



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

Uniwersytet Śląski
University of Silesia
<https://opus.us.edu.pl>

Publikacja / Publication	Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865-1976, Kempa Grażyna
Adres publikacji w Repozytorium URL / Publication address in Repository	https://opus.us.edu.pl/info/book/USL5a32cd622f0f4897afc9ef12b6987a1e/
Data opublikowania w Repozytorium / Deposited in Repository on	Feb 6, 2024
Rodzaj licencji / Type of licence	
Cytuj tę wersję / Cite this version	Kempa Grażyna: Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865-1976, Pr. Nauk. UŚI, no. 2839, 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 9788322619987, 244 p.



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865-1976

Author: Grażyna Kempa

Citation style: Kempa Grażyna. (2011). Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865-1976. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



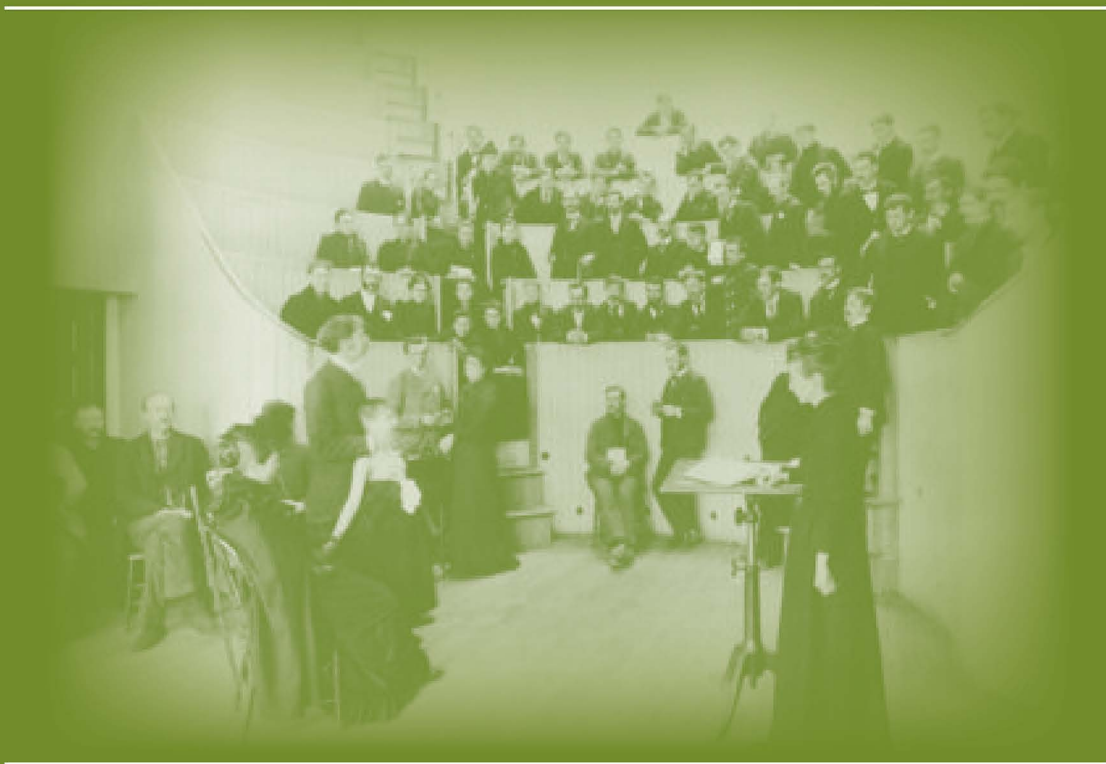
Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Grażyna Kempa

Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865–1976



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011

**Kształcenie nauczycieli
szkolnictwa ogólnokształcącego
na Górnym Śląsku w latach 1865—1976**

PRACE
NAUKOWE



UNIwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

NR 2839

Grażyna Kempa

**Kształcenie nauczycieli
szkolnictwa ogólnokształcącego
na Górnym Śląsku w latach 1865—1976**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011

Redaktor serii: Pedagogika
Anna Nowak

Recenzent
Karol Poznański

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:
Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Nauczyciel-wychowawca w poglądach humanistów XIX i XX wieku	21
2. Tworzenie zrębów polskiej oświaty i nowatorskie rozwiązania pedagogiczne na Śląsku w czasie zaborów	36
2.1. Górny Śląsk pod względem terytorialnym, społeczno-wyznaniowym i kulturowym	36
2.2. Polska oświata na Śląsku a inicjatywy pedagogiczne	41
3. Formy kształcenia i doksztalcania polskich pedagogów na Śląsku w latach 1918—1939	56
3.1. Szanse społeczne i zawodowe matek a kształcenie wychowawczyń przedszkoli	56
3.2. Kwalifikacje nauczycieli w kontekście badań naukowych i potrzeb szkolnictwa powszechnego oraz polityki oświatowo-budżetowej województwa śląskiego	69
3.3. Optymalizacja kształcenia kadry oświatowej w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach	91
4. Losy nauczycieli polskiej szkoły na Górnym Śląsku w latach okupacji hitlerowskiej	116
5. Rola i pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli w kontekście potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1945—1976	137
5.1. Rola nauczycieli-wychowawców w środowiskach lokalnych na tle badań pedeutologicznych oraz zmian gospodarczo-społecznych i tradycji śląskiej	137

5.2. Pozycja społeczno-zawodowa śląskich nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego	148
5.3. Zadania szkolnictwa ogólnokształcącego w latach 1961—1976 a wykształcenie nauczycieli w koncepcji pedagogicznej Józefa Pietera	170
6. Symptomy profesjonalizacji pedagogiki na uczelni katowickiej w latach 1945—1976	179
Zakończenie	211
Bibliografia	218
Indeks osobowy	235
Summary	241
Zusammenfassung	243

Wstęp

Historiografię kulturalno-oświatową współcześnie zdominowały badania pedagogiczno-andragogiczne dotyczące szkolnictwa, w tym kształcenia nauczycieli, co jest spowodowane funkcjonowaniem Polski w Unii Europejskiej. Niewątpliwie, występowanie nowych zjawisk politycznych, gospodarczych, jakie można zaobserwować w kraju, dostarcza pedagogom ważnej wiedzy, którą mogą wykorzystać w edukacji wychowanków.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1898 roku dało nauczycielom prawo do autonomicznego współrealizowania procesu wychowania, zgodnie z którym mogą oni np. tworzyć autorskie programy nauczania¹. Mimo tych tendencji w oświacie w dalszym ciągu ujednoczenie polskiego systemu edukacyjnego z obowiązującym w Unii Europejskiej wywołuje wiele dyskusji zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków zajmujących się edukacją społeczeństwa.

