

Miąso, Józef

Warunki rozwoju oświaty wśród robotników Królestwa Polskiego drugiej połowy XIX w.

Rozprawy z Dziejów Oświaty 24, 143-174

1981

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.



JÓZEF MIAŚO

WARUNKI ROZWOJU OŚWIATY WŚRÓD ROBOTNIKÓW KRÓLESTWA POLSKIEGO DRUGIEJ POŁOWY XIX W.

Rozwój kapitalizmu w Królestwie Polskim wywarł wpływ na wszystkie dziedziny życia, w tym również na system oświatowy. Przekształcanie się stanowej struktury społeczeństwa w klasową znalazło swoje odbicie również w dziedzinie szkolnictwa. Rozwój oświaty nie nadązał jednakże za ogólnym tempem przemian społeczno-ekonomicznych kraju, który wszedł na drogę kapitalizmu, nie doprowadził więc do likwidacji zacofania kulturalnego. Jedną z głównych przyczyn tego stanu rzeczy był zacofany system polityczny carskiej Rosji, podtrzymujący wiele przeżytków feudalizmu, m. in. w dziedzinie oświaty i wychowania, oraz polityka ucisku narodowego, znajdująca szczególnie jaskrawe odbicie na terenie szkolnictwa. Rosyjski system polityczny wyznaczał szkole dwoistą rolę. Miała ona sprzyjać rozwojowi nowych stosunków ekonomicznych, a zarazem podtrzymywać dotychczasowy ład społeczny przez utrwalanie istniejącej struktury społeczeństwa. Ta podwójna, wyznaczana przez politykę funkcja oświaty sprawiała, że szkoła uwikłana w sprzeczne zadania nie mogła ich wypełniać w całości. Wobec niedorozwoju liczbowego obejmowała swoim zasięgiem zaledwie część młodego pokolenia, przez co nie była w stanie odegrać głównej roli w dziedzinie podnoszenia poziomu kultury całego społeczeństwa. Jednocześnie jednak wzrost liczby szkół, zarówno rządowych, jak i prywatnych, w drugiej połowie XIX w., rozwój różnorodnych form kształcenia zawodowego osłabiały stanowe bariery w szkolnictwie i sprawiały, że szkoła nie mogła w całej rozciągłości umacniać stanowej struktury społeczeństwa, że musiała wywierać swój wpływ na procesy przemian tej struktury, czyli spełniać funkcję instytucji stymulującej mobilność społeczną.

Kapitalizm w Królestwie rozwijał się w specyficznych warunkach. Cechował go m. in. bardzo niski poziom oświaty nie tylko wśród ludności wiejskiej, lecz i miejskiej. W 1862 r. analfabeci stanowili 90,7% ogółu ludności (3 973 869 osób). Umiejących jedynie czytać i pisać było ogółem 846 767, czyli 7,3% ludności, a posiadających tzw. wyższe wykształcenie, to znaczy tych, których wiedza wykraczała poza umiejętność czytania

i pisania, było 151 557, czyli 2% ogółu mieszkańców¹. Niedaleko odbiegał od tego stanu poziom wykształcenia ludności zamieszkującej większe ośrodki przemysłowe. Za przykład może posłużyć Łódź, która w roku 1864 stanowiła już dość duże centrum przemysłowe, skupiające 43 527 mieszkańców. W 1864 r. wśród ludności tego miasta było zaledwie 7617 umiających czytać i pisać (17,5%), 1463 (3,4%) posiadających tzw. wyższe wykształcenie oraz 34 447 bez żadnego wykształcenia (79,1%)².

Wprawdzie do 1897 r. poziom analfabetyzmu obniżył się do 69% ogółu ludności, ale w stosunku do tempa przyrostu demograficznego oznaczało to wzrost bezwzględnej liczby analfabetów o ponad dwa i pół miliona. W 1897 r. wśród ludności Łodzi analfabeci stanowili już tylko 55% ogółu ludności, ale w ciągu 35 lat (1864—1897) liczba mieszkańców tego miasta wzrosła siedmiokrotnie³. Również w Warszawie, która pod koniec XIX w. była ważnym ośrodkiem życia kulturalnego, analfabeci stanowili 49% ogółu mieszkańców⁴.

Po roku 1864 rozszerzała się stopniowo sieć szkół początkowych, przyrost szkół był jednak niewspółmiernie niski w stosunku do istniejących potrzeb, szczególnie w większych ośrodkach przemysłowych. W 1865 r. otwarto 189 nowych szkół początkowych, z tego na terenie dykcji szkolnej kieleckiej 57, siedleckiej 37, chełmskiej 23. Dykcja łódzka, która obejmowała również tereny staropolskiego zagłębia przemysłowego, otrzymała 20 nowych szkół, a dykcja warszawska — zaledwie 8⁵. W 1872 r. w całym Królestwie funkcjonowało 2999 szkół początkowych, w tym zaledwie 41 szkół dwuklasowych, resztę stanowiły szkoły jednoklasowe (2958). Do 1895 r. liczba szkół początkowych wzrosła wprawdzie do 3409, ale nie poprawiło to sytuacji, gdyż wobec przyrostu liczby ludności jedna szkoła przypadała na 2671,1 mieszkańców, podczas gdy w 1873 r. jedna szkoła przypadała na 1993,4 mieszkańców⁶. W ciągu 40 lat, poczynając od 1864 r., liczba państwowych (rządowych) szkół początkowych wzrosła prawie czterokrotnie, ale rozwój ten pozostawał daleko w tyle w stosunku do szybko narastającej liczby ludności. W początkach XX w. zaledwie 18—20% dzieci w wieku szkolnym (7—14 lat) korzystało ze szkół

¹ Por. J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*, Wrocław 1966, s. 108.

² Wśród ludności chrześcijańskiej analfabeci stanowili 81,8% ogółu, a wśród ludności żydowskiej 65%. E. Rosset, *Łódź w latach 1860—1870. Zarys historyczno-statystyczny*, Łódź 1928, s. 23.

³ E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808—1914*, Łódź 1966, s. 124.

⁴ J. Miąso, *Oświata dorosłych w Warszawie na przełomie XIX i XX w.*, [w:] *Warszawa XIX w.*, t. IX, Warszawa 1971, s. 296.

⁵ *Otczet po wiadomstwu narodnego proswieszczenija w Carstwie Polskom za 1865 god*, Warszawa 1866, s. 100.

⁶ *Izwleczenije iz wsieppoddanniejszego otczeta ministra narodnego proswieszczenija za 1872 god*, S. Pietierburg 1874, s. 198—199.

początkowych⁷. Jak pisze Edmund Staszyński, „w ciągu 32 lat dla ponad 5 mln mieszkańców, o które powiększyła się ludność Królestwa, utworzono zaledwie niespełna 900 szkół początkowych — ministerialnych i cerkiewno-parafialnych⁸. W gorszej od ogólnokrajowej sytuacji oświatowej znajdowała się wieś. W 1899 r. na 7 617 471 mieszkańców wsi było zaledwie 2688 szkół początkowych⁹.

Ponieważ dominującym typem szkoły początkowej była szkoła jednoklasowa o trzyletnim kursie nauczania, oznacza to, że 92,5% ogółu uczniów objętych nauczaniem elementarnym kończyło swoją edukację po trzech latach uczęszczania do szkoły. Charakterystyka programu oraz treści nauczania da nam szerszy pogląd na poziom i zakres wiadomości wynoszonych z takiej szkoły. W latach 1875—1885 do wszystkich szkół początkowych wprowadzono ogólnorosyjskie programy nauczania zatwierdzone w 1874 r. Szkoła jednoklasowa o kursie trzyletnim nauczala następujących przedmiotów: religii, języka rosyjskiego (czytanie, pisanie, gramatyka), arytmetyki (liczenie i cztery działania arytmetyczne) i śpiewu. Treści nauczania języka rosyjskiego zawierały również elementarne wiadomości z zakresu przyrody, historii i geografii. Program obejmował ponadto lekcje języka polskiego, które podobnie jak lekcje religii mogły być prowadzone w języku ojczystym dzieci. W szkołach dwuklasowych oprócz przedmiotów nauczanych w szkołach jednoklasowych, w klasie drugiej, obejmującej czwarty i piąty rok nauki, dochodziły następujące przedmioty: przyroda, elementarne wiadomości z fizyki i geometrii, arytmetyka wraz z ułamkami, historia i geografia. Język rosyjski obejmował lekturę wyjątków z literatury pięknej. Szkoła dwuklasowa, mimo że jej program był uboższy w porównaniu z programem szkół elementarnych ustanowionych przez reformę Aleksandra Wielopolskiego z 1862 r., mogła stać się narzędziem upowszechnienia podstawowych wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze wśród młodego pokolenia, rozbudzić ewentualne aspiracje oświatowe i wyposażyć w niezbędne umiejętności do dalszej nauki w szkole wyższego typu bądź do samokształcenia. Rolę tę jednak tylko w bardzo ograniczonym zakresie odgrywała, gdyż była rzadkością, obejmując znikomą odsetek młodego pokolenia.

Szkoła jednoklasowa miała wyposażyć uczniów jedynie w umiejętność czytania, pisania, rachowania oraz znajomość zasad religii. Relizacja tych ubogich treści nauczania nastroczała jednak wiele kłopotów, szczególnie w szkołach wiejskich, w których zajęcia odbywały się faktycznie tylko w okresie od późnej jesieni do wczesnej wiosny.

⁷ E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 88.

⁸ *Ibidem*, s. 87.

⁹ K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954, s. 33.

Młodzież korzystająca ze szkół początkowych wynosiła z nich, zwłaszcza z wiejskich jednoklasowych, bardzo mizerne wiadomości. Składało się na to wiele przyczyn, a najważniejszą z nich było to, że od 1885 r. cały proces nauczania przebiegał w języku rosyjskim, całkowicie obcym nie tylko dla dziecka, lecz i dla środowiska rodzinnego uczniów polskich. Zmuszanie dziecka do opanowania sztuki czytania, pisania i rachowania w obcym dla niego języku nie rozwijało jego zainteresowań. Ograniczało efekty nauczania do pamięciowego opanowania wiadomości, nie dawało przygotowania do dalszej nauki. Ruseyfikatorski charakter szkoły był główną przyczyną niechęci do niej dzieci i rodziców, zwłaszcza ludności wiejskiej. Ludność wiejska stroniła od niej, zwłaszcza od czasu gdy stała się ona przede wszystkim narzędziem rusefikacji młodego pokolenia. Szkoła wiejska, utrzymywana przeważnie przez gminy, nie była z reguły dostępna dla licznej rzeszy bezrolnych, zwłaszcza wyrobników, jednym słowem dla biedoty wiejskiej. Ta sytuacja miała doniosłe konsekwencje również dla poziomu wykształcenia proletariatu miejskiego, który w wysokim stopniu rekrutował się z tej właśnie najuboższej ludności wiejskiej, emigrującej do wielkich ośrodków przemysłowych. Zróznicowanie majątkowe wsi powłaszczeniowej znajdowało swoje odbicie i w dostępności do szkoły oraz innych źródeł oświaty.

Odrębną kategorię szkół początkowych stanowiły tzw. szkoły miejskie, powołane przez ogólnorosyjską ustawę z 1872 r. Pierwsze tego typu zakłady powstały drogą przekształcenia dawnych szkół powiatowych. W 1884 r. w całym Królestwie było zaledwie 5 szkół miejskich, w 1896 roku — 9, a w 1904 — 12¹⁰. Były to zakłady o sześcioletnim kursie nauczania, obejmującym szersze treści programowe niż dwuklasowe szkoły początkowe, a zarazem uboższe niż treści przekazywane przez progimnazja. Program nauczania był tak skonstruowany, by absolwenci mieli utrudniony wstęp do gimnazjum. Szkoły miejskie miały przygotowywać młodzież do pracy w przemyśle oraz do dalszej nauki w szkołach zawodowych, rzemieślniczych i technicznych. Warszawa miała 4 tego rodzaju szkoły, a Łódź, Piotrków, Tomaszów, Płock i kilka innych miast — po jednej. Dla ludności chłopskiej były zbyt kosztowne ze względu na wysokie wydatki związane z utrzymaniem dziecka w mieście. Obejmowały znikomy odsetek dzieci¹¹. Korzystały z nich przede wszystkim niższe warstwy ludności miejskiej, zwłaszcza rzemieślnicy i częściowo robotnicy. Ze względu na praktyczne „nachylenie” programu nauczania obejmującego m. in. prace ręczne, które miały przygotowywać do zawodów rzemieślniczo-przemysłowych, dawały znacznie lepsze przygotowanie zarówno do pracy, jak i do dalszego kształcenia się w szkołach zawodowych.

¹⁰ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 196.

¹¹ W 1904 r. w szkołach miejskich było ogółem 3021 uczniów. *Trudy Warszawskiego Statystycznego Komitetu*, t. XXVIII, Warszawa 1907, s. 45.

