obok spraw właściwego traktowania nauczycieli przez władze polityczne i duchowne oraz przez ogół społeczeństwa podniósł zagadnienie reorganizacji zakładów i metod kształcenia nauczycieli. Zaproponował, by zlikwidować dotychczasowe preparandy na rzecz „porządnych szkół kształcenia nauczycieli”, by ich uczniowie, poprzez szeroko rozbudowaną pomoc stypendialną, mieli zapewnione znośne warunki do nauki⁹. Pewne uszczegółowienie tej propozycji przyniósł drugi zeszyt książki *O reformie szkół krajowych* oraz jego wystąpienie podczas obrad czwartej sesji Sejmu Krajowego w 1866 roku. W obu tych projektach nie wyszedł jednak poza nakreślenie ogólnych zasad organizacyjnych szkół pedagogicznych, aczkolwiek różnią się one między sobą sposobem motywacji; jeśli pierwszy zbudowany jest w oparciu o pojmowane przezeń funkcje szkoły ludowej i aktualne potrzeby w tym zakresie, to drugi, wychodząc z tych samych założeń, zasadza się na krytyce ówczesnych preparand nauczycielskich.

1. W pierwszym z nich proponuje Dietl odłączenie szkół pedagogicznych od tzw. szkół głównych, wzorowych i stworzenie odrębnych zakładów z osobnym zarządem i kadrą nauczycielską¹⁰. Dla kształcenia nauczycieli należy stworzyć dwa typy zakładów: a) „preparandy wyższe”, o trzyletnim kursie nauczania, przy czym dwa lata mają być poświęcone nauce teoretycznej, trzeci zaś praktyce; b) „preparandy niższe”, o dwuletnim kursie, „urządzone przy niektórych szkołach głównych”, przeznaczone dla kandydatów na nauczycieli wiejskich. Ich program ma być przystosowany do przyszłego stanowiska i funkcji nauczyciela wiejskiego. Podział ten — według autora projektu — jest konieczny ze względu na znaczne różnice treściowe i metodyczne, zachodzące w szkole ludowej wiejskiej z jednej strony i wiejskiej z drugiej. Stąd też przysłym na-

idzie tylko biedak, nieuk lub ladaco«. Gdyby nauczyciele mieli większe pensje, no to bym mu może pozwolił. Nauczycielem nikt nie został z rozkoszy, tylko z biedy. Są różne stany na świecie. Zamiast słowa »stan« używają także słowa »zawód«. Co do stanu nauczycielskiego, to się najlepiej stosuje słowo »zawód«, bo kto został nauczycielem, to sobie istny zawód zrobił”. (A. Skoczek, *O szkole ludowej*, cz. II, Kraków 1870, s. 28—37).

⁹ „Czas” 1864 z. 22, 24 i 28 IV.

¹⁰ J. Dietl, *op. cit.*, z. II, s. 116, 117.

uczycielom wypada dać różne wykształcenie. Kształceniem nauczycielek natomiast zajmować się miały preparandy żeńskie, które wzięwszy pod uwagę trudności natury ekonomicznej, powinny być zakładane w żeńskich klasztorach zakonów nauczających, przy odpowiednim zasiłku z funduszu publicznego. Jeśli będą trudności w ich zakładaniu w klasztorach, należy powołać do życia odrębne, żeńskie szkoły pedagogiczne z dyrektorami i kadrą pedagogiczną, zlokalizowane w większych miastach Galicji i podległe Radzie Szkolnej Krajowej.

Te niezbyt rewelacyjne albo wręcz zachowawcze propozycje Dietla co do ustroju szkół kształcenia nauczycieli uzupełnić należy jego postulatem, aby były one „zakładami naukowymi wyższego rzędu, z wykładami więcej umiejętnymi”, które obejmowałyby wszystkie działy nauki, konieczne do pełnienia funkcji nauczyciela. W tym celu opowiadał się za wzbogaceniem treści programowych przez wprowadzenie obowiązkowej nauki historii, geografii, fizyki, historii naturalnej i toksykologii. Oprócz tego byłby bardzo pożądanym teoretyczny i praktyczny wykład zasad agronomii, sadownictwa, pszczelnictwa, chmielarstwa itp. Natomiast naukę muzyki, grę na organach i przyuczenie do pełnienia posług kościelnych winno się skreślić z programu tych szkół. Ich nauczyciele muszą się odznaczać wysokimi kwalifikacjami ogólnymi, a przede wszystkim pedagogicznymi, „[...] bo tylko pod okiem wytrawnego pedagoga wykształcą się nauczyciele, którzy potrafią pokierować umysłem dziecięcym i wznieść w nim cnoty uszlachetniające człowieka”. Chcąc sprostać temu zadaniu, nauczyciel szkoły ludowej musi przywyknąć do ciągłego samokształcenia. W tym celu przy każdej szkole ludowej ma istnieć biblioteka, zawierająca książki o tematyce oświatowo-pedagogicznej. Ukierunkowanie samokształcenia i jego rozbudzenie dokonać się może po założeniu czasopisma nauczycielskiego oraz dzięki nauczycielskim konferencjom okręgowym (2 razy do roku) i kongresom ogólnokrajowym (raz na trzy lata)¹¹.

Biorąc pod uwagę propozycje dotyczące treści nauczania w szkołach pedagogicznych, negatywna opinia o projekcie Dietla musi ulec pewnemu złagodzeniu. Nie może to jednak przesłonić jego prymitywizmu i niekonsekwencji. Jakże bowiem można pogodzić bogactwo treściowe proponowanych dyscyplin, które miały wejść w skład programu nauczania, z dwutypowością, w której typ niższy niczym by się właściwie nie różnił od istniejących preparand, a więc z prymitywną strukturą organizacyjną, czy też z sugestią, aby preparandy żeńskie umieścić w klasztorach, a nawet z tym, że autor nie zatroszczył się nawet o zmianę nazwy dla tych zakładów, używając utartego przez stuletnią niemiec-

¹¹ *Op. cit.*, s. 120, 121.

ką praktykę oświatową określenia „preparanda”. Na tej podstawie nie można jednak dokonać globalnej oceny koncepcji J. Dietla w sprawie kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji. Nieco inny bowiem charakter miał jego projekt, z którym wystąpił na forum Sejmu Krajowego.

2. Podczas szóstego posiedzenia czwartej sesji Sejmu dnia 26 listopada 1866 r. odczytano pięć wniosków J. Dietla w sprawie reformy szkolnictwa galicyjskiego, z których drugi brzmiał: „poleca się Wydziałowi Krajowemu, ażeby na najbliższej kadencji przedłożył Sejmowi projekt do reorganizacji seminariów dla przyszłych nauczycieli szkół ludowych”¹². Wniosek ten łącznie z pozostałymi czterema został w głosowaniu poparty bez motywacji ze strony jego autora. Dopiero na trzecim kolejnym posiedzeniu (1 grudnia 1866) J. Dietl z trybuny sejmowej podał szerokie jego uzasadnienie¹³. Powiedział m. in., że obok odpowiedniego wynagrodzenia nauczycieli, najbardziej korzystne dla sprawy oświaty ludowej jest dostateczne ich przygotowanie, bo „jaki nauczyciel, taka szkoła”. Obecni nauczyciele — mówił dalej — są hamulcem rozwoju szkolnictwa ludowego, którego poziom — „w stosunku do wielkich usiłowań doby dzisiejszej” — nie podniósł się tak dalece, jak można było oczekiwać.

Głównymi wadami ówczesnych preparand nauczycielskich — jak podkreślił — były: brak samoistności, połączenie ze szkołami ludowymi, nieklausuralność (nie były zakładami zamkniętymi, za którymi bezwzględnie się opowiadał), brak osobnego nadzoru i nauczycieli, nieodpowiedni tryb kształcenia — program nie był zbudowany w oparciu o potrzeby przyszłych nauczycieli. Na podbudowie tej krytyki wniósł postulat, by przedmiotami obowiązkowymi w szkołach pedagogicznych były: historia powszechna, geografia, historia naturalna, fizyka, technologia, rolnictwo, sadownictwo i pszczelarstwo. Ich program nauczania należy zróżnicować w zależności od tego, czy absolwenci będą pracować w mieście, czy też na wsi; zachodzi bowiem istotna różnica pomiędzy stylem pracy nauczyciela wiejskiego a miejskiego. Stąd też byłoby wielce pożądane, by obok szkół nauczycielskich wyższych przynajmniej w kilku miastach obwodowych w kraju założyć „kursy pedagogiczne niższe” dla kandydatów sposobających się na nauczycieli wiejskich (trywialnych). Dotychczasowa bowiem selekcja absolwentów kursów pedagogicznych jest nieodpowiednia, ponieważ do szkół wiejskich kieruje się słabszych pod względem wykształcenia i przygotowania zawodowego, a „co lichym jest dla szkół miejskich, lichym także będzie dla szkół wiejskich”.

¹² *Stenograficzne sprawozdania z obrad Sejmu Krajowego Galicji i Lodomerii...*, 1866, s. 47.

¹³ Tamże, s. 79, 80.

W ścisłym związku z przeprowadzeniem reorganizacji strukturalno-programowej pozostają dwa dalsze jego postulaty. Po pierwsze, trzeba powiększyć liczbę lat nauki w tych szkołach do trzech (dwa lata teorii i jeden rok praktyki); po wtóre, należy podwyższyć uposażenie nauczycieli szkół pedagogicznych, jako że muszą oni być ludźmi „wyższej kategorii” i „wyższego wykształcenia”, co jest koniecznym warunkiem dobrego spełniania obowiązków.

W dalszym ciągu wystąpienia J. Dietl poddał krytyce preparandy żeńskie. Stwierdził, że są one „[...] jedną z największych, najboleśniej-szych ran w ustroju naszych szkół pedagogicznych”. Ponieważ „roztropność matek jest kamieniem węgielnym dobrego wychowania młodszego pokolenia”, przeto kobiety należy wziąć pod szczególną opiekę. Zadanie to spełniać mają szkoły dla dziewcząt z należycie wykształconą kadrą nauczycielek, przygotowywanych w żeńskich zakładach pedagogicznych. Mają one być urządzone w ten sposób, aby ich absolwentki potrafiły wychowywać dziewczęta na dobre obywatelki kraju.

Projekt ten przekazano na razie sejmowej komisji edukacyjnej zobowiązując ją do sprecyzowania o nim swego stanowiska. Jak już podkreśli-liśmy, nie różni się on od poprzedniego treścią, lecz sposobem argumen-tacji. J. Dietl w dalszym ciągu stał na stanowisku kategorycznej dwu-typowości szkół pedagogicznych, które miały się różnić od ówczesnych preparand nieco poszerzonym programem nauczania i — co się odnosi tylko do wyższego ich typu — samoistnością. Propozycja przesunięcia terminu selekcji kandydatów na nauczycieli o dwa lata, a więc decyzji w sprawie ich miejsca pracy (miasto lub wieś), wobec założenia, że mają być „szkoły pedagogiczne” dla nauczycieli miejskich i „kursy pedago-giczne” dla nauczycieli wiejskich, nie miała istotnego znaczenia. Jest bowiem rzeczą nie podlegającą dyskusji, że pierwsze skupiałyby element zdolniejszy i w rezultacie odebrania poszerzonego i pogłębionego wykształcenia lepiej przygotowany do zawodu, drugie natomiast wypuszcza-łyby nauczycieli z powierzchownymi wiadomościami i niedostatecznym przysposobieniem praktycznym.

W sumie koncepcję J. Dietla w sprawie reorganizacji kształcenia nauczycieli szkół ludowych, w porównaniu z innymi, wielce postępowymi projektami reform całego systemu oświatowego w Galicji, lub też w zestawieniu z wybitną jego rolą w kreowaniu nowych, autonomicznych podwalin edukacji narodowej, należy ocenić negatywnie. Opinia ta wy-pada tym bardziej niekorzystnie, gdy wziąć pod uwagę wielki autorytet, jakim go darzono nie tylko za życia, ale i po śmierci; zaproponowany przezeń rozdział szkół ludowych i ich nauczycieli na dwie kategorie stanowił źródło i główny argument usiłowań konserwatywnej szlachty galicyjskiej w kierunku polaryzacji wykształcenia elementarnego i obniże-

nia jego poziom, nie mówiąc już o tym, że ustaleń zawartych w tej koncepcji kurczowo trzymał się Sejm i Wydział Krajowy oraz Rada Szkolna Krajowa, które to instytucje opracowywały kolejno koncepcje ustroju zakładów kształcenia nauczycieli szkół ludowych.

Rozważania Władysława Seredyńskiego w sprawie ustroju zakładów kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji

W procesie formowania się założeń i zadań szkół pedagogicznych w Galicji wybitną rolę odegrał znany polski teoretyk pedagogiki, autor pierwszego bodaj na terenie zaboru austriackiego kompendium wiedzy z tej dziedziny (*Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868), Władysław Seredyński¹⁴. Ponieważ pozostawał on w bliskich kontaktach z J. Dietlem, przeto wiele przemyśleń dotyczących kształcenia nauczycieli i ich roli w społeczeństwie nosi cechy koncepcji powyżej scharakteryzowanej¹⁵. Niemniej, jego refleksje są na tyle oryginalne, że warto poddać je analizie, tym bardziej, że nie ograniczył się on tylko do podania i ewentualnie uzasadnienia ogólnych zasad ustrojowych, lecz włączył się w całokształt zagadnień organizacyjnych, treściowych i metodycznych szkół tego typu.

Podobnie jak J. Dietl W. Seredyński poprzedził swoje rozważania krytyką preparand galicyjskich. Najwięcej zastrzeżeń budził w nim brak ich samoistności; „przydzielenie preparandy do szkoły początkowej było zwicnięciem zakładu tak szczytnego przeznaczenia, postawiono go bowiem w drugi niejako rząd uboczny i podrzędny obok szkół dla dzieci”. Pozbawiając go godności i znaczenia, pozbawiono młodzież odpowiedniego wykształcenia, dając jej tylko powierzchowną praktykę w metodach, a w efekcie sprowadzono na nią pobłażliwość rówieśników i lekceważący stosunek starszego społeczeństwa. Stąd też uczniowie preparandy to ludzie szukający szybkiego chleba, rekrutujący się z wybrakowanego elementu gimnazjalnego, szukający protekcji w zarobkowaniu przez udzielanie korepetycji, lub też pragnący po prostu ukończyć jakkolwiek szkołę¹⁶. Program nauczania preparand — kontynuuje Sere-

¹⁴ Władysław Seredyński (1841—1894), historyk polski, członek Towarzystwa Naukowego Krakowskiego i wieloletni kustosz zbiorów Akademii Umiejętności w Krakowie. Był zarazem jednym z najwybitniejszych polskich teoretyków wychowania drugiej połowy XIX w.

¹⁵ W. Seredyński, *Kilka myśli dotyczących przyszłego urzędzenia zakładu nauczycielskiego szkół ludowych*, Kraków 1866.

¹⁶ *Op. cit.*, s. 8—10. Zjawiska tego nie należy generalizować, ponieważ w preparandzie krakowskiej pod kierownictwem Hipolita Seredyńskiego nierzadko pobierali naukę ludzie z ukończonym uniwersytetem (prawnicy, medycy), lub też słuchacze Wydziału Filologicznego Akademii Krakowskiej, którzy przygotowywali

dyński — jest pozbawiony przedmiotów „prawdziwie kształcących”, nie uwzględnia środowiska, z którym wypadnie się spotkać nauczycielowi po ich ukończeniu, a przeciążeni pracą w szkole głównej nauczyciele reprezentują bardzo niski poziom intelektualny. Wszystko to upoważnia do stwierdzenia, że zakłady te przysposabiają ludzi na bezmyślnych wykonawców tego, czego sami nie rozumieją, że preparują najniższych urzędników, akuratnych wykonawców rozporządzeń, że dostarczają w najlepszym razie lichych organistów, „[...] którzy skorzystawszy w stolicy do syta wszystkich mętów cywilizacji biegną na wsie spełniać swe posłannictwo zniemczenia i demoralizacji”.

„Nauczyciel ludowy, niedouk jakiś lub zakuta głowa, nie może być [...] dobrym przewodnikiem postępu w najodleglejsze sfery cywilizacji, którą właśnie jest [...] lud z natury niegłupi, ale przesądny i niedowierzający”¹⁷. Poziom umysłowy i moralny nauczycieli zawdzięcza się sposobom ich kształcenia, jest rezultatem nieodpowiedniego urządzenia preparand. Stąd też wypływa postulat, aby zmienić od podstaw ich ustrój. Powinny one spełniać dwa główne zadania: a) kształcić kandydatów na pedagogów do tego stopnia, by osiągnęli wprawę w samodoskonaleniu się, by po opuszczeniu zakładu byli zdolni do dalszego kształcenia się, do postępu „w naukach i zawodzie”, a także, by byli dobrymi obywatelami kraju; b) wykształcony teoretycznie pedagog nie spełni jeszcze zadań, które ciążyą na nim z racji wykonywanych funkcji; musi on być jednocześnie praktycznym nauczycielem.

Chcąc, by obydwie te zadania były w równym stopniu spełnione, autor projektu postuluje zakładanie odrębnych szkół pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli miejskich (w większych miastach) i odrębnych dla kandydatów na nauczycieli wiejskich (w małych ośrodkach). Zróznicowanie to jest konieczne — jak uzasadnia Seredyński — z dwóch przyczyn. Po pierwsze, wykształcenie nauczyciela wiejskiego powinno być przeważnie przyrodnicze, popularne i praktyczne z uwzględnieniem „wiadomości zawodowych i praktyki”, nauczyciel miejski zaś obok wiedzy praktyczno-zawodowej powinien się odznaczać przygotowaniem filozoficznym, historycznym i literackim. Po wtóre, dzięki temu uniknie się trudności ze skierowaniem absolwentów do pracy na wsi. Jednocześnie zawodowi nauczyciela wiejskiego trzeba stworzyć takie warunki, aby „więcej wabił niż przyjemności miasta i widoki awansu”. Zarówno jedne, jak i drugie miały być szkołami o 2-letnim kursie nauczania i o jednakowym zakresie treściowym dyscyplin dydaktyczno-metodycznych,

się do egzaminów pedagogicznych przed uzyskaniem pozwolenia na prowadzenie pensji bądź burs (Archiwum Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, dalej cyt. jako AKOSK, teka: Szkoła Główna wzorowa w Krakowie).

¹⁷ W. Seredyński, *op. cit.*, s. 11—13 i 24.

czyli tzw. „praxis szkolnictwa”. Kandydaci do tak ukształtowanych szkół pedagogicznych rekrutować się mieli spośród uczniów gimnazjów i szkół realnych, którzy ukończyli 15 rok życia z tym, że dwie klasy gimnazjalne lub realne wystarczą reflektantom na nauczycieli szkół wiejskich, zaś ci, którzy pretendują na nauczycieli w mieście, winni się wykazać świadectwem ukończenia czwartej klasy gimnazjum lub trzeciej klasy szkoły realnej¹⁸.

Autor projektu nie poprzestaje na podaniu ogólnych zasad konstrukcyjnych „zakładów nauczycielskich”, jak to miało miejsce w przypadku J. Dietla, ale trzymając się tych generalnych prawideł, stworzył konkretny program nauczania z nakreśleniem zakresu treściowego poszczególnych przedmiotów dla szkół pedagogicznych „wiejskich” z jednej i „miejskich” z drugiej strony. W skrótowym ujęciu przedstawia się on następująco¹⁹:

1. Religia

Typ wiejski (W.): Etyka i historyczne wyjaśnienie obrzędów kościelnych w teorii i katechizacja w praktyce. Jeżeli etyka i nauka o obrzędach są konieczne dla każdego kształcącego się człowieka, to nauka katechizmu i katechizacji jest niezbędna dla nauczyciela wiejskiego, gdyż nieraz wypadnie mu zastąpić w szkole katechetę.