Pedagodzy twierdzą, że w systemie polskiej oświaty dostosowywanym do wymagań europejskich jest wiele kontrowersji. Jedna grupa uczonych uważa, że w budowanym modelu kształcenia należy położyć mocniejszy akcent na naukę umiejętności budowania relacji międzynarodowych i działania wspólnotowe młodej generacji Polaków. Z kolei inni badacze bardziej podkreślają konieczność skupienia się na potrzebie kształtowania w wychowankach nawyku dostrzegania i bazowania w życiu na tożsamości narodowo-kulturowej². Te dwa różne stanowiska, zdaniem Zbigniewa

¹ DzU z 16 listopada 1989, Zarządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej nr 62 z dnia 16 XI 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

² Np. W. RABCZUK: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa 1994; R. PACHOCIŃSKI: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994; Z. MACH: „Edukacja dla Europy”. W: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921—1996*. Red. K. PACŁAWSKA. Kraków 1996.

Kwiecińskiego, trzeba połączyć, gdyż młody człowiek powinien być obywatelem świata, przy jednoczesnym zachowaniu własnej odrębności kulturowej. Kwieciński uważa jednak, że brak odpowiednich reform oświatowych i niesprawność istniejących instytucji kształcenia człowieka wpływa na niski poziom jego edukacji w tym zakresie³, co szybko może doprowadzić do zatarcia polskiej odrębności i specyfiki kulturowej.

Pomocne w poszukiwaniu optymalnej koncepcji kształcenia polskich nauczycieli może okazać się odwołanie do dziedzictwa pedeutologii. Przekonanie to podziela wielu badaczy. Przykładowo, Sławomir Szto Bryn twierdzi, że o tym, kim jesteśmy, dowiadujemy się z historii pedagogiki, bo z niej wyłania się problem narodowego obszaru kulturowego⁴, w którym mieści się wiedza dotycząca kształcenia nauczycieli. Chcąc więc skutecznie rozwijać terazniejszą refleksję nad edukacją pedagogów, należy odkrywać wiedzę o czynnikach i mechanizmach ich kształcenia w przeszłości. Renata Dutkowa uważa, że „Odwoływanie się do historii polega [...] na ukształtowaniu świadomości, że nie wszystko zaczyna się od dnia dzisiejszego”⁵. Wcześniej, bo już w latach 60. XX wieku, Bogdan Suchodolski następująco uzasadniał potrzebę uwzględniania historii we współczesnym życiu: „żyje ona [przeszłość — G.K.] nadal w naszych działaniach i w naszych myślach bądź jako żywa i płodna tradycja, bądź jako szkodliwy upiór, którego należy wygnać”⁶.

Poglądy tego typu, jak również własne doświadczenie badawcze⁷ i wydane już publikacje historyków, pisarzy oraz socjologów⁸ przekonały mnie o tym, że badania historycznoandragogiczne podjęte w niniejszej pracy mogą być wartościowe dla szerszego grona Czytelników. Koncentrują się one wokół zagadnienia uwarunkowań, ciągłości, zmian i tendencji w rozwoju kształce-

³ Z. KWIECIŃSKI: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Warszawa 2000.

⁴ S. SZTOBRYN: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. T. 1. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk 2006.

⁵ R. DUTKOWA: *Uwagi nad „Rozważaniami o »naturze historii wychowania«” M. Depepe’a*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2, s. 108.

⁶ B. SUCHODOLSKI: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958, s. 76.

⁷ M.in.: G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*. Katowice 1996; EADEM: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 1997; EADEM: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 2001.

⁸ Np. o wartościach regionalnych Śląska dużo napisał w swej twórczości publiczystycznej pisarz i poeta Wilhelm Szewczyk (1916—1991). Głównie w cyklu *Ze starych szuflad* publikowanym w latach 80. XX wieku w „Przeglądach” podpisywanych „Silesius”. Zob. też: A. KLASIK: *Region — wspólnota i zobowiązanie*. „Gość Niedzielny” 1986, nr 45; M. BEASZCZAK-WACEŁAWIK, W. BEASIAK, T. NAWROCKI: *Górny Śląsk, szczególny przypadek kulturowy*. Kielce 1990.

nia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976⁹.

Problematyka związana z edukacją pedagogów nabiera szczególnej specyfiki, jeśli weźmie się pod uwagę teren Górnego Śląska z jego zawiłą historią. Górny Śląsk wyodrębnił się ze Śląska, który odgrywał istotną rolę w politycznych dziejach Polski XII i XIII wieku. Po śmierci Henryka Pobożnego ta dzielnica Polski rozpadła się na wiele księstw, na ziemiach których zamieszkalili Niemcy i Czechy osadnicy. Po 1320 roku większa część Śląska nie weszła do Królestwa Polskiego, gdyż społeczność śląska uznała zwierzchnictwo lenne Czech. Na terytorialnie okrojonym Śląsku społeczność zaczęła wyodrębniać Śląsk Dolny i Śląsk Górny. Po wojnach śląskich prowadzonych przez Prusy z monarchią Austrii w latach 1740—1742 nastąpił podział Górnego Śląska między walczące strony. Ostatecznie w 1763 roku większa jego część przypadła Prusakom, przy Austrii pozostał natomiast Śląsk Cieszyński i Karniowsko-Opawski. Dopiero po plebiscycie i powstaniach śląskich — w 1922 roku — powstało województwo śląskie¹⁰.

Pomimo precyzyjnie wytyczonego terytorium w latach międzywojennych Śląsk w świadomości jego mieszkańców wykraczał poza granice państwowe, o czym piszę w wielu miejscach niniejszej publikacji. Mając to na uwadze, w pracy przyjąłem intersubiektywistyczną koncepcję regionu Górnego Śląska, opartą na poczuciu odrębności funkcjonującym w świadomości grupowej¹¹.

Badania regionalne, w moim odczuciu, znajdowały się dotychczas na uboczu, zdominowane przez współczesne lub historyczne projekty badawcze, często o charakterze bardzo ogólnym¹². Tymczasem analiza środowisk lokalnych powinna być włączona w nurt rozpoznań historycznoandragogicznych. Mianowicie, optuję za wprowadzeniem do nowych badań zagadnień inspirowanych losami społeczności określonych regionów, z których pochodzą badacze, inicjatorzy i popularyzatorzy myśli pedeutologicznej oraz w których zrodziły się nowatorskie praktyki związane z kształceniem nauczycieli.

Na Śląsku, w wyniku wielowiekowego politycznego oderwania od Macierzy, osłabienia więzi kulturalnych ze społecznościami z innych ziem Polski oraz wytworzenia specyficznego układu społeczno-narodowościowego,

⁹ Nazwa „nauczyciel” „oznacza kogoś, kto uczy innych, przekazując im jakieś wiadomości, bądź naucza kogoś, jak żyć [...]”. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1995, s. 185.

¹⁰ *Słownik historii Polski*. Red. T. ŁEPKOWSKI. Warszawa 1973; K. POPIOLEK: *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*. Katowice 1972.

¹¹ Por. J. DAMROSZ: *Symbolika regionu jako wyznacznik odrębności*. W: *Symbolika regionów. Studia etnologiczno-folklorystyczne*. Red. D. SIMONIDES. Opole 1988.