Oficjalne statystyki wskazują, że korzystały z nich głównie dzieci ze środowisk miejskich (62,07% ogółu uczniów) oraz dzieci pochodzenia chłopskiego (19,3%)¹². Ówczesny stanowy podział obowiązujący we wszystkich statystykach utrudnia precyzyjne określenie struktury społecznej młodzieży szkolnej. Zarówno bowiem dzieci ze środowisk miejskich, jak i dzieci chłopskie, których znaczną zapewne część stanowiły dzieci robotników miejskich, wywodzących się ze wsi, były wewnątrznie zróżnicowane. Ten tok rozumowania potwierdzają w pełni szczegółowe analizy składu społecznego uczniów szkół, dla których dysponujemy informacjami nie tylko o stanowym pochodzeniu, lecz i o aktualnie wykonywanym zawodzie przez głowę rodziny. Pełne wykształcenie elementarne, jakkolwiek nie otwierające prostej drogi do wyższych szczebli szkolnych, dawała jedynie szkoła miejska, która będąc rzadkością nie mogła wywierać swojego wpływu na poziom wykształcenia młodej generacji z rodzin robotników miejskich.

Szkoła początkowa, nie powiązana ani pod względem programowym, ani też organizacyjnym ze szkołami wyższego typu, zwłaszcza z gimnazjum, była instytucją oświatowo-wychowawczą przeznaczoną niemal wyłącznie dla niższych warstw społeczeństwa, szczególnie dla chłopów i proletariatu miejskiego. Sąd ten znajduje potwierdzenie w oficjalnej statystyce. W 1895 r. dzieci chłopskie stanowiły 73,6% ogółu uczniów szkół początkowych, dzieci z niższych warstw miejskich — 24,6%, a dzieci szlachty i urzędników zaledwie 0,9%¹³. Stopień powszechności tych szkół, ich sieć, wreszcie jakość nauczania miały zasadnicze znaczenie dla ogólnego poziomu kulturalnego ludności wsi i miast. W skali masowej szkoła początkowa przez dłuższy czas decydowała o poziomie oświaty i tempie kształtowania się aspiracji oświatowych nowej klasy robotniczej. Rewolucja przemysłowa nie pociągała za sobą automatycznych zmian w dziedzinie oświaty, nie tworzyła swego rodzaju infrastruktury kulturalnej w największych ośrodkach przemysłu, chociaż niewątpliwie rozbudzała aspiracje oświatowe, zwłaszcza w drugim pokoleniu, urodzonym już w środowisku robotniczym.

Szkoła rządowa nie była jedynym ogniskiem oświaty elementarnej. Liczne szeregi dzieci i młodzieży zdobywały początki oświaty w różnorodnych typach szkół prywatnych, w instytucjach opieki i przygotowania do pracy zawodowej oraz w szkołkach tajnych, rozwijających się spon-tanicznie zarówno na wsi, jak i w mieście. Szczególnie ważną rolę w upowszechnieniu wykształcenia elementarnego odgrywało nauczanie domowe, najbardziej rozpowszechnione w miastach, a także w wielu rodzinach wiejskich, zwłaszcza tych, w których jedno z rodziców lub starszego rodzeństwa umiało czytać i pisać.

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem*, s. 74—75.

Prywatne szkoły początkowe były zakładane za zezwoleniem władz oświatowych przez nauczycieli, właścicieli ziemskich oraz przemysłowców. Podobnie jak szkoły rządowe nauczać miały one od 1885 r. w języku rosyjskim, dzięki jednak postawie nauczycieli oraz rodziców przepisy te nie były przeważnie przestrzegane.

Stosunkowo wcześniej zaczęły powstawać szkoły przyfolwarczne, zakładane przez właścicieli ziemskich dla dzieci służby folwarcznej i okolicznych mieszkańców oraz dla dzieci pracowników zakładów rolno-przemysłowych, jak cukrownie, gorzelnie itp. Do 1904 r. wobec niechęci władz carskich powstało w całym Królestwie zaledwie 13 szkół przyfolwarcznych. Dopiero po 1905 r. wraz z szybkim rozwojem szkolnictwa prywatnego liczba tych szkół wzrosła (w 1914 r.) do 68¹⁴. Były to przeważnie zakłady jednoklasowe, z wyjątkiem szkoły w Zwierzyńcu, utrzymywanej przez Ordynację Zamojską, która była nowoczesnym zakładem dwuklasowym. Przygotowywała ona młodzież do dalszej nauki w szkołach rolniczych, w seminariach nauczycielskich oraz do pracy w miejscowym przemyśle, m. in. drzewnym. W odróżnieniu od szkół rządowych wiejskich, w których nauka sprowadzała się do wiadomości elementarnych i trwała zaledwie kilka miesięcy w roku, szkoły przyfolwarczne uczyły przez cały rok. Zatrudniały z reguły lepszych nauczycieli, w dużej mierze pochodzących z większych miast, rezydujących w ziemiańskich dworach. W wielu tych szkołach nauczanie i wychowanie prowadzone było w duchu patriotycznym, nauka odbywała się w języku polskim, posługiwano się też najczęściej polskimi podręcznikami. W szkołach tych akcentowano utylitaryzm w nauczaniu, a solidaryzm społeczny w wychowaniu (szkoła miała rozbudzać w młodzieży „miłość-zgody”), bez względu jednak na klasowe pobudki, którymi kierowali się ich fundatorzy, szkoły przyfolwarczne dawały szansę oświatową dzieciom proletariatu rolnego oraz chłopów, otwierały drogę do społecznego i zawodowego awansu¹⁵.

Innym typem szkół, w którym młode pokolenie z warstw niższych mogło zdobywać podstawy wykształcenia elementarnego, były szkoły rzemieślniczo-niedzielne. Sięgają one swymi początkami roku 1816, kiedy to rozporządzenie namiestnika Józefa Zajączka z inspiracji władz oświatowych, głównie Stanisława Staszica obligowało majstrów cechowych do posyłania swoich terminatorów do szkół, a zarazem zakazywało wyzwalań uczniów rzemieślniczych na czeladników, jeśli nie przedstawili świadectwa ukończenia szkoły elementarnej lub rzemieślniczo-niedzielnej. Zakładane od tego czasu szkoły dla terminatorów prowadziły nauczanie na poziomie elementarnym głównie w niedziele i w dni świąteczne. Ucznio-

¹⁴ S. Urbański, *Początkowe szkoły przyfolwarczne. Studium z dziejów szkolnictwa prywatnego w Królestwie Polskim u schyłku XIX i w XX w.*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XIX, Wrocław 1976, s. 112.

¹⁵ *Ibidem*, s. 140.

wie rzemieślniczy rekrutowali się w drugiej połowie XIX w. z najuboższych środowisk miejskich, głównie z rodzin wyrobników oraz drobnych rzemieślników, a także ze środowisk chłopskich i wielodzietnej, zubożałej szlachty zagrodowej. Szkoły rzemieślniczo-niedzielne obejmowały więc swoim oddziaływaniem część młodzieży, która w przyszłości zasilala rzemiosło i przemysł. Realizowały one przeważnie program jednoklasowych szkół początkowych, nie wyczerpując go zwykle w całości ze względu na ograniczenie zajęć do dni świątecznych. Nie wyposażały swoich uczniów w teoretyczne podstawy uprawianych przez nich rzemiosł, dawały jednak podstawowe narzędzia do dalszej nauki, ratowały przynajmniej część przyszłych pracowników rzemiosła lub przemysłu przed nieuchronnym analfabetyzmem. Większość z nich po wyzwoleniu na czeladników była usuwana z warsztatów rzemieślniczych, co zmuszało do poszukiwania pracy w przemyśle i powiększania szeregów proletariatu fabrycznego. O skali tego zjawiska świadczą następujące liczby: W samej tylko Warszawie od stycznia do marca 1885 r. wyzwolono na czeladników 1183 terminatorów i wszystkich wydalono z warsztatów, przyjmując na ich miejsce nowych uczniów, których najczęściej traktowano jako bezpłatną siłę roboczą¹⁶.

W 1879 r. na terenie całego Królestwa funkcjonowało ogółem 105 szkół rzemieślniczo-niedzielnych, z których korzystało 9948 terminatorów. Wywodzili się oni głównie ze środowisk miejskich (7836), z rodzin chłopskich (1789) czy ze środowisk szlachecko-urzędniczych (303), czy wreszcie spośród cudzoziemców (20)¹⁷. W latach późniejszych liczba uczniów w tych szkołach wyraźnie zmalała (do 5594 w 1887 r.). Znikomy odsetek terminatorów kończył pełny, trzyletni kurs nauki. Większość porzucała szkołę znacznie wcześniej. W 1887 r. całkowity kurs nauki w szkołach rzemieślniczo-niedzielnych ukończyło zaledwie 539 uczniów, czyli 9,8% ogółu, a odeszło przed ukończeniem tej szkoły 2184, czyli 39% ogółu¹⁸. Szkoły rzemieślniczo-niedzielne nie były rozmieszczone równomiernie, a co za tym idzie, szanse uzyskania elementarnej wykształcenia też były zróżnicowane. W 1879 r. ponad połowa uczniów szkół rzemieślniczo-niedzielnych przypadła na Warszawę (5156 uczniów), a przykładowo — na dystrykt łódzki przypadło 875 uczniów, kaliską — 773, radomską — 361, kielecką — 318, a najmniej na siedlecką — 94¹⁹.

Według postanowienia władz oświatowych z 1884 r. szkoły rzemieślniczo-niedzielne miały realizować program dwuklasowych szkół początkowych. Z reguły nie mogły się wywiązywać z tego zadania, skoro w ciągu

¹⁶ W. Rudnicki, *Pogadanki o rozwoju klasy rzemieślniczej w Królestwie Polskim*, Warszawa 1887, s. 82.

¹⁷ CGIAL (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne w Leningradzie), f. 733, op. 202, d. 806, k. 16.

¹⁸ *Ibidem*, d. 2272, k. 101—102.

¹⁹ J. Miąsło, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 136.

roku wypadalo nie więcej niż 55 dni świątecznych, w które to dni szkoły prowadziły swoje zajęcia. Nauczali w nich nauczyciele szkół początkowych, a jedynie w Warszawie zatrudniano personel o wyższych kwalifikacjach. Większość uczniów poprzestawała na pierwszym lub drugim roku nauki, a tylko bardzo nieliczne jednostki kończyły pełny kurs czterech klas²⁰. Większość uczniów tych szkół nie posiadała żadnego wykształcenia, stąd też szkoła koncentrowała swoje wysiłki na zaznajamianiu ich ze sztuką czytania, pisania i rachunków, nie mogła dać jednak pełnego elementarnego wykształcenia wobec masowego odpływu młodzieży.

Mniejszy udział w upowszechnianiu elementarnego wykształcenia wśród dzieci robotniczych miały w XIX w. szkoły przyfabryczne. Nie tylko rzemiosło, lecz i przemysł zatrudniał liczne rzeszy dzieci i młodocianych. Pierwsze prawo o „małoletnich pracujących w zakładach, fabrykach i rękodzielnich”, wydane w 1884 r., zezwalało wprawdzie na zatrudnienie dzieci od 12 roku życia, ale dopuszczało też do pracy małoletnich w wieku od 10 do 12 lat. Stało się tak pod naciskiem fabrykantów Rosji i Królestwa, m.in. Karola Scheiblera. Przemysł włókienniczy był bowiem najbardziej zainteresowany siłą roboczą młodocianych. Ustawa regulowała pracę dzieci do lat 15, stwierdzając, że nie mogą one pracować dłużej jak 8 godzin na dobę, nie wliczając w to czasu na posiłki, szkołę i odpoczynek. Prawo to zakazywało pracy dzieci w niedziele i dni świąteczne. Nie rozwiązywało ono jednak kwestii nauczania szkolnego pracujących dzieci i młodzieży. Pierwotne projekty sformułowań, przewidujących nałożenie na fabrykantów obowiązku umożliwienia wszystkim młodocianym pracownikom, którzy nie ukończyli jednoklasowej szkoły początkowej, uczęszczania do szkół przez zwalnianie ich od pracy przynajmniej na 3 godziny dziennie lub 18 godzin tygodniowo, zostały wycofane pod presją przemysłowców. Prawo z 1 VI 1884 r. nakazywało fabrykantom jedynie „nie utrudniać małoletnim uczenia się, jeśli oni tego zechcą”²¹. Oznaczało to, że przedsiębiorcom wolno było zakładać szkoły przy fabrykach bądź posyłać małoletnich do pobliskich szkół, ale nie byli do tego przymuszeni. Ograniczenie pracy młodocianych wpłynęło na zmniejszenie się stanu zatrudnienia dzieci do lat 15. W latach 1885—1894 w przemyśle włókienniczym odsetek dzieci do lat 15 obniżył się z 9,7% ogółu włóknarzy do 2,5%²². Jednocześnie jednak przyhamowany został trend zakładania szkół przyfabrycznych.

Szkolnictwo przyfabryczne, które odgrywało ważną rolę w upowszech-

²⁰ W Warszawie w 1891 r. było ogółem 2264 uczniów, z tego w klasie I — 1079, w II — 522, w III — 226, w IV — 63. M. Osmała, *Wykształcenie terminatorów rzemieślniczych w Warszawie*, Warszawa 1901, s. 7.

²¹ J. Fijałek, *Zasady ochrony pracy dzieci, młodzieży i kobiet w Królestwie Polskim u schyłku XIX w.*, [w:] *Polska klasa robotnicza. Studia historyczne*, t. II, Warszawa 1971, s. 162.