Typ miejski (M.): Etyka i nauka historii kościelnej jako przedmiotu nader kształcącego i bogacącego wiedzę. Nauka katechizacji dla nauczyciela szkoły miejskiej jest zbyt ciężka.

2. Pedagogika

W.: Podanie ogólne („pobieżne”) wiadomości z fizjologii i psychologii jako podstawy dla bardzo popularnie wykładanej pedagogiki. Przedmiot wypadnie podać w całości.

M.: Dokładna znajomość fizjologii ciała i psychologii empirycznej, wyniesiona z jednokursowego wykładu²⁰. Na tej podbudowie dać zrozumienie całego materiału pedagogiki z uwzględnieniem jej praktycznego zastosowania. Zagadnienie należy wyczerpać w całości.

3. Historia i geografia

Przedmioty te, jako kształcące, mają rozszerzyć zakres wiedzy kandydatów, wyniesionej ze szkół przygotowawczych. Powinny ją zaokrąglić i utrwalić. Szczególny nacisk należy położyć na historię i geografię kraju ojczystego.

W.: Jednokursowy pogląd na dzieje powszechne i tak samo długi wykład historii i geografii ojczystej.

M.: Czterokursowy, poszerzony i systematyczny wykład historii i geografii.

4. Nauka języków i stylistyka

Jeżeli język ukraiński będzie obowiązkowy we wszystkich szkołach ludowych kraju, obie kategorie nauczycieli winny posiadać umiejętność posługiwania się tym językiem.

¹⁸ *Op. cit.*, s. 11, 14, 15.

¹⁹ *Op. cit.*, s. 17—22.

²⁰ Jeden kurs, to w pojęciu W. Seredyńskiego jeden semestr — pięć do sześciu miesięcy.

W.: Osiągnięcie umiejętności w posługiwaniu się wyłącznie językiem i stylem polskim.

M.: Osiągnięcie sprawności w posługiwaniu się językiem i stylem polskim oraz niemieckim.

5. *Literatura polska*

W.: Przedmiot ten uznać jako obowiązkowy; polecić kandydatom uczęszczanie na jej wykład, ale przy egzaminie znajomości nie wymagać.

M.: Jej znajomość jest dla nich niezbędna nie tylko ze względu na wartości kształcące, ale i użyteczne w nowoczesnej szkole, jako że nauczyciel miejski winien umieć wyjaśnić uczniom, kim byli lub są autorzy wierszyków i czytanek zawartych w podręczniku.

6. *Nauka pisania*

Jest przedmiotem niezbędnym w obu typach kształcenia, tym bardziej że aktualni nauczyciele najczęściej wykoślawiają charakter pisma młodzieży. Toteż kandydaci winni mieć sposobność do wykształcenia swego pisma. Nadobowiązkowo autor zaleca pismo „wytworne, czyli ozdobne”.

7. *Matematyka i geometria*

W.: Należy je uwzględnić o tyle, o ile ich treści będą niezbędne w pracy w szkole wiejskiej, w działalności praktycznej, bądź też zdobyciu wiadomości ogólnych.

M.: Traktować je jako przedmioty służące kształtowaniu funkcji umysłowych. Oprócz tego zwracać uwagę na praktyczne zastosowanie wiadomości w nich zawartych. Pozostają one jednocześnie w służbie lepszemu zrozumieniu fizyki.

8. *Fizyka*

W.: Popularny wykład statyki i dynamiki różnych ciał, wytłumaczenie zjawisk elektryczności i meteorologii. Ma to służyć rugowaniu przesądów i zabobonów wśród ludu wiejskiego.

M.: Systematyczna nauka z użyciem przystępnych dowodów przy unaocznianiu niektórych praw przyrody. Oprócz treści kształtujących funkcje umysłowe — co ma być główną jego rolą — przedmiot ten winien dawać wiadomości przydatne przyszłemu nauczycielowi szkoły miejskiej.

9. *Historia naturalna*

Autor zakładał, że wiele wiadomości z tej dziedziny uczniowie powinni wynieść ze szkół przygotowawczych.

W.: Pogłębienie znajomości przedmiotu w kierunku użyteczności i praktyczności. Wiedza z tego zakresu ma być ośrodkiem koncentrującym wiadomości z innych, przyrodniczych treści nauczania.

M.: Kandydatów na nauczycieli miejskich należy zwolnić z obowiązku uczęszczania na wykłady z historii naturalnej, aczkolwiek zainteresowanym należy umożliwić ich wysłuchanie.

10. *Nauka gospodarstwa wiejskiego*

W.: Nikt tak skutecznie jak nauczyciel nie może oddziaływać na postęp gospodarczy wsi przez stosowanie na własnym gruncie nowoczesnych metod uprawy i wdrażanie do tego dzieci szkolnych. Dlatego jest to przedmiot konieczny dla kandydatów „wiejskich”. Zatem rolnictwo, ogrodnictwo, pszczelarstwo, jedwabnictwo i sadownictwo, wykładane stosownie do pory roku i stwierdzone doświadczeniem w szkole i jej gospodarstwie, powinno być dobrze wyuczone.

M.: Dla kandydatów „miejskich” Seredyński nie przewidział nauki tego przedmiotu.

11. *Higiena popularna i weterynaria*

W.: Dzięki wiadomościom z tych dziedzin kandydat na nauczyciela wiejskiego nie powinien się stać „partaczem, cyrulikiem lub konowałem”, lecz winny mu one służyć pomocą w wychowywaniu zdrowego pokolenia młodzieży oraz w instruowaniu chłopstwa o sposobach zapobiegania chorobom u zwierząt. Przedmiot ten ma występować w ścisłym związku z wykładem historii naturalnej.

M.: W szkołach typu miejskiego autor nie proponował nauczania tego przedmiotu.

12. *Dydaktyka (metoda)*

Przedmiot ten ma być wspólny dla obu typów kształcenia i jako dyscyplina zawodowa (fachowa), powinien — zdaniem Seredyńskiego — być ściśle egzekwowany. Zrozumienie i zupełne jego opanowanie nastąpi dzięki wykładom teoretycznym i całorocznej praktyce „z żakami w tym celu do szkół pedagogicznych dostawianymi”.

13. *Śpiew i muzyka*

Ponieważ każdy nauczyciel rozpoczyna lekcję śpiewaną modlitwą, a niejednokrotnie przewodzi śpiewom kościelnym, ponadto z uwagi na to, że śpiew i muzyka działają skutecznie na uszlachetnienie umysłu człowieka, przedmiot ten jest obowiązkowy zarówno w jednym, jak i w drugim typie kształcenia nauczycieli.

14. *Rysunki* są obowiązkowe dla obu kategorii szkół. Mają charakter nauki praktycznej, której umiejętność jest przydatna w codziennej pracy nauczyciela, biorąc pod uwagę niedostateczne zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe.

15. *Gimnastyka*

Cwiczenia fizyczne obowiązkowe dla wszystkich kandydatów, jako ludzi młodych, potrzebujących dużo ruchu.

M.: Przedmiot ten ma także charakter praktyczny, bowiem w szkołach ludowych miejskich posiada zastosowanie. Nauczyciele tych szkół winni posiadać z tej dziedziny niezbędne umiejętności.

Różnice zachodzące pomiędzy proponowanym wykształceniem nauczyciela wiejskiego a miejskiego były w projekcie Seredyńskiego uderzające; jeżeli bowiem dla kandydatów „wiejskich” suponuje on przygotowanie praktyczno-gospodarcze z okrojona do maksimum wiedzą ogólną, to dla „miejskich” zakłada wykształcenie ogólne (formalne) o charakterze historyczno-literackim, z całkowitym pominięciem dyscyplin zawodowych: gospodarstwa wiejskiego, czy też tzw. „technologii”. W tym względzie Seredyński konsekwentnie realizował przyjętą przez siebie przesłankę o funkcjach dwóch kategorii tych zakładów. Mniej uznania natomiast budzić musi założenie o całościowym i solidnym zrealizowaniu treści dyscyplin wyszczególnionych w programie, przede wszystkim zakładów typu miejskiego, w ciągu 2-letniego kursu nauczania. Jest mało prawdopodobne, aby 15 przedmiotów w zakładach wiejskich, a 13 w miejskich mogło być gruntownie przerobione w ciągu tak krótkiego okresu, tym bardziej że w drugim roku nauki gros zajęć miało być poświęcone ćwiczeniom praktycznym kandydatów z uczniami specjalnie w tym celu angażowanymi.

Oprócz dość szczegółowego programu nauczania projekt Seredyńskie-

go zawierał również sugestie dotyczące wewnętrznego urządzenia zakładu kształcenia nauczycieli szkół ludowych. Bez względu na typ szkoły te powinny mieć oddzielny zarząd (dyrektora), podległy krajowej władzy szkolnej, trzech nauczycieli stałych i stosownie do potrzeb kilku nauczycieli dochodzących, rekrutujących się z fachowców w danej dziedzinie, nie wykluczając rzemieślników (!). Na jego wewnętrzne wyposażenie składać się miały: podręczna biblioteka, zbiory pomocy naukowych, a także — co w zasadzie dotyczyło szkół typu wiejskiego — ogród, który miał służyć pomocą w nauce botaniki i w przeprowadzaniu ćwiczeń gimnastycznych, nie mówiąc już o nauce gospodarstwa i dziedzin pokrewnych. Nauczyciele tych szkół, ludzie o wysokich walorach moralnych i intelektualnych, nie mogą się ograniczać do „urzędowania wśród wykładowców, ale muszą młodzież odpowiednio ukierunkowywać, będąc w każdej chwili gotowi do udzielania jej rad i pomocy. Ich wykłady nie mogą się ograniczać tylko do słownego przekazywania wiedzy; swoje wywody powinni oni uzasadniać drogą doświadczenia i demonstracji, co ma pomóc uczniom w ich wysiłku myślowym. Ponadto autor zaleca częste stosowanie wypracowań pisemnych, które według niego są najlepszym sprawdzianem postępów w nauce, o czym każdy nauczyciel musi być przekonany.

Uczniowie szkół pedagogicznych mogą używać praw akademickich, łącznie ze zwolnieniem od obowiązkowej służby wojskowej. Powinni oni pobierać stypendium z funduszy krajowych w wysokości 100 zł rocznie, aby zapobiec zjawisku udzielania ponad siły i możliwości mało płatnych korepetycji. Pomimo tego ostrzeżenia Seredyński nie jest przeciwny tej formie zarobkowania, traktuje ją bowiem jako dodatkową praktykę w stosowaniu metod nauczania, szkołę życia i towarzyskiego wyrobienia²¹.

Cały projekt W. Seredyńskiego, oparty jest na podobnych założeniach teoretycznych, jak koncepcja J. Dietla, znacznie się jednak od niej różni sposobem uzasadniania, niejednokrotnie nawet drobiazgowych i mało istotnych postulatów, a przede wszystkim konkretnością i — rzecz można — pedantyczną skrupulatnością. Stworzył on wizję zakładów nauczycielskich (nie używa nazwy: „preparanda” czy „seminarium”), wprawdzie dwutypowych, o znacznym zróżnicowaniu treściowym, ale samoistnych, z oddzielnym zarządem, wyposażeniem i nauczycielami, od których wymagał wyższego wykształcenia. Pomimo postulatu dwutypowości widział możliwość ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli pod warunkiem uatrakcyjnienia materialnego i stworzenia widoków awansu społecznego nauczycielowi wiejskiemu. Zasadniczym — jak się wydaje — pozytywnym projektem Seredyńskiego jest to, że zrywał on z kategorycznym pod-

²¹ W. Seredyński, *op. cit.*, s. 17 i 26.

ówczas wymogiem co do religijnego, graniczącego z dewocją, usposobienia nauczycieli; religijne treści programu mają w tym projekcie raczej funkcję kształcącą, a nie wyłącznie wychowawczą. Ma to tym większą wartość, że ze względu na jego precyzyjność trudno pomówić autora o przypadkowe pominięcie, albo też niedostateczne zaakcentowanie wychowawczej funkcji treści religijnych w kształceniu nauczycieli.

Na specjalną uwagę zasługuje ponadto silne uwydatnienie w projekcie korzyści płynących z nauki pogładowej, i to nie tylko w wykładzie przedmiotów przyrodniczych, ale także humanistycznych, co wskazuje na tendencje do zaniechania dotychczas panującej w Galicji, zwerbalizowanej do maksimum metody nauczania. Oprócz tego podkreślić należy wyznaczenie ważnej roli rozwojowi fizycznemu (poprzez uwzględnienie w programie nauczania „gimnastyki”) w procesie wychowania ogólnego kandydatów, a także nadanie nowego zadania nauce śpiewu i muzyki. Autor zdecydowanie sprzeciwia się łączeniu zawodu nauczyciela z funkcją organisty lub diaka.

Pomimo tych niewątpliwie pozytywnych właściwości omawianego projektu nie może ująć uwagi szereg jego braków. Seredyński nie odżegnał się od koncepcji dwutypowych szkół pedagogicznych; podobnie jak bez mała wszyscy „koncepcjoniści” jemu współcześni obarczał nauczyciela wiejskiego zadaniami w żaden sposób nie związanymi z jego zawodem, widział w nim raczej głównego sprawcę rozwoju gospodarczego wsi aniżeli inicjatora rozbudzenia oświaty. Przeciwnie, nauczyciel wiejski, dość solidnie wykształcony, miał być tylko nauczycielem i niczym więcej. Poważnym niedociągnięciem tego projektu jest pominięcie szkół pedagogicznych żeńskich; jego autor nawet o nich nie wzmiankuje i trudno przypuszczać, dlaczego tak się stało. Nie wytrzymuje także krytyki sygnalizowany poprzednio brak proporcji między zasobem treściowym programu nauczania a ilością lat nauki, jak również propozycja dotycząca sposobów odbywania praktyk zawodowych przez kandydatów. Ze względu na swą szczegółowość i w zasadniczych rysach zbieżność z oficjalnymi poglądami na temat struktury i funkcji zakładów kształcenia nauczycieli szkół ludowych koncepcja ta znalazła odbicie w pracach i ustawach Sejmu Krajowego i na tym w głównej mierze polega jej znaczenie.

Myśli Bronisława Trzaskowskiego, Leona Treszczakowskiego i Alfreda Młockiego w sprawie kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji

Koncepcje J. Dietla i W. Seredyńskiego zajmowały niejako pośrednie stanowisko pomiędzy pojmowaniem przygotowywania nauczyciela do funkcji oświatowych z jednej, lub też do zadań gospodarczych z drugiej

strony. Oprócz tego na terenie Galicji lat 1865—1867 wskutek rozbudzenia zainteresowań oświatowych rzuconych zostało wiele myśli dotyczących nauczycielstwa szkół ludowych i sposobów jego przygotowywania do zawodu. Kiełkowały one przede wszystkim w środowiskach bezpośrednio zaangażowanych w przeprowadzanej reformie oświatowej, tj. wśród nauczycielstwa, które ze zrozumiałych przyczyn wysuwało w mniejszym lub większym stopniu wyidealizowane koncepcje w tym zakresie. Z drugiej strony zagadnienie to nie było obojętne kręgom polityczno-gospodarczym, zainteresowanym przystosowaniem systemu kształcenia nauczycieli do celów politycznych, albo też do celów rozwoju gospodarczego. Pierwszą z tych tendencji reprezentują zasady organizacyjne szkolnictwa pedagogicznego, stworzone przez Bronisława Trzaskowskiego, drugą natomiast poglądy na wykształcenie i tryb przygotowywania nauczycieli, które wyszły od Leona Treszczakowskiego i Alfreda Młockiego²².

Leczenie chorobliwego od wieku stanu instrukcji publicznej w Galicji — jak stwierdza Trzaskowski — trzeba rozpocząć „od dołu”, od szkół początkowych. Mają one dwojakie zadanie: a) pośrednie, czyli ogólne, które polega na harmonijnym rozwijaniu wszystkich władz umysłowych oraz na przysposobieniu ucznia do dalszego kształcenia się w szkole średniej; b) bezpośrednie, czyli specjalne, które zasadza się na zaznajomieniu go z początkami tych wiadomości, które każdy człowiek w każdym położeniu i zawodzie, a głównie „rolnik i przemysłowiec”, niezbędnie potrzebuje. By jednak uczniowie mogli zgruntować wiadomości i umiejętności praktyczne, najpierw powinni posiadać niezbędne wykształcenie ogólne,

²² Bronisław Trzaskowski (1824—1906), wybitny teoretyk pedagogiki w Galicji. Pierwotnie nauczyciel gimnazjalny w Tarnowie (1849—1856), w Krakowie — gimn. św. Anny (1856—1858), w Rzeszowie (1861—1868), we Lwowie — gimn. akademickie (1868—1871), potem zaś przełożony komunalnego gimnazjum niższego w Drohobyczu (1858—1861) i wieloletni dyrektor gimnazjum w Tarnowie (1871—1891). Położył wielkie zasługi na polu rozwoju oświaty w Galicji, był jednym z założycieli Towarzystwa Pedagogicznego i w latach 1869—1871 redaktorem jego organu „Szkoły”. Na czoło jego szerokich zainteresowań pedagogicznych wysuwa się sprawa wychowania płci żeńskiej, metodyki nauczania języków (polskiego i klasycznych) oraz reorganizacji szkolnictwa ludowego i zakładów kształcenia nauczycieli.

Leon Treszczakowski, duchowny unicki, poseł na Sejm Krajowy w latach 1863—1866. Z powodu nielegalnego wyboru dwukrotnie pozbawiony mandatu poselskiego.

Alfred Młocki (1804—1882), radykał szlachecki, uczestnik powstań narodowych w 1830 i 1848 r. Osiedły w 1850 r. w Galicji Wschodniej (był właścicielem dóbr ziemskich), brał czynny udział w życiu politycznym i ekonomicznym kraju. Był zdecydowanym przeciwnikiem konserwatystów, jeśli chodzi o ich politykę oświatową. W uznaniu zasług, jakie położył w zakresie rozwoju oświaty ludowej, został mianowany honorowym członkiem Tow. Pedagogicznego.

które jest zasadniczą funkcją szkoły ludowej. Musi ona jednakowoż uzyskać warunki naturalne i niczym nieskrępowanego rozwoju, czyli autonomię, nie tyle, jeśli chodzi o jej ustrój zewnętrzny, lecz o wewnętrzny samorząd, o swobodny wybór i zastosowanie pedagogiczno-dydaktycznych środków, zmierzających do osiągnięcia celu szkoły i ideału wychowania²³.

Głównym realizatorem tego zadania szkoły jest jej nauczyciel, który wolny od trosk natury materialnej, powinien się odznaczać gruntownym wykształceniem, zamiłowaniem w spełnianiu swego zawodu, wytrwałością, cierpliwością itp. Wszystkie te przymioty mają być w nim ukształtowane w trakcie nauki przygotowawczej do zawodu, tj. w „seminarium nauczycielskim”. Seminarium te — jak projektodawca sądzi — założone w liczbie dwóch (Lwów i Kraków), muszą być utrzymywane z funduszy państwowych. Pomyślane jako zakłady typu wyższego, o 3—4-letnim cyklu nauczania, o oddzielnym zarządzie (dyrektor) i nauczycielach, powinny się składać z kursu teoretycznego i praktycznego. Od kandydatów, rekrutujących się spośród uczniów gimnazjum, którzy mogą się wykazać świadectwem ukończenia klasy szóstej, lub też spośród absolwentów szkół realnych, należy wymagać co najmniej dobrych postępów w nauce.