¹² Por.: S. KORCZYŃSKI: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. Opole 1992; A. SMOŁAŃSKI: *Pedeutologia historyczna*. Wrocław 2006.

wypracowano odmienny sposób tworzenia własnej i ogólnonarodowej oświaty. Inaczej na tym obszarze — w społeczeństwie zdominowanym przez państwa zaborcze¹³ — trzeba było rozumieć funkcje szkoły. W związku z tym specyficzna była także rola animatorów i twórców szkolnictwa polskiego, którzy organizowali i realizowali edukację dla pedagogów, mając na uwadze ich znaczący udział w rozbudzaniu, pogłębianiu i rozszerzaniu polskiej świadomości narodowej. Osiągali to przez określony sposób tworzenia nauczania i wychowanie dzieci, młodzieży oraz dorosłych Polaków. Twórcy szkolnictwa poszukiwali odpowiednich kandydatów do tego zawodu i mobilizowali zatrudnionych już w szkolnictwie do podnoszenia kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych, często sami byli ich nauczycielami¹⁴. Stawali się przez to niekiedy symbolami walki o wyzwolenie narodowe, postęp, powszechność oświaty i równy dostęp obu płci do wykonywania zawodu pedagogicznego. Owocem ich działalności było to, że nie tylko w latach zaborów, ale i w kolejnych okresach historycznych, polski nauczyciel na Śląsku był powszechnie uważany za propagatora treści patriotycznych, działacza lokalnego ruchu oświatowo-narodowego, a często także szerszego środowiska społecznego. To dzięki pracy oświatowej humanistów naród polski nie zatracił swojej tożsamości¹⁵.

Mimo dużej wiedzy historycznej, jaką posiadamy na ten temat, ciągle jeszcze w obszarze niezbadanym naukowo pozostaje zagadnienie form kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976¹⁶. Nadal interesująca badawczo pozostaje kwestia edukacji i pracy pedagogów w szkole oraz ich działalność na rzecz społeczności lokalnej w bardzo niestabilnej i zróżnicowanej sytuacji polityczno-ekonomicznej oraz kulturowo-oświatowej w tym okresie. Ustalenie najistotniejszych faktów andragogicznych, pedagogicznych i socjologicznych, ich

¹³ Wykaz najważniejszych prac z zakresu historii Śląska wykorzystanych podczas analiz dotyczących rozwoju kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego został podany w *Bibliografii*.

¹⁴ Według T. Nowackiego „Zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagający od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności systematycznych i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny”. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 332.

¹⁵ M.in.: P.P. BARCZYK: *Aktywność kulturalno-oświatowa polskich instytucji pozaszkolnych na Górnym Śląsku (1848—1939)*. Katowice 1992; G. KEMPA: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego...*

¹⁶ W. Okoń pisze, że „Kształcenie to jedno z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych. [...] Współczesna teoria kształcenia coraz bardziej oddala się od stanowiska, które kojarzy kształcenie z rozwojem intelektualnej strony osobowości, a tym bardziej z przekazywaniem wiedzy”, wiąże je natomiast z rozwojem „całej osobowości”. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 139. Badacz wyróżnia kształcenie: formalne, nieformalne, ogólne, zawodowe. Zob. *ibidem*, s. 140—144.

genealogii, a także łączenie ich w proces dziejowy oraz odkrycie prawidłowości nimi rządzących mogą mieć istotne znaczenie dla kształcenia nauczycieli w przyszłości, nie tylko na Śląsku.

W związku z tym, w prezentowanej monografii historycznoandragogicznej dążyłam także do ukazania dziedzictwa kształcenia nauczycieli (jako grupy społecznej) na Śląsku w badanym okresie. Kwestię tę analizowałam, zestawiając ją ze zjawiskami życia uczniów nie tylko w szkole, ale w szerszym środowisku. Chodziło mi bowiem o ukazanie sposobu, w jaki postrzegano dawniej śląskich nauczycieli (zarówno z perspektywy jednostki, jak i ponadregionalnej grupy społecznej).

Mając na uwadze zmiany historyczne, jakie dokonały się w latach 1865—1976, przedział czasowy wybrany do badań podzieliłam na następujące okresy:

- lata 1865—1914, a więc okres do wybuchu I wojny światowej,
- lata 1914—1922, czyli do zakończenia III powstania śląskiego,
- lata 1922—1939, obejmujące początek funkcjonowania województwa śląskiego,
- lata 1939—1945, a więc czas II wojny światowej,
- lata 1945—1976, czyli okres PRL-u do czasu powołania Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Za punkt wyjścia swych rozważań przyjąłam ważne dla Górnego Śląska wydarzenie, jakim było uzyskanie przez Katowice praw miejskich, co nastąpiło w 1865 roku¹⁷. Do połowy XIX wieku Katowice były osadą wiejską, dopiero po założeniu przez rodzinę Winklerów — właściciela tzw. państwa myślowickiego — kopalni, bazujących na miejscowych złożach węgla, zaczęły spełniać funkcję miasta powiatowego, a po podziale powiatu bytomskiego uzyskały tenże status.

Do Katowic napływała ludność z różnych okolic Śląska, przede wszystkim pochodzenia niemieckiego, w celu znalezienia zatrudnienia w rozwijającym się przemyśle lub w zakładach jego przetwórstwa. Protestanci utworzyli w Katowicach własną gminę i w 1858 roku wybudowali świątynię. Natomiast lud polski, zajmujący się uprawą roli w okolicznych wsiach, skupiony był w obrębie parafii katowickiej, liczącej w 1849 roku 5 139 katolików, a więc znacznie więcej w porównaniu z liczbą ewangelików, których było wówczas zaledwie 1 196¹⁸. Jednak w drugiej połowie XIX wieku, szczególnie po uzyskaniu przez Katowice praw miejskich, przybyło tu wielu niemieckich urzędników i rzemieślników. Zaczęła się utrwałać akcja germanizacyjna, która nasi-

¹⁷ *Katowice 1865—1945*. Red. J. SZAFIARSKI. Katowice 1978.

¹⁸ Ks. F. MAROŃ: *Stulecie Dekanatu Myślowickiego na tle problemów narodowych i społecznych związanych z rozwojem przemysłu*. W: „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1970, T. 3; Ks. J. MYZOR: *Duszpasterstwo parafialne na Górnym Śląsku w latach 1821—1914*. Katowice 1991.

liła się zwłaszcza w okresie kulturkampfu, przysparzając miejscowej ludności polskiej wielu problemów oraz trudności. Obyczajowość mieszkańców Katowic i okolic była już w tym czasie silnie związana z religią. Kościół katolicki miał tu coraz silniejszą pozycję, dlatego działalność religijną mógł wiązać z działaniami na rzecz odrodzenia narodowego¹⁹. Te zaś zintensyfikowały się, kiedy administracja obca zakazała Polakom kultuwowania narodowej tradycji i posyłania dzieci do ojczytych szkół. Od samego początku w procesie zmagania się z Niemcami przeciwko wynaradawianiu młodzieży polskiej czynnie uczestniczyli śląscy nauczyciele²⁰. Ich praca pedagogiczna odgrywała zasadniczą rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej młodego pokolenia²¹.