²² *Ibidem*, s. 163.

nianiu nauczania dzieci i młodzieży robotniczej, nie zostało do tej pory zbadane. Pierwsze szkoły przyfabryczne pojawiły się w przemyśle włókienniczym, w Żyrardowie i w Łodzi, już w latach siedemdziesiątych. Właściciele zakładów żyrardowskich w 1875 r. założyli ochronkę dla dzieci swoich robotników, a następnie szkołę początkową. W roku 1885 założyli drugą szkołę, złożoną z pięciu oddziałów, w których uczyło się 300 dzieci. W 1900 r. utrzymywane przez nich szkoły przyfabryczne miały łącznie 43 oddziały z 2482 uczniami. Zatrudniały one 25 nauczycieli²³. Były to największe szkoły przyfabryczne na terenie Królestwa, stwarzające szanse oświatowe dzieciom robotniczym²⁴. W 1887 r. dwuklasową szkołę początkową założył przy swoich zakładach w Łodzi Karol Scheibler. W latach osiemdziesiątych podobne szkoły powstały przy fabrykach Juliusza Heinzela (1882), Markusa Silbersteina (1883) oraz Ludwika W. Meyera (1886). W latach późniejszych powstała nowa szkoła przy zakładach Emila Geyera. Na szerszą skalę szkoły przyfabryczne rozwinęły się dopiero w początkach XX w., zwłaszcza po rewolucji 1905 r., głównie pod presją robotników. Rozkład zajęć w szkołach fabrycznych był bardziej elastyczny niż w podobnych szkołach rządowych, najczęściej dostosowany do godzin pracy w fabrykach²⁵. Były to szkoły mniej liczne od żyrardowskiej. Największa obok szkoły żyrardowskiej była szkółka przy fabryce Scheiblera, która w 1886 r. liczyła 500 uczniów²⁶.

Niektórzy przemysłowcy zakładali nie tyle normalne szkoły początkowe dni świąteczne od 9 do 12, a ponadto przewidywano jednogodzinne zajęcia dla zatrudnionych młodocianych. W 1882 r. kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego zezwolił Markusowi Silbersteinowi, właścicielowi fabryki w Łodzi, na otwarcie szkoły rzemieślniczo-niedzielnej, pod warunkiem, że lekcje odbywać się będą w języku rosyjskim i że nauczyciel będzie zatwierdzony przez władze szkolne²⁷. Lekcje miały się odbywać w dni świąteczne od 9 do 12, a ponadto przewidywano jednogodzinne zajęcia dla robotników dorosłych²⁸. W 1883 r. za zgodą władz oświatowych wprowadzono dodatkowe zajęcia szkolne we wtorki i czwartki w godzinach od 19 do 20²⁹. Nauczał w niej Adam Hassenmajer, który w 1869 r. ukończył piątą klasę Niemiecko-Ruskiego Gimnazjum Realnego w Łodzi. Właściciel fabryki zaopatrywał uczniów w darmowe podręczniki i przy-

²³ T. Borecka-Radomska, *Dzieje szkolnictwa w Żyrardowie*, Warszawa 1978 (Praca magisterska napisana w Zakładzie Historii Wychowania Uniwersytetu Warszawskiego), s. 47.

²⁴ Por. P. Hulka-Laskowski, *Mój Żyrardów*, Warszawa 1958.

²⁵ E. Podgórska, *op. cit.*, s. 106.

²⁶ *Ibidem*, s. 105.

²⁷ WAPŁ (Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Łodzi ŁDS — Łódzka Dyrekcja Szkolna), nr 301, Kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego do naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej, 20 III 1882 r.

²⁸ *Ibidem*, Silberstein do naczelnika ŁDS, 8 II 1882 r.

²⁹ *Ibidem*, Kurator Apuchtin do naczelnika ŁDS, 6 VIII 1883 r.

bory piśmienne. Szkoła mieściła się w domu prywatnym przy ul. Piotrkowskiej. Korzystały z niej nie tylko dzieci, lecz i dorośli robotnicy obojga płci. Nauczano tam religii, języka rosyjskiego, niemieckiego i polskiego oraz arytmetyki i geografii. „Celem założonej przeze mnie szkoły przy fabryce jest dać dzieciom robotników możliwość nauki czytania i pisanie oraz poprawienia ich nieokrzesanych i surowych manier” — pisał M. Silbernstein³⁰. W 1883 r. w szkole było ogółem 127 uczniów, w tym 68 chłopców i 59 dziewcząt. W ciągu roku odeszło ze szkoły przed ukończeniem nauki 68 dzieci (32 chłopców i 36 dziewcząt), a pozostało zaledwie 59 dzieci³¹. W rok później liczba uczniów spadła do 54. Główną przyczyną tak gwałtownego spadku liczby uczniów nie była niechęć rodziców czy dzieci do tej szkoły, lecz zwolnienie z pracy w fabryce wielu robotników, a wśród nich przede wszystkim młodocianych, w związku z wchodzeniem w życie prawa o ochronie młodocianych zatrudnionych w przemyśle.

Pewna część dzieci ze środowisk robotniczych zdobywała sztukę czytania, czasami i pisanie oraz nieco innych wiadomości w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, prowadzonych głównie przez organizacje filantropijne, zwłaszcza w ochronkach, przytułkach oraz salach zajęć.

Sale ochron lub ochronki zakładane na terenie Królestwa od 1839 r. miały zaspokajać potrzeby ekonomiczne, opiekuńcze i wychowawcze. Jednym z ich zadań było odciążenie kobiet z najniższych warstw od konieczności opiekowania się małymi dziećmi i umożliwienie im w ten sposób podjęcia pracy zarobkowej. Ochronki przejmując opiekę nad dziećmi w czasie pracy rodziców miały też zapobiegać liczny wypadkom powodowanym przez dzieci pozostawione bez nadzoru. W sferze wychowawczej ochronki miały przede wszystkim zaszczepiać dzieciom nawyki pracowitości, posłuszeństwa, poczucia obowiązku i religijności, czyli ukształtować nowy, „psychicznie urobiony typ pracowników najemnych w przemyśle, rzemiośle i rolnictwie”³². Instytucje ochron były bardzo nieliczne i mogły objąć znikomą odsetek dzieci. Do 1870 r. powstało ich zaledwie 32, z tego 16 w Warszawie, po 2 w Lublinie i Częstochowie³³. Jest rzeczą uderzającą, że największe ośrodki przemysłowe, jak Łódź czy Zagłębie Dąbrowskie, nie posiadały w 1870 r. ani jednej ochronki. Pierwsza tego typu instytucja powstała w Łodzi w 1889 r. staraniem Łódzkiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności. Dopiero w ostatnim dwudziestolecu XIX w. wzrosła liczba ochronek w całym Królestwie, z tym że wzrost ten był bardziej intensywny w guberni piotrkowskiej. W 1901 r.

³⁰ *Ibidem*, M. Silbernstein, Wiadomość o szkole rzemieślniczo-niedzielnej za 1884 r.

³¹ *Ibidem*, Wiadomość o liczbie uczniów w prywatnej szkole rzemieślniczo-niedzielnej M. Silbernsteina w Łodzi za 1883 r.

³² J. Fijałek, *Instytucje pomocy materialno-zdrowotnej w Łodzi i okręgu łódzkim (Wiek XIX do roku 1870)*, Łódź 1962, s. 138.

³³ B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968, s. 53.

było w Królestwie 139 ochronek, z tego 38 w Warszawie, 64 w pozostałych miastach i 37 na wsi³⁴. Na terenie guberni piotrkowskiej istniały wówczas 33 ochronki³⁵. Wśród 139 instytucji ochronek było 20 przyfabrycznych, z tego 10 przy cukrowniach³⁶. Powstały one m. in. przy fabrykach włókienniczych w Żyrardowie (1875 r.), Leonhardta w Łodzi (1893), Emila Geyera w Łodzi (1898), przy fabryce juty „Błeszno” w Częstochowie (1891), przy papierni „Mirków” w Jeziornie (1895) i fabryce J. H. Schöna w Sosnowcu. Do ochronek z opóźnieniem docierały nowoczesne metody wychowania przedszkolnego, zwłaszcza frebblizm, który upowszechniał się w innych instytucjach, zwanych ogródkami frebrowskimi lub przedszkolami. Te instytucje służyły przeważnie dzieciom ze środowisk mieszczańskich, ochrony zaś pozostawały głównie charytatywnymi instytucjami opieki nad dziećmi z warstw najuboższych.

Z reguły w ochronkach dzieci otrzymywały w ciągu dnia talerz zupy i kawałek chleba. Skromny jednorazowy posiłek decydował często o popularności ochronek w środowisku biedoty miejskiej. Wiele ochron organizując metodyczne gry i zabawy przyczyniało się do rozwijania sprawności fizycznej i umysłowej dzieci. W licznych ochronkach wśród wyposażenia znajdowały się liczydła, zbiory ruchomych liter oraz książki zawierające opowiadki dla dzieci. Świadczy to, że zajęcia dawały okazję do zaznajomienia dzieci z alfabetem oraz z liczbami. Ochronki w niewielkim wprawdzie stopniu, ale dawały dzieciom szansę opanowania sztuki czytania i rachowania. Wiek dzieci uczęszczających do ochron wahał się często w granicach od 3 do 12 lat. W salach ochron wiele dzieci otrzymywało pierwsze elementarne wiadomości o świecie. Niektóre ochrony, jak np. prowadzone przez Wydział Ochron Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, prowadziły normalne nauczanie początkowe dzieci, dopóki interwencja władz rosyjskich nie położyła temu kresu i nie nakazała usunięcia starszych dzieci. Dzieci w ochronach były wdrażane do pracy za pomocą zajęć praktycznych, obejmujących cerowanie, szycie, wyplatanie słomianek oraz zajęcia w ogrodzie, a także w toku specjalnych zabaw, uwzględniających ciągły ruch, do naśladowania czynności rzemieślniczych. Uzupełnieniem tych zajęć było zaznajamianie poglądowe z narzędziami oraz surowcami, z którymi przyszły robotnik lub rzemieślnik miał mieć do czynienia, połączone najczęściej z opowiadaniem o pracy rodziców. Ochronki, w których stopniowo (zwłaszcza pod koniec XIX w.) zaczynały dominować cele pedagogiczne, przyczyniały się do rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej dzieci oraz do kształtowania postawy moralnej. Ich ważną zaletą było ponadto zaszczepianie dzieciom podstawowych zasad higieny osobistej oraz bezpłatna opieka lekarska³⁷.

³⁴ *Ibidem*, s. 149.

³⁵ J. Fijałek, *Instytucje pomocy...*, s. 145.

³⁶ B. Sandler, *op. cit.*, s. 95.

³⁷ J. Fijałek, *Instytucje pomocy...*, s. 157—158.

Niewielka część dzieci biedoty objęta była opieką wychowawczą w innych instytucjach filantropijnych, jak np. domy schronienia dla sierot, sale zajęć, zwłaszcza szwalnie, oraz warsztaty do nauki rzemiosł. W 1903 roku w domach schronienia Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności przebywało 619 chłopców i 801 dziewcząt³⁸. W stolicy działał ponadto Dom Sierot po robotnikach fundacji Lenwałów przy ul. Litewskiej. Opieka nad dziećmi opuszczonymi przybrała szerszy zasięg dopiero w początkach XX w., zwłaszcza po utworzeniu w 1906 r. Towarzystwa Opieki nad Dziećmi. W przededniu I wojny światowej Towarzystwo posiadało już 71 własnych instytucji obejmujących swoją opieką ok. 5 tysięcy dzieci³⁹. Domy sieroce dbały o wychowanie w duchu religijnym, uczyły skromności oraz przysposabiały do zawodów praktycznych, nauczając rzemiosł bądź przekazując swoich wychowanków do terminu w warsztatach rzemieślniczych.

W zakładanych od 1882 r. licznych salach zajęć, zwłaszcza w szwalniach, utrzymywanych przez organizacje filantropijne bądź osoby prywatne dziewczęta z najuboższych środowisk mogły zdobyć początki przygotowania do zawodu, a czasami skorzystać też z organizowanych dla nich tajnych lekcji dających sposobność opanowania sztuki czytania i pisania. W 1903 r. w kilkunastu szwalniach, utrzymywanych w stolicy głównie przez Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, uczyło się zawodu ponad dwa tysiące dziewcząt w wieku od 6—16 lat⁴⁰.

Tzw. sale pożytecznych zajęć organizowano również dla chłopców w większych ośrodkach Królestwa. Do 1903 r. w samej Warszawie powstało 11 tego typu sal, w których przysposabiało się do pracy 178 chłopców. Pod względem liczebności sal zajęć drugie miejsce zajmowała gubernia piotrkowska. W warsztacie założonym w 1908 r. w Sosnowcu przez Sosnowiecko-Sieleckie Chrześcijańskie Towarzystwo Pomocy Biednym uczyło się 120 dzieci do 10 roku życia. Nauczano je prostych prac rzemieślniczych, przeplatając zajęcia zabawami⁴¹. W podobnej instytucji utworzonej w 1910 r. w Opocznie nauczano przędzenia, szycia i stolarstwa w godzinach od 8 rano do 6 wieczorem z dwugodzinną przerwą na obiad. Rosyjskie władze administracyjne udzielając zezwolenia na otwarcie podobnych instytucji stawiały rygorystyczny warunek ograniczenia zajęć wyłącznie do nauki rzemiosł⁴².

³⁸ M. Demel, *Z dziejów opieki nad dzieckiem i higieny wychowawczej w Warszawie na przełomie XIX i XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1963, nr 3, s. 306.