Nauka w seminariach ma obejmować nie tylko rozszerzony i gruntowny wykład przedmiotów, tworzących program nauczania szkoły ludowej, ale także zasady pedagogiki i jej historii, dotyczącej szkół ludowych przede wszystkim. Tę gałąź nauki o wychowaniu uważał Trzaskowski za fundament wykształcenia pedagogicznego nauczyciela, albowiem „[...] dokładna znajomość rozmaitych kolei szkolnictwa niższego nie tylko ułatwi zrozumienie zasad pedagogicznych, rozwijając przed słuchaczami niezmiernie bogactwo prawd psychologicznych, ciekawych spostrzeżeń w wychowaniu i wysień ducha ludzkiego w tym względzie, ale ona przede wszystkim zdoła go później uchronić od zbyt wysokich wymagań, próżnych mrzonek i szkodliwej jednostronności, które historia pedagogiki potępiła” oraz skierować jego uwagę i działalność na pole praktyczne²⁴. Przy każdym seminarium ma istnieć wzorowa szkoła ludowa, gdzie kandydaci odbywać mają kurs praktyczny poprzez hospitacje i lekcje próbne. Po ukończeniu kursu teoretycznego i praktycznego abiturienti mają złożyć egzamin z całości materiału, wykazując się jednocześnie opanowaniem umiejętności zawodowych. Stosownie do stopnia i charakteru uzyskanych kwalifikacji absolwenci otrzymują pracę w szkole miejskiej lub wiejskiej.

Postulaty te wskazują niezbicie, że Trzaskowski obstawał za wyższym wykształceniem nauczycieli szkół elementarnych, chociaż w stosunku do kandydatów do seminariów nie odważył się postawić wymagań pełnego średniego wykształcenia. Jednakowoż koncepcja ta, zrodzona na gruncie

²³ B. Trzaskowski, *Zarys organizacji szkół niższych*, Lwów 1867, s. 3—8.

²⁴ *Op. cit.*, s. 53 i 54, 55.

projektu organizacji szkół ludowych, w swych założeniach była nieco wyidealizowana, bowiem poglądy jej autora na cel i wewnętrzne urządzenie szkoły ludowej (środki, formy, treści i metody nauczania) były z gruntu fałszywe. Szkoła ludowa, jako wytwór skomplikowanych przemian społeczno-politycznych, nie była już w tym czasie instytucją „samorodną”, lecz założoną przez czynniki państwowe w pewnym ściśle określonym celu, do którego odgórnie dostosowywano cały system środków, będących w jego służbie. Jednym z tych środków był nauczyciel, którego kształcenia nie można było wyabstrahować od całokształtu sytuacji politycznej, zwłaszcza oświatowej, kraju i monarchii, a tak właśnie uczynił w swej koncepcji B. Trzaskowski. Wypływało to z jego zapatrywań na istotę kształtującego się zawodu nauczyciela ludowego, zawodu, któremu imputował dominującą rolę w rozbudzeniu oświatowym, przenikniętego analfabetyzmem kraju.

Odmienne w tej kwestii stanowisko zajmowali posłowie na Sejm Krajowy Leon Treszczakowski i Alfred Młocki, widzący w nauczycielach inicjatorów powszechnej mobilizacji, zmierzającej do wydzwignięcia Galicji z zacofania gospodarczego, szczególnie zaś jeśli chodzi o intensyfikację w zakresie rolnictwa. Ze stanowiskiem tym wyraźnie korespondują ich koncepcje urządzenia zakładów kształcenia nauczycieli.

L. Treszczakowski rozumował, że główna rola nauczyciela polegać miała na wydobyciu kraju z nędzy i głodu, toteż seminaria nauczycielskie, które miały powstać zamiast dotychczasowych preparand, miały mieć profil gospodarczy²⁵. Z uwagi na to naukę w nich należy rozłożyć na cztery lata, bowiem w krótszym okresie nie sposób zgruntować wiedzy wchodzącej w zakres nauki gospodarstwa, wiedzy zarówno teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych. W jej obrębie nauczać należy rolnictwa, sadownictwa, ogrodnictwa, pszczelarstwa i popularnej weterynarii, instruować o sposobach uprawy ziemi w górach i na terenach równinnych, o metodach osuszania moczarów, obrony przed szkodnikami i żywiołem gradobicia, o stylu pracy w hodowli bydła i nierogacizny, słowem — o całym systemie prawidłowej, opartej na zasadach naukowych, gospodarki wiejskiej. Najważniejszym jednak zadaniem tej nauki jest wzbudzenie u kandydatów zainteresowania i zamiłowania do pracy w gospodarstwie, aby mogli w przyszłości skutecznie oddziaływać na młodzież wiejską, przelewając niejako na nią te cechy.

Prócz tej dziedziny, której — według Treszczakowskiego — należy poświęcić najwięcej uwagi, w seminarium nauczycielskim musi się znaleźć miejsce na udzielanie wiadomości z „wiary świętej”. Każdy bowiem nauczyciel, chcąc uczyć moralności, musi być sam moralny. Jego zada-

²⁵ *Stenogr. sprawozd. ... 1865/66*, s. 826—829.

niem jest zaszczepiać miłość i poszanowanie jednych przez drugich, by „miłość i zgoda zapanowała w kraju” (aluzja do waśni narodowościowych); historii i geografii ojczystej; języka ruskiego, polskiego i niemieckiego. Wszyscy nauczyciele w Galicji Wschodniej muszą znać j. ukraiński, a także j. polski, ponieważ jest to język „bratniego nam [tzn. Rusinom] narodu, z którym żyjemy i przyjacielskie związki z nim nas łączą”. Język niemiecki jest „językiem nauki” i stąd każdy nauczyciel powinien go znać. Oprócz tego musi on zdobyć wiadomości i umiejętności z rachunków, ponieważ dobra gospodarka opiera się na rachunkowości, metodyki i pedagogiki, jako że nauczyciele muszą wiedzieć, jak nauczać i jak postępować z dziećmi i wreszcie ze śpiewu, ze względu na to, że „duszę do Boga podnosi” i jest wraz z muzyką cerkiewną potrzebny w każdej świątyni.

Te skromne — wyjąwszy naukę gospodarstwa — propozycje, dotyczące zakresu treściowego nauki w seminariach nauczycielskich, podał Treszczakowski w czasie 26 posiedzenia III sesji Sejmu Krajowego w dniu 2 marca 1866 roku. Stanowiły one uzasadnienie jego nieco wcześniejszego wniosku (z 25 stycznia tegoż roku) o utworzenie czterech seminariów (Lwów, Przemyśl, Tarnów i Kraków) samoistnych, utrzymywanych z funduszków krajowych. Wniosek ten łącznie z argumentacją został przekazany sejmowej komisji edukacyjnej, która jednak ani w tej sesji, ani też w następnych nie powoływała się na postulaty w nim zawarte²⁶.

Podobny charakterem, aczkolwiek odmienny w uzasadnieniu i propozycjach szczegółowych rozwiązań, był wniosek Alfreda Młockiego, z którym wystąpił podczas 8 i 10 posiedzenia IV sesji Sejmu w 1866 roku²⁷. Skonstatował on, że szerzenie wiedzy rolniczej różnymi sposobami, a przede wszystkim przez nauczycieli ludowych, jest nieodzownym warunkiem ochrony ludności wiejskiej od często powtarzających się wypadków śmierci głodowej. Na nauczycielach ludowych ciąży obowiązek zaznajomienia najliczniejszej klasy społecznej Galicji z ulepszeniami niezbędnymi do poprawy istniejącej sytuacji oraz nakłonienia jej do trzeźwej oceny tego, co jest dla niej rzeczywiście szkodliwe, a co pożyteczne. Głównym ich zadaniem ma być zatem nauczanie rolnictwa, które jest koniecznym warunkiem podźwignięcia gospodarki krajowej. Najodpowiedniejszym zaś terenem kształcenia skutecznych krzewicieli wiedzy o rolnictwie są same szkoły rolnicze, ponieważ w istniejących preparandach wykład teoretyczno-praktyczny nauki o uprawie ziemi jest niemożliwy. Stąd też przy szkołach rolniczych w Dublanach i Czernichowie należy zorganizować dwa seminaria dla kształcenia nauczycieli szkół wiejskich, gdzie prócz nauki rolnictwa kandydaci odebrać by mogli wykształ-

²⁶ Tamże, s. 474, 475 i 829.

²⁷ *Stenogr. sprawozd. ... 1866*, s. 68, 69 i 93—95.

cenie pedagogiczno-dydaktyczne, które jest niezbędne do „umoralnienia młodzieży wiejskiej”, by ta miała pojęcie „o poszanowaniu prawa własności”²⁸. Nie wolno więc ociążać się z założeniem tak pomyślanych szkół pedagogicznych, ponieważ każda chwila zwłoki opóźnia wydzwignięcie się kraju z niedoli materialnej i moralnej, w jakiej jest pogrążony²⁹.

W zakończeniu swego wystąpienia A. Młocki zaproponował, aby jego wniosek odesłano do rozpatrzenia go przez sejmową komisję edukacyjną. Tak się też stało. Komisja potraktowała go łącznie ze znaną propozycją J. Dietla w sprawie reorganizacji zakładów kształcenia nauczycieli szkół ludowych³⁰. Jej sprawozdawca — Józef Majer — podczas ostatniego w tej sesji posiedzenia w dniu 31 grudnia 1866 r. podał do wiadomości, iż z powodu braku czasu, oprócz ogólnego zarysu, nie dokonano szczegółowego opracowania projektu urządzenia szkół pedagogicznych w Galicji. Jednakowoż zdaniem jego była to wystarczająca podstawa do prac analitycznych w ramach tego zagadnienia. Zaproponował zatem, aby Sejm polecił Wydziałowi Krajowemu lub Radzie Szkolnej Krajowej, która zostanie prawdopodobnie utworzona, zająć się tą kwestią i przedłożyć na najbliższej sesji konkretne jej rozwiązania. Podejmując się tego zadania, organy te winny mieć ciągle na uwadze argumentację zawartą w wywodach obu wnioskodawców. Propozycję J. Majera Sejm przyjął jednogłośnie³¹.

Rzucone przez L. Treszczakowskiego i A. Młockiego hasło oświaty rolniczej, którą szerzyć mieli nauczyciele, a dzięki której zamierzano wydobyc wieś galicyjską z gospodarczego zacofania, było utopią. Chłop, nie posiadający dostatecznej ilości ziemi, obciążony przeróżnymi świadczeniami na rzecz państwa, dziedzica, gminy, czy też plebanii, utrzymujący przeważnie wielodzietną rodzinę, nie widzący dobrych przykładów gospodarowania ze strony obszarów dworskich, nie mógł przyjmować teoretycznych przeważnie wywodów na temat korzyści płynących z takiego lub innego urządzenia swego gospodarstwa, a w większości wypadków pałał chęcią do powiększenia własnego areалу, pomijając zupełnie jego intensyfikację. Stąd też zbyt mało było szans, aby dzięki pozbawionemu autorytetu, niedouczonemu nauczycielowi dotarła na wieś galicyjską

²⁸ Tamże, s. 94.

²⁹ Propozycję A. Młockiego poparło kilkunastu posłów, przeważnie właściciele ziemskich. Oto ich nazwiska: Aleksander Borkowski, Zenon Cywiński, Edward Gniewosz, Antoni Golejewski, Julian Gutowski, Oktaw Pietruski, Klemens Rutkowski, Szymon Samelsohn, Kazimierz Szeliński, Teodor Szemelowski, Zygmunt Zatwarnicki, Wiktor Zbyszewski, Józef Zduń, Grzegorz Ziemiowski i Mikołaj Zbylikiewicz (Zob. *Stenogr. sprawozd. ... 1866*, s. 69; por. też *Memoriał Komitetu c. k. Towarzystwa Gospodarczego Galicyjskiego do Sejmu*, Lwów 1866).

³⁰ Por. s. 132 niniejszej rozprawy. Zob. także Alegat (cyt. dalej Al.) XXII, 1866 — *Sprawozdanie komisji edukacyjnej o wnioskach posłów dra Dietla i p. Młockiego...*

³¹ *Stenogr. sprawozd. ... 1866*, s. 508—509; Al. XXII. L. 268/S.

oświata rolnicza z prawdziwego zdarzenia. Z drugiej strony brakiem wiadomości o nowych metodach uprawy ziemi nie można było tłumaczyć licznych w tym czasie wypadków śmierci głodowej, a nawet kanibalizmu. Tę asekurancją koncepcję przyjmowała galicyjska arystokracja w celu zrzucenia z siebie odpowiedzialności za katastrofalny stan gospodarki kraju. Jeżeli nie można mieć złudzeń co do efektów tak pojętego zamiaru wyprowadzenia Galicji z zacofania gospodarczego, to nie można także zdobyć się na pozytywną ocenę sugestii, w myśl której przygotowywanie zawodowe nauczyciela w głównej mierze ograniczać się miało do nauki gospodarstwa i dyscyplin pokrewnych. Ze względu na przyjęcie fałszywych przesłanek koncepcja ta była z gruntu błędna.

Prace koncepcyjne Sejmu Krajowego Galicji nad reformą zakładów kształcenia nauczycieli

Z chwilą zapadnięcia uchwały sejmowej w sprawie polecenia Wydziałowi Krajowemu opracowania szczegółowego projektu ustroju zakładów kształcenia nauczycieli, zagadnienie to wyszło z kręgu indywidualnych rozważań i koncepcji, stając na porządku dziennym obrad legislatywy krajowej. Niezupełnie stało się jednak zadość postanowieniu tej uchwały, bowiem zamiast w 1867 projekt taki był przedmiotem dyskusji podczas sesji w 1868 roku³². Oto na szóstym posiedzeniu tejże sesji sprawozdawca Wydziału Krajowego — Oktaw Pietruski — podał do wiadomości deputowanych, że organ, który reprezentuje, opracował projekt ustawy o seminariach nauczycielskich, który, po ewentualnym uchwaleniu przez Sejm, będzie musiał uzyskać sankcję cesarską. Zapewnił ich nadto, iż przy jego opracowywaniu działano w przekonaniu, że „pierwszym warunkiem do tworzenia dobrych szkół ludowych jest uzyskanie należycie wykształconych nauczycieli”³³.

Projekt ten przewidywał, że powstaną w Galicji dwa typy seminariów nauczycielskich: typ niższy (Rzeszów, Stanisławów i Tarnopol) oraz typ wyższy (Kraków i Lwów). Miało być zatem utworzonych pięć szkół pedagogicznych samoistnych, zaliczonych do kategorii zakładów średnich, z którymi jedną całość stanowić miały 4-klasowe szkoły ludowe, gdzie kandydaci odbywać by mogli ćwiczenia praktyczne.

W seminariach niższych, o dwuletnim kursie nauczania, obowiązkowymi przedmiotami nauki miały być: religia, j. polski, j. ruski (ukraiński), j. niemiecki, arytmetyka, zasady miernictwa praktycznego, geografia krajowa i powszechna wraz z zarysem historii krajowej, rolnictwo i ogrodnictwo praktyczne, powinności nauczyciela wiejskiego co do udzie-

³² *Stenogr. sprawozd. ... 1868*, s. 62.

³³ Tamże Al. XXV, 1868, s. 1.

lania nauki i wychowania dzieci, kaligrafia, śpiew i gimnastyka. W odróżnieniu od tego, program seminariów wyższych, pomyślanych jako zakłady o trzyletnim cyklu nauczania, przewidywał: naukę religii, j. polskiego, j. ruskiego, j. niemieckiego, arytmetyki z uwzględnieniem rachunkowości przemysłowo-rolniczej, geometrii, geografii i historii ze szczególnym uwzględnieniem kraju ojczystego, nauki przyrodnicze w zastosowaniu ich w gospodarstwie wiejskim, w technologii, jak również w utrzymaniu zdrowia człowieka, pedagogiki w połączeniu z dydaktyką i nauką o szkolnictwie, zasad psychologii, najpotrzebniejszych wiadomości o gospodarstwie społecznym na podstawie statystyki krajowej i austriackiej, wiadomości o konstytucji krajowej z położeniem nacisku na ustawodawstwo gminne i szkolne, kaligrafii, rysunku geometrycznego i „z wolnej ręki”, śpiewu i muzyki oraz gimnastyki³⁴. W obu kategoriach szkół wszystkie przedmioty nauczania zamierzano połączyć z ćwiczeniami praktycznymi, pomijając naukę gry na organach i rytuału greckokatolickiego, które obowiązywały jedynie uczniów chętnych i wykazujących do tego zdolności i zamiłowanie.

Szkoły te miały skupiać uczniów z ukończonym 16 rokiem życia; przed przystąpieniem do egzaminu wstępnego (pisemny i ustny), musieli oni złożyć świadectwo szkolne³⁵, zaświadczenie o moralności i życiorys. Na tej podstawie specjalna komisja miała stwierdzić odpowiedni wiekowi rozwój władz umysłowych kandydata oraz dostateczne przygotowanie do nauki w zakresie przepisany przez program seminarium. W projekcie spotykamy oryginalne rozwiązanie problemu nauczania religii. Jego twórcy zakładali mianowicie, że „uczniowie akatoliccy pobierają naukę religii w prywatny sposób i są obowiązani przy egzaminie kwalifikacyjnym wykazać się świadectwem przełożonych swego wyznania”. Poza tym w seminariach w Krakowie i we Lwowie dla uczniów pochodzenia żydowskiego projektodawca ustanawiał posady dla nauczycieli języka hebrajskiego i religii starozakonnej, natomiast w innych zakładach uczniowie ci nie mieli pobierać nauki religii, pod warunkiem przedłożenia odpowiedniego zaświadczenia, iż posiadają dostateczne wiadomości z tego przedmiotu³⁶.

W zależności od typu projekt różnicował system obsadzania posad w tych szkołach. Jeżeli w seminariach niższych ustanawiał on posady dyrektora, dwóch katechetów, dwóch nauczycieli i dwóch pomocników nauczycieli, to w wyższych były do objęcia funkcje dyrektora, trzech katechetów, trzech nauczycieli i dwóch pomocników. O posady te mogli

³⁴ Tamże, § 1—4.

³⁵ Niestety projekt nie precyzuje stanowiska w sprawie wymogów egzaminacyjnych i granic wykształcenia, ubiegających się o przyjęcie do seminariów; nie wyjaśnia, jakie świadectwa mieli oni złożyć przed przystąpieniem do egzaminu wstępnego. Zob. Al. XXV, 1868, § 5—6.

³⁶ Tamże, § 7.

się ubiegać absolwenci seminariów wyższych (!) ze świadectwem celującym, którzy w ciągu kilkuletniej pracy w szkole ludowej wykazali się „darem pedagogicznym i zamiłowaniem spełniania obowiązków swego zawodu”³⁷.

Język polski przy „należytych” uwzględnieniu języka ukraińskiego miał być w tych zakładach językiem wykładowym. Obopólny stosunek tych dwóch języków miała ustalić Rada Szkolna Krajowa. Do niej — według tego projektu — należało ponadto: 1. opracowanie szczegółowego rozkładu nauczania dla poszczególnych typów seminariów, a w ich ramach dla pierwszego, drugiego względnie trzeciego roku nauki, łącznie z oznaczeniem granic treściowych wszystkich przedmiotów; 2. mianowanie komisji kwalifikacyjnych, przed którymi kandydaci po ukończeniu „z dobrym postępowaniem” danego zakładu mieli składać egzaminy „uzdolniające”, kwalifikacyjne. Egzaminy te miały się odbywać pod koniec każdego roku szkolnego, przy czym abiturienti obowiązani byli do wykazania się znajomością wszystkich przedmiotów obowiązkowych, przepisanych programem nauczania; 3. ukonkretnienie trybu zdawania egzaminów wstępnych i kwalifikacyjnych, bliższe określenie zakresu wymagań w stosunku do reflektantów na posady nauczycielskie w szkołach ludowych wiejskich i miejskich oraz — co dotyczy absolwentów seminariów typu niższego — sposobu uzyskiwania wyższych kwalifikacji, podanie warunków ewentualnego przejścia ucznia z seminarium niższego do wyższego itp.; 4. mianowanie dyrektorów, nauczycieli i pomocników, którzy jako „urzędnicy państwowi” podlegać będą prawom i obowiązkom nadanym tej kategorii obywateli.