Także dziś, jak pisze Iwona Samborska, „Kreowana przez mass media kultura globalna przyczynia się do zmiany tożsamości współczesnego człowieka. Wyłania się kategoria globalnego nastolatka, którego tożsamość w znacznie mniejszym stopniu kształtowana jest przez wartości narodowe i państwowe niż przez mass media, kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. To młode pokolenie znacznie łatwiej utożsamia się z rówieśnikami, nawet z najodleglejszych zakątków globu, aniżeli z pokoleniem swoich rodziców”²². Dlatego obecnie równie ważne jest, by wychowywać społeczeństwo polskie w kulturze narodowej. Górny Śląsk posiada w tym względzie duży potencjał. Iwona Nowakowska-Kempna uważa, że region ten jest małą ojczyzną bogatą kulturowo²³ i oświatowo, dlatego z jego dziedzictwa można czerpać w czasie procesu kształcenia polskich nauczycieli. W przeszłości wielu śląskich działaczy oświatowych i pracowników dydaktyczno-naukowych uczelni wyższych dążyło do coraz lepszej edukacji nauczycieli — zarówno tych pracujących już w szkolnictwie, jak i kandydatów do tej profesji²⁴, tworząc dla nich uzasadnione naukowo formy oświa-

¹⁹ Ks. F. MAROŃ: *Stulecie Dekanatu Mysłowickiego...*; A. ROGALSKI: *Kościół katolicki na Śląsku*. Warszawa 1955; Ks. J. MYSZOR: *Duszpasterstwo parafialne na Górnym Śląsku...*

²⁰ Np.: J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w XVIII i XIX wieku*. Katowice 1960; J. WRÓBLEWSKI: *Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843—1939*. Olsztyn 1997; G. KEMPA: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego...*

²¹ M.in.: „Studia i Materiały z Dziejów Województwa Katowickiego w Polsce Ludowej”. T. 5. Red. H. RECHOWICZ. Katowice 1970; M. WIERZBICKI: *Rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w latach 1945—1974*. Katowice 1975.

²² I. SAMBORSKA: *Kreowanie tożsamości dziecka w perspektywie globalizacji*. W: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i w edukacji*. Red. M. KNAPIK, A. ŁOBOS. Bielsko-Biała 2007, s. 123—124.

²³ I. NOWAKOWSKA-KEMPNA: *Górny Śląsk jako mała ojczyzna. Podstawowe wykładniki językowe*. W: *Śląsk jako region pogranicza językowo-kulturalnego w edukacji*. Red. I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Katowice 1997.

²⁴ Np.: M. SZYMCZAK: *Rozwój zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoleń na Śląsku w latach 1944—1964*. „Chowanna” 1964, z. 4; J. PIETER: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945—1964*. „Chowanna” 1964,

towe. Starania te zostały uwieńczone w 1976 roku — uzyskaniem większej samodzielności naukowo-dydaktycznej przez Instytut Pedagogiki w ramach Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dlatego rok ten w niniejszej książce zamyka przedział czasowy prowadzonych analiz.

W całym systemie czynników wpływających na wychowanie polskiej młodzieży, na kształtowanie jej poglądów, postaw życiowych i rozwijanie zdolności umysłowych, szczególne miejsce przypada pedagogom — nauczycielom²⁵. To nauczyciele akademicy, podobnie jak w XVIII wieku reformatorzy Komisji Edukacji Narodowej, dużą wagę przywiązywali do kształcenia nauczycieli, a wyniki pracy wychowawczej z uczniami łączyli z ich poziomem moralnym oraz przygotowaniem merytoryczno-metodycznym, o czym piszę w wielu miejscach niniejszej pracy.

Chociaż wybór przedmiotu badań tej dysertacji, jak mi się wydaje, został już przekonująco uzasadniony, dodam, że formy kształcenia nauczycieli na Śląsku sprawdzone w rzeczywistości lat 1865—1976, przy pewnych modyfikacjach i zaadaptowaniu do obecnych warunków polityczno-ekonomicznych oraz potrzeb społecznych, mogłyby okazać się celowe dla praktyki oświatowej nawet za granicą. Wszak podpisanie umowy o partnerstwie przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z wyższymi uczelniami pedagogicznymi w Czechach i na Słowacji obliguje do ukazania europejskiemu środowisku akademickiemu tradycji i zdobyczy śląskiej pedeutologii. Dwa główne cele przyświecały mi zatem przy pisaniu niniejszej monografii historycznoandragogicznej.

Po pierwsze, rozpoznanie form kształcenia zawodowego nauczycieli na terenie Śląska, szczególnie zaś na Górnym Śląsku, w latach 1865—1976 w perspektywie ciągłości, stałości, zmian i kierunku rozwoju edukacji pedagogów. W założeniu ogląd ten miał obejmować przyjęty okres historyczny, a więc to, co w problematyce kształcenia kadry dla szkolnictwa ogólnokształcącego na Śląsku było trwałe, oraz to, co się zmieniało, a więc wyrażało postęp lub regres w stosunku do przemian zachodzących w pojmowaniu określonych elementów profesjonalizmu (uzasadnionych przez teoretyków

z. 4; W. BOBROWSKA-NOWAK: *Instytut Pedagogiczny w Katowicach i jego funkcje w środowisku (1928—1939)*. „Zeszyt Naukowy Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, nr 8.

²⁵ M.in.: M. GRZYBOWA: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie — działalność edukacyjna — działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901—1991)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3); *Prof. zw. dr hab. Józef Pieter — działalność i dzieła. Materiały posesyjne Wszechnicy Górnośląskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk im. Walentego Różdzieńskiego*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1999; P. KOWOLIK: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak — pedagog, psycholog i historyk wychowania*. W: *Wychowanie, opieka, wsparcie*. Red. M. WÓJCIK. Mysłówice 2002.

i sprawdzonych przez twórczych nauczycieli z regionu, Polski, czy też innych państw). Starałam się również wyjaśnić te różnice, biorąc pod uwagę charakterystyczne dla danego okresu uwarunkowania polityczno-gospodarcze i społeczno-kulturowe występujące na Śląsku.

Po drugie, wskazanie tych koncepcji i form kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku z wybranego przedziału czasowego, które przetrwały do następnych okresów historycznych, oraz wyjaśnienie przyczyn żywotności tych idei. Przedstawienie kwestii kształcenia pedagogów jedynie w ograniczonym przedziale czasowym byłoby niewystarczające dla historyka wychowania. Takie spojrzenie ukazałoby bowiem sens tego, co było, i współcześnie nie ma już znaczenia. Badania historyczne nad kształceniem nauczycieli posiadają natomiast istotną wartość wówczas, gdy pokazują, że mimo iż proces przygotowania ich do pracy zawodowej rozpoczął się w przeszłości, w świadomości pedagogów — w praktyce bądź w teorii — funkcjonuje do dziś.