³⁹ *Ibidem*, s. 307.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 306.

⁴¹ WAPŁ, Kancelaria Piotrkowskiego Gubernatora, nr 715. Naczelnik ŁDS do gubernatora piotrkowskiego, 28 VII 1908 r.

⁴² WAPR (Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Radomiu), Kancelaria Radomskiego Gubernatora, nr 2023/1910.

Najwyżej pod względem pedagogicznym stały tzw. warsztaty wzorowe do nauki rzemiosł, utrzymywane od 1879 r. przez warszawską gminę starozakonnych, zlokalizowane początkowo przy ul. Stawki oraz Twardej, a od 1886 r. w jednym z budynków przy ul. Śliskiej. Nauczano w nich szewstwa, krawiectwa, ślusarstwa, stolarstwa, blacharstwa, odlewnictwa, rymarstwa i szcztokarstwa. Przyjmowano do nich dzieci w wieku od 9—13 lat, a nauka trwała w zależności od rodzaju obranego rzemiosła od 3—3,5 lat. Zajęcia odbywały się przez 8 godzin dziennie. Uczniowie otrzymywali w ciągu dnia wyżywienie. Ponad 50% przyjmowanych uczniów stanowili analfabeci. Nie posiadając zezwolenia na organizowanie nauczania elementarnego zarząd warsztatów posyłał na swój koszt część uczniów do żydowskich szkół początkowych bądź nawet do nauczycieli prywatnych. Z warsztatów korzystały przede wszystkim dzieci żydowskiego proletariatu, synowie wyrobników, rzemieślników i drobnych przekupniów. Liczba uczniów wzrastała z 71 w 1879 r. do 373 w 1887 i do 421 w 1892⁴³. Na podobnych zasadach oparte były warsztaty dla dzieci żydowskich, założone w 1887 r., nad którymi w dwa lata później przejęło patronat Stowarzyszenie Pracowników Handlowych Wyznania Mojżeszowego. Nauczały one stolarstwa, snycerstwa i tokarstwa. W 1905 r. przekształcone zostały w normalną szkołę zawodową.

Na terenie Łodzi działalność opiekuńcza nad dziećmi biedoty połączona z przygotowaniem do pracy zarobkowej zaczęła się rozwijać znacznie później niż w Warszawie. W 1892 r. z inicjatywy łódzkiej burżuazji utworzono przy żydowskiej szkole początkowej, utrzymywanej przez Talmud-Torę, warsztaty do nauki rzemiosł, głównie tkactwa i ślusarstwa⁴⁴. Założeniem przyszłej szkoły rzemieślniczej stała się też pierwsza ochrona Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności w Łodzi, posiadająca zezwolenie na nauczanie pracy ręcznej. W 1900 r. utworzono przy niej warsztaty do nauczania rzemiosł, następnie odłączono je od ochronki i stopniowo przekształcano w normalną szkołę zawodową, korzystając przy tym z okazałych dotacji finansowych przyznanych przez właścicieli zakładów E. Gejera⁴⁵.

Niektóre ochronki oraz sale zajęć, zwłaszcza dla małych dzieci, miały na celu nie tyle opiekę, co przede wszystkim przysposobienie dzieci do przyszłej pracy w rzemiośle, fabrykach bądź w chałupnictwie. Ich zadania

⁴³ *Warsztaty dla nauki rzemiosł warszawskiej gminy starozakonnych*, [w:] *Z dziejów gminy starozakonnych w Warszawie w XIX stuleciu*, t. I: *Szkołnictwo*, Warszawa 1907, s. 160—171; *Warsztaty dla nauki rzemiosł warszawskiej gminy starozakonnych*, Warszawa 1888, s. 4; *Warsztaty dla nauki rzemiosł*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1895, nr 29.

⁴⁴ „Rozwój”, 1899, nr 274.

⁴⁵ *Sprawozdanie Łódzkiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1900*, Łódź 1901, s. 25—27; *Szkoła Rzemiosł Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności w Łodzi*, „Gazeta Rzemieślnicza”, 1902, nr 13; *Szkoła rzemiosł w Łodzi*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1903, nr 19.

nia sprowadzały się do roli, jaką w innych krajach, zwłaszcza zachodnich, odgrywały tzw. szkoły industrialne, przeznaczone dla dzieci biedoty, np. angielskie *industrial schools* z początków XIX w. Nauczały one szycia, przędzenia, tkania i szewstwa, a ponadto czytania i pisania, dzięki czemu dwunastoletnie dzieci potrafiły już samodzielnie wykonać np. buty lub uszyć część odzieży⁴⁶.

Szkolnictwo zawodowe, zwłaszcza typu niższego, jak np. szkoły rzemieślnicze przygotowujące specjalistów głównie w zakresie obróbki drewna i żelaza, odgrywało znikomą rolę w dziedzinie zaspokajania potrzeb oświatowych i podnoszenia kwalifikacji młodzieży ze środowisk robotniczych. Do roku 1904 powstało w Królestwie zaledwie 6 szkół rzemieślniczych, z tego dwie w Warszawie i po jednej w Olkuszu, Radomiu, Siedlcach i Łodzi. Kształciły one łącznie 700 uczniów. Od lat osiemdziesiątych do 1904 r. wykształciły one ponad tysiąc absolwentów, którzy podjęli pracę w fabrykach, na kolejach i w warsztatach rzemieślniczych⁴⁷. Jeśli nawet przyjmiemy, że trzykrotnie większa liczba młodzieży odeszła z nich przed ukończeniem pełnego kursu nauki, zdobywając nieco wiadomości fachowych i ogólnych, to i tak nie zmieni to obrazu roli tych szkół w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i ogólnych klasy robotniczej. Wprawdzie w latach 1905—1914 liczba szkół rzemieślniczych wzrosła do 11, ale nadal nie odgrywały one większej roli w przygotowaniu do pracy zawodowej. Większy był zasięg w tej dziedzinie różnych sal zajęć i warsztatów. Niekompletny wykaz szkół rzemieślniczych oraz zakładów nauczających rzemiosła (z dnia 1 stycznia 1910 r.) wskazuje, że w całym Królestwie uczyło się różnych rzemiosł w szkołach, salach zajęć, warsztatach wzorowych i na kursach 5163 osoby. Głównym centrum nauczania rzemiosł była Warszawa, na którą przypadało 1905 uczących się, drugie miejsce zajmowała gubernia piotrkowska z 1614 uczącymi się, a miejsce trzecie — gubernia radomska z 399 uczącymi się. Najmniejsze możliwości nauki rzemiosła istniały w guberni suwalskiej (98 osób) i kaliskiej (80 osób)⁴⁸.

Jeszcze skromniejszą rolę w podnoszeniu poziomu oświaty wśród robotników odgrywały szkoły zawodowe wyższego typu, zwłaszcza techniczne i handlowe. Do pierwszych na terenie Królestwa szkół technicznych, sposobiących młodzież do pracy w kolejnictwie i przemyśle metalowym, należały szkoły kolejowe, utrzymywane przez zarządy dróg żelaznych. W latach 1873—1878 powstały trzy szkoły, z tego dwie w Warszawie i jedna w Lublinie (w 1889 r. przeniesiona do Chełma). Do 1904 r. wykształciły one ok. 1500 wykwalifikowanych pracowników⁴⁹. Przyjmowały

⁴⁶ *On the education of the poor*, London 1809, s. 127—129.

⁴⁷ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 227.

⁴⁸ Por. *Sbornik statističeskich swiedenii o sostojanii sredniego i nišzego professjonalnogo obrazowanija w Rossii*, S. Pietierburg 1910.

⁴⁹ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 219.

one przede wszystkim pracowników kolejowych, w tym również synów robotników zatrudnionych w obsłudze ruchu oraz w warsztatach mechanicznych, należących przeważnie do wyższej warstwy klasy robotniczej. Absolwenci tych szkół, podejmujący najczęściej pracę w kolejnictwie lub przemyśle metalowym, obejmowali stanowiska techników bądź jako kwalifikowani robotnicy powiększali kastę tzw. arystokracji robotniczej. Znikomy był udział młodzieży robotniczej w istniejącej od 1889 r. szkole górniczej w Dąbrowie Górniczej. W latach 1889—1896 liczba synów robotników w tej szkole wzrosła z jednego do 21⁵⁰. Znakomita większość sztygarów pracujących w kopalniach węgla kamiennego w zagłębiu dąbrowskim oraz wielu kwalifikowanych pracowników hutnictwa rekrutowało się spośród wychowanków tego zakładu. Dopiero reforma tej szkoły przeprowadzona w 1910 r. i sprowadzająca ją do rzędu niższych szkół technicznych, mających na celu kształcenie wyłącznie wykwalifikowanych pracowników górnictwa i hutnictwa, uczyniła ją bardziej dostępną dla dzieci robotników. Od tej pory zaczęli oni stanowić główny trzon uczniów szkoły górniczej⁵¹.

Istniejąca od 1869 r. w Łodzi tzw. Wyższa Szkoła Rzemieślnicza przez dłuższy czas kształciła przede wszystkim młodzież ze środowisk burżuazyjnych i drobnomieszczańskich, w tym rzemieślniczych, dając im przede wszystkim wykształcenie ogólne i przysposabiając do dalszej nauki — również w wyższych uczelniach specjalnych. Po nadaniu szkole ściśle zawodowego charakteru od 1899 r. zwiększył się w niej udział młodzieży z górnych warstw klasy robotniczej, zwłaszcza synów majstrów⁵². O atrakcyjności tej szkoły decydowały stosunkowo niskie opłaty, wynoszące w końcu XIX w. 20 rb. rocznie, oraz możliwość uzyskania całkowitego zwolnienia od opłat. Młodzież robotnicza z powodu trudnych warunków materialnych, niedożywienia oraz braku odzieży i obuwia przedstawiała zwykle na kilku latach nauki i zasilala miejscowy przemysł. Pełny, sześcioletni, kurs nauki szkolnej kończyła jedynie młodzież lepiej sytuowana. W latach 1869—1887 pełny kurs nauki ukończyło zaledwie 242 osoby, a porzuciło szkołę wcześniej i podjęło pracę 663⁵³.

Szkoły techniczne zlokalizowane na terenie Warszawy, jak np. otwarta w 1895 r. szkoła Wawelberga i Rotwanda, ze względu na wysokie opłaty nie były dostępne dla młodzieży ze środowisk robotniczych. Również szkoła E. Świecimskiego, istniejąca od 1896 r., skupiała przede wszystkim

⁵⁰ CGIAL, f. 37, op. 57, d. 91, k. 5—13; „Przegląd Techniczny”, 1897 nr 22.

⁵¹ W 1912 r. nie było już w tej szkole dzieci wywodzących się z rodzin reprezentujących wolne zawody, handel, przemysł, kapitał, oraz nie było też dzieci urzędników państwowych. Synów robotników i rzemieślników było w niej 58, rolników — 5, urzędników handlowo-przemysłowych — 10. J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 258.

⁵² WAPŁ, Szkoła Rękodzielniczo-Przemysłowa, nr 103.

⁵³ CGIAL, f. 733, op. 205, d. 4215, k. 13.

młodzież ze sfer urzędniczych i drobnomieszczańskich. Z reguły niedostępne dla młodzieży robotniczej były średnie szkoły handlowe, które jako zakłady prywatne, pobierające wysokie opłaty za naukę, miały elitarny charakter. Np. w szkole handlowej w Będzinie (1909/10 r.) kształciło się 196 synów przemysłowców, kupców i ziemian, 12 synów drobnych kupców i rzemieślników, 84 przedstawiciele wolnych zawodów, zaledwie 8 synów robotników i 4 — chłopów⁵⁴. Jedynie w zakładach niższego typu, zwłaszcza w tzw. klasach i szkołach kupieckich, nie będących szkołami średnimi, lecz instytucjami przygotowującymi wyłącznie do pracy w sklepach i kantorach fabrycznych, nieco częściej pojawiały się dzieci ze środowisk rzemieślniczych i robotniczych⁵⁵. Dostęp młodzieży robotniczej do gimnazjum zarówno państwowego, jak i prywatnego był niezmiernie utrudniony nie tylko ze względu na wysokie bariery finansowe, lecz i świadomą politykę władz, która przywilej gimnazjalnego wykształcenia średniego starała się zachować wyłącznie dla klas wyższych i średnich, głównie dla szlachty, przemysłowców i bogatego kupiectwa. Jeśli mimo tych rygorów do gimnazjum, zwłaszcza w mniejszych miastach, przedostawał się znikomy odsetek młodzieży z klas niższych, to był on bardzo często reprezentowany przez potomków całkowicie zdeklasowanej szlachty, np. przedstawiciele różnych zawodów miejskich, w tym również robotników fabrycznych, urzędników prywatnych oraz bogatszych chłopów⁵⁶.