Po odczytaniu projektu, który składał się z 22 paragrafów, wskutek zniecierpliwienia większości posłów przeciągającymi się obradami Marszałek Sejmu Leon Sapieha wniósł propozycję, aby przekazać go sejmowej komisji edukacyjnej. Po przeprowadzeniu formalnego głosowania wnioszek ten uchwalono, a zatem nie był on w ogóle dyskutowany na forum sejmowym³⁸. Dopiero w miesiąc później, podczas 25 posiedzenia drugiej sesji Sejmu, odbytego w dniu 28 września 1868 r., po dokładniejszym jego opracowaniu przez rzeszoną komisję poseł Zygmunt Sawczyński odczytał jej sprawozdanie, dotyczące poprawek w zakresie przedstawionej koncepcji Wydziału Krajowego³⁹.

Zanim przystąpiono do szczegółowej analizy poszczególnych motywów projektu ustawy, sprawozdawca dał obszernie umotywowanie potrzeby przebudowy dotychczas obowiązującego trybu zawodowego przysposobiania nauczycieli szkół ludowych w Galicji. Stwierdził on, że ówczesny

³⁷ Tamże, § 16.

³⁸ *Stenogr. sprawozd. ... 1868*, s. 62.

³⁹ Tamże s. 565.

stan oświaty ludowej, a więc — jak się powszechnie sądzi — głównego czynnika postępu społecznego kraju, nie zaspokaja najprymitywniejszych wymogów z tego zakresu. Obok braku jednolitości w ramach szkolnictwa ludowego najwięcej pozostawiają do życzenia kwalifikacje nauczycieli. Winę za ten stan przypisać należy długowiecznym przepisom politycznej ustawy szkolnej, które tak głęboko zakorzeniły się we wszystkie stosunki szkół elementarnych, iż nawet powiew rewolucji 1848 r. i wydawanie licznych modernizujących zasad w tym zakresie nie wydały spodziewanych plonów. W dalszym ciągu wystąpienia Z. Sawczyński skrytykował krajowe preparandy nauczycielskie, wskazując przykłady prawidłowego urządzenia szkół pedagogicznych w Europie zachodniej i w Stanach Zjednoczonych A. P., w szczególności zaś w krajach niemieckich. Uwypuklając korzyści wynikające z tego dla wszystkich warstw społecznych, podkreślił on, iż projektowane przez Wydział Krajowy i komisję edukacyjną zakłady nie będą identyczne z pruskimi, czy też innymi zagranicznymi wzorami; muszą bowiem odpowiadać specyficznym warunkom kraju i będą zakładami samoistnymi, gdzie kandydaci odbiorą stosowne „swemu powołaniu religijno-moralne i naukowe wykształcenie”⁴⁰.

Chociaż na pozór wyda się, że w meritum zagadnienia dwa te projekty (tzn. projekt Wydziału Krajowego i komisji edukacyjnej) z sobą nie kontrastują, to jednak nie może ująć uwagi kilka rysów odróżniających jeden od drugiego. Nie naruszając zasady, odnoszącej się do dwu typowych seminariów nauczycielskich (wyższych i niższych), komisja odstąpiła od projektu Wydziału Krajowego o tyle, że nie nazaczyła miejsc, w których szkoły te miały być zlokalizowane przy równoczesnej propozycji powiększenia ich liczby do siedmiu. W wykazie przedmiotów, które miały wejść do programu nauczania seminariów typu wyższego, oprócz wzmianki, że wiadomości o konstytucji mają szczególnie położyć nacisk na „instytucje autonomiczne” kraju, zamiast — jak to miało miejsce w poprzednim projekcie — na ustawodawstwo gminne i szkół ludowych, nie zaszły żadne zmiany. Inaczej rzecz się miała z niższym typem seminariów; komisja edukacyjna wprowadziła tu kilka istotnych poprawek, odnoszących się do nauczania geografii powszechnej i krajowej oraz historii krajowej w zarysie, które — w przeciwieństwie do projektu Wydziału Krajowego — miały być połączone z „wiadomościami o konstytucji krajowej i instytucjach autonomicznych”. Ponadto wychodząc z założenia, że bez elementarnych wiadomości z nauk przyrodniczych nie może być mowy o dobrych wynikach w nauczaniu rolnictwa i ogrodnictwa praktycznego, komisja wprowadziła ten przedmiot do programu na-

⁴⁰ Al. XLII, 1868, s. 3, 4.

uczania. Ostatnią z poprawek w tym zakresie było dodanie do kaligrafii „początków rysunku geometrycznego”⁴¹.

Obok zmian w programie projekt ten przewidywał nieco inny tryb rekrutacji, składania egzaminów kwalifikacyjnych i powoływania komisji egzaminacyjnych. Nade wszystko jednak na uwagę zasługuje passus dopuszczający osoby prywatne do zakładania seminariów nauczycielskich. Jeśli program nauczania i całość wewnętrznego urzędnictwa nauki szkolnej w tych zakładach w rysach zasadniczych będzie zgodna z seminariami państwowymi oraz jeśli dyrektorzy i nauczyciele będą zatwierdzeni przez RSK, wówczas nic nie będzie stało na przeszkodzie, aby mogły one wydawać świadectwa, czyli innymi słowy, by uzyskały prawo „publiczności”.

Warto nadmienić, że projekt ten — podobnie zresztą jak poprzedni — zawarował dla krajowej władzy szkolnej prawo do uściślenia proporcji języka polskiego i ukraińskiego, uznanych jako wykładowe w seminarjach; ustalenia zakresu treściowego poszczególnych przedmiotów nauczania i opracowania rozkładu materiału na poszczególne lata nauki; wydania dokumentu konkretyzującego prawa i obowiązki rady pedagogicznej oraz wyznaczenia zakresu kwalifikacji dyrektora i nauczycieli. Poza tym na niej spoczywał obowiązek określenia stosunku seminariów do szkół ludowych doń przyłączonych, sposobu oceny uczniów oraz wszystkich bliższych szczegółów dotyczących się tego zagadnienia, a przede wszystkim ona miała wydać stosowne rozporządzenia wykonawcze, regulujące wprowadzenie w życie wszystkich zasad ustawy.

Pod koniec swego wystąpienia Z. Sawczyński w imieniu komisji wyraził przekonanie, iż projektowane zakłady diametralnie zmieniają dotychczasowe formy przysposabiania nauczycieli szkół ludowych w kraju, że różnica pomiędzy aktualnie istniejącymi a proponowanymi zakładami pedagogicznymi jest wyraźna, z korzyścią dla tych drugich. To jednak, jakie wydadzą owoce, zależeć będzie — mówił dalej sprawozdawca — od ludzi powołanych do pełnienia zaszczytnej i wielce odpowiedzialnej funkcji, tj. od wychowawców przyszłych nauczycieli. Ponieważ ich wybór nie zależy od komisji ani też od Sejmu, przeto nie mogą one brać odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie tych bardzo potrzebnych instytucji⁴².

W następstwie odczytania sprawozdania sejmowej komisji edukacyjnej, przystąpiono do generalnej debaty, czyli tzw. „rozprawy ogólnej” nad całym projektem. W pierwszym rządzie zwraca w niej uwagę opozycyjna postawa posłów ukraińskich wobec obu projektów, które w ich

⁴¹ Tamże, § 1—4.

⁴² Tamże, s. 5.

mniemaniu wyraźnie ignorowały narodowe interesy „Rusinów”⁴³. Zabierający kolejno głos Ambroży Janowski, Teofil Pawlików i Bazyli Kowalski atakowali je od strony niedwuznacznego forowania języka polskiego w programie przyszłych seminariów ze szkodą dla języka ukraińskiego, występowali przeciwko nadaniu RSK prawa do wyłączności decyzji w sprawie szczegółowego opracowania planu nauczania, byli przeciwni nazwie „seminarium” jako identycznej z nazwą „seminarium duchowne”, opowiadając się za mianem „instytucja pedagogiczna”, „szkoła nauczycielska” albo „preparanda”, nie aprobowali nauki o konstytucji, ponieważ szkoła nie powinna mieć nic wspólnego z polityką, odnosili się niechętnie do dwutypowości, ale nie z pobudek wyznawania idei szkoły jednolitej, lecz z chęci zatrzymania istniejącego stanu w ramach kształcenia nauczycieli w Galicji, stanu, który w ich przekonaniu w o wiele większym stopniu odpowiadał narodowym korzyściom Ukraińców.

Deputowani ukraińscy patrząc przez pryzmat wąsko pojętych interesów swojej narodowości nie chcieli — jak widać — dopuścić do zmian w dotychczasowym ustroju zakładów przygotowywania nauczycieli szkół ludowych, upatrując w tym jeszcze jedną formę jej dyskryminacji przez Polaków. Posługując się argumentem: „Niemcy nam dali więcej niż wy, Polacy”, „nie zadajcie nam ran, wiecie bowiem, ile one was kosztowały w innych zaborach”⁴⁴, z determinacją tkwili na stanowisku istniejącego wówczas w Galicji, dodajmy, krytycznego, układu warunków oświatowo-szkolnych, w tym także w zakresie sposobów kształcenia nauczycieli.

Te — z pedagogicznego punktu widzenia — wsteczne, a w każdym razie przebrzmiałe motywy, którymi operowali posłowie ukraińscy, stanowiły z kolei przedmiot udanych replik Polaków: Euzebiusza Czerkowskiego, członka komisji edukacyjnej, oraz Zygmunta Sawczyńskiego, jej referenta. Pierwszy z nich oświadczył, że stanowisko prawne, jakie nadaje seminariom nauczycielskim projekt ustawy, różni się zupełnie od tego, jakie posiadają preparandy, że nauczyciele preparand, będąc ludźmi o niskim wykształceniu, nie są w stanie nauczyć kandydatów nauczycielskich ponad to, co sami umieją. Zatem do seminariów muszą być powołani ludzie o wysokim wykształceniu i moralności. Powstanie tych zakładów nie może nastąpić drogą prostej przemiany preparand na seminary; w nich bowiem nie będzie się kształcić „człowieka na człowieka”, lecz „człowieka na nauczyciela”, który nie może być agentem interesów nacjonalistycznych, albo też separatystycznych⁴⁵.

Drugi natomiast w godzinnym prawie przemówieniu odpierał zarzuty skierowane przeciwko projektowi. Orzekł on, że koncepcja ta została

⁴³ *Stenogr. sprawozd. ... 1868*, s. 566, 567 i 571—575.

⁴⁴ Tamże, s. 474, 475 (Wystąpienie T. Pawlikowy).

⁴⁵ Tamże, s. 568—571.

zbudowana na zasadach wypróbowanych poza granicami Galicji i Austrii i w związku z tym ci, którzy nie widzą różnic pomiędzy programem preparand a projektowanym planem nauczania seminariów, dają świadectwo własnej w tym zakresie ignorancji (aluzja do wystąpienia Bazylego Kowalskiego i Teofila Pawlikowa). Seminaria nie będą miały celów politycznych, nie będą służyć sprawie „zlewania dwóch plemion w jedną całość narodowo-polityczną”. Ich głównym zadaniem będzie „wychowywanie i kształcenie nauczycieli jako nauczycieli”, by nareszcie szkoły ludowe były szkołami w pełnym tego słowa znaczeniu. Zarzut, że projekt chce wprowadzić do szkół pedagogicznych politykę stanowi bezpodstawną insynuację; zamiarem jego autorów było — wręcz przeciwnie — wyrugowanie polityki ze szkoły, tym bardziej polityki nacechowanej zasiewaniem niezgody wśród zamieszkujących kraj plemion. W ogóle projekt ten ma na celu dobro całego kraju, a nie poszczególnych w nim zamieszkujących narodowości⁴⁶.

Inne zagadnienia przewijające się bądź to w debacie generalnej, bądź w dyskusji nad poszczególnymi paragrafami omawianego projektu to kwestia ilości i lokalizacji oraz funduszków na utrzymanie seminariów.

1. *Sprawa liczby i umiejscowienia seminariów.* Poseł Antoni Golejewski zapytał, dlaczego komisja edukacyjna nie wyjawiała przyczyny, dla której proponuje powiększyć liczbę seminariów do siedmiu, w przeciwieństwie do projektu Wydziału Krajowego, który opowiadał się za pięcioma. Z ramienia Wydziału na okoliczność tę zwrócił także uwagę O. Pietruski, dowodząc, że już utrzymanie pięciu seminariów pochłonie większą kwotę aniżeli ta, którą dysponuje fundusz szkolny normalny. Dlatego też wniósł on poprawkę do projektu komisji o wprowadzenie miast siedmiu, pięciu szkół pedagogicznych. Wniosek ten po odbyciu głosowania uzyskał poparcie większości głosów.

Nie na tym jednak koniec. Oto Józef Majer, występując w imieniu komisji, powiedział, iż „powodowała się ona przede wszystkim tą myślą, że co się tyczy zakładów naukowych wstrętnym zawsze być musi umniejszanie ich liczby, że zatem o to starać się należy, aby jeśli [dodać] się nie da, zatrzymać przynajmniej liczbę dotychczas już istniejących”. Ponadto z uwagi na umożliwienie uczniom tych szkół utrzymywania kontaktu z domem rodzinnym, zasadniczo kontaktu materialnego (brak funduszków na stypendia), komisja zaproponowała zagęszczanie ich sieci. Stąd też propozycja siedmiu, a nie pięciu seminariów. Jeżeli jednak finanse krajowe są tak dalece skromne, że byłoby rzeczą niemożliwą utrzymanie dodatkowych dwóch seminariów, komisja godzi się na liczbę pięciu, ale z poprawką: „na teraz”. Po okrzepnięciu ekonomicznym

⁴⁶ Tamże, s. 579—588.

kraju — jak się wyraził mówca — nikt zapewne nie będzie szczędził funduszków na ten wzniosły cel. Poprawkę tę wprowadzono przy pełnej jedności.

2. *Sprawa funduszków na utrzymanie seminariów.* Zagadnienie to łączy się integralnie z poprzednio zasygnalizowanym. Każde z zamierzanych posunięć oceniane było ilością pieniędzy, które prawdopodobnie pochłonie. Podobnie jak J. Majer, na chroniczne narzekania z powodu braku funduszków oburzał się właściciel dóbr (!) poseł Ludwik Skrzyński. Zwracając się w pierwszym rzędzie do autorów projektu wołał: „Panowie, wszystko opieracie na braku funduszków, bez których — to prawda — nic zrobić nie można. Lecz sądzę, że na taką potrzebę fundusze znaleźć możemy, choćbyśmy mieli pożyczkę zaciągnąć, i powinniśmy znaleźć, bo nie mamy czasu do stracenia”, i dalej: „Trzeba ludowi dać oświatę, bo nieoświeconemu dać wolność, politykę to tyle, co kulawego puścić na lód lub ślepego z pochodnią między ludzi; taka pochodnia nie świeci, ale pali”. Wypowiedź ta nie charakteryzuje z pewnością troski właściciela dóbr o oświatę ludu dla niego samego, lecz raczej dla zabezpieczenia wpływów politycznych jego klasy. Świadczy ona jednak o pojmowaniu tej sprawy nowocześnie, tzn. z wyrachowaniem ekonomiczno-politycznym. Niestety, głos jego trafił na mur obojętności większości sejmowej, a sprawozdawca komisji Z. Sawczyński w odpowiedzi na tę interpelację zaproponował L. Skrzyńskiemu, by się sam o fundusze postarał. Wywołało to burzę śmiechu na sali obrad.

Ponadto dyskusji poddano liczbę lat nauki w projektowanych seminariach (T. Pawlików i E. Czerkawski), kwestie stopnia organizacyjnego szkół ludowych, przyłączonych do seminariów, tzw. „szkół ćwiczeń” lub „szkół wprawy” (T. Pawlików, Z. Sawczyński) oraz cały wachlarz zagadnień, dotyczących poszczególnych przedmiotów nauczania (T. Pawlików, A. Golejewski, B. Kowalski, O. Hönigsman, K. Rutkowski, Z. Sawczyński), by wspomnieć tylko o najważniejszych problemach, które budziły wątpliwości jednych, dla innych zaś były oczywiste.

W toku bardzo ostrej i bezkompromisowej wymiany zdań, zarówno posłowie stronnictwa ukraińskiego, jak i Polacy nie wzięli pod uwagę wypowiedzi Oswalda Bartmańskiego, ówczesnego komisarza rządowego i radcy Namiestnictwa w jednej osobie. Wątpił on w celowość uchwalania krajowej ustawy o seminariach nauczycielskich, jako że w owym czasie była przygotowywana ogólnoaustriacka ustawa o szkołach ludowych. Ponieważ seminaria pozostają w najściślejszym związku ze strukturą tych szkół oraz w związku z tym, że ustawy krajowe mają być, jeśli nie pochodną ustaw państwowych, to w każdym razie we wszystkich punktach z nimi zgodne, przeto jest wielce iluzoryczne — powiedział Bartmański — by zasady, na których oparto projekt, odpowiadały

zasadom, które mają być dopiero uchwalone przez Radę Państwa, a zatem należy wątpić, czy ustawa ta uzyska najwyższą sankcję. Ponadto zwrócił on uwagę na dwie sprzeczności projektu ustawy: po pierwsze, dotowanie tych szkół miało pochodzić z funduszków państwowych (fundusz szkolnych normalny). A ustawy krajowe nie mogą pod żadnym pozorem nim rozporządzać, dopóki nie zostanie on formalnie przekazany do dyspozycji krajowych organów autonomicznych; po wtóre, projekt ten przyznaje Radzie Szkolnej Krajowej prawo do wydawania rozporządzeń, które jej według statutu organizacyjnego w żadnej mierze nie przysługuje. Przede wszystkim nie jest ona kompetentna w sprawach mianowania dyrektorów i nauczycieli, ponieważ nie posiada atrybucji najwyższej władzy nadzorczej, dyscyplinarnej i wykonawczej w sprawach szkolnictwa, a poza tym nie ma uprawnień do określania stosunku seminariów do szkół ludowych, i na odwrót.

Na oświadczenie to, oprócz Zygmunta Sawczyńskiego, który notabene źle je zrozumiał, i Michała Koczyńskiego, który dopiero pod koniec obrad zabrał mało znaczący głos w tej sprawie, nie zwrócił uwagi żaden z dyskutantów. Wnosząc do niego nieistotne, niekiedy pieniackie poprawki, zapomnieli oni o najważniejszej sprawie, mianowicie o tym, że może on w ogóle nie wejść w życie. Spośród jedenastu uzupełnień, postulowanych przeważnie przez posłów ukraińskich, tylko jedno zostało przyjęte. Toteż po przeanalizowaniu trzech pierwszych A. Golejewski zaproponował, aby pozostałe 21 paragrafów projektu ustawy przyjęć en bloc. Tak też się stało; po odbyciu głosowania projekt Wydziału Krajowego, a właściwie komisji edukacyjnej, stał się ustawą krajową z dnia 28 września 1868 r. o seminariach nauczycielskich, „obowiązującą Królestwo Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim”⁴⁷.

Biorąc jednak pod uwagę specyficzne warunki polityczne Galicji, gdzie każda ustawa Sejmu Krajowego podlegała sankcji monarszej, oraz fakt, że rok 1868 dał początek kampanii rezolucyjnej, wątpić należało, czy ustawa ta zostanie aprobowana.

Jej sankcjonowanie było tym bardziej problematyczne, gdy wziąć pod uwagę fakt, że w Wiedniu szykowano się do położenia kresu długowiecznej politycznej ustawie szkolnej z 1805 r., a ustawa krajowa zawierała wiele elementów biorących z niej początek, pomimo że jej autorzy z całą stanowczością odżegnywali się od tego. Źródłem tego bowiem normatywu sięga niefortunny podział seminariów na kategorię niższą, gdzie mieli się kształcić nauczyciele szkół trywialnych (!), czyli wiejskich, i na kategorię wyższą, gdzie mieli odbierać przygotowanie nauczyciele szkół głównych. Nie trzeba dowodzić, że nie tylko podział, lecz

⁴⁷ Al. XLII, 1868, s. 7 n.

także nomenklatura pochodzi z Politische Schulverfassung. Plan, albo mówiąc adekwatniej wykaz przedmiotów nauczania w projektowanych seminariach niższych, był tak okrojony w porównaniu z identycznym wykazem dla seminariów wyższych, że odnosi się wrażenie, iż absolwenci pierwszych mieli być przeznaczeni do nauczania w szkołach dla ludności dyskryminowanej nie tylko pod względem intelektualnym, ale także społecznym, politycznym i religijnym. Oprócz bowiem zawężenia treściowego takich przedmiotów, jak: język polski, ukraiński i niemiecki, rachunki, czy nawet śpiew i rysunki, o czym mówi sprawozdanie komisji, w planie seminariów niższych (w zestawieniu z wyższymi) brak psychologii i pedagogiki z metodyką (w zamian za to jest przedmiot „powinności nauczyciela wiejskiego co do wychowywania młodzieży i udzielania nauki”), geometrii (jako oddzielnego przedmiotu) oraz wiadomości z nauki o gospodarce społecznej (ekonomii).