Tak zarysowane cele naukowe znalazły odbicie w problemach badawczych koncentrujących się wokół następujących pytań:

- Jakie były poglądy teoretyków i działaczy oświatowych na osobowość nauczycieli oraz jakie wnioski płynęły z nich dla przyszłych reformatorów edukacji kandydatów do tej profesji?
- Czy (jeśli tak, to które i dlaczego) poglądy działaczy oświatowych oraz badaczy myśli andragogicznej były wykorzystywane przez śląskich reformatorów kształcenia nauczycieli? W jakim zakresie ich dziedzictwo można uznać za wkład do skarbnicy polskiej pedagogii?
- Czy (jeśli tak, to jakie i dlaczego) elementy polskiej praktyki oświatowej na Śląsku w czasie zaborów inspirowały twórców szkolnictwa narodowego do kształtowania zainteresowań Polaków instytucjonalnymi formami edukacji pedagogów oraz które z nich (być może z późniejszych lat) mogą stanowić podstawę dla obecnie tworzonego systemu kształcenia nauczycieli w Polsce?
- Czy (jeśli tak, to jakie i dlaczego) doświadczenia w kształceniu nauczycieli polskich, a także zagranicznych, poglądy oraz teorie naukowe mobilizowały działaczy oświatowych do współdziałania z władzami samorządowymi województwa śląskiego na rzecz edukacji obu płci w instytucjonalnych formach kształcenia pedagogów? Jakie trudności uniemożliwiały ich skuteczny i powszechny rozwój, oraz które z funkcjonujących w przeszłości instytucji przygotowania zawodowego kandydatów do pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym dziś można uznać za owocne?
- Czy (jeśli tak, to dlaczego i w jakim zakresie) można uznać, że humaniści ze Śląska w czasie walk zbrojnych z okupantem tworzyli takie struktury oświaty polskiej i rozwijali w sobie określone cechy osobowości, które

mogli wykorzystać w PRL-u, kształcąc wychowanków pod kątem moralnym i merytoryczno-metodycznym?

- Czy (jeśli tak, to dlaczego) na Górnym Śląsku w całym badanym okresie historycznym polscy animatorzy kształcenia nauczycieli, a także ich wychowankowie, z dużą świadomością realizowali edukację o wartościach narodowych i regionalnych; które z dawnych celów i programów mogą być kanwą dla współczesnych — stanowiących o tożsamości młodego pokolenia?
- Czy (jeśli tak, to dlaczego i w jakim zakresie) można uznać, że wykładowcy wyższego szkolnictwa pedagogicznego na Górnym Śląsku współtworzyli ponadczasową pedeutologię?

W związku z wyróżnionymi celami i problemami badawczymi zakres niniejszej pracy obejmuje przede wszystkim zagadnienia z historii pedeutologii. Charakteryzowanie ich wymagało przyjęcia takiego sposobu opracowania zasadniczych kwestii, który z jednej strony wymaga omówienia uwarunkowań historycznych ze względu na przedmiot badań, a z drugiej — umożliwia skupienie się na ukazaniu dorobku psychologii i socjologii, czyli nauk społecznych stanowiących podstawę prowadzonych analiz.

Rozważania dotyczące historii kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w niniejszej rozprawie — ze względu na złożoność podjętej problematyki — są omówione syntetycznie, chociaż egemplifikuję je faktami i poglądami stanowiącymi o istocie form edukacji kadry pedagogicznej w ogóle, nie tylko w odniesieniu do szkolnictwa śląskiego. Wykorzystując metodę kazuistyczną, brałam pod uwagę zarówno podjętą problematykę, jak i zgromadzony materiał źródłowy. Podane przykłady nie tylko dokumentują proces edukacji śląskich nauczycieli, ale uzasadniają jego wartość naukową, są świadectwem rozwoju na Górnym Śląsku różnego rodzaju placówek kształcących nauczycieli na coraz wyższym poziomie. Efektem ich funkcjonowania było popularyzowanie wartości narodowych i łączenie w ten sposób młodzieży śląskiej z szerszą społecznością polską. Uważam, że tego typu działania miały ważne znaczenie nie tylko w badanym okresie historycznym, co potwierdziła analiza materiałów źródłowych, ale — w związku z postępującym procesem globalizacji na świecie — są potrzebne także dzisiaj.

Podstawę materiałową przygotowanej monografii historycznoandragogicznej stanowiły różnorodne dokumenty. Jak się okazało, część materiałów, w tym także wiele wartościowych dowodów potwierdzających dorobek pedeutologiczny na Górnym Śląsku, uległo poważnym zniszczeniom wskutek ich złego zabezpieczenia w czasie walk, jak i działań dewastacyjnych okupantów. Ocalałe źródła zawierają informacje dotyczące stworzonych na Górnym Śląsku różnorodnych form kształcenia nauczycieli oraz poglądów i koncepcji naukowych istotnych dla podjętego tematu.

Dlatego też zestawienie wiadomości już znanych oraz ustalenie nowych dla badanej kwestii faktów stało się również jednym z kluczowych zadań niniejszej dysertacji.

Dla zrealizowania wyznaczonych celów konieczne okazało się sięgnięcie do dziś już historycznych prac psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, a przede wszystkim andragogicznych, co pozwoliło oprzeć niniejsze rozważania na wiedzy o naturze i umiejętnościach nauczyciela. Chodziło też o rozpoznanie na bazie literatury naukowej, jakie miejsce zajmowały śląskie instytucje zawodowe przygotowujące pedagogów do pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym. Uważam, że kierunek tych poszukiwań okazał się zasadny. Analiza polskich dzieł naukowych oraz zawartości czasopism społeczno-kulturalnych i oświatowych dostarczyła bowiem wielu cennych informacji na badany temat. Tak jak zresztą najnowsze prace omawiające historię oświaty polskiej, które utwierdzają w przekonaniu o wysokim poziomie narodowej kultury naukowej w różnych okresach historycznych.

Głównymi dokumentami, które poddałam analizie, były źródła znajdujące się w śląskich archiwach (w Archiwum Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wojewódzkim Archiwum Państwowym w Katowicach oraz Archiwum Państwowym w Pszczynie), a także materiały opublikowane m.in. w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Dzienniku Ustaw Śląskich, Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Województwa Śląskiego, Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty, Informatorach Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, zwłaszcza zaś te materiały dotyczące powoływania oraz funkcjonowania instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli (szczególnie na Śląsku).

Zgromadzone dane umożliwiły ustalenie zarówno idei, jak i celów realizowanych w konkretnych śląskich placówkach edukacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego (np. w seminariach pedagogicznych, na studiach nauczycielskich, w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, Wyższej Szkole Pedagogicznej czy na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach), a także określenie zawartości programów dydaktyczno-wychowawczych wymienionych instytucji. Materiały źródłowe pozwoliły też na dokonanie opisu wdrażanych form kształcenia i ustalenie wprowadzanych zmian, kierunku rozwoju instytucjonalnej edukacji nauczycieli oraz wskazanie sposobów realizacji procesu wychowania narodowo-patriotycznego, ogólnego i pedagogiczno-metodycznego²⁶.