Dokształcanie pracujących, zarówno młodocianych, jak i dorosłych w szkołach, instytucjach oświaty dorosłych oraz na różnego rodzaju kursach niedzielnych i wieczorowych, było typowym zjawiskiem w krajach zachodnich w okresach ich rewolucji przemysłowej. W ten sposób kraje te zmniejszały analfabetyzm, upowszechniały oświatę elementarną oraz podnosiły kwalifikacje zawodowe licznych mas robotniczych. Władze carskie obawiając się wykształconych robotników patrzyły bardzo niechętnie na wszelkie przejawy działalności oświatowej wśród proletariatu. Wprawdzie w Rosji od początków lat sześćdziesiątych do 1900 r. powstało ogółem 286 szkół niedzielnych i wieczorowych oraz kursów dla dorosłych, lecz borykały się one z poważnymi trudnościami stwarzanymi przez władze oświatowe i policyjne. Nieliczne były też szkoły i kursy organizowane przez Rosyjskie Towarzystwo Techniczne w niektórych miastach prze-

⁵⁴ Biblioteka Jagiellońska w Krakowie, rks 7450, k. 284. Kwestionariusz w sprawie szkolnictwa średniego w Królestwie Polskim.

⁵⁵ *Statisticzeskije swiedienija o sostojanii uczebnych zawiedienii podwiedomstwiennych Uczebnomu Otdielu Ministerstwa Torgowli i Promyszlenosti 1913—1914 ucz. god.*, Pietrograd 1916, s. 42—88.

⁵⁶ W 1900 r. w gimnazjach i progimnazjach męskich w Królestwie synowie szlachty i urzędników stanowili 50,9% ogółu uczniów, synowie duchownych — 2,1%, mieszczan — 37,8%, chłopów — 8,8%. E. Staszynski, *Polityka oświatowa caratu...*, s. 101.

mysłowych celem podniesienia poziomu oświaty ogólnej i zawodowej wśród robotników⁵⁷.

W Królestwie Polskim możliwości dokształcania dorosłych były bez porównania mniejsze niż w samej Rosji. Nieliczne ośrodki dokształcania zawodowego ograniczały swoją działalność głównie do nauczania rysunków technicznych i ornamentacyjnych rzemieślników i robotników. Kursy rysunków technicznych istniały przy Klasie Rysunkowej w Warszawie (od 1866 r.), przy Wyższej Szkole Rzemieślniczej w Łodzi (od 1873 r.) i przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie (od 1877), w latach późniejszych podobne kursy powstały w Radomiu (1898) i Kaliszu (1902). Nie miały one jednak szerszego zasięgu. W 1902 r. korzystały z nich łącznie 842 osoby, głównie rzemieślnicy⁵⁸. Nauczanie na poziomie elementarnym oraz dokształcanie dorosłych w zakresie wiedzy ogólnej, które w krajach uprzemysłowionych przybierało szerokie rozmiary przyczyniając się do likwidacji analfabetyzmu i podnoszenia ogólnego poziomu wykształcenia ludności robotniczej, było na terenie Królestwa niemal nieznane. Warunki polityczne sprawiały, że nauczanie dorosłych mogło się odbywać przede wszystkim w konspiracji. Dopiero rewolucja 1905 r. przyniosła zasadnicze zmiany w tej dziedzinie, tworząc polityczne i organizacyjne warunki rozwoju szkół, kursów oraz różnorodnych instytucji oświaty dorosłych, a także rozbudzając głębsze aspiracje kulturalne i motywacje do nauki licznych rzesz robotniczych.

Niedostatek szkół początkowych zarówno w mieście, jak i na wsi był główną przyczyną niskiego poziomu oświaty wśród podstawowej części społeczeństwa — chłopów i robotników. Szkolnictwo wiejskie miało również ważny wpływ na poziom oświaty wśród robotników największych okręgów przemysłowych, rekrutujących się w większości z napływowej ludności chłopskiej. Pierwsze pokolenie przybyszów ze wsi podejmujące pracę w ośrodkach przemysłowych wyróżniało się niskim poziomem wykształcenia, nie ujawniało przeważnie większych aspiracji oświatowych, nie posiadało materialnych i socjalnych warunków do kształcenia swoich dzieci. Było przeważnie zmuszone ciężkimi warunkami bytowymi do posyłania dzieci do pracy zarobkowej. Dopiero drugie pokolenie robotnicze wykazywało głębsze dążności oświatowe, wyrażające się w poszukiwaniu sposobów zapewnienia młodemu pokoleniu przynajmniej elementarnego wykształcenia szkolnego bądź domowego, jawnego lub tajnego. Nowe warunki życia, codzienny kontakt z techniką, z maszynami i nowoczesnymi urządzeniami przemysłowymi i miejskimi stopniowo rozbudzały zainteresowanie oświatą, rodziły powoli kult wiedzy jako źródła postępu, ułatwiającego życie człowiekowi. W tych nowych warunkach szybciej na-

⁵⁷ A. I. Piskunow [red.], *Oczerki istorii szkoły i pädagogiczeskoj myśli narodow SSSR. Wtoraja połowina XIX w.*, Moskwa 1976, s. 168—171.

⁵⁸ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 273.

rastały aspiracje oświatowe, przejawiające się najpierw w uświadamianiu sobie wartości oświaty i potrzeby zapewnienia dzieciom wykształcenia elementarnego, a następnie — samodzielnego zdobywania lub pogłębienia wiedzy, najczęściej drogą samokształcenia. O wzroście zainteresowań rodziców nauką młodego pokolenia świadczył liczny napływ dzieci do szkół początkowych, o czym szczególnie dobitnie świadczył gwałtowny wzrost liczby dzieci w latach 1885—1900 w żyrdowskich szkołach przyfabrycznych (z 300 uczniów do 2482 uczniów). Również w Łodzi mimo stopniowego rozwoju sieci szkolnej w szybkim tempie rosła liczba chętnych do nauki. Jak wynika z badań Eugenii Podgórskiej do końca XIX w. do łódzkich szkół początkowych nie mogło z reguły dostać się z braku miejsc dwa tysiące dzieci. Np. w 1897 r. do 21 szkół początkowych chrześcijańskich nie przyjęto z braku miejsc 990 kandydatów, do żydowskich — 112, do trzech szkół żeńskich — 586⁵⁹. Wobec braku miejsc w szkołach publicznych już w latach osiemdziesiątych zaczęły się mnożyć szkolki tajne. Wykrycie przez władze w tych latach 11 tajnych szkół na terenie Łodzi pozwala sądzić, że był to tylko niewielki procent rzeczywiście istniejących⁶⁰. O swoistym głodzie nauki świadczy pamiętnik organizatorki tajnej szkolki dla dzieci robotniczych w Sosnowcu (powstałej w 1902 r.). Wspomina ona: „Była to dziwna szkoła. Uczono w niej z niewiarygodnym zapałem. Znajdowały się tu dzieci w różnym wieku, a także wyrostki żadne wiedzy lub też ciekawe tylko, jak wygląda szkoła, wyrostki, które potrafiły wyjść, kiedy im się podobało, i wrócić, kiedy miały ochotę. Niepodobna było stosować kary lub nagany. Uczyli się ci, którzy chcieli się uczyć, i może dlatego uczyli się dobrze. Rezultaty były z dnia na dzień coraz widoczniejsze, a zainteresowania, pamięć, zdolności uczących się wprawiały nas w zdumienie i zachwyt”⁶¹. Warszawski robotnik — samouk w swoich wspomnieniach opublikowanych w 1910 r. daje następujący obraz życia dzieci robotniczych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych: „Bandy dzieci nie pilnowane przez nikogo robiły, co im się podobało, do domów szły wtedy, gdy im się jeść zachciało. Na 100 - 10 chodziło do ochrony lub jakiejś szkolki, reszta wisusowała się po całych dniach, tak chłopcy, jak dziewczęta”⁶². Opisując szkołę początkową, do której uczęszczał, stwierdza, że skupiała ona dzieci biedoty, złożonej przeważnie z analfabetów. O rodzicach tych dzieci pisze pamiętnikarz, że „mieli oni jakąś zabobonną cześć dla nauki, dlatego pragnęli, by ich dzieci posiadały sztukę czytania i pisania”⁶³. Wiele dzieci, zwłaszcza w przemyśle włókienniczym, pracowało w fabry-

⁵⁹ E. Podgórska, *op. cit.*, s. 102.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 114.

⁶¹ L. Pawełska-Urbańska, *Tajna szkoła i kolonia letnia w Sosnowcu w latach 1902—1914*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1967, nr 2, s. 302—303.

⁶² M. Koźuch, [J. Olszewski], *Dzieci niedoli*, Wilno 1910, s. 23—24.

⁶³ *Ibidem*, s. 7.

kach wraz ze swoimi rodzicami — wspomina syn zyrardowskiego robotnika Paweł Hulka-Laskowski⁶⁴.

Ważnym źródłem początkowej oświaty było tajne szkolnictwo oraz nauczanie domowe zarówno grupowe, jak i indywidualne. Zasięg tajnego nauczania na poziomie elementarnym jest niezwykle trudny do odtworzenia z powodu braku odpowiednich materiałów źródłowych. Na przełomie XIX i XX w. obejmowało ono liczne szeregi dzieci i młodzieży zarówno w mieście, jak i na wsi. Tajne nauczanie było swoistą formą poszukiwania rozwiązań w zakresie udostępnienia szkoły początkowej dzieciom, które z braku miejsc nie mogły znaleźć miejsca w szkole oficjalnej. Było też ono przejawem niechęci, a nawet samoobrony przed szkołą rządową, której niski poziom oraz rasyfikatorski charakter obniżał w oczach rodziców i dzieci wartość nauki szkolnej i jej użyteczność w życiu. Pamięciowe uczenie się dzieci w języku, którym nie posługiwało się środowisko rodzinne ani też grupy rówieśnicze dawało bardzo mizerne efekty, a wiadomości wyniesione z takiej szkoły szybko ulatniały się z pamięci, często wraz ze znajomością sztuki czytania. Jedynie te szkoły, w których nauczyciele wbrew obowiązującym przepisom nauczali w języku polskim, mogły osiągać sukcesy dydaktyczne, a także liczyć na poparcie rodziców. Nielegalne nauczanie w języku polskim obok obowiązkowego nauczania w języku urzędowym było zjawiskiem dość powszechnym, szczególnie pod koniec XIX w., gdy nauczyciele szkół początkowych, zwłaszcza wiejskich, zaczęli brać coraz aktywniejszy udział w życiu politycznym. Jak wiemy, w szkołach przyfolwarcznych z reguły nauczano w języku polskim. Również w wielu szkołach przyfabrycznych nauczanie odbywało się w języku ojczystym dzieci, co potwierdzają pamiętnikarze⁶⁵. Tajne nauczanie dawało przede wszystkim sposobność opanowania sztuki czytania i pisania, nieco wiadomości o przeszłości Polski i jej kulturze, nie było jednak w stanie wpoić systematycznych wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, a tym samym przygotować do dalszej nauki. Zmniejszało ono jednak rozmiary analfabetyzmu, wpajało wartości patriotyczne, przyczyniało się obiektywnie do rozbudzania świadomości narodowej i społecznej w młodym pokoleniu. Pod koniec XIX w. nauczaniem prowadzonym przez Towarzystwo Tajnego Nauczania w Warszawie objęto 2 tysiące dzieci z robotniczych dzielnic Powiśla, Starego Miasta i Woli⁶⁶.

Zarówno zorganizowane tajne nauczanie, jak i szkoła oficjalna, rządowa i prywatna, dalekie były od objęcia wszystkich dzieci robotniczych. Wiele dzieci zawdzięczało umiejętność czytania i pisania nauczaniu do-

⁶⁴ P. Hulka-Laskowski, *op. cit.*, s. 24.

⁶⁵ Z. Mysłakowski, F. Gross, *Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników*, Kraków 1938, s. 348.

⁶⁶ Por. H. Ceysingerówna, *Tajna szkoła w Warszawie w okresie caratu*, Warszawa 1948.

mowemu prowadzonemu przez rodziców, rodzeństwo, sąsiadów, a także przez nauczycieli prywatnych, zwłaszcza w domach lepiej sytuowanych robotników. O zasięgu nauczania prywatnego, zwłaszcza domowego, świadczą wysokie liczby prywatnych nauczycieli. W 1879 r. w całym Królestwie było ok. 5 tysięcy nauczycieli domowych oraz polskich szkół prywatnych⁶⁷. W 1897 r. w samej Warszawie w dziedzinie szkolnictwa i wychowania oraz w służbie domowej (m. in. w charakterze lektorek i bon) pracowały 5504 osoby, czyli 18% ogółu zawodowo czynnych⁶⁸. Była to więc grupa bardzo liczna i do tego zróżnicowana pod względem kwalifikacji, najczęściej mająca się nauczania dla zapewnienia sobie podstawowych środków do życia.

Literatura pamiętnikarska zarówno chłopska, jak i robotnicza często notuje przykłady domowego nauczania czytania przez rodziców, starsze rodzeństwo bądź nawet rówieśników z sąsiedztwa za pomocą popularnego elementarza K. Promyka. Elementarz ten, wydany po raz pierwszy w 1875 r. i dostosowany do potrzeb samouków w 1879 r., był prawdziwym fenomenem w dziejach oświaty polskiej. Dzięki niemu opanowały sztukę czytania liczne rzesze dzieci, młodzieży i dorosłych na wsi i w mieście. Do 1908 r. miał on 49 wydań o łącznym nakładzie przekraczającym milion egzemplarzy⁶⁹. Książeczka ta przyczyniła się w ogromnej mierze do upowszechnienia sztuki czytania, a pośrednio do rozbudzenia zainteresowań czytelniczych i samokształceniowych. Stanowiła ona podstawową pomoc dydaktyczną tak w tajnych szkołkach, jak i w nauczaniu domowym. Tajne i domowe nauczanie zmniejszyło wprawdzie rozmiary analfabetyzmu, lecz nie mogło w sposób decydujący poprawić stanu oświaty społeczeństwa. Władze carskie prowadzące najczęściej bezskuteczną walkę z tajnym nauczaniem szacowały w końcu XIX w., że jedna trzecia umiających czytać i pisać w Królestwie Polskim nauczyła się tej sztuki poza oficjalną szkołą⁷⁰.