Jest faktem godnym zastanowienia, że podział seminariów na niższe i wyższe nie budził sprzeciwów demokratów galicyjskich, a jedynie stronnictwa, pozostającego w ciągłej defensywie w stosunku do projektu ustawy, tj. posłów ukraińskich, którzy jeżeli protestowali, to nie dlatego, że widzieli organiczną wadę w ustroju tych instytucji, a tylko z powodu upatrywania w nim dyskryminacji swej narodowości. Tę znowę milczenia stronnictwa F. Smolki i F. Ziemiałkowskiego można tłumaczyć jedynie tym, że pierwowzorem tego projektu, a właściwie ustawy krajowej, była znana koncepcja J. Dietla w kwestii kształcenia nauczycieli, których wyraźnie dzielił na wiejskich i miejskich. Ten jego pogląd — co nie ulega wątpliwości — był nienowoczesny, był wręcz błędny, ale wobec autorytetu naukowego i politycznego, jaki posiadał, nikt nie odważył się poddać krytyce jego koncepcji.

Innym, niezmiernie istotnym momentem, działającym w kierunku ujemnej oceny tego projektu, jest fakt, że ani w nim samym, łącznie z obszernym sprawozdaniem komisji edukacyjnej, ani też w dyskusji nad nim nie zawarto choćby wzmianki o seminariach żeńskich, pomimo niemniej krytycznego stanu preparand nauczycielskich tej kategorii i znanego, w tym względzie pozytywnego, stanowiska J. Dietla. Świadczy to o pomijaniu i przemilczaniu gdzie indziej bardzo dojrzałej i będącej w stadium rozwiązania sprawy wychowania płci żeńskiej najbardziej upośledzonych klas społecznych.

Bardzo żywą dyskusję wywołała kwestia organizacji wewnętrznej zakładów pedagogicznych; jedni opowiadali się za internatowym ich urządzeniem, inni natomiast widzieli je jako eksternaty. Zarówno projekty Wydziału Krajowego, jak i komisji edukacyjnej nie postulowały zakładania internatów przy tych szkołach. Jednakowoż z wypowiedzi przedstawicieli tych organów nie wynika jednoznacznie, że za takim roz-

wiązaniem przemawiały względy pedagogiczne. Głównym motywem tego postulatu był brak funduszków, było powiększenie kosztów utrzymania tych szkół. Z drugiej strony Z. Sawczyński i E. Czerkawski — czolowi teoretycy wychowania w Galicji tej doby — powołując się na przykłady z krajów niemieckich i ze Szwajcarii, zwracali uwagę, iż ciągły nadzór nad seminarzystami, nad ich moralnością i obowiązkowością tudzież permanentne śledzenie predyspozycji i ukierunkowywanie rozwoju ich charakteru może spowodować zwyrodnienie osobowości młodego człowieka. Hermetyczne zamknięcie młodzieży, odcięcie jej od rzeczywistego życia i ukrócenie swobody osobistej prowadzi bardzo często do „obłudnej legalności zamiast prawdziwej moralności”, rodzi ducha intrygi, zasada chęć do późniejszego nadużywania wolności, a nade wszystko nie przygotowuje do udziału w życiu środowiska, oddalając wychowanka od stosunków, z których wyszedł i do których niebawem powróci. Poza tym — jak dowodzili członkowie komisji — internaty mogą się stać agendami przeróżnych ugrupowań o charakterze politycznym lub ideologicznym, od czego młodzież przygotowującą się do zawodu nauczycielskiego należy wszelkimi sposobami chronić.

Zwolennicy internatów to przede wszystkim posłowie ukraińscy: T. Pawlików, A. Janowski, B. Kowalski, opozycyjnie nastawieni wobec całego projektu ustawy i z tej racji ich aprobatą internatów wypływała raczej z przesłanek politycznych aniżeli pedagogicznych. W związku z tym ich wystąpienia nie miały charakteru konstruktywnej dyskusji, a jeno demagogicznie ujętych głosów opozycyjnych. Pozytywny w tym względzie był głos L. Skrzyńskiego, który piętnując skąpstwo Sejmu w udzielaniu funduszków na cele seminariów, podkreślił wychowawcze walory internatów, zwracając uwagę na chlubne tradycje w Polsce tych ze wszech miar pożytecznych instytucji⁴⁸.

Nie postulując internatowej struktury seminariów, komisja zaproponowała tworzenie burs, które miały dawać seminarzystom mieszkanie i opał oraz nadzór i opiekę z jednej strony, z drugiej zaś nie odmawiałyby im kontaktu ze światem zewnętrznym. Zadanie, polegające na wyznalezieniu odpowiednich ludzi, chętnych do zorganizowania takich instytucji, spocząć miało na miejscowych i okręgowych nadzorach szkolnych, które jednocześnie byłyby zobowiązane do sprawowania ogólnej nad nimi pieczy. Propozycja ta dowodzi niekonsekwencji komisji w próbach rozwiązania tego zagadnienia; raz mówi się bowiem o uchronieniu młodzieży seminaryjnej od wpływów ugrupowań politycznych i sekt ideologicznych, które — co nie wymaga uzasadnienia — miały zawsze tendencje do podporządkowania sobie zakładów wychowawczych, szcze-

⁴⁸ *Stenogr. sprawozd. ... 1868*, s. 568, 571 n., 577—579.

gólnie tego typu, innym razem postuluje się bursy, a więc instytucje dosyć luźno związane z oficjalną doktryną oświatową, gdzie seminarzyści podlegaliby wpływom niepożądanym z punktu widzenia czynników politycznych kraju i państwa.

Inną rażącą sprzeczność omawianego projektu zaobserwować można przy rozpatrywaniu poglądów jego autorów na wykształcenie ogólne przyszłych nauczycieli. W sprawozdaniu komisji mówi się bowiem, że głównym zadaniem seminariów ma być kształcenie, a nie proste przysposabianie kandydatów do zadań praktycznych. Mają im one udzielać „[...] nauk ponad poziom potrzeb szkół, w których kiedyś uczyć będą [...], a to w tym celu, by wstępowali w życie z pewnym ogólnym wykształceniem, ułatwiającym pogląd na stosunki, w których żyć będą z jednej, a stanowiącym podstawę do dalszego kształcenia się, już o własnych siłach z drugiej strony”. To jakże postępowe, jak na tamte czasy, sformułowanie o potrzebie wykształcenia ogólnego nauczycieli traci zupełnie na wartości, jeśli przytoczyć inny passus z tego samego sprawozdania. Oto komisja czyni zapotrzebowanie na nauczycieli już tylko stosownie „ukwalifikowanych” do potrzeb szkół wiejskich i miejskich. W szkołach tych bowiem nie potrzeba nauczycieli z rozległą wiedzą, lecz „[...] z jasnym pojęciem potrzeb ludu i z odpowiednim do zaspokojenia tych potrzeb zasobem jasnych i zdrowych elementarnych wiadomości”⁴⁹.

Nie trzeba dowodzić, że ówczesne pojmowanie potrzeb oświatowych ludu ograniczało się do dania mu możliwości nauczania się czytać, pisać i rachować tudzież wyposażenia go w najelementarniejsze wiadomości z dziedziny metod prowadzenia gospodarstwa (uprawy roli, ogrodnictwa, pszczelarstwa, sadownictwa itd.). W tym procesie przyuczania ludności wiejskiej do wykonywania „ich przyrodzonej funkcji” najważniejszą rolę — w myśl tych założeń — miał spełniać nauczyciel; miał on nauczać raczej gospodarowania aniżeli spełniać zadania, wynikające z nowożytej interpretacji pojęcia „szkoła ludowa”.

Niekonsekwencje te były wynikiem gry sił politycznych, jaka miała miejsce w ówczesnej Galicji. Z jednej strony konserwatywno-klerykalna większość sejmowa nie chciała zrezygnować z przywilejów płynących z ciemnoty i zacofania ludu i tym samym nauczycielem pragnęła widzieć człowieka o miernych kwalifikacjach intelektualnych, z drugiej natomiast dość aktywny obóz demokratyczny i niektórzy przedstawiciele szlachty (L. Skrzyński) parł do wszechstronnych reform oświatowych, widząc w nauczycielu źródło i czynnik postępu społecznego. Komisja, chcąc pogodzić dwa te stanowiska, z których drugie miało dodatkowe

⁴⁹ Al. XLII, 1868, s. 5.

oparcie w powiecie liberalizmu na gruncie Wiednia, stworzyła projekt o niejednorodnym wydźwięku ideologicznym i — co za tym idzie — merytorycznym.

*

* *

Omówiona ustawa krajowa o seminariach nauczycielskich nie uszła krytyce, utworzonego w 1868 r. w Galicji Towarzystwa Pedagogicznego i jego organu — pierwszego w tym kraju czasopisma pedagogicznego — „Szkoly”. Już wydział tymczasowy Towarzystwa w memorandum do Rady Szkolnej Krajowej, obok całej mnogości spraw, związanych z reorganizacją szkolnictwa galicyjskiego w duchu narodowym, podniósł kwestię należytego, opartego na zasadach pedagogicznych, wykształcenia nauczycieli szkół ludowych. Seminaria nauczycielskie — czytamy w memorandum — powinny dawać przyszłym nauczycielom ludu gruntowną i wielostronną, zgodną z potrzebami czasu, wiedzę i umiejętności praktyczne. Należy zatem definitywnie skończyć z ich przysposabianiem do nauczania powierzonych im dzieci jedynie czytania, i to „z martwych książek”. Trzeba ich tak przygotować, by „[...] umieli kształcić młódz im powierzoną na ludzi, obywateli i przemysłowców”⁵⁰.

Po zatwierdzeniu statutu Towarzystwa w połowie 1868 r. zdobyło ono „prawo publiczności”. Odtąd spełniało inicjującą rolę w przedsięwzięciach o charakterze oświatowo-szkolnym w kraju. Statut bowiem w § 1 wyznaczał mu cel następujący: „wpływać na rozwój szkół ludowych, średnich, niższych specjalnych i seminariów nauczycielskich”. Te ostatnie — choćby stały na bardzo wysokim poziomie — nie sprostają pełnemu i skończonemu wykształceniu nauczycieli, toteż muszą oni w dalszym ciągu poprzez zebrania naukowe filii i sekcji Towarzystwa umacniać się teoretycznie w wykonywanym zawodzie⁵¹. W procesie zawodowego „utrwalania się” nauczycieli statut położył również nacisk na udzielanie sobie przez stowarzyszonych wzajemnej pomocy „moralnej i materialnej”. „Mało bardzo mamy mecenasów — głosiła odezwa Towarzystwa do nauczycieli z okazji zatwierdzenia jego statutu — którzy by naszą sprawą zajmować się chcieli; stańmy się więc sami naszymi mecenasami, naszymi opiekunami, a z pewnością na to liczyć możemy, że kraj oceni należycie nasze usiłowania...”⁵².

Jeżeli w 1868 r. Towarzystwo ograniczało się raczej do krytyki istniejących niedomogów ówczesnie obowiązujących form przygotowywania

⁵⁰ *Memorandum Zgromadzenia Pedagogicznego do Wysockiej Rady Szkolnej Krajowej*, „Szkola” 1868, s. 388.

⁵¹ *Statut Towarzystwa Pedagogicznego*, Lwów 1868, § 1a i 1b.

⁵² „Szkola” 1868, t. I, s. 409.

nauczycieli, to rok następny, obok zajęcia stanowiska wobec krajowych i centralnych projektów reorganizacji szkół pedagogicznych, przyniósł własne w tym zakresie sugestie i koncepcje. W pierwszym rządzie redakcja „Szkoly” zabrała głos w sprawie krajowej ustawy o seminariach nauczycielskich z 1868 roku. Chociaż artykuł pt. *Seminaria nauczycielskie* nie jest podpisany, to jednak wiele danych wskazuje na to, iż jego autorem był ówczesny redaktor tego pisma Bronisław Trzaskowski⁵³.

Definiując wychowanie jako „[...] działanie na wszechstronny i harmonijny rozwój całego człowieka według pewnego racjonalnie obmyślonego planu” dowodzi, iż do pełnienia funkcji wychowawcy konieczne jest posiadanie gruntownego przygotowania. Każdy zatem nauczyciel powinien się odznaczać żywym uczuciem, zamiłowaniem do swego zawodu, samodzielnością i gorliwością w spełnianiu obowiązków. To zaś będzie możliwe tylko wtedy, gdy będzie on posiadał obok gruntownych wiadomości fachowych i sprawności praktycznych „wyższe ogólne wykształcenie”. Zawód nauczycielski bowiem jest „powołaniem natury duchowej”; polega zatem na znajomości psychiki ludzkiej oraz na „głębokim przeniknięciu umiejętności”. Stąd też wykonujący ten zawód powinien być kimś więcej aniżeli człowiekiem fachowym, musi on „wstąpić na wyżynę nauk”, albowiem tylko wtedy uzyska pogląd na ideały, które są przecież siłą napędową ustawicznego postępu. Aby kandydaci zawodu nauczyciela ludowego osiągnęli taki stopień rozwoju potrzeba — zdaniem autora — należytej rekrutacji (przyjmować do szkół pedagogicznych osobników z ukończoną wyższą szkołą realną lub ze świadectwem szóstej klasy gimnazjalnej) oraz odpowiednio długiego — przynajmniej 4-letniego — kursu nauczania. Nie można bowiem zakładać, że w seminarium wszystkie przedmioty będą wykładane od ich elementów, ponieważ jest rzeczą pewną, iż nie starczy na to nawet lat czterech.

Wychodząc z tych ogólnych założeń, autor rozpoczyna krytykę odnośnych postanowień ustawy krajowej o seminariach nauczycielskich z 1868 roku. Gani przede wszystkim jej autorów za to, że szkołom tym nie nakreślono zadania, które przecież nie wynika jednoznacznie z pojęcia „seminarium nauczycielskiego”. Wiadomo bowiem, iż zakłady te były niejednokrotnie w służbie przeróżnych przekonań i dążeń politycznych czy religijnych, że tu i ówdzie miały one kształcić przyszłych

⁵³ *Seminaria nauczycielskie*, „Szkola” 1869, t. II, s. 17—23. Większość propozycji zawartych w tym szkicu, jak również styl ich motywacji są bardzo zbliżone lub identyczne z omówioną poprzednio koncepcją B. Trzaskowskiego. Stąd też można wnosić, że wyszły spod pióra tego samego autora. W tym miejscu przedstawimy najbardziej charakterystyczne momenty poglądów autora w kwestii szkół pedagogicznych. Z uwagi na anonimowość artykułu prezentował on raczej stanowisko Towarzystwa aniżeli swoje własne.

nauczycieli na gospodarzy wiejskich względnie na reprezentantów postępu agronomicznego. Toteż konieczne jest, aby podać ich cel, którego konsekwencją byłby cały późniejszy ich ustrój. Dalej oponuje on przeciwko dwutypowości seminariów, albowiem każdy nauczyciel szkoły ludowej, bez względu na to, czy znajduje się ona na wsi, czy w mieście, potrzebuje gruntownego fachowego i wyższego ogólnego przygotowania. Przygotowanie to nie może ograniczyć się do mechanicznego nabycia pewnych sprawności metodycznych, które siłą rzeczy zakłada się w ustawie, wyznaczając dwu- względnie trzyletni cykl nauczania.

Prócz tego miał on zastrzeżenia do takich jej niedopatrzeń, jak:

1. Brak w wykazie przedmiotów dla seminariów typu niższego pedagogiki i dydaktyki, nauki o gospodarstwie społecznym (ekonomii) i konstytucji krajowej, higieny w zastosowaniu do zdrowia i gospodarstwa domowego; bez tych dziedzin wiedzy nauczyciel, zdaniem Trzaskowskiego, nie może żadną miarą sprostać obowiązkowi, jakie na nim spoczywają z tytułu wykonywanej funkcji;

2. Niedostateczne prelimitowanie wydatków na cele seminariów. Trzeba raz na zawsze skończyć ze sknerstwem na cele oświatowe. Toć przecież Galicja płaci stosunkowo najwyższe podatki ze wszystkich prowincji austriackich i należy się domagać, żeby choć cząstka z tego powróciła do kraju. W pierwszym rzędzie trzeba by je spożytkować na polepszenie bytu materialnego nauczycielstwa oraz na pokrycie kosztów funkcjonowania całego systemu oświatowego kraju;

3. Zbyt skromne wynagrodzenie dyrektorów i nauczycieli seminariów;

4. Sposób przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych (proponuje, by do zawodu nauczycielskiego nie dopuszczać ludzi przed ukończeniem 24 roku życia).

Prawdziwie rewolucyjny, jak na rok 1869, jest jego postulat odnośnie nauczania religii w seminariach; na jej naukę nie można przeznaczyć więcej niżli 4—8 godz. tygodniowo i dlatego jest rzeczą absurdalną, aby przy każdej z tych szkół ustanawiać oddzielny etat katechety. Dopełnieniem tego postulatu jest propozycja, by do zawodu nauczycielskiego nie kwalifikować „duchownych lub też ukończonych teologów”, choćby przedłożyli świadectwo odbycia kursu pedagogiki, metodyki bądź też katechetyki. Nauki teologiczne nie stoją bowiem w żadnym stosunku z przedmiotami świeckimi seminarium i dlatego ich ukończenie nie daje rękojmi skutecznego pełnienia tej funkcji. Co więcej, „prócz znacznej porcji zarozumiałości nie przynoszą ci panowie zwykle prawie nic, co by ich do nauczycielstwa ludowego, jak my je pojmujemy, uzdolniało”⁵⁴.

To bardzo radykalne stanowisko w sprawie kształcenia nauczycieli,

⁵⁴ Tamże, s. 23.

jakie w imieniu Towarzystwa zaprezentował Bronisław Trzaskowski, dowodzi, iż pojmowało ono właściwie zadanie tego zawodu w procesie kierowania szkolnictwa galicyjskiego na nowe, odpowiadające ówczesnym postępowym tendencjom oświatowym, tory. Chociaż autor nie wniósł w szczególności systemu kształcenia nauczycieli, nie dawał mianowicie choćby zarysu nauk, które miałyby wejść w program nauczania, nie proponował układu jego treści, nie wyznaczał poziomu wykształcenia nauczycieli seminaryjnych, to jednak ten ogólny szkic ustroju zakładów nauczycielskich, dany przy okazji krytyki ustawy sejmowej, świadczy niezawodnie, iż hołdował on idei wyższego wykształcenia nauczycieli szkół elementarnych. To wprawdzie skromne objętościowo, lecz o bardzo doniosłej treści jego dzieło, można bez skrupułów porównać z odpowiednimi pracami Adolfa Diesterwega, powszechnie uznanego za pioniera wyższego wykształcenia nauczycieli szkół najniższych.

*
* *
*

W rezultacie tej krytyki oraz dzięki naszkicowaniu zasad ustroju nowożytnie pojętych szkół pedagogicznych zyskują na wyrazistości braki, czy też wręcz wady krajowej ustawy o seminariach nauczycielskich z 1868 roku. Nie można jednak zaprzeczyć, że pomimo tych wad, stanowiła ona niewątpliwie znaczny postęp w porównaniu z zasadami dotychczas funkcjonujących w Galicji preparand nauczycielskich.