Analiza taka była możliwa, gdyż brakujące lub fragmentaryczne informacje z materiałów źródłowych uzupełniłam wiedzą uzyskaną od respondentów. Zgromadziłam pisemne relacje 6 nauczycieli (obu płci) zdobywają-

²⁶ Wykaz materiałów źródłowych wraz z ich podziałem zamieściłam w *Bibliografii*.

cych bądź uzupełniających kwalifikacje zawodowe nie tylko w czasie funkcjonowania województwa śląskiego, ale i w okresie późniejszym. Często w Drugiej Rzeczypospolitej pracowali oni na Górnym Śląsku w szkołach powszechnych, po wybuchu II wojny światowej angażowali się w rozwój polskiej oświaty, a w początkach PRL-u tworzyli szkoły podstawowe. Uzyskane relacje czynnych zawodowo nauczycieli dopomogły mi w uzupełnieniu i zweryfikowaniu materiału pozyskanego ze źródeł piśmiennych, relacji 9 nauczycieli akademickich Instytutu Pedagogiki uczelni katowickiej oraz z ankiet wypełnionych przez 50 absolwentów tejże placówki wyższego kształcenia pedagogicznego i ich 12 zwierzchników. Źródła te dostarczyły informacji o kształcących się nauczycielach; na temat możliwości uzyskania przez nich określonego startu zawodowo-społecznego (często kojarzonego z edukacją profesjonalną), zasadniczych w nim trudności i sposobów ich niwelowania. Bogata baza materiałowa, „wiedza poprzez wgląd”, czyli „wiedza poprzez emocje”²⁷, umożliwiła rozpoznanie struktury zmian, dynamiki i kierunku rozwoju procesu podnoszenia kwalifikacji zawodowych pedagogów oraz możliwości osiągnięcia przez nich sukcesu w pracy szkolnej, a niekiedy także i społecznego awansu, czy satysfakcji w założonej przez nauczyciela rodzinie. W ten sposób mogłam spojrzeć na nauczycieli zarówno z perspektywy grupy społecznej, jak i jednostkowej. W przeprowadzonych badaniach pomocne okazały się zatem nie tylko podstawowe metody i techniki charakterystyczne dla postępowania naukowego historyka²⁸, ale także inne, typowe dla nauk społecznych, oparte na metodologii hermeneutycznej²⁹. Z tego punktu widzenia krytyka i interpretacja zebranych faktów oraz ich ocena przez respondentów (nauczycieli) umożliwiła wskazanie wartości uznanych przez pedagogów, świadczących przede wszystkim o ich własnych poglądach na osobistą edukację oraz jej konsekwencje dla pracy wychowawczo-dydaktycznej z młodzieżą czy życia rodzinnego. Dzięki temu łatwiej było mi wskazać w określonych formach kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku w latach 1922—1961 typowe zalety i wady, a także ich uwarunkowania.

Muszę podkreślić, że rozpoznanie danych do wyznaczonych zagadnień badawczych, mimo wystarczającej bazy źródłowej, sprawiło mi dużo problemów. Do zewnętrznej i wewnętrznej krytyki podstawy materiałowej wykorzystałam dwie podstawowe metody badawcze, jakimi dysponuje

²⁷ S. OSSOWSKI: *O osobliwości nauk społecznych*. Warszawa 1983; T. THEISS: *Badania biograficzne: przypadek „dzieci syberyjskich”*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 1.

²⁸ Np.: J. TOPOLSKI: *Metodologia historii*. Warszawa 1968; B. MIŚKIEWICZ: *Wstęp do badań historycznych*. Warszawa 1975.

²⁹ M.in.: Z. ZABOROWSKI: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław 1973; S. NOWAK: *Metody badań socjologicznych*. Warszawa 1977; Ks. M. NOWAK: *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*. „Rocznik Nauk Społecznych” 1993, T. 21, z. 2.

historyk: metodę dedukcyjną oraz indukcyjną. Zastosowałam je, by określić kształt instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku w długim i bardzo zróżnicowanym pod względem historycznym oraz naukowym okresie. Przysporzyło to wielu trudności, np. oddzielenie wiadomości już znanych i skupienie się na analizie tylko dokumentów stanowiących *novum* w dorobku polskiej pedeutologii. Taki sposób postępowania badawczego uniemożliwiał jednak podanie w sposób ciągły rozwoju praktyki edukacyjnej śląskich pedagogów i uchwycenie w niej zmian. Dlatego zastosowałam też metody pomocnicze historyka: porównawczą, retro- i progresywną. Pierwsza z nich umożliwiła mi powracanie do istotnych elementów praktyki oraz myśli pedeutologicznej i dopiero w ich kontekście głębsze wyjaśnienie tendencji występujących w kształceniu nauczycieli na Górnym Śląsku. Ponieważ kontrowersyjne było ustalenie stopnia ważności poszczególnych śląskich współtwórców pedeutologii, pomocne przy tym okazało się wykorzystanie metod retro- i progresywnej³⁰. Dzięki nim udało się, jak sądzę, m.in. wiarygodnie określić ich miejsce na „liście” luminarzy polskich czy też ocenić skuteczność edukacji konkretnych śląskich form instytucjonalnego kształcenia i nadać im — w miarę możliwości — obiektywną rangę w skali ogólnopolskiej. Metody statystyczne stosowałam natomiast tylko w niewielkim stopniu, przede wszystkim do zliczania danych (np. liczba uczniów, studentów, nauczycieli akademickich) dotyczących poszczególnych szkół kształcenia nauczycieli. W najszerszym zakresie wyzyskałam metodę szacunkowo-reprezentacyjną, ponieważ baza źródłowa do wybranego przedmiotu badań nie była kompletna, nie mogłam więc ustalić pełnych danych, również liczbowych. Poza tym wykorzystując tę metodę, miałam na uwadze wytyczone cele badawcze, którymi, przypomnę, nie było szczegółowe ukazanie podjętych kwestii, lecz ustalenie oraz wyjaśnienie typowych faktów i zjawisk zachodzących w procesie przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej. To na ich podstawie wnioskowałam o ogólnych tendencjach panujących w rozwoju kształcenia pedagogów na Górnym Śląsku. Uznałam, że zaprezentowany materiał naukowy jest wystarczający dla Czytelników interesujących się wkładem śląskiej pedeutologii do skarbnicy narodowej.

W czasie kompletowania materiałów źródłowych do poszczególnych problemów badawczych starałam się uwypuklić te formy kształcenia nauczycieli czynnych i kandydatów do zawodu pedagoga, które w określonym przedziale czasowym stanowiły pilną potrzebę odradzającego się społeczeństwa polskiego na Śląsku.

W związku z tym na pierwszym etapie prowadzonych badań gromadziłam i analizowałam literaturę historyczną na temat Śląska: socjologiczną, psychologiczną, pedagogiczną, andragogiczną. Chodziło mi przede wszystkim

³⁰ B. MIŚKIEWICZ: *Wstęp do badań...*

kim o poznanie ideału polskiego nauczyciela i możliwości jego edukacji w warunkach zaborczych oraz w wolnej Polsce; nauczyciela zmagającego się z brakiem szkoły powszechnej ogólnodostępnej dla dzieci i młodzieży wszystkich warstw społecznych na najwyższym poziomie pedagogicznym.

W części zasadniczej badań skoncentrowałam się na poznaniu i przeanalizowaniu procesu pedagogicznego w głównych formach kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku w latach 1865—1976. Ukazałam, jeśli pozwalała na to stan bazy źródłowej, obraz edukacji i życia zawodowego pedagogów oraz dynamikę rozwoju ich działalności oświatowo-kulturalnej w środowisku społecznym.