Ogólnorosyjski spis z 1897 r. wykazał wprawdzie wysoki odsetek analfabetów w Królestwie Polskim, ale wydaje się, że wobec ogromnego wzrostu liczby ludności i słabego rozwoju sieci szkół oficjalnych w trzydziestolecu poprzedzającym rok 1897 ważny udział w obniżeniu analfabetyzmu miały nieszkolne formy nauczania elementarnego oraz tajne szkołyki działające na wsi i w mieście. Wedle spisu z 1897 r. analfabeci stanowili 69,5% ogółu ludności Królestwa, co oznacza, że wobec przy-

⁶⁷ T. Kamiński, *Przegląd Pedagogiczny (1882—1905). Zarys monograficzny*, Wrocław 1978, s. 120.

⁶⁸ *Ibidem*; M. Nietyksza, *Ludność Warszawy na przelomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1971, s. 243.

⁶⁹ R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przelomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963, s. 164.

⁷⁰ K. Wojciechowski, *op. cit.*, s. 37.

rostu liczby ludności w drugiej połowie XIX w., zwiększyła się bezwzględna liczba niepiśmiennych. Wydaje się, że nie, bez podstaw byłby sąd o ukrywaniu przez osoby podlegające spisowi swojej umiejętności czytania, jeśli nie była ona wyniesiona ze szkoły. Dotyczyć to mogło również dzieci powyżej 10 roku życia, które nie były objęte szkołą początkową, a jednak nauczyły się czytania i pisania w domu lub w tajnej szkółce. Sądzimy, że przytoczone wątpliwości upoważniają do przypuszczeń, że rzeczywisty odsetek ludności powyżej 10 roku życia nie umiejaczej czytać mógł być niższy, niż wynika to ze spisu. Spis wykazał, że zasięg analfabetyzmu był o wiele węższy w miastach (54,5%) niż na wsi (75,6%). W Warszawie niepiśmienni stanowili 49% ogółu mieszkańców, a w Łodzi — 55%. Bliższa analiza danych spisu ludności, jaką przeprowadził Egon Vielrose, wskazuje, że najwyższy udział osób piśmiennych występował w grupie wieku 20—29 lat, i to zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, tak w miastach, jak i na wsi, a najniższy w grupie wiekowej 50—79 lat. Świadczy to o znacznym postępie, jaki dokonał się w dziedzinie dostępności oświaty, a ściślej nauki czytania i pisania, w okresie pomiędzy rokiem 1867 a 1897. Wśród osób obojga płci w wieku 20—29 lat piśmienni stanowili 46,7%, a wśród osób w wieku 10—19 lat — 39,9%, co jest zrozumiałe, gdyż w tej grupie wiekowej znajdowały się również dzieci, które jeszcze nie zdążyły opanować sztuki czytania. W starszych grupach wiekowych odsetek piśmiennych był znacznie niższy, np. dla wieku 30—39 lat — 39,4%, a dla wieku 40—49 — 36,5%. Wyższy odsetek piśmiennych był wśród mężczyzn, np. w wieku 20—29 lat wynosił on 53%, a dla wieku 10—19 lat — 44,7%. Potwierdza to istnienie większych możliwości dostępu do nauki elementarnej dla chłopców niż dziewcząt oraz większej troski rodziców o zapewnienie tej nauki przede wszystkim chłopcom. Poziom piśmienności był o wiele wyższy w miastach niż na wsi. Wśród młodzieży w wieku od 10 do 19 lat zamieszkującej miasta piśmienni stanowili 58,9%, a wśród młodzieży wiejskiej — 35,7%. Wśród dorosłych mieszkańców miast w wieku od 20—29 lat stanowili oni 51,2%, a wśród ludności wiejskiej — 41%⁷¹.

W początkach XX w. nastąpił dalszy, wyraźny wzrost liczby osób piśmiennych w Królestwie Polskim. Wedle szacunkowych obliczeń cytowanego autora, dokonanych na podstawie analizy spisu ludności z 1921 r., w 1901 r. odsetek piśmiennych w wieku 10 lat i więcej wynosił wśród mężczyzn 50%, a wśród kobiet — 34,2%. W 10 lat później (rok 1911) piśmienność mężczyzn wzrosła do 58,9%, a kobiet do 41,5%⁷². W największym tempie wzrastała liczba piśmiennych w Warszawie, w której, przyjmując obliczenia szacunkowe E. Vielrose, było w 1901 r. 76,2%

⁷¹ E. Vielrose, *Szacunek analfabetyzmu w zaborze rosyjskim*, [w:] *Przeźsłość demograficzna Polski. Materiały i studia*, t. IX, Warszawa 1976, s. 7.

⁷² *Ibidem*, s. 15.

piśmiennych wśród mężczyzn i 63,2% wśród kobiet, a w 1911 r. — odpowiednio — 80,2% i 70,5%⁷³.

Przytoczone liczby dają bardziej dokładny pogląd na sprawę zasięgu oświaty elementarnej, pozwalając lepiej zrozumieć istotę ogólnych przeobrażeń ekonomiczno-społecznych i kulturowych, jakie zachodziły w drugiej połowie XIX w. Dowodzą one, że te właśnie przeobrażenia i związane z nimi wielkie ruchy migracyjne ludności ze wsi do miast przemysłowych nie pozostały bez wpływu na postępek oświaty, mimo szczególnie niekorzystnych warunków politycznych i jawnie reakcyjnej polityki oświatowej władz rosyjskich, a także niedostatecznej troski o oświatę dla klas niższych ze strony polskich klas wyższych.

Rewolucja przemysłowa w Królestwie Polskim mimo niesprzyjających warunków politycznych oraz ograniczonego zasięgu terytorialnego, chociaż nie stworzyła wielkiej infrastruktury kulturalnej w postaci gęstej sieci różnego typu szkół, bibliotek, wyższych uczelni, placówek oświaty dorosłych i upowszechniania wiedzy oraz innych instytucji kulturalnych w większych ośrodkach przemysłowych, przyczyniła się jednak do rozbudzenia aspiracji kulturalnych w niższych warstwach narodu, rozbudziła wśród nich świadomość wartości oświaty jako czynnika postępu, a także stworzyła, niedostateczne wprawdzie, ale znacznie większe niż przed 1864 r., możliwości zaspokajania potrzeb oświatowych dzieci, zwłaszcza ze środowisk miejskich, szczególnie przemysłowych. Dzieje rewolucji przemysłowych w innych krajach pouczają, że wraz z industrializacją i wielkimi ruchami ludności postępek w dziedzinie oświaty nie dokonuje się równolegle, niejako automatycznie. Za przykład może posłużyć Anglia, która dopiero po roku 1870 zaczęła tworzyć publiczny system szkolny, a do tego czasu sprawy oświaty, szczególnie elementarnej, były domeną stowarzyszeń kościelnych, społeczno-filantropijnych i organizacji przemysłowych oraz zawodowych, np. związków zawodowych. Otóż w 1811 r., a więc po zakończeniu pierwszej fazy rewolucji przemysłowej, w Anglii było 1759 tys. dorosłych analfabetów, a umiejących jedynie czytać 3 454 327⁷⁴. Pod koniec lat trzydziestych w Manchesterze, stanowiącym olbrzymi ośrodek przemysłowy już od końca XVIII w., 33% dzieci w wieku szkolnym nie uczęszczało do żadnej szkoły, a w Liverpoolu aż 50% dzieci⁷⁵. Stosunkowo wysoki odsetek ludności dorosłej stanowili niepiśmienni. W 1841 r. 33% mężczyzn i 49% kobiet wstępujących w związki małżeńskie na terenie Anglii i Walii nie umiało się podpisać⁷⁶. Rozwązanie kwestii powszechnej oświaty elementarnej nastąpiło dopiero

⁷³ *Ibidem.*

⁷⁴ R. K. Webb, *The British working class reader 1790—1848*, London 1955, s. 21.

⁷⁵ *A manual for mechanics' institutions*, London 1839, s. 115—116.

⁷⁶ P. W. Musgrave, *Society and education in England since 1800*, London 1968, s. 9.

w ciągu ostatniego trzydziestolecia XIX w., gdy kraj ten wszedł w fazę wielkomocarstwowego rozwoju.

W całej Rosji mimo znacznie szybszego tempa przyrostu liczby szkół niż w Królestwie zasięg oświaty elementarnej był nadal ograniczony, a odsetek analfabetów bardzo wysoki. Lepsza sytuacja istniała w europejskiej części Rosji, w której liczba szkół początkowych wzrosła z 7841 w roku 1856 do 69 052 w roku 1894, a liczba uczniów z 432 889 do 3 275 138. Gdy w roku 1856 jedna szkoła początkowa przypadała na 7346 mieszkańców, to w 1894 — na 1580. Oznacza to, że w Rosji europejskiej liczba mieszkańców przypadająca na jedną szkołę początkową była blisko dwukrotnie niższa niż w Królestwie. Od tej przeciętnej jaskrawo odbiegała sytuacja w guberni kowieńskiej, w której po 1864 r. władze rosyjskie stosowały politykę wyraźnej dyskryminacji oświatowej w odwet za udział mieszkańców w powstaniu styczniowym. Świadczą o tym następujące dane: W 1856 r. na terenie guberni kowieńskiej było 320 szkół elementarnych i 4848 uczniów. W 1894 r. liczba szkół zmniejszyła się do 284, a liczba uczniów wzrosła tylko do 15 177. W 1856 r. na jedną szkołę przypadało 3071 mieszkańców, a w 1894 r. aż 6257⁷⁷. Podobnie jak w odniesieniu do guberni kowieńskiej, tak i w stosunku do Królestwa Polskiego rosyjska polityka oświatowa polegała przez cały wiek XIX na utrzymywaniu wydatków z centralnego budżetu na oświatę na tych ziemiach na poziomie wydatków z roku 1856. Ponieważ w 1856 r. zasięg szkoły w Królestwie był o wiele wyższy niż w Rosji, po 1864 r. polityka oświatowa zmierzająca do wyrównania tych dysproporcji prowadziła do „równania w dół”, czyli dyskryminacji Królestwa.

Wprawdzie pod koniec XIX w. analfabetyzm w skali globalnej był nadal w całej Rosji bardzo wysoki, gdyż piśmiennych obojga płci było zaledwie 21,1%, czyli o wiele mniej niż w Królestwie, ale w wielu guberniach europejskiej Rosji był on znacznie niższy. Szczególny postęp w oświacie widoczny był na terenie miast, gdyż piśmienni stanowili tam ogółem 45,3% mieszkańców. Podobnie jak w Królestwie najwyższy odsetek piśmiennych był w młodszych grupach wiekowych obojga płci. Np. w grupie wiekowej 10—19 lat piśmienni stanowili 64,1%, w grupie 20—29 lat — 59,4%, w grupie 30—39 lat — 53%, w grupie 40—49 lat — 46,7%, a w grupie ponad 60 lat — 35,1%⁷⁸. Liczby te potwierdzają, podobnie jak w Królestwie, znaczny postęp w upowszechnieniu oświaty elementarnej wśród mieszkańców miast. Szkoła początkowa była w Rosji głównym środkiem upowszechniania oświaty elementarnej. Potwierdzają to sondażowe badania piśmienności grup robotników przeprowadzone w połowie lat dziewięćdziesiątych. Wynika z nich, że od 67,4% do 77% robotników zawdzięczało swoją umiejętność czytania i pisania szkole po-

⁷⁷ A. I. Piskunow [red.], *op. cit.*, s. 521.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 533.

czątkowej, a 19,6% do 32,6% — nauczaniu domowemu oraz różnym nieszkolnym instytucjom oświaty, w tym 2,7% — służbie w marynarce wojennej⁷⁹. Wydaje się, że w Królestwie oficjalna szkoła, ze względu na swój rusyfikatorski kurs, odgrywała mniejszą rolę w tym zakresie niż w Rosji i że odsetek piśmiennych, którzy posiadli umiejętność czytania i pisania, poza szkołą był wyższy.

Wzrost liczby piśmiennych wywierał wpływ na dalszy rozwój szkoły i zwiększenie liczebności uczniów. W rodzinach, w których była przynajmniej jedna lub więcej osób piśmiennych, umacniała się tendencja do posyłania dzieci do szkół, i to zarówno chłopców, jak i dziewczęta, bądź zapewnienia im innego sposobu zdobycia elementarnego wykształcenia.