Zasadniczą jej zaletą było to, że proponowała seminaria nauczycielskie jako zakłady samoistne, szkoły o autonomicznej strukturze wewnętrznej. Słusznie łączono z jej uchwaleniem nadzieję polepszenia „wiekowego zła” w zakresie sposobów przygotowywania nauczycieli szkół ludowych w kraju.

Nadzieje te okazały się jednak złudne; w ponad rok po uchwaleniu tej ustawy w czasie 12 posiedzenia trzeciej sesji Sejmu, odbytego w dniu 7 października 1869 r., podano do wiadomości, że cesarz najwyższym postanowieniem z dn. 28 września tegoż roku odmówił jej sankcjonowania. W motywacji podkreślono, że w wielu punktach była ona sprzeczna z państwową ustawą szkolną z dn. 14 maja 1869 r., przy czym najwięcej zastrzeżeń budziło nadanie Radzie Szkolnej Krajowej takich kompetencji, jakie w żadnej mierze nie mogły jej przysługiwać w sprawowaniu nadzoru nad galicyjskimi szkołami pedagogicznymi⁵⁵. Tak więc ta koncepcja organizacji zakładów kształcenia nauczycieli w Galicji upadła. Nie znaczy to, że krajowy parlament zrezygnował z opracowania

⁵⁵ AGAD-301u, 18 A. Galiz. (Akta Ministerium für Kultus und Unterricht Wien); zob. też *Stenogr. sprawozd. ... 1869*, s. 178.

nowego w tym zakresie projektu. Powtórne podjęcie przezeń tego niezwykle ważnego dla rozwoju oświaty krajowej problemu nastąpiło jednak pod wpływem wyraźnej inspiracji Rady Szkolnej Krajowej.

Rada Szkolna Krajowa a zagadnienie reformy zakładów kształcenia nauczycieli w Galicji (1868—1870)

W stworzeniu omówionego powyżej projektu wybitną rolę odegrał niewątpliwie Zygmunt Sawczyński⁵⁶, jeden z najaktywniejszych członków utworzonej w 1867 r. Rady Szkolnej Krajowej.

Jemu też w dużej mierze przypisać należy zasługę, że od momentu objęcia zwierzchnictwa nad całokształtem spraw oświatowych Galicji (24 stycznia 1868 r.) nowo powstały autonomiczny organ administracji szkolnej zajął się energicznie wielce zaniedbaną sprawą zawodowego przygotowywania nauczycieli. Już bowiem w odezwie do społeczeństwa z dn. 24 stycznia 1868 r. RSK deklarowała się „[...] podnieść, rozwijać i pomnażać te specjalne zakłady szkolne, które bezpośrednio wywierają wpływ zbawienny na materialny dobrobyt kraju. Głównie zwrócimy uwagę na oświatę ludu wiejskiego i stan szkół elementarnych, zajmemy się usilnie i niezwłocznie urządzeniem seminariów nauczycielskich w celu wykształcenia zdolnych i powołaniu swemu rzeczywiście odpowiadających nauczycieli”⁵⁷.

Ten dokument programowy RSK nie był li tylko manifestacją dobrej woli; już w czasie pierwszego jej posiedzenia, odbytego w dniu 24 stycznia tegoż roku, dokonano wyboru komisji, której celem miało być „[...] zbadanie kwestii seminariów nauczycielskich i przedłożenie projektu założenia tychże”⁵⁸. Komisja ta bardzo serio potraktowała swoje zadanie. Już bowiem w czasie obrad RSK w dniu 29 lutego 1868 r. dyskutowano nad zasadniczymi podstawami reformy szkolnictwa pedagogicznego

⁵⁶Zygmunt Sawczyński (1826—1893), filolog, historyk i pedagog, a jednocześnie niezwykle aktywny działacz polityczny i oświatowy. Będąc posłem na Sejm Krajowy i do Rady Państwa, występował zdecydowanie w sprawie gruntownych reform szkolnictwa galicyjskiego. Przyszło mu to tym łatwiej, że w latach przed wkroczeniem Galicji w okres autonomiczny był długoletnim nauczycielem gimnazjalnym (w Tarnowie, Krakowie i Samborze). Z chwilą utworzenia seminariów nauczycielskich został mianowany dyrektorem jednego z nich — we Lwowie.

⁵⁷ AKOSK-teka: „Preparanda nauczycielska w Staniątkach”; zob. też „Szkola” 1869, t. I, s. 387 n.

⁵⁸ Wyciąg z protokołów RSK, „Szkola” 1868, t. I, s. 47. Skromny komunikat nie podaje, niestety, nazwisk tej komisji. Należy jednak przypuszczać, że jednym z jej członków był Z. Sawczyński. Wskazują na to dane, pochodzące z wypisów dotyczących pierwszych lat działalności Rady (WAP — Kraków, Oddział na Wawelu: Teki Antoniego Schneidra, sygn. 1554).

w Galicji, a na dziewiątym z kolei posiedzeniu (9 marca) omawiano konkretny projekt ustawy o urządzeniu seminariów nauczycielskich. Zagadnienie to stanowiło także zasadniczy temat następnych posiedzeń galicyjskiej władzy oświatowej, odbytych w dniach 2 i 25 kwietnia oraz 9 maja⁵⁹.

Pośpiech, z jakim RSK przystąpiła do opracowania koncepcji organizacji tych instytucji, trzeba uzasadnić nie tylko jej troską o poprawę dotychczasowego ich stanu, jak to podkreślała w swym pierwszym sprawozdaniu, a w ślad za nią wielu autorów, charakteryzujących pierwsze stadium jej działalności. Wydaje się, że podstawowym momentem, który zadecydował o szybkim tempie prac w tym zakresie, był fakt, iż Sejm Krajowy na skutek znanego wniosku J. Dietla i J. Majera z 1866 r. polecił Wydziałowi Krajowemu opracować projekt reorganizacji kształcenia nauczycieli łącznie z sugestią, by w toku tych prac włączyć mającą powstać krajową władzę edukacyjną⁶⁰.

Ponieważ cały rok 1867, z uwagi na szczytowy okres w procesie przekształceń ustrojowo-politycznych monarchii, wywołał stagnację w działalności na rzecz oświaty ludowej w Galicji, przeto od samego początku 1868 r. przystąpiono na powrót do prac w tym zakresie, tym bardziej że polecenie Sejmu nie zostało dotychczas wykonane. Tak się złożyło, że w tym właśnie okresie rozpoczęła działalność RSK, a zatem Wydziałowi Krajowemu nie pozostało nic innego, jak zobowiązać organ najbardziej kompetentny w sprawach oświaty do opracowania rzeczzonej koncepcji, którą jako projekt Wydziału przekazano sejmowej komisji edukacyjnej podczas sesji w 1868 roku. W miesiąc później komisja wystąpiła z koncepcją szczegółowo opracowaną i dostatecznie precyzyjnie umotywowaną. I tu powstaje wątpliwość, czy w ciągu tak krótkiego czasu grono wybitnych nawet osób byłoby w stanie uszczegółowić, ukonkretnić i uzasadnić ogólne dezyderaty projektu poprzedniego. Zwątpienie to mija, gdy wziąć pod uwagę, iż niektórzy spośród członków komisji byli równocześnie członkami RSK, która — jak wiadomo — w okresie poprzedzającym sesję sejmową intensywnie pracowała nad koncepcją przebudowy szkół pedagogicznych. Ją zatem należy uznać za współtwórcę, jeśli nie wyłącznego promotora zarówno projektu Wydziału Krajowego, jak i komisji edukacyjnej.

Projektów tych jednak nie mogła ona wносить bezpośrednio do łaski marszałkowskiej dlatego, że: statut krajowy nie dawał jej tych kompe-

⁵⁹ Wyciąg z protokołów RSK, „Szkoła” 1868, t. I, s. 273 n. i 351 n.; por. także B. A. Baranowski, *Pogląd na rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w okresie od roku 1871—1896*, Lwów 1896, s. 12, 13.

⁶⁰ *Stenogr. sprawozd. ... 1866*, s. 508, 509; Al. XXII, 1866, L. 268/S.

tencji⁶¹, że była ona władzą uzależnioną od Ministerstwa Oświaty i chcąc wnieść taki projekt musiałaby uzyskać odeń formalną zgodę, co w ówczesnej konfiguracji zjawisk politycznych było mrzonką⁶² oraz że była zawisła od Sejmu Krajowego, w którym formalnie nie miał jej kto reprezentować, bowiem jej prezes był namiestnikiem i w związku z tym musiał ściśle wypełniać zarządzenia władz centralnych, a zatem również nie był uprawniony do przedkładania projektów RSK bez uprzedniego zezwolenia Ministra Stanu. Z drugiej jednak strony, według art. III statutu organizacyjnego, ciążył na niej obowiązek przygotowywania projektów, dotyczących organizacji szkolnictwa krajowego⁶³. Jeśli nie miała ona możliwości przedkładania tych projektów drogą oficjalną, przeto zrozumiałe jest, że były one traktowane jako koncepcje organów, posiadających takie uprawnienie, lub też po prostu jako wnioski poszczególnych posłów. Nie wolno jednakowoż przemilczać lub umniejszać zasadniczej roli RSK w pracach przygotowawczych nad nimi.

Naówczas, kiedy w Galicji zajęto się sprawą reorganizacji form kształcenia nauczycieli ludowych, Ministerstwo Oświaty opracowało projekt państwowej ustawy szkolnej, którego rozdział czwarty traktował o przygotowywaniu nauczycieli i uzdolnieniu do zawodu nauczycielskiego, ujmując to zagadnienie ze stanowiska zasadniczo różniącego się od galicyjskiego⁶⁴. Hołdując zasadom władztwa demokratycznego, ówczesny minister oświaty, Leopold Hasner, rozesłał ów projekt prowincjonalnym władzom szkolnym w celu wysondowania o nim opinii. Tym sposobem dotarł on także do galicyjskiej RSK, która nie szczędziła słów krytyki pod jego adresem. Poddając mianowicie analizie § 11 i 12 ustawy zasadniczej z dn. 21 grudnia 1867 r., które orzekały, iż Radzie Państwa przysługuje na polu wychowania publicznego tylko ustanowienie zasad nauczania w szkołach ludowych i gimnazjach oraz prawodawstwo dla uniwersytetów, RSK dowodziła, że ustawodawstwo w sprawach szkolnictwa, o ile nie dotyczy uniwersytetów, stanowi wyłączną atrybucję reprezentacji krajowej. Projekt zaś najwyraźniej pozbawia Sejm Krajowy kompetencji, które mu przysługują według statutu krajowego

⁶¹ Por. *Statut krajowy Królestwa Galicji ...* § 35, [w:] M. Bobrzyński, *Z dziejów politycznego odrodzenia Galicji*, Warszawa 1905, s. 78, 79.

⁶² Minister Oświaty w odpowiedzi na pismo RSK w sprawie trybu odwoływania się od jej uchwał odmówił jej prawa rozstrzygania sporów w ostatniej instancji. Jak podkreślił, miała ona być jedynie władzą wykonawczą, w całej rozciągłości podległą centralnej władzy oświatowej, „której rozporządzeń nie ma prawa dyskutować, a tylko je wykonywać”, AGAD-301u, 18A. Galiz.

⁶³ Por. *Statut organizacyjny RSK* [w:] M. Bobrzyński, *op. cit.*, s. 137.

⁶⁴ Projekt ten bez istotnych zmian został uchwalony przez Reichsrath i wszedł w wykonanie jako ustawa z 14 maja 1869 r. Jej postanowienia nie mieszczą się jednak w zakreślonej tematyce niniejszych rozważań.

i ustawy zasadniczej, a jako sprzeczny z tymi podstawowymi prawami — zdaniem RSK — nie powinien w tej formie wejść pod obrady parlamentu⁶⁵.

Krytyka szczegółowa dotyczyła poszczególnych tytułów, rozdziałów i paragrafów projektu; nie została w niej pominięta kwestia nauczycieli szkół ludowych, a przede wszystkim seminariów nauczycielskich. Jeśli — głosiła opinia — sprawa oświaty ludu jest sprawą publiczną, to bezpośrednio jej reprezentanci powinni być chronieni przez prawo jako „urzędnicy publiczni”. Tym sposobem uwolni się zawód nauczycielski od powszechnego przekonania, iż nauczyciel jest „[...] jedynie sługą gminy lub innej korporacji”. Ustawa państwowa musi to wyraźnie i jednoznacznie orzec. Pierwszoplanowe znaczenie w uzyskaniu posady nauczycielskiej nie może się zasadzać na posiadaniu obywatelstwa austriackiego — jak chce projekt — lecz na wykazaniu się odpowiednim „uzdolnieniem nauczycielskim”.

Rada nie zgadzała się więc z § 60 projektu, według którego kwalifikacje nauczyciela traktuje się jako rzecz podrzędną w porównaniu z wymaganiem samym przez się domyślnym i dostatecznie akcentowanym w innych prawach. Nie odpowiadało jej także stanowisko zawarte w § 49 projektu odnośnie do liczby lat praktyki (dwa) w charakterze pomocnika nauczyciela przed uzyskaniem pełnej kwalifikacji nauczycielskiej. Stało to w sprzeczności z postanowieniem niesankcjonowanej ustawy krajowej, opowiadającej się za co najmniej trzyletnią praktyką w roli suplenta, która jak uważała RSK — miała dać większą rękojmię pozyskania „teżgich nauczycieli”.

Koncentryczny atak przypuściła Rada na założenia projektu w zakresie organizacji, nadzoru i utrzymania zakładów kształcenia nauczycieli. Zakłady te jako „szkoły zawodowe” — w myśl jej opinii — nie mogły być uważane za szkoły ludowe, gimnazja, czy tym bardziej za uniwersytety i stąd nie można uznać postulatu projektu dotyczącego wyłącznej kompetencji ustawodawczej Rady Państwa w tym zakresie. Przeciwnie — w myśl osnowy ustaw zasadniczych — leży to w gestii sejmów krajowych. Nie przeszkadza to jednak w niczym, by państwo przyjęło na siebie zobowiązanie utrzymywania odpowiedniej liczby seminariów w kraju. Nadzór zaś nad nimi powinien być „przyrodzoną” funkcją lokalnej władzy oświatowej, której obok tego przysługiwać ma prawo mianowania i odwoływania nauczycieli i dyrektorów, powoływania komisji kwalifikacyjnych itp. Dobre strony tego projektu zostały w tej opinii w zasadzie nie dostrzeżone; jedynie § 53 spotkał się z uznaniem opiniodawców. Za-

⁶⁵ *Opinia Rady Szkolnej galicyjskiej o projekcie Ministerstwa... do nowej ustawy o szkołach ludowych*, „Gazeta Lwowska” 1868 z 14 XI; zob. też „Szkoła” 1869, t. I, s. 305, 306.

warty w nim postulat tworzenia dla nauczycieli i dyrektorów seminariów specjalnych kursów nauczycielskich „na akademiach” nie był jednak przezeń przyjęty bez zastrzeżeń. Oto Rada, biorąc pod rozwagę potrzeby gospodarcze kraju, proponowała, by kursy te były połączone nie z uniwersytetami, lecz z akademiemi technicznymi, lub też ze szkołami rolniczymi. To, jak one będą urządzone i jakie zadania będą mieć do spełnienia, zależy będzie od lokalnych czynników ustawodawczych⁶⁶.

Rada Szkolna Krajowa nie poprzestała li tylko na krytyce i ewentualnie podkreśleniu dodatnich stron opiniowanego projektu. Oto łącznie z opinią przedłożyła ona własny projekt do nowej ustawy o szkołach ludowych w Austrii⁶⁷. Składał się on z 26 paragrafów, z których 10 dotyczyło nauczycieli szkół ludowych. Na nich — według tych postanowień — ciążyła odpowiedzialność z tytułu bezpośredniego zwierzchnictwa nad publiczną szkołą ludową; podlegali oni bowiem prawom i obowiązkom wynikającym z piastowania „urzędu publicznego” (§ 12 i 18). Ich mianowanie, jak również służbowe względem nich postępowanie musi się odbywać według praw w tym względzie przyjętych (§ 17). Przysługuje im prawo do z góry określonej pensji (nauczyciel nie może być bezpośrednim poborcą własnego wynagrodzenia), a w rezultacie przepracowania w zawodzie odpowiedniej liczby lat, prawo do zaopatrzenia emerytalnego, dotowanego według przepisów przeznaczonych dla urzędników państwowych (§ 20 i 21).

Chcąc otrzymać posadę nauczycielską w szkole ludowej, jak utrzymywał § 13 *Zasad*, trzeba się wykazać odpowiednim „uzdolnieniem” tudzież posiadać obywatelstwo austriackie oraz świadectwo moralności. Szczególny akcent kładła RSK na sposoby nabywania „uzdolnienia nauczycielskiego”. Zdobywać je mieli kandydaci w publicznych seminariach nauczycielskich, utrzymywanych z funduszy państwowych, ale zorganizowanych na zasadzie ustawodawstwa krajowego (§ 14 i 15). Tytuł zawodowy „nauczyciela kwalifikowanego” można było otrzymać po 3-letniej przynajmniej, zadowolającej praktyce w szkole ludowej i po złożeniu egzaminu przed komisją, powołaną przez lokalną władzę oświatową (§ 13). Zadanie tej władzy miało polegać na sprawowaniu administracyjnego (oprócz finansowania) i pedagogicznego nadzoru nad seminariami i wszelkimi instytucjami kształcenia nauczycieli w kraju w ramach szczególnych norm ustanowionych przez Sejm Krajowy.

Myślą przewodnią zarówno krytyki projektu ministerialnego, jak i stworzonych na jej podbudowie zasad organizacyjnych szkolnictwa kra-

⁶⁶ Tamże, s. 325—327.

⁶⁷ *Prawo dla wszystkich w Radzie Państwa reprezentowanych królestw i krajów, ustanawiające zasady szkolnictwa ludowego w myśl § 11 lit. i ustawy o reprezentacji państwowej*, „Szkoła” 1869, t. I, s. 337 n.

owego, krytyki i zasad dotyczących zakładów kształcenia nauczycieli była dążność do wyrwania centralnemu ustawodawstwu i ogólnoaustriackiej władzy oświatowej praw do decydowania o tych instytucjach, była chęć całkowitego ich uzależnienia od czynników lokalnych. Dążność tę można by nazwać atawistyczną, wypływającą z ogólnych tendencji rezolucji galicyjskiej. RSK bowiem, oprócz zaakcentowania niezgodności z prawem grudniowym 1867 r., nie wysuwała w tej sprawie żadnych logicznych argumentów, nie atakowała zasad projektu ministerialnego samych w sobie, a owszem — uważała je za postępowe. Prócz tego ogólnego stwierdzenia, prawie w ogóle nie dostrzegała ona wielu pozytywów tego projektu, a swoich *Zasad* nie starała się oprzeć na nowoczesnych tendencjach pedagogicznych, wynikających z ówczesnej postępowej praktyki w tym zakresie. W rezultacie krytyka łącznie z projektem były niedopracowane, o zasadach niejednokrotnie kłócących się nawzajem. Toteż nie może budzić zdziwienia fakt, że opinia ta, jak i *Zasady* zostały całkowicie zignorowane przez wiedeńskie Ministerstwo Oświaty⁶⁸. Jego projekt bowiem bez istotnych zmian stał się niebawem ogólnoaustriackim „Reichsvolksschulgesetz”.