W kolejnej fazie naukowych dociekań uzupełniałam i weryfikowałam dane zgromadzone na wcześniejszych etapach badań. W dalszym ciągu studiowałam literaturę przedmiotu, korzystając również z danych biograficznych. Ostatecznie określiłam i przyjąłam układ pracy. Sformułowane pytania badawcze oraz dobór i analizowane źródła, a także rozciągłość czasowa procesu przygotowania kandydatów do zawodu pedagoga spowodowały, że w niniejszej monografii przyjąłam układ chronologiczno-problemowy — uznając go za najbardziej przejrzysty merytorycznie i logiczny dla opracowania tematu.

W pierwszym rozdziale omówiłam najważniejsze poglądy humanistów na osobowość, w tym stosunek do pracy i edukacji nauczycieli w okresie od połowy XIX wieku do połowy XX stulecia. W kolejnym rozdziale scharakteryzowałam problemy polskiej szkoły i instytucji kształcenia nauczycieli na tle zmian terytorialnych, społecznych oraz kulturowo-wyznaniowych zachodzących na Górnym Śląsku, które opisywało środowisko naukowe, a także uwypukliłam nowatorstwo reformatorów oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły narodowej. Natomiast w trzecim rozdziale przedstawiłam formy kształcenia i dokształcania wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na tle zachodzących zmian gospodarczo-społecznych i administracyjno-oświatowych w latach 1918—1939 na Śląsku, ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska. W kolejnym rozdziale scharakteryzowałam „złamanie” dróg zawodowo-edukacyjnych i proces angażowania się humanistów w sprawy polskiej oświaty podczas II wojny światowej. W piątym rozdziale analizowałam postępowanie nauczycieli związane z odbudową i tworzeniem śląskiego szkolnictwa ogólnokształcącego. W tej części pracy uwypukliłam pozycję zawodowo-społeczną nauczycieli, ich dążenia, potrzeby i możliwości w zakresie dokształcania oraz kształcenia na Górnym Śląsku. Ukazałam je w kontekście warunków gospodarczo-finansowych i politycznych Polski jako kraju socjalistycznego, mając na uwadze zmiany legislacyjne zachodzące w polskim szkolnictwie, a w szczególności sytuację bytowo-finansową i awans społeczno-zawodowy nauczycieli. Natomiast

w ostatnim rozdziale skupiłam się na rozpoznaniu objawów profesjonalizacji pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a następnie na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach — aż do otwarcia Wydziału Pedagogiki i Psychologii, a więc do 1976 roku. Monografię niniejszą zakończyłam ogólnymi rozważaniami i wnioskami, wskazując na te zmiany i kierunki w rozwoju przygotowania pedagogów do szkolnictwa ogólnokształcącego, które prowadziły reformatorów śląskiej oświaty do stworzenia najowocniejszych form kształcenia nauczycieli w latach 1865—1976. Jednocześnie starałam się też w całej pracy wskazywać zasadnicze przeszkody w zakładaniu i funkcjonowaniu form kształcenia oraz dokształcania pedagogów na Górnym Śląsku.

Niestety, rozproszenie i niekompletność bazy źródłowej uniemożliwiły mi w sposób pełny i wyczerpujący scharakteryzowanie wszystkich wątków podjętych w pracy. Mimo tych braków sądzę jednak, że ilość i rodzaj zaprezentowanego materiału faktograficznego dowiodły złożoności i wagi podjętego zagadnienia. Baza analizowanego materiału okazała się wystarczająca do rozpoznania zasadniczych oraz niektórych bardziej szczegółowych problemów podjętych w dysertacji.

Dlatego myślę, że niniejsza rozprawa przybliży Czytelnikom wyznaczoną w tytule problematykę. Do grona osób, które może ona szczególnie zainteresować, zaliczam przede wszystkim nauczycieli i kandydatów do tej profesji oraz tych, którzy pragną poznać korzenie zawodowe śląskich pedagogów. Książka może też uświadomić pracownikom dydaktyczno-naukowym i studentom Uniwersytetu Śląskiego, a także europejskiej społeczności akademickiej, splot komplikacji, jakie pojawiły się w historii kształcenia nauczycielstwa polskiego na Śląsku, oraz powody determinacji inicjatorów tego procesu.

Nauczyciel-wychowawca w poglądach humanistów XIX i XX wieku

Nie tylko w przeszłości, ale również dziś funkcjonowanie szkoły — jako instytucji wychowania i nauczania — opiera się głównie na nauczycielu; jego wykształceniu, kulturze, osobowości i statusie społecznym¹.

Temat podjęty w niniejszej pracy zobligował mnie do rozpoznania sytuacji społecznej oraz roli polskich nauczycieli — animatorów rozwoju i wychowania młodych Polaków na Górnym Śląsku — w szczególnych okresach historycznych, jakimi były: czasy zaborów, lata Drugiej Rzeczypospolitej i okres od II wojny światowej do lat 80. XX wieku.

Z jednej strony wpływ na kształtowanie osobowości nauczyciela miała sytuacja polityczna i ekonomiczna czasów, w których żył, a z drugiej — decyzje kolejnych władz oświatowych i poglądy humanistów wskazujących określone cechy osobowe oraz kompetencje zawodowe nauczycieli-wychowawców. Mając to na uwadze, w niniejszym rozdziale scharakteryzuję istotę poglądów pedagogów, andragogów, psychologów i socjologów na temat relacji nauczyciela z uczniami oraz cech charakteru, kompetencji merytorycznych i metodycznych, jakimi musi odznaczać się pedagog, by inspirować wychowanków do twórczego działania intelektualnego, społecznego i moralnego.

W tworzonym przez humanistów wzorcu osoby wychowującej młode pokolenie Polaków już w czasach odrodzenia zarysowała się krytyczna ocena nauczycieli; zarówno pracujących w szkole parafialnej, jak i w Akademii Krakowskiej (1364).

Myśli prekursorów pedeutologii, np. Erazma Glicznera-Skrzetuskiego (1535—1603), Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503—1572), zostały głębiej

¹ G. KEMPA: *Komisja Edukacji Narodowej i jej rola w rozwoju oświaty*. W: *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Red. D. DRYNDA. Warszawa 2006.

rozważone przez humanistów w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773) powołanej w trudnej dla narodu polskiego sytuacji — po I rozbiórce Polski. W ideowym wzorcu szkoły tworzonej przez twórców polskiej myśli pedagogicznej okresu oświecenia eksponowano nie tylko konieczność godzenia w działalności nauczycielskiej wartości ludzkich i obywatelskich, ale także potrzebę uwzględniania dobra innych narodów, państw i ojczyzn. Dał temu wyraz m.in. Antoni Popławski (1739—1799), uświadamiając nauczycielom konieczność kształtowania w uczniach zarówno miłości do własnej ojczyzny, jak i miłości do całego rodzaju ludzkiego². Z kolei Stanisław Konarski (1700—1773) wskazywał nauczycielom, że „Muszą oni pilnie wystrzegać się popędliwości, nie unosić się, nie krzyżeć, nie obrzucać uczniów wyzwiskami, nie naigrywać się z mniej zdolnych”³. Grzegorz Piramowicz (1735—1801) dodawał, że walory moralne i dobre przygotowanie zawodowe nauczycieli wzbudzą szacunek względem nich nie tylko u wychowanków, ale u pozostałych członków lokalnej społeczności, a ich odpowiedni stosunek do uczniów wpłynie na uzyskanie przez nich wysokich osiągnięć pedagogicznych⁴.