Zjawisko rozszerzenia się zasięgu oświaty wśród klasy robotniczej Królestwa w końcu XIX w. potwierdza analiza spisu ludności z 1897 r. dokonana przez Annę Żarnowską. Autorka nie objęła nią wprawdzie górnych warstw klasy robotniczej, posiadającej wyższe kwalifikacje zawodowe i dysponującej wykształceniem ogólnym, ale mimo to dała przybliżony obraz zasięgu elementarnej oświaty w środowisku robotniczym. Najwyższy udział piśmiennych (ok. 50%) ogółu zatrudnionych był wśród pracowników zatrudnionych w drobnych warsztatach rzemieślniczych, wśród robotników kolejowych, pracowników fizycznych administracji, służb komunalnych oraz służb zdrowia i szkolnictwa. Poczynając od lat osiemdziesiątych uwidacznia się wyraźny postęp oświaty elementarnej wśród robotników, zwłaszcza stałych, zatrudnionych w przemyśle, a szczególnie wśród młodego i średniego pokolenia. Najwyższy odsetek piśmiennych zatrudniał przemysł poligraficzny (w wieku od 13 do 59 lat) — 82—90%, przemysł metalowy — od 52,5 do 69,5%, oraz hutnictwo — od 44 do 61,3%. Najwyższy odsetek piśmiennych mieścił się z reguły w przedziale wiekowym od 17 do 19 lat, a najniższy wśród robotników w wieku od 40 do 59 lat⁸⁰.

Powyższe rozważania potwierdzają opinię, że pod koniec XIX w. w sposób widoczny wzrosła liczba robotników piśmiennych, jakkolwiek nadal występowało wyraźne zróżnicowanie poziomu piśmienności pod względem regionalnym, branżowym i wiekowym. Ogólnie biorąc większość robotników, zwłaszcza młodszego i średniego pokolenia, umiała czytać i pisać, a ponadto trudna do określenia ich część legitymowała się wykształceniem elementarnym, a także ponadelementarnym, zarówno ogólnym, jak i zawodowym, wyniesionym ze szkoły lub zdobytym na drodze samokształcenia. Te właśnie grupy robotników były zainteresowane sprawą zapewnienia swoim dzieciom nauki elementarnej, a czasami i dostępu do szkół wyższego typu, zwłaszcza zawodowych i ogólnych. Wymienione

⁷⁹ *Ibidem*, s. 535.

⁸⁰ A. Żarnowska, *Zasięg oświaty elementarnej wśród klasy robotniczej Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX w.*, „Z pola walki”, 1973; nr 2—3, s. 12.

grupy stawały się coraz bardziej chłonne na wiedzę o świecie przyrody i świecie człowieka. Uwidaczniało się to m. in. we wzroście zainteresowań czytelnictwem książek, zarówno beletrystycznych, jak i popularnonaukowych, oraz czasopism, zaspokajających potrzeby poznawcze i estetyczne.

Działalność oświatowa bibliotek i kółek robotniczych organizowanych przez partie socjalistyczne czy przez różne odłamy inteligencji nie daje pełnego obrazu oświaty robotniczej. Istniejące źródła nie pozwalają na odtworzenie ilościowego zasięgu indywidualnego, domowego nauczania czy samokształcenia opartego na czytelnictwie książek i czasopism. Robotnik z Zawiercia, który w piętnastym roku życia rozpoczął pracę w fabryce odlewów Erbege, wspomina, że czytania i pisanania nauczył go w 1904 r. syn sąsiadów. „O samokształceniu i jakiegokolwiek nauce w takich warunkach nie było nawet mowy — ciężkie warunki pracy wpływały ujemnie na moją chęć samokształcenia”⁸¹. Wypowiedź ta wskazuje, że warunkiem realizacji aspiracji oświatowych robotników było osiągnięcie pewnego minimum w zakresie płac oraz dnia roboczego, dającego margines wolnego czasu. Stąd też uporczywa walka robotników, wyrażająca się w strajkach o skrócenie czasu pracy, o wyższe płace oraz o ograniczenie czasu pracy młodocianych, była zarazem walką o prawo robotników do oświaty i kultury. Wyraźnie różniły się drogi życiowe innego robotnika, urodzonego na wsi pod Radomskiem w 1872 r., który ukończył jedną klasę szkoły początkowej, a w dwudziestym roku życia osiedlił się w Dąbrowie Górniczej i rozpoczął pracę jako górnik w kopalni Ksawery. By zmienić ciężką pracę w kopalni na inną, zaczął się uczyć, ale doksztalcenie traktował przede wszystkim w sposób instrumentalny. Postanowił na własny koszt ukończyć drugą klasę, korzystając z pomocy prywatnego nauczyciela. „I teraz dopiero zaczęła się praca, bo w kopalni pracuje się dwanaście godzin, jedną godzinę lekcji u nauczyciela, dwie godziny w domu się ucze, więc razem 15 godzin trzeba było pracować dziennie”⁸². Po 15 miesiącach takiej nauki zaczął uczyć się gry na kornecie pod kierunkiem płatnego nauczyciela. W 1894 r. porzucił kopalnię i przeniósł się do Huty Bankowej, gdzie przez dwa lata pracował jako pomocnik kowalski, a od 1896 r. jako kowal. Po wypadku przy pracy został ślusarzem i odtąd znów drogą samokształcenia zdobywał przygotowanie do nowego zawodu. „Kupiłem książkę, przewodnik ślusarski, abym się mógł prędzej poznać z konstrukcją maszyn, i w krótkim czasie opanowałem maszyny, które były w warsztacie, tak że mogłem pracować na każdej maszynie, to jest na tokarni, heblarni, fryzmaszynie, sztosmaszynie

⁸¹ Z. Wróbel, *Robociarskie dzieciństwo i młodość*, [w:] Z. Mysłakowski, F. Gross, *Robotnicy piszą...*, s. 123.

⁸² *Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918—1939*, wyboru i adaptacji dokonała Maria Dąbrowska, Warszawa 1969, s. 113.

itd. I teraz majster mianował mnie starszym, ażebym doglądał maszyn i przyuczał innych”⁸³. Opanowany pasją muzyczną uczył się gry na różnych instrumentach oraz śpiewu, w końcu zaczął udzielać lekcji prywatnych oraz uczyć w szkole śpiewu. Wreszcie założył orkiestrę, która cieszyła się uznaniem w całym Zagłębiu. Życiorys tego robotnika zapewne nie jest typowy. Wskazuje jednak, że większe szanse mieli robotnicy, którzy, jak autor, posiadali początkowe wykształcenie i drogą uporczywego samokształcenia mogli zdobywać kwalifikacje niezbędne z punktu widzenia awansu zawodowego oraz, rozwijać swoje intelektualne lub artystyczne uzdolnienia.

Indywidualne i zespołowe samokształcenie znajdowało pod koniec wieku silne wsparcie w wydawnictwach przeznaczonych dla samouków. Należały do nich książki popularne, podręcznikowe zarysy różnych gałęzi nauki i techniki, przewodniki i poradniki oraz publikacje zawierające wskazówki dla uczących się. Pojawiały się wydawnictwa metodyczne przeznaczone do użytku samouków. Już w 1873 r. ukazała się książka Jana Jeleńskiego pt. *O samopomocy w kształceniu się*. W 1889 r. Adolf Dygasiński wydaje swój poradnik pt. *Jak uczyć się i jak uczyć innych*, a w 1900 r. Władysław M. Kozłowski książkę pt. *Co i jak czytać. Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*. Książka ta, mająca cztery wydania przed 1907 r., cieszyła się dużą popularnością. Dzieliła się na dwie części. W pierwszej pt. „*Wykształcenie i książka*” autor omawiał sprawę czytelnictwa oraz dawał wskazówki, jak czytać książki. Prezentował wybór książek z różnych dziedzin nauki i beletrystyki, charakteryzował niektóre tytuły pisane z odmiennych pozycji metodologicznych, np. prace Karola Marksa i Edwarda Bernsteina. Omawiał wreszcie pierwiastki ogólnoludzkie i narodowe w wykształceniu. W części drugiej pt. „*Synteza lektury i filozofia życia*” rozpatrywał światopoglądowe implikacje wykształcenia zdobytego drogą samodzielnej pracy i własnych przemyśleń⁸⁴. Jeśli nawet przyjmemy, że to wydawnictwo nie docierało bezpośrednio do robotników, lecz stanowiło przede wszystkim lekturę inteligencji, to pośrednio przez działaczy oświatowych, pracujących w kółkach robotniczych czy w czytelniach, służyło samoukom również spośród klas niższych.

W końcu XIX w. robotnicy coraz częściej sięgali po książkę popularnonaukową. Potwierdza to zjawisko Stanisław Michalski w swojej analizie czytelnictwa z 1902 r. pisząc, że robotnicy domagają się takiej książki, zwłaszcza z nauk społecznych, astronomii i nauk przyrodniczych⁸⁵. Ruch wydawniczy na ziemiach polskich dopiero pod koniec wieku zaczął

⁸³ *Ibidem*, s. 116.

⁸⁴ W. M. Kozłowski, *Co i jak czytać*, Warszawa 1907.

⁸⁵ S. Michalski, *Popularyzowanie wiedzy i samouctwo*, [w:] *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa 1902, s. 334.

szerzej uwzględniać nowe potrzeby i zaopatrywać rynek w literaturę popularną. Dłuższy czas czytane były książeczki Władysława Anczyca, Józefa Chociszewskiego, Kazimierza Promyka, Faustyny Morzyckiej, Mieczysława Brzezińskiego, Maksymiliana Heilperna, Heleny Radlińskiej i wielu innych. Coraz częściej pojawiają się też prace popularnonaukowe pisane przez specjalistów różnych dziedzin nauki oraz liczne przekłady prac obcych. Niektóre tytuły rozchodziły się w wysokich nakładach. Np. książeczka H. Radlińskiej pt. *Kto to był A. Mickiewicz*, wydana w 1897 r., rozeszła się w 100 tys. egzemplarzy.

Wzrost zainteresowań kulturalnych robotników miał swoje źródła w wielu czynnikach. Był on wynikiem powolnego rozszerzania się dostępu do oświaty zarówno oficjalnej, jak i prywatnej, z tajną włącznie, pogłębienia świadomości politycznej i społecznej oraz narodowej klas niższych, zwłaszcza chłopów i robotników. Znaczny wpływ na te przemiany wywierały przeobrażenia będące konsekwencją rewolucji przemysłowej. Proces industrializacji, który zmieniał warunki życia i pracy olbrzymich rzesz ludności, wpływał pobudzająco na ich zainteresowania i aspiracje kulturalne. Problem ten uchodzi zwykle z pola widzenia historyków. Teoretyczne rozważania na temat źródeł zainteresowań oświatowych i kulturalnych chłopów i robotników są przede wszystkim owocem badań socjologów, zwłaszcza Ludwika Krzywickiego, Stefana Czarnowskiego, Feliksa Grossa i Józefa Chałasińskiego, którzy stworzyli zręby teorii badań zjawisk oświatowo-kulturalnych, jakie stały się następstwem rozwoju stosunków kapitalistycznych oraz nowoczesnej techniki produkcji. Zastanawiając się nad przyczynami budzenia się żądzy poznania u ludzi Krzywicki stwierdzał w 1888 r. „Sądzymy, że przeprowadzenie przez jakąś okolicę jednej linii żelaznej więcej zdziałać może w tym kierunku aniżeli założenie kilku szkółek początkowych, te ostatnie bowiem dają w dobie drobnowidzowej zaledwie narzędzia do zdobycia wiedzy, wówczas gdy tamta niesie ją samą — na przykładzie wykazuje przyczynowe powiązanie zjawisk przyrody”⁸⁶.

W latach późniejszych wypowiadając się na temat popularyzacji nauki i obowiązków obywatelskich uczonego w tej dziedzinie Krzywicki wykazywał, że ewolucja społeczna stwarza wśród tłumów wielką szkołę rzeczową (piorunochrony, koleje, w ogóle cała technika produkcji dzisiejszej) i że rodzi wśród nich powszechną żądzę nauki⁸⁷.

W kilka lat później stwierdzał: „Albowiem wierzcie mi, że gdyby nabycie wiedzy zależało jedynie od szkół, to dalecy byłibyśmy od złotych marzeń XIX i XX wieku — tych marzeń, które biegnąc w przyszłość daleką rysują przed naszą wyobraźnią wykształcone społeczeństwo, pojmujące, iż człowiek to jedyny pan przyrody, a jego zadaniem — ujarz-

⁸⁶ K. R. Żywicki, *Mistycyzm naukowy*, „Prawda”, 1888, nr 50.

⁸⁷ L. Krzywicki, *Nauka i oświata*, „Ogniwo”, 1904, nr 12.

mienie macierzy-ziemi, ażeby dla każdego było miejsce na uczenie życia. Ale na szczęście szkoły i zakłady naukowe to tylko podrzędne posterunki krzewienia nowych pojęć o przyrodzie w porównaniu z wielkim oddziaływaniem naszego otoczenia; które popularyzuje wiedzę w formie najprzejrzystszej i pouczającej”⁸⁸. Nowa cywilizacja oparta na technice, rozbudzająca potrzeby poznawcze sprawia, że człowiek jest zainteresowany przede wszystkim wykształceniem ogólnym, które ułatwia mu wyrobienie sobie poglądu na społeczeństwo i przyrodę. „Wykształcenie ogólne nie przysporzy nowych milionów tym, którzy posiadają miliony i pracują nad ich pomnożeniem, narazi ich nawet na »niepotrzebne« wydatki, ale umożliwi osiągnięcie jednostkom najwyższego bogactwa na ziemi, a bogactwem tym są rozległe widnokreśli umysłowe, na których krańcu ukazuje się człowiek, pan przyrody, władający pełnią swoich sił fizycznych i umysłowych, zdający sobie jasno sprawę ze swego położenia w kosmosie i w społeczeństwie”⁸⁹.