Podobnie jak Rada Szkolna Krajowa Towarzystwo Pedagogiczne zajęło krytyczną postawę wobec ministerialnego projektu do ustawy państwowej z dn. 14 maja 1869 roku. Oto w marcowym (1869) numerze „Szkoly” ukazał się artykuł redakcyjny, piętnujący samowolę centralnych władz oświatowych w projektowaniu szczegółowych norm, a nie — jak wynikało z konstytucji 1867 r. — ogólnych zasad w zakresie szkolnictwa ludowego i średniego⁶⁹. Każda reforma wychowania — czytamy w *Uwagach* — musi wypływać z istoty potrzeb danego narodu, a prócz tego musi uwzględniać jego historyczne tradycje. Austria jako państwo złożone z wielu historyczno-politycznych czynników nie może rozstrzygać o potrzebach każdego z krajów koronnych, ponieważ ich nie zna i znać nie może, a już wcale nie ma prawa do wciśnięcia ich szkolnictwa, szczególnie ludowego, w ramy nie odpowiadające ani indywidualności narodowej, ani ich przeszłości, ani też obecnym ich potrzebom. Odnosi się to przede wszystkim do narodowości zamieszkujących Galicję; kraj ten bowiem nie doznawał nigdy dostatecznej opieki ze strony rządu centralnego, jakiej jego stanowisko w państwie wymagało, i dlatego należy mieć tym większe obawy co do chęci zmonopolizowania przez czynniki centralne ustawodawstwa w tak dla niego żywotnej sprawie.

⁶⁸ Opinia łącznie z *Zasadami* wpłynęła do Ministerstwa w pierwszej dekadzie listopada 1868 r. Dokonano na niej adnotacji *ad acta* (AGAD — 305u 18 C₁₋₃ Galiz).

⁶⁹ *Uwagi nad projektem nowego prawa szkół ludowych*, „Szkola” 1869, t. I, s. 161—169. Artykuł jest anonimowy, lecz forma, w jakiej został napisany, pozwala przypuszczać, że jego autorem był B. Trzaskowski. Niestety nie udało mi się tego w pełni zidentyfikować.

Najbardziej zainteresowany sprawą oświaty ludowej — czytamy dalej w tym artykule — jest niewątpliwie nauczyciel. Jemu też służy przyrodzone prawo do decydowania o jej losach. Jednakowoż musi on być „światły i sumienny”, aby tymi zaletami móc przeniknąć ideę wychowania dla potrzeb własnego narodu. A jakież to on będzie, gdy ukończy zakład pedagogiczny o ustroju i treściach stworzonych przez czynniki obce, ignorujące specyficzne potrzeby i właściwości kraju. Projekt ustawy państwowej uzurpuje sobie bowiem prawo do wyłączności decyzji w tej sprawie, prawo, które w myśl ustaw zasadniczych w żadnej mierze mu nie przysługuje. Toteż legislatywa państwowa winna zrezygnować z ustawodawstwa w zakresie seminariów nauczycielskich na rzecz autonomicznych władz polityczno-oświatowych, z których najważniejszą rolę miałyby do spełnienia Rada Szkolna Krajowa o zmienionym składzie (poszerzonym o wybitnych nauczycieli) oraz o wiele wyższych kompetencjach niżli to implikuje obecny jej statut.

Zagadnienie poszerzenia kompetencji Rady drogą zmiany jej statutu organizacyjnego stanowiło przedmiot usilnych starań Towarzystwa. Ich kulminacyjnym punktem było wystosowanie do Sejmu Krajowego petycji, uchwalonej na posiedzeniu Zarządu Głównego w dniu 19 lipca 1869 roku⁷⁰. Rada — głosi petycja — nie spełnia nadziei, które z jej utworzeniem łączył cały naród; jest to wynikiem wad tkwiących w jej statucie, który niedostatecznie jasno określa jej stanowisko. Nie ma ona prawa projektowania ustaw szkolnych, a jeśli mimo to pracuje nad koncepcją organizacji szkół, to nie może bezpośrednio przedkładać wyników tej pracy Sejmowi. Jej konkretne projekty w tym zakresie są prezentowane najwyższemu organowi krajowemu za pomocą środków uwłaczających powadze jej stanowiska. Należy zatem nadać jej to prawo, w szczególności zaś zobowiązać ją do skierowania szkolnictwa na tory właściwe dla Galicji. Aby powszechnie było wiadomo, iż przedkładane koncepcje są dziełem ludzi fachowych, by — przeciwnie jak w przypadku ustawy o seminariach nauczycielskich — nie było projektów nawiązujących do skostniałych zasad politycznej ustawy szkolnej, w jej skład należy wprowadzić ludzi związanych z zawodem naukowym i nauczycielskim.

Łącznie z żądaniami poszerzenia kompetencji RSK domagało się Towarzystwo zaprzestania kunktatorstwa w działaniu na rzecz rychłego zorganizowania seminariów nauczycielskich. W swych dezyderatach Zarząd Główny podnosił stanowczo zagadnienie seminariów żeńskich, opracowując nawet projekt urządzenia takiego zakładu we Lwowie pod pry-

⁷⁰ *Petycja Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanowiska Rady Szkolnej*, „Szkola” 1869, t. II, s. 97—101.

watnymi auspicjami Towarzystwa. Projekt ten, skierowany do RSK z prośbą o zatwierdzenie, zawierał statut organizacyjny, plan naukowy oraz wykaz nauczycieli⁷¹.

Cel tego seminarium statut określał następująco: „kształcenie nauczycielek (bez różnicy wyznania) dla młodzieży płci żeńskiej oraz podawanie sposobności nabycia wyższego wykształcenia kobiecego w ogólności”. Kurs nauki był pomyślany na dwa lata, po 10 miesięcy każdy. W klasie pierwszej kandydatki byłyby zobowiązane do pobierania nauki z: religii — 1 godz. tyg., pedagogiki i dydaktyki z jej dziejami (najgłówniejsze objawy życia psychicznego) — 1 godz. tyg., język polski (uzupełniająca nauka gramatyki i stylistyki, czytanie i rozbiór krytyczny wartościowych utworów literackich) — 2 godz. tyg., język niemiecki — 2 godz. tyg., język ukraiński (nauka gramatyki i stylu, czytanie i tłumaczenie na język polski) — 1 godz. tyg., język francuski — 2 godz. tyg., geografia matematyczno-fizyczna i polityczna świata ze szczególnym uwzględnieniem kraju ojczystego — 1 godz. tyg., historia powszechna starożytna i średnio-wieczna — 2 godz. tyg., arytmetyka i geometria (cztery działania na liczbach całkowitych, dziesiętnych i ułamkach, reguła trzech, rachunek procentowy, zasady planimetrii) — 1 godz. tyg., historia naturalna (główne działy z zoologii i botaniki z uwzględnieniem życia fizycznego człowieka, mineralogia opisowa) — 1 godz. tyg., fizyka i początki chemii — 2 godz. tyg., rysunki linearne i odręczne — 2 godz. tyg. W planie nauczania klasy drugiej pominięto j. ukraiński, geografję, historję powszechną, historję naturalną i fizykę na korzyść historji ojczystej — 1 godz. tyg., historji literatury powszechnej — 2 godz. tyg., wiadomości z estetyki — 1 godz. tyg., higieny — 1 godz. tyg. oraz nauki gospodarstwa domowego — 1 godz. tyg. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim roku nauki plan przewidywał 18 godz. tyg. obowiązkowych zajęć; obejmował on łącznie 17 przedmiotów nauczania.

Każda z uczennic ubiegających się o przyjęcie do tego seminarium musiałaby ukończyć 15 rok życia i złożyć egzamin wstępny z języka polskiego i niemieckiego, religii, rachunków, geografji i historji powszechnej oraz robót ręcznych kobiecych. Po odbyciu dwuletniej nauki w szkole byłyby one poddane ścisłemu egzaminowi dojrzałości, który miał upoważniać do ubiegania się o posadę kandydatki na nauczycielkę. Do „właściwego popisu nauczycielskiego”, czyli do egzaminu kwalifikacyjnego, byłyby dopuszczane te z kandydatek, które z nienagannym skutkiem odbyłyby co najmniej jednoroczną praktykę w publicznej szkole

⁷¹ *Sprawa seminarium dla nauczycielek*, „Szkola” 1869, t. II, s. 344—347 i 365, 366.

ludowej. Sprawowanie najwyższego nadzoru zakładu miało leżeć w gestii RSK; jej delegat miał być każdorazowo prezesem komisji egzaminacyjnej i kwalifikacyjnej. Równocześnie od jej decyzji zależeć miał skład grona nauczycielskiego w tym zakładzie⁷².

Starania Towarzystwa spełżyły jednak na niczym. W odmownej odpowiedzi na to podanie, datowanej 7 października 1869 r., Rada podniosła brak „[...] dostatecznej prawnej podstawy do wydawania konsensów na seminarium dla nauczycielek”, a to dlatego, że ustawodawstwo krajowe nie rozwinęło zasad ustawy państwowej z dn. 14 maja 1869 r. w zakresie form kształcenia nauczycieli⁷³. Poza tym najważniejszym powodem wysunęła ona zastrzeżenia do nieodpowiedniego, jej zdaniem, obsadzenia funkcji dyrektora zakładu, który był jednocześnie profesorem Akademii Technicznej we Lwowie oraz do braku kwalifikowanej nauczycielki, która byłaby „rękojmą moralności zakładu i kobiecego wychowania kandydatek”. Równocześnie za wady tego projektu uważała ona brak szkoły ćwiczeń, niskie wymagania w stosunku do przyjmowanych kandydatek, pominięcie niektórych przedmiotów koniecznych przyszłym nauczycielkom (kaligrafia, śpiew i gimnastyka).

Projekt Towarzystwa posiadał istotnie wiele niedociągnięć, które precyzyjnie wychwyciła Rada. Jednakowoż nie można pominąć jego wielu zalet. Przede wszystkim uderza szeroki wachlarz projektowanych przedmiotów, a w nich bogactwo treści nauczania. Dowodzi to, iż jego autorzy doceniali wartość przedmiotów ogólnych w kształceniu formalnym i encyklopedycznym kandydatek. Twierdzenie to wzmacnia proponowany skład nauczycieli, reprezentujących wysoki poziom naukowy i zawodowy. Wydaje się ponadto, że autorzy zachowali prawidłowy układ proporcji w treści przedmiotów ogólnokształcących, pedagogiczno-dydaktycznych i artystyczno-technicznych. Mimo że projekt ten nie został zatwierdzony, co było wynikiem nie tyle niechęci galicyjskiej władzy oświatowej, ile napiętych stosunków politycznych z powodu sporu o kompetencje Sejmu Krajowego i Reichsrathu oraz Rady Szkolnej Krajowej i Ministerstwa Oświaty w sprawie ustawodawstwa i nadzoru szkolnego w Galicji, to jednak odegrał on wielką rolę w późniejszym kształtowaniu się profilu prywatnego szkolnictwa pedagogicznego w tym kraju.

Działalność Towarzystwa na niwie programowania zasad ustroju se-

⁷² W przesłanym do zatwierdzenia wykazie nauczycieli projektowanej szkoły widać nazwiska znanych wówczas w Galicji działaczy oświatowych i teoretyków wychowania (Karol Maszkowski, Bronisław Trzaskowski). Wszyscy oni łącznie z dyrektorem (dr Feliks Strzelecki) posiadali uniwersyteckie wykształcenie.

⁷³ *Odpowiedź Rady Szkolnej Krajowej na podanie Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego, „Szkoła” 1869, t. II, s. 366—368.*

minariów nauczycielskich w Galicji (szczególnie w 1869 r.) spełniała niejako funkcję uzupełniania tego, co w tym zakresie uczyniła RSK. Jego koncepcje, zbudowane na kanwie krytyki już to zasad ustawy krajowej o seminariach nauczycielskich z 1868 r., już to projektu państwowej ustawy szkolnej z 1869 r., odznaczały się nowoczesnością spojrzenia na to doniosłe zagadnienie; były symbolem przemian, zachodzących w organizmie szkolnym zaboru austriackiego, oznaczając niedwuznacznie, że zadomowiły się tu idee szkoły nowożytnej.

Momenty te, a więc intensywna działalność RSK i niemniej aktywna praca Towarzystwa, miały bez wątpienia decydujące znaczenie w procesie dalszego ubiegania się galicyjskich czynników autonomicznych o zorganizowanie zakładów kształcenia nauczycieli na modłę własnych, do tej pory przez Wiedeń odrzucanych koncepcji. Oto w miesiąc po ogłoszeniu wiadomości, że ustawa z 1868 r. nie uzyskała sankcji, podczas 40 posiedzenia trzeciej sesji Sejmu Krajowego, odbytego w dniu 13 listopada 1869 roku, sejmowa komisja edukacyjna przedstawiła nowy projekt ustawy o organizacji tych szkół⁷⁴. Jej sprawozdawca, Zygmunt Sawczyński, stwierdził na wstępie, iż w pracach nad przedkładanym projektem wzięto pod uwagę zasady państwowej ustawy szkolnej, ograniczając kompetencje krajowej władzy szkolnej na rzecz centralnej w sprawach ogólnego nad nimi nadzoru. Nadto podkreślił on, że projekt ten został jednocześnie zbudowany w oparciu o ogólne zasady organizacji szkolnictwa ludowego w Austrii, załączone do opinii RSK o projekcie powszechnej ustawy szkolnej⁷⁵.

W porównaniu z niesankcjonowaną ustawą z 1868 r., w której — jak wiadomo — nie było mowy o seminariach żeńskich, w tym projekcie znalazł się postulat zorganizowania tych zakładów w Galicji (pod wpływem koncepcji Towarzystwa Pedagogicznego). Miały one posługiwać się programem nauczania, zawierającym następujące przedmioty: religia, j. polski, j. ruski (ukraiński), j. niemiecki, arytmetyka i rachunki gospodarskie, nauki przyrodnicze ze szczególnym uwzględnieniem gospodarstwa domowego i zachowania zdrowia, głównie wiadomości z pedagogiki i dydaktyki, kaligrafia, rysunki, śpiew, roboty ręczne, gimnastyka i j. francuski. Ostatnie dwa przedmioty uznano za nadobowiązkowe (§ 6). Prócz tego uczennice seminariów, „gdzie się nadarzy sposobność”, miały obowiązek zaznajomienia się z urządzeniem ochronek dla dzieci w wieku przed-szkolnym.

Niezmiernie istotnym momentem, odróżniającym omawiany projekt

⁷⁴ *Stenogr. sprawozd. ... 1869*, s. 1180.

⁷⁵ Al. LXXIV, 1869. Wobec tego, że poprzednia ustawa krajowa została poddana szczegółowej analizie, przeto nie ma potrzeby dokonywać tej samej czynności w tym miejscu, a jeno wychwycić różnice pomiędzy starym a nowym projektem.

od koncepcji z 1868 r., jest kwestia języka ukraińskiego; jeżeli poprzednio w planie naukowym języki polski, ukraiński i niemiecki były obowiązkowe we wszystkich seminariach, to obecnie j. ukraiński stanowił przedmiot nadobowiązkowy; pozostawiono go prywatnym zainteresowaniom kandydatów(ek). Tam zaś, gdzie większa liczba uczniów chciała pobierać naukę w tym języku, miała obowiązywać zasada utrakwizmu, tzn. zarówno j. polski, jak i j. ukraiński powinny być wykładowymi. Seminarja publiczne tak męskie, jak i żeńskie miały być dostępne dla uczniów i uczennic bez względu na narodowość oraz wyznanie i dlatego nie było potrzeby określać z góry typu językowego tych zakładów (§ 7 i 8). Koszty ich zakładania i utrzymywania — jak orzeka § 11 projektu — ponosić miał skarb państwa. Dlatego też nie pięć — jak zakładano poprzednio — lecz siedem męskich i cztery żeńskie seminarja miały powstać w Galicji (§ 11 i 1).

Obok tych najważniejszych różnic pomiędzy dwoma projektami zasługują na zasygnalizowanie niewielkie poprawki zawarte w projekcie z 1869 r., odnoszące się do sposobu rekrutacji i poziomu umysłowego kandydatów do seminariów. Mieli oni posiadać wiadomości określone programem niższego gimnazjum lub niższej szkoły realnej, naukowe zaś przygotowanie kandydatek miało obejmować zakres treści przepisanych na 6-, lub 7-klasową (wyższą) szkołę żeńską, wysokości wynagrodzenia dyrektorów i nauczycieli tych zakładów, trybu przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych, liczby uczniów przypadających na jedną klasę (maksimum 40), pomocy stypendialnej dla ubogich, lecz zdolnych kandydatów, nareszcie do zakresu treściowego niektórych przedmiotów nauczania (§ 3, 16—18, 22, 23).

W projekcie tym nie dokonano jednak zmiany najważniejszej w galijskiej koncepcji organizacji zakładów kształcenia nauczycieli; nie zrezygnowano bowiem z seminariów dwupoziomowych. Tak jak poprzednio dążono do kształcenia dwóch kategorii nauczycieli: wiejskich i miejskich. Seminarja żeńskie miały być uważane jako zakłady typu wyższego.

Koncepcję seminariów dwupoziomowych ostro zaatakował znany już z wystąpień przeciwko ustawie z 1868 r. poseł ukraiński T. Pawlików. Nie widział on potrzeby dwutorowego kształcenia nauczycieli ludowych, tym bardziej że ustawa państwowa zakładała jednolitość szkolnictwa ludowego. Oprócz tego był on zdecydowanie przeciwny postanowieniom co do języka ukraińskiego w tych szkołach; wysuwając zastrzeżenia w sprawie możliwości sprawiedliwego określenia ich stosunków językowych przez nieprzychylną narodowi ukraińskiemu Radę Szkolną Krajową. Pawlików podkreślił także zasadnicze sprzeczności, zachodzące pomiędzy ustawą szkolną państwową a projektem komisji. Dlatego też nie będzie on miał żadnych szans na aprobatę monarszą i najlepiej by było, aby

Sejm przeszedł nad nim do porządku dziennego. Propozycja ta i w ogóle tym razem bardzo rozsądne wystąpienie tego posła spotkało się ze sprzeciwem większości deputowanych⁷⁶.

W odpowiedzi Z. Sawczyński wyjaśnił, że stanowisko komisji edukacyjnej w kwestii dwutypowości kształcenia nauczycieli ludowych wypływało z konieczności praktycznej. Nie ma funduszków — mówił sprawozdawca — na jednakowe pensje dla przyszłych nauczycieli. Dlatego też ci z niższym wykształceniem (nauczyciele wiejscy) będą dotowani słabiej; płaca wystarczy im zaledwie na zaspokojenie najskromniejszych potrzeb. Nie wolno im zatem dać nawet możliwości zakosztowania „[...] owoców z drzewa poznania, a nie zabezpieczyć środków do zaspokojenia rodzącego się stąd gorącego pragnienia i dalszych potrzeb”. Ponadto nie należy pomijać rzeczywistych stosunków kraju przeważnie wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie przyjdzie żyć większości spośród nauczycieli⁷⁷. O ile drugi argument Sawczyńskiego był powtórzeniem jego wywodów z sesji poprzedniej, to pierwszy rzuca nowe światło na pojmowanie przez ówczesne galicyjskie czynniki oficjalne zawodu nauczycieli wiejskiej szkoły ludowej; miał on być niżej wykształcony dlatego, aby był zadowolony z tego minimum, które otrzymuje, by nie czuł wewnętrznej potrzeby zmiany własnego stanowiska społecznego, by nie czuł pociągu do poszerzania swego wykształcenia, do podnoszenia swych kwalifikacji i w ogóle do przekształcania środowiska.

W dalszym ciągu przemówienia sprawozdawca komisji ustosunkował się do zastrzeżeń T. Pawlikowa w sprawie j. ukraińskiego i prawidłowego określenia przez RSK stosunków językowych w seminariach, zapewniając go, że każda z tych i tym podobnych spraw będzie rozwiązana zgodnie z obowiązującymi w Austrii i Galicji prawami. Po zamknięciu dyskusji ogólnej i szczegółowej nad tym projektem poddano go głosowaniu, w wyniku którego została uchwalona nowa, z kolei druga ustawa krajowa o seminariach nauczycielskich⁷⁸.