Zdecydowanie trudniejsza sytuacja polityczna i społeczna dla narodu polskiego nastąpiła po III rozbiórce (1795). Prowokowała ona humanistów do odmiennego niż wcześniejsze — szerszego spojrzenia na rolę nauczyciela i jego osobę. Myśląc o pracy pedagoga, eksponowano wówczas potrzebę wychowywania w kulturze i tradycji narodowej oraz ogólnoludzkiej orientacji całego zniewolonego przez zaborców społeczeństwa polskiego. I tak, Karol Fryderyk Libelt (1807—1875) pojmował działalność oświatową pedagogów jako środek moralnego doskonalenia ludzkości, budzenia w niej poczucia godności ogólnoludzkiej. Jednocześnie sprzeciwiał się pogładowi, według którego miłość ojczyzn partykularnych jest przeżytkiem⁵. Także Ewaryst Estkowski (1820—1856) działalność nauczycielską wyobrażał sobie jako przygotowanie do życia w trzech coraz szerszych sferach, a mianowicie: w rodzinie, narodzie i wśród ludzkości⁶. Z kolei Bronisław Ferdynand Trentowski (1808—1869) z wszystkich nauczycielskich obowiązków za najważniejsze w działalności pedagogicznej uznał wychowawcze, i to nie

² A. POPEŁAWSKI: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej z 9 marca 1774 roku*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wstęp i objaśnienia S. TYNC. Wrocław 1957.

³ S. KONARSKI: *Pisma pedagogiczne*. Wstęp i objaśnienia Ł. KURDYBACHA. Wrocław—Kraków 1959, s. 89.

⁴ G. PIRAMOWICZ: *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych*. Kraków 1850.

⁵ K.F. LIBELT: *Pomysł o wychowaniu ludów*. W: *Pisma o oświacie i wychowaniu*. Wybrał i wstępem opatrzył J. SZEWCZYK. Wrocław 1971.

⁶ E. ESTKOWSKI: *Kilka myśli wstępnych i kilka uwag nad środkami oświecenia ludu naszego*. W: *Wybór pism pedagogicznych*. Oprac. i wstępem opatrzył M. SZULKIN. Warszawa 1955.

tylko w stosunku do uczniów w szkole, ale również w środowisku lokalnym względem dorosłych Polaków. Wpływały one z potrzeby kształtowania samodzielnych i twórczych „jednostek rzeczywistych”, a więc takich Polaków, którzy spowodują przerwanie narodowej niewoli i doprowadzą do odrodzenia się państwa polskiego jako niepodległego bytu politycznego. W ten sposób Trentowski wiązał rolę nauczyciela ze swym naczelnym ideałem, którym było wychowanie niezależnych jednostek, osób czynu, „ludzi rzeczywistych”. Ten filozof i pedagog uznał, że „tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności”. Uważał, że nauczyciel sam musi być autonomiczną, samodzielną osobą, bo tylko wtedy będzie mógł ukształtować niezależnego „wewnętrznie” ucznia⁷.

Mieczysław Tytus Baranowski (1851—1898) żądał od nauczycielstwa, aby realizowane przez nie wychowanie było nie tylko wszechstronne i usamodzielniające człowieka, ale także ukierunkowane na dobro całego rodzaju ludzkiego⁸. Natomiast jego rówieśnik Jan Władysław Dawid (1859—1914) najmocniej akcentował wpływ osobisty nauczyciela na wewnętrzne życie wychowanków. Dlatego określił jego idealne postawy, które zapewniają najskuteczniejsze oddziaływanie na ucznia i umożliwiają rozwinięcie w nim cech charakteru oraz zachowań celowych i koniecznych do rzetelnego pełnienia służby narodowej⁹. Stąd też do ważnych postaw nauczyciela badacz zaliczył przede wszystkim postawę czynu względem wychowanka, opartą na „miłości dusz”. Również w kontekście potrzeb obywatelskich można zrozumieć *credo*, zawarte przez Dawida w rozprawie *O duszy nauczycielstwa*: „[...] w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela”¹⁰. Podobnie jak Trentowski, Dawid pisał „o powołaniu nauczyciela jako kierowniczym czynnikiem wychowania”. Ten sam wątek wcześniej podjął ks. Wojciech Szweykowski (1773—1838), uświadamiając nauczycielom potrzebę doceniania godności swego powołania. Chodziło mu o to, aby pedagodzy kształtowali w sobie uczucia miłości i przywiązania do zawodu, wówczas będą tylko jemu oddani¹¹.

Zarówno dla przywołanych humanistów, jak i dla wielu innych żyjących w okresie zaborów, m.in. Stanisława Staszica (1755—1825), Feliksa Jezierskiego (1817—1901), Henryka Wernica (1829—1905), istotne było nie tyle nauczanie, ile kształtowanie w młodym człowieku odpowiednich postaw. Świadczy o tym fakt, że analizowali oni „powinności nauczyciela” nie od

⁷ B.F. TRENTOWSKI: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Poznań 1842.

⁸ M.T. BARANOWSKI: *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*. Wyd. 7. Lwów 1910.

⁹ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa*. Kraków 1912.

¹⁰ *Ibidem*, s. 12.

¹¹ I. NOWOSAD: *Nauczyciel — wychowawca czasów polskich przełomów*. Kraków 2001.

strony jego przygotowania merytorycznego, lecz od jego wnętrza — istoty powodującej umiłowanie wychowanka i rozbudzanie go w kierunku aktywności na rzecz działań rozwijających miłość do własnego kraju.

Także XIX-wieczni twórcy pedagogiki, myśląc o wychowawcy dziecka w wieku przedszkolnym, mieli na uwadze potrzebę kształtowania w nim miłości do tego, co wiązało się z tradycją i kulturą polską. Dlatego w swoich poglądach akcentowali konieczność przyjmowania do pracy w ochronkach osób wszechstronnie wykształconych, a więc także znawców historii, geografii i języka narodu polskiego; pedagogów, którzy potrafią rozwinąć dziecko w „harmonijnych władzach duchowych”. Z cech istotnych dla pracy wychowawcy m.in. Adolf Dygasiński (1839—1902) i Aniela Szygówna (1869—1921) akcentowali zmysł i zdolność krytycznej obserwacji¹². Można uznać, że pedeutolodzy, myśląc o działalności z dzieckiem w wieku przedszkolnym, zwracali szczególną uwagę na cechy charakteru opiekuna takie, jak: życzliwość, umiejętność okazywania miłości, miłe usposobienie, stanowczość i konsekwencja w postępowaniu z wychowankiem. Wielu teoretyków miało obawy, czy obca dziecku osoba