Do ważnych czynników ograniczających możliwości klas niższych uczestnictwa w kulturze oraz zaspokajania własnych zainteresowań oświatowych zaliczał Krzywicki niedorozwój oświaty elementarnej, która swoim oddziaływaniem nie obejmuje całego młodego pokolenia, a także warunki bytu i pracy ludności robotniczej. Rozbudowę szkolnictwa elementarnej oraz wprowadzenie obowiązku szkolnego traktował jako podstawowy warunek postępu społecznego i kulturalnego. Sytuacja materialna warstw pracujących, wysokość zarobków oraz czas pracy decydują o obiektywnych szansach oświatowo-kulturalnych robotników. Jednostka przemęczona wielogodzinną pracą w fabryce nie jest w stanie, mimo najlepszych chęci, zdobyć się na dodatkowy wysiłek umysłowy. Dlatego też walka o demokratyzację oświaty i kultury musi być połączona z walką o poprawę sytuacji materialnej oraz o skrócenie dnia roboczego. „Tam gdzie nędza spętała tłumy, tam trudno wykrzesać płomień wyższej kultury — o tym nie wolno nigdy zapominać” — pisał Ludwik Krzywicki⁹⁰. Podobne stanowisko zajmował w okresie międzywojennym Feliks Gross, który pisał: „W miarę pogarszania się warunków dążności kulturalne i potrzeby w danej warstwie objawiają tendencję do obniżania. Po przekroczeniu pewnej granicy możliwości samokształcenia w rzeczywistości nikną. Człowiek zaczyna prowadzić tryb życia wegetatywny”⁹¹.

Pisząc o kulturze proletariatu cytowany autor wyróżnia trzy pojęcia: twórczość na tle proletariatu, kulturę proletariacką oraz poziom kul-

⁸⁸ L. K., *Prawo do wiedzy*, „Wiedza”, 1906, nr 4.

⁸⁹ L. Krzywicki, *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym*, [w:] *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa 1902, s. CVII.

⁹⁰ L. Krzywicki, *Pracownik oświatowy jako pracownik społeczny*, [w:] *Pracownik Oświatowy. Biuletyn XIV Konferencji Oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych*, Warszawa 1930, s. 14.

⁹¹ F. Gross, *Proletariat a kultura*, Warszawa 1938, s. 88.

turalny proletariatu. Ofiarna walka robotników z caratem zjednała im sympatię wśród innych warstw, zwłaszcza inteligenckich i młodzieżowych. Pojawiła się twórczość literacka i plastyczna, powstały liczne dzieła literatury i sztuki, na których treść oddziaływały życie i walka proletariatu. Jedną z ważniejszych form zbliżenia inteligencji do robotników była praca oświatowa, która wносиła do środowiska robotniczego najlepsze wartości kultury narodowej i ogólnoludzkiej za pomocą wykładów i wydawnictw popularnych. Pod wpływem ruchu robotniczego oraz ruchu oświatowego zaczęła się rodzić samodzielna oświata robotnicza, tworzyły się załężki inteligencji robotniczej, złożonej z jednostek o szerokim horyzoncie intelektualnym ukształtowanym własnym wysiłkiem umysłowym. Kultura robotnicza wytwarzana w systemie kapitalistycznym posiada załężki wielkiej humanistycznej kultury — pisze Stefan Czarnowski. „Ci, którzy naprawdę znają domowe codzienne życie robotnika, potwierdzą, że ton rozmów, treść anegdot, żarty, dowcipy są, abstrahując od nazywania rzeczy po imieniu, bez porównania skromniejsze niż w klasach wyższych”⁹². Koncentracja ludności robotniczej w ośrodkach przemysłowych sprzyjała kształtowaniu się poczucia wspólnoty klasowej i solidarności. Dodatkowymi czynnikami umacniającymi te tendencje były robotnicze organizacje polityczne i zawodowe. Głęboko zapuszczała w to środowisko swoje korzenie idea sprawiedliwości. Robotnicy w swojej masie nie akceptowali żadnych form filantropii. Zgodnie z ideą sprawiedliwości żądali pracy, zabezpieczenia przed skutkami bezrobocia, choroby i starości, ale nie dla jednostek, lecz dla całej klasy”⁹³. Jeszcze nie uświadamiali sobie robotnicy — pisze Stefan Rudniański — że są nową warstwą społeczną, odrębną od innych, a już w miastach fabrycznych, w dzielnicach robotniczych kielkować zaczęły nowe formy życia zbiorowego: zmieniły się stosunki rodzinne, zacieśniły się więzy współżycia towarzyskiego, powstawały w związku z pracą swoiste zwyczaje i obyczaje, różne od sposobów zachowania się środowiska mieszczańskiego, swoiste wyobrażenia o dobrym i złym, niezgodne z uświęconą moralnością katechizmową”⁹⁴. Obok poczucia sprawiedliwości oraz solidarności klasowej — pisze Czarnowski — rodziło się poczucie godności ludzkiej i honoru robotniczego, a także świadomości misji dziejowej klasy, która nie wynikała z pozaziemskich uzasadnień⁹⁵.

Kontaktując się na co dzień z wytworami nowoczesnej techniki zaczynał robotnik coraz głębiej pojmować rolę nauki i oświaty, nie tylko jako czynników postępu ekonomicznego, lecz jako narzędzi umocnienia

⁹² S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1946, s. 112.

⁹³ S. Czarnowski, *Dzieła*, t. I, Warszawa 1956, s. 76; por. S. Michalski, *Geneza kultury robotniczej i jej teoretyczne przesłanki w wersji Stefana Rudniańskiego*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1977, nr 1.

⁹⁴ Cyt. za: S. Michalskim, *Geneza kultury robotniczej...*, s. 91.

⁹⁵ S. Michalski, *Geneza kultury robotniczej...*, s. 91.

swojej własnej siły. „I oto z czasem budzi się w robotniku — stwierdza Rudniański — niejasne poczucie, że dzięki wiedzy dokonywują się tajemnicze przemiany, zniewalające siły przyrody do służenia ludziom, że te przemiany odbywają się tylko w pewnych okolicznościach, w określonych, z góry przewidzianych warunkach. Znajomość zaś tych warunków, poznanie ukrytych sprężyn działania sił przyrody jest sprawą ogromnej wagi dla dobrobytu społeczeństwa ludzkiego. Z poczucia tej wagi rodzi się w umyśle robotnika ciekawość, budząca z kolei żądzę wiedzy, głód poznawczy”⁹⁶. Jest to więc konstatacja oparta na teoretycznych ustaleniach Krzywickiego.

Oświaty robotniczej dotyczą socjologiczne analizy ruchu oświatowego zawarte w pracach J. Chałasińskiego, a szczególnie w rozprawie pt. *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Punktem wyjścia tych rozważań jest stwierdzenie, że praca kulturalno-oświatowa jest instytucją społeczną, podobnie jak szkoła, fabryka itp., tym jedynie różniącą się od fabryk czy szkół, że jest instytucją stosunkowo młodą, dopiero się tworzącą. Jej początki wiążą się z rewolucją przemysłową, z przemianami społecznymi oraz z przełamaniem izolacji przestrzennej i społecznej, ze wzmożoną cyrkulacją ludzi, dóbr ekonomicznych i idei⁹⁷. Rozszerzony zasięg stosunków ludzkich, wzmożony obieg dóbr i wartości spowodowały powstanie wielu instytucji pośrednictwa i cyrkulacji. „Powstają więc nie tylko banki i handel, lecz także biblioteki publiczne i instytucje popularyzujące naukę i wiedzę”⁹⁸.

Praca oświatowo-kulturalna rozwijała się jako przejaw tworzenia się nowych grup społecznych i ruchów społecznych. Robotnik fabryczny — pisze J. Chałasiński — ma do czynienia w czasie pracy z materią nieorganiczną, obserwuje, jak praca ludzka odgrywa twórczą rolę. To rodzi u niego kult pracy jako siły twórczej, kult rozumu i wiedzy, który zajmuje miejsce religijno-magicznego kultu i tajemniczych sił przyrody. Kolektywny charakter pracy w fabryce sprawia, że robotnik czuje się członkiem większej zbiorowości, odczuwa też znaczenie organizacji zbiorowej również dla własnego bezpieczeństwa ekonomicznego i dla walki o prawo do ludzkiej egzystencji⁹⁹.

Pojawienie się ruchu robotniczego oraz narastanie walk politycznych, których punktem zwrotnym była rewolucja 1905—1907 r., zapoczątkowało nowy okres rozwoju świadomości klasy robotniczej oraz oświaty i kultury.

⁹⁶ *Ibidem*, s. 92.

⁹⁷ J. Chałasiński, *Tło socjologiczne pracy oświatowej*, Warszawa 1935, s. 15.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 16.

⁹⁹ *Ibidem*, s. 88—89.

JÓZEF MIĄSO

CONDITIONS OF EDUCATION DEVELOPMENT AMONG WORKERS IN THE KINGDOM OF POLAND IN THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY

Summary

Socio-economic and cultural changes which took place in the Kingdom of Poland in the second half of the 19th century, and in particular, industrialization, urbanization, a rapid population growth and migration to urban areas, created new educational needs and shaped the consciousness of the growing number of workers. New life and work conditions, everyday contact with technical products incited interest in education as one of the more important factors of progress. The poorly developed school network and the adverse education policy of Tsarist authorities, tending to maintain the existing social structure and the existing political system, national subjugation seen, among other things, in the Russification of the entire education system made access to education difficult for children and youth from the worker's environment. Factory and farm schools embraced an insignificant number of the young workers' generation. The range of professional Sunday-schools, providing elementary education for apprentices was also insignificant. A important-role in elementary teaching, reading and writing in particular, was played by such philanthropic institutions as: day-nurseries, work-houses and so-called rooms of useful occupation (e.g., sewing rooms), which prepared children and youth for future work in craft, out-work and industry. Due to relatively high fees, workers' youth constituted only a small percentage of pupils in vocational — not only technical and commercial but also trading — schools.

One of the more important forms of teaching workers' children was home, group and individual education, both open and clandestine, conducted by teachers, parents or older brothers and sisters. The 1897 census revealed that illiterates constituted 69.5 per cent of the entire population in the Kingdom, aged above 10 years. In towns illiterates constituted 54.5 per cent of the entire population, and 41.1 per cent among youth aged 10—19 years. The level of writing was highly differentiated among workers, both from the regional branch and age aspects. The level of illiterates was the lowest among workers in printing, metal and steel industries. The highest level of literates among workers was, as a rule, in the 17—19 year age group. Data from the 1897 census show that the number of literate workers grew during the last two decades of the 19th century and that this increase was not so much due to the development of primary schools but rather to the increasing cultural aspirations of workers' families, frequently appeased by extra-school teaching forms.

Translated by J. Rudzki

ЮЗЕФ МЕНСО

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ В СРЕДЕ РАБОЧИХ
КОРОЛЕВСТВА ПОЛЬСКОГО, ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Содержание

Общественно-экономические и культурные изменения, которые происходили в Королевстве Польском второй половины XIX в., а особенно индустриализация, урбанизация, резкое повышение количества населения, а также миграция в города создавали новые потребности в области просвещения и формировали сознание количественно возрастающего рабочего класса. Новые условия жизни и работы, ежедневное соприкосновение с изделиями техники возбуждали интерес к просвещению, как к одному из самых существенных факторов прогресса. Слабо развитая сеть школ и реакционная политика царских властей в области просвещения, направленная на закрепление существующего общественного строя и господствующей политической системы, а также на подавление нации, выражающееся между пр. в русификации целой системы народного просвещения, ограничивали доступность просвещения для детей и молодежи из рабочей среды. Заводские и усадебные школы охватывали незначительный процент молодого рабочего поколения. Узок был также радиус действия ремесленных воскресных школ, дающих возможность приобретения подмастерьями элементарного образования. Большую роль в области начального обучения, особенно чтению и письму, играли благотворительные организации, детские приюты, пристанища и т. н. залы полезных занятий (между пр. швейные мастерские), которые готовили детей и молодежь к будущей работе в ремесле, кустарном производстве и промышленности. В профессиональных школах, не только технических и торговых, но и ремесленных, рабочая молодежь, по причине сравнительно высокой платы, составляла небольшой процент учеников.

Одной из самых значительных форм обучения детей из рабочей среды было домашнее обучение, в группах и индивидуально, как явное, так и тайное, которое проводилось учителями, родителями и старшими братьями и сестрами. Перепись населения 1897 г. обнаружила, что безграмотные составляли 69,5% общего числа населения Королевства Польского в возрасте свыше 10 лет. Среди жителей городов безграмотные составляли 54,5% общего количества, а в среде молодежи в возрасте от 10 до 19 лет — 41,1%. Уровень грамотности в среде рабочих значительно дифференцировался, в зависимости от места, отрасли хозяйства и возраста. Самый низкий уровень грамотности наблюдался в среде рабочих полиграфической, металлообрабатывающей и литейной промышленности. Рассматривая на фоне всего рабочего населения, самый высокий процент грамотных, как правило, вмещался в возрастную группу с 17 до 19 лет. Данные переписи 1897 г. доказывают, что в последнее двадцатилетие прошлого века возросло количество грамотных рабочих и что этот рост являлся не только результатом развития системы начальных школ, а скорее результатом повышения душевных vapросов в семьях рабочих, которые зачастую удовлетворялись внешкольными формами обучения.

Перевела К. Клѣша