Widać w niej wyraźnie motywy ustawy poprzedniej z jednej strony, a wpływ dezyderatów RSK, dołączonych do jej opinii o projekcie ustawy państwowej, z drugiej strony. Wypływa stąd wniosek, że była ona dziełem tego samego autora czy autorów, którzy wywarli przemożny wpływ na stworzenie poprzednich; uważać ją należy za dalszy ciąg procesu tworzenia koncepcji reorganizacji form zawodowego kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji. A jeśli tak, to jest mało prawdopodobne, by mogła być zgodna z opartymi na diametralnie innych przesłankach natury po-

⁷⁶ *Stenogr. Sprawozd. ... 1869*, s. 1183—1185.

⁷⁷ *Tamże*, s. 1186.

⁷⁸ *Tamże*, s. 1192; Al. LXXIV, 1869.

litycznej, społecznej i psycho-pedagogicznej zasadami państwowej ustawy szkolnej, a właściwie jej postanowieniami w zakresie ustroju szkół pedagogicznych.

Deklaratywne stwierdzenie zawarte w sprawozdaniu sejmowej komisji edukacyjnej, że przedkładany projekt jest zgodny z ustawą ogólnoaustriacką, że ograniczono w nim kompetencje RSK na korzyść Ministerstwa, nie ma pokrycia w poszczególnych jego paragrafach. Sama dwutorowość kształcenia stoi w wyraźnej sprzeczności z normatywem ogólnopaństwowym, nie mówiąc już o tym, że Radzie przyznaje się prawo do oznaczenia rodzajów i miejsc, w których miały powstać te zakłady, prawo do mianowania i oddalania ze służby dyrektorów i nauczycieli, zobowiązując ją równocześnie do opracowania szczegółowego planu i programu nauczania, określenia stosunku pomiędzy językami krajowymi, uszczegółowienia uprawnień seminaryjnej rady pedagogicznej itp. Minister oświaty natomiast miał jedynie czuwać nad wykonaniem tej ustawy, które ograniczać się miało do dostatecznego wydzielania funduszków na utrzymanie tych instytucji.

Jest sprawą oczywistą, że wyznaczenie takiego stanowiska centralnej władzy oświatowej wobec zakładów kształcenia nauczycieli w Galicji musiało napotkać zdecydowany opór czynników rządowych Wiednia, które — nie chcąc ujawnić swej dezaprobaty natychmiast — zwlekały w nieskończoność z wydaniem ostatecznej decyzji w sprawie aprobowania bądź odrzucenia tej ustawy. Na początku 1870 r. Wydział Krajowy wystosował memoriał do premiera rządu z żądaniem jej sankcjonowania; memoriał ten pozostał bez odpowiedzi⁷⁹. Toteż w kilka tygodni później z jego polecenia wydelegowano do Wiednia O. Pietruskiego i Z. Sawczyńskiego, którzy w czasie audiencji u ministra oświaty dowiedzieli się, iż ustawa ta w wielu postanowieniach nie zgadza się z obowiązującymi ustawami państwowymi i stąd nie może być przedłożona do najwyższego zatwierdzenia⁸⁰.

Jej los został ostatecznie przesądzony w połowie 1870 r.; oto cesarz najwyższym postanowieniem z dnia 21 czerwca tegoż roku odmówił sankcjonowania tej ustawy z argumentem, iż całokształt zagadnień związanych z nadzorem seminariów służy ministrowi oświaty, a nie Radzie Szkolnej Krajowej. Komunikując o tym Wydział Krajowy, Namiestnictwo podało do wiadomości, iż według decyzji ministerialnej wprowadzenie seminariów nauczycielskich w Galicji nastąpi w drodze zarządze-

⁷⁹ AGAD-311u, 18A. Galiz.

⁸⁰ *Sprawozdanie z czynności Wydziału Krajowego za czas od zamknięcia 4 sesji trzeciego periodu sejmowego po koniec lipca 1870 r.*, Lwów 1870, s. 5.

nia administracyjnego⁸¹. Łącznie z tym oświadczeniem Rada otrzymała polecenie przygotowania zaplecza administracyjno-pedagogicznego dla tych szkół.

Polecenie to nie zaskoczyło galicyjskiej władzy oświatowej, bowiem jeszcze w maju 1870 r., licząc się z niechybnym ich wprowadzeniem, poczyniła ona starania o uzyskanie funduszków celem wysłania kilku nauczycieli do przodujących seminariów niemieckich (w Prusach, Saksonii i Bawarii) i szwajcarskich. Po uzyskaniu kwoty 2 tys. złr. rozpisała konkurs dla ubiegających się o wyjazd, w wyniku którego czterech nauczycieli galicyjskich zostało zakwalifikowanych i wysłanych do tych krajów⁸². Następczo nauczycielom krajowym (w perspektywie dyrektorom i nauczycielom seminariów) sposobności dokładnego zbadania przodujących zakładów pedagogicznych, przede wszystkim pod względem ich wewnętrznej organizacji, rodzaju, zakresu i rozkładu, nauki oraz praktycznego jej zastosowania, dowodzi stałej troski RSK o jak najrychlejsze kreowanie tych szkół w Galicji, w których od samego początku byłiby zatrudnieni ludzie zdolni do wprowadzania w życie zadań na nich ciężących. Niemniej jednak należy sądzić, że wysłanie tych nauczycieli do seminariów niemieckich, gdzie natenczas nic godnego do naśladownictwa w tym zakresie nie było, stanowiło krok raczej niefortunny. O wiele korzystniejsze byłoby ich skierowanie do francuskich „*écoles normales*”, które w tym czasie przeżywały gruntowną reorganizację w zakresie treści i metod nauczania⁸³.

Okres od lipca do października 1870 r. zużyła Rada m. in. na wypełnienie polecenia ministra w sprawie zabezpieczenia zaplecza gospodarczego dla mających powstać seminariów. W sprawozdaniu z tych czynności, skierowanym do Wiednia w październiku tegoż roku, szczegółowo uwzględniła ona tryb ich zakładania i organizacji w nich nauki⁸⁴. Na tej podstawie w miesiąc później nadany został przez ministerstwo prowizoryczny statut organizacyjny dla seminariów nauczycielskich w Galicji. Tym samym rola RSK w pracach nad koncepcją struktury i programu nauczania zakładów kształcenia nauczycieli szkół ludowych została za-

⁸¹ *Sprawozdanie z czynności Wydziału Krajowego za czas od sierpnia 1870 po koniec lipca 1871 r.*, Lwów 1871; zob. także „*Szkoła*” 1870, t. I, s. 416, t. II, s. 736.

⁸² *Wyciąg z protokołów RSK*, „*Szkoła*” 1870, t. I, s. 416; por. także S. Z a r a ń s k i, *Konkurs na kandydatów do zwiedzenia zagranicznych seminariów nauczycielskich*, Kraków 1870.

⁸³ S. Z a r a ń s k i, *op. cit.*, s. 13 był w ogóle przeciwny korzystaniu w tym względzie z obcych przykładów. Swoje stanowisko argumentował następująco: „[...] wszelka reforma przynoszona z obczyzny, bez należytego wszechstronnego zbadania właściwości gruntu, w którym ma być wszczepiona, jest próżna, a nawet może być zgubna”.

⁸⁴ AGAD-451u, 18 in gre Galiz.

kończona, rola w ostatecznym rozrachunku bierna, bowiem będące owocem tych prac projekty, ze względu na specyfikę warunków politycznych kraju oraz z uwagi na swój zachowawczy charakter, nie mogły w owym czasie być wykonane.

*
* *

Omówione koncepcje stanowią jedynie zasadniczy trzon wielu projektów, propozycji i kontrpropozycji, które występowały w Galicji i poza jej granicami na marginesie ustosunkowywania się ludzi o różnej ideologii do rozmaitych problemów krajowych, nie zawsze związanych z oświatą i niekoniecznie objętych latami 1865—1870⁸⁵. Ich geneza tkwiła w burzliwej sytuacji politycznej owego czasu, którą przeżywała zarówno Galicja, jak i chyląca się ku upadkowi Austria. Jeśli pierwsza, pełna nadziei na spełnienie dążeń do usamodzielnienia swej działalności politycznej, czyniła wiele wysiłków w tym kierunku, to druga, w imię zachowania kluczowego stanowiska w tej działalności, starała się je raczej unicestwić, narzucając Galicji swoją wolę, czasami wbrew wydanym przez własny parlament ustawom.

Dotyczy to szczególnie krajowych ustaw o seminariach nauczycielskich z lat 1868 i 1869, wyraźnie zbojkotowanych przez centralny organ administracji szkolnej (Ministerium für Kultur und Unterricht), który nie dopuścił do ich sankcjonowania, jako, że rzekomo są sprzeczne z państwową ustawą szkolną oraz że nadają RSK takie uprawnienia, jakie jej w myśl obowiązujących przepisów w żadnej mierze nie przysługują. Zarówno Reichsvolksschulgesetz, jak i statut RSK wyraźnie naruszały zasady konstytucyjne. Logiczną więc rzeczą kolejną naruszenie to powinno zwolnić ustawodawstwo krajowe z bezwarunkowego wymogu co do zgodności wydawanych przez siebie ustaw z normatywami ogólnopństwowymi. Tak jednak nie było, co łatwo zaobserwować na przykładzie scharakteryzowanych powyżej koncepcji Sejmu Krajowego i wiedeńskich na nie reperkusji. Znaczy to, że w tym czasie o autonomii szkolnej w Galicji w pełnym tego słowa znaczeniu nie mogło być mowy. Nie mogła ona zostać urzeczywistniona, tym bardziej że wyrokowanie w sprawach szkolnictwa, szczególnie ludowego i pedagogicznego, szło tu po linii zachowawczej postawy szlacheckiego sejmu. To znów, wskutek nastania

⁸⁵ Na odnotowanie zasługują: S. Bratkowski, *Gmina i szkoła wiejska w Polsce po zniesieniu pańszczyzny*, Paryż 1860; A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji od r. 1772 po 1867*, Kraków 1869; tenże, *O szkole ludowej*, cz. I i II, Kraków 1868—1870; S. Zarański, *Rzecz o naszym wychowaniu publicznym*, Kraków 1866; tenże, *Komisja Edukacji Narodowej a Rada Szkolna Krajowa*, Kraków 1870; H. Schmitt, *Kilka uwag w sprawie ulepszenia szkół ludowych w kraju naszym*, Lwów 1872.

liberalno-demokratycznego nurtu w polityce austriackiej, było niemile widziane w rządowych kołach wiedeńskich, które poprzez państwową ustawę szkolną z 1869 r. spodziewały się skierować oświatę na nową, nowożytną drogę rozwoju.

Nic bowiem wspólnego z demokratyzmem i nowożytnym pojęciem oświaty ludowej nie miały projekty podziału proponowanych szkół pedagogicznych na kategorię niższą, której zadaniem miało być przygotowywanie nauczycieli do szkół ludowych wiejskich, oraz na kategorię wyższą, przeznaczoną do kształcenia nauczycieli szkół ludowych miejskich. Sposób rozwiązania tak ważkiego problemu dla rozwoju oświaty jako dobra ogólnospołecznego wy pływał z tego, że autorzy koncepcji hołdowali stanowym tradycjom szkolnym, co pozostawało w bezpośrednim stosunku do stanowego uwarstwienia społeczeństwa galicyjskiego. Nie widząc możliwości likwidacji ostrego przedziału zachodzącego pomiędzy ludnością miejską a wiejską, nie dostrzegali oni ewentualności ujednoczenia szkolnictwa ludowego i w związku z tym szans zrównania poziomu wykształcenia nauczycieli.

Jeżeli w projektowanym przygotowaniu nauczyciela miejskiego uwzględniono w jako takim stopniu wykształcenie ogólne (językowo-historyczne i matematyczno-przyrodnicze) oraz pedagogiczne, to nauczyciel wiejski miał jedynie posiąć najniezbędniejsze wiadomości i umiejętności językowe tudzież przyrodnicze, by na tej podstawie móc opanować techniki gospodarowania na wsi. W programie nauczania seminariów niższych pominięta została pedagogika i dydaktyka, a więc przedmioty decydujące w najwyższym stopniu o tym, że najpierw uczeń, a potem absolwent tej szkoły miał być nauczycielem. Dowodzi to, że projektodawcy widzieli w nauczycielu wiejskim raczej dobrego gospodarza lub w najlepszym razie zasadźcę racjonalnych metod uprawy roli aniżeli siewcę oświaty z prawdziwego zdarzenia.

Stanowisko to, oprócz nieco wyidealizowanych w tym względzie poglądów Bronisława Trzaskowskiego i będącego pod jego przemożnym wpływem Towarzystwa Pedagogicznego, które jednak nie odżegnywało się zdecydowanie od uczynienia nauczyciela krzewicielem wiedzy rolniczej, było powszechnie aprobowane. Co więcej, żaden z projektodawców nie wyobrażał sobie pełnienia tej funkcji bez uprzedniego dokładnego zapoznania się ze środkami dobrego gospodarowania. Widać tu bardzo charakterystyczne przemieszczenie poglądów na rolę zawodu nauczycielskiego; jeżeli do czasów autonomii nauczyciel był uważany za sługę Kościoła, to obecnie miał się stać narzędziem rozwoju gospodarczego kraju. W obu wypadkach zawodu nauczycielskiego nie uważano za samodziśny.

Pogląd ten musi rzutować na negatywną ocenę tych koncepcji, cho-

ciaż niektóre z nich posiadały wiele elementów postępowych. Jednocześnie wskutek zdecydowanej przewagi momentów zachowawczych, wyraźnie kłócących się z ideą nowożytnej szkoły ludowej, żadna nie uzyskała aprobaty Wiednia, który nadał jednolity profil ustrojowo-programowy wszystkim seminariom nauczycielskim w Galicji. Niemniej chęć zróżnicowania kształcenia i wykształcenia nauczycieli szkół ludowych nurtowała galicyjskich konserwatystów przez cały okres autonomii.

ЧЕСЛАВ МАЙОРЕК

ГАЛИЦИЙСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1865—1870 ГОДАХ

Сокращенное изложение

Когда в австрийской монархии настала конституционная эра, на территории Галиции появилось много автономистских тенденций, которые должны были изменить существовавшие там отношения; это выразилось и в создании концепций автономных учреждений. На первый план выдвинулся вопрос структурно-программной реорганизации народного просвещения. Эту задачу можно было осуществить, опираясь на прошедших соответствующую подготовку учителей, для чего нужно было мобилизовать все силы с целью реорганизации функционировавших до того времени педагогических учебных заведений.

В этом отдавали себе отчет не столько тогдашние воротилы внутренней политики Галиции, сколько представители либерально-демократической идеи, пускавшей тогда ростки в кругах зарождавшейся буржуазии или, вернее, в сферах приобретающего все больше политического веса мещанства. Его представители: Юзеф Дитль, Владислав Середыньски, Бронислав Тшасковски, Зыгмунт Савчиньски, Эвзебиуш Черкавски — упоминаем здесь важнейших из них — руководимые проявлением интереса к делам народного просвещения, создали в 1865—1870 годах концепцию реорганизации заведений по подготовке учителей.

Благодаря стараниям главным образом названных лиц, этот важный вопрос стал в центре деятельности учрежденного в 1867 году Краевого школьного совета и вместе с тем предметом усиленных забот возникшего в 1868 году Педагогического общества. В результате совместных усилий этих двух организаций вопрос о заведениях по подготовке учителей был поставлен на обсуждение Краевого Сейма, который после бурных дебатов принял в 1868 и 1869 годах два закона об учительских семинариях.

Однако оба эти закона решительно были отвергнуты центральным органом школьной администрации (*Ministerium für Kulturs und Unterricht*), который отказался утвердить их. Такой оборот дела объясняется двумя главными причинами.

1. Как эти нормативы, так и предшествовавшие им индивидуальные концепции характеризовались многими признаками сословного образования, важнейший из которых — деление семинарий на две категории: низшая, предназначенная для подготовки учителей сельских школ, и высшая, в задачи которой входила подготовка учителей городских школ. Такая позиция, в связи с появлением в австрийской политике либерально-демократических идей, явно противоречила взглядам венских правящих сфер на функции народного просвещения и учителя элементарной школы. Непосредственным отражением этих взглядов был государственный школьный закон от 14 мая 1869

года (*Reichsvolksschulgesetz*), по которому как школы самой низкой ступени, так и учебные заведения по подготовке учителей получили единый характер; таким образом этот закон решительно отмежевался от устарелых и «окостенелых» политических норм школьного закона 1805 года.

2. На рубеже шестидесятых и семидесятых годов XIX века в истории Галиции настал период ожесточенной борьбы за автономные концессии. С одной стороны органы краевой власти стремились добиться решающего влияния на местное течение школьных дел; с другой же стороны Вена, верная централистской форме правления, не желала лишиться своего права организовать школьное дело во всей монархии в соответствии со своими взглядами. Поэтому во имя сохранения ключевой позиции в политико-просветительной деятельности многонационального государства она разбила стремления Галиции к организации педагогического образования по местным, скажем, устарелым концепциям.

Эти концепции — не считая несколько идеализированных взглядов Бронислава Тшасковского и находящегося под его влиянием Педагогического Общества — несмотря на то, что исходили из мещанских сфер, имели прямое отношение к сословному расслоению галицийского общества. Их авторы, не видя возможности устранить жесткий „водораздел“, отделяющий городское население от сельского, не замечали перспектив унификации народного просвещения и в этой связи шансов на уравнивание степени образования учителей.

CZESŁAW MAJOREK

THE CONCEPTIONS OF TEACHERS TRAINING IN GALICIA OF THE PERIOD 1865—1870

Summary

The establishment of a constitutional monarchy in Austria-Hungary gave birth to a strong drive to achieve autonomy in many spheres of life in Galicia. In the forefront was the issue of reform in the public school system embracing both the structure and curriculum of such schools. The reform could be carried into effect only with the help of properly trained teachers; a major effort was therefore necessary to reorganize the existing teachers training colleges.

This idea dawned upon liberal and democratic-minded men among the middle class, which was gaining political influence, in the province, rather than upon those in charge of Galicia's domestic politics. The former (to mention but a few: Józef Dietl, Władysław Seredyński, Bronisław Trzaskowski, Zygmunt Sawczyński, Euzebiusz Czerkawski) developed in the years 1865—1870 a programme of reorganization of teachers training colleges.

It was chiefly due to this group that the significant issue came to be considered by the Council for National Schools, set up in 1867, as well as by the Pedagogical Society founded in 1868. The two organizations caused the National Sejm (parliament) to discuss the issue during long and turbulent sessions which led to the promulgation of two laws on teachers seminaries (1868 and 1869). But these laws were foiled by the central school administration of the monarchy (Ministerium für Kultus und Unterricht) which prevented them from ever becoming effective. There were two principal reasons for such a course of events.

1. These normative acts, as well as the individual conceptions from which they had arisen, bore distinct signs of caste spirit, the chief one being the distinction between seminaries: the lower-type ones were to educate future teachers of village schools, and the higher-type were to train teachers for urban schools. Now that Austrian policies were influenced by a liberal-democratic trend, such a distinction was clearly against the official Austrian quarters' view on the role of public education and of the teacher of the elementary school. These views were clearly reflected in the state act on schools of May 14, 1869 (Reichsvolksschulgesetz) under which both elementary schools and teachers training colleges acquired a uniform character, in contrast to the rigid and outdated political outlook of the school act of 1805.

2. At the break of the 1860's and 70's Galicia went through a period of violent struggle for partial autonomy. The local authorities were trying to win a decisive influence on school affairs in the province, one hand, and Vienna, in pursuit of centralized government, refused to be deprived of the right to maintain a uniform school system in the whole monarchy, on the other. Determined to preserve their crucial role in the educational policy of the multi-national monarchy, the central authorities foiled the Galician attempt to organize the teachers seminaries according to local, yet outdated conceptions.

These conceptions, apart from the somewhat unrealistic views held by Bronisław Trzaskowski and the Pedagogical Society remaining under his influence, were clearly related to the caste society of Galicia, even though they had originated from the middle class. Their sponsors, sceptical about the possibility of discarding the sharp social distinctions between the urban and the rural population in the province, did not imagine how the public school system could be made uniform or the teachers' training could be levelled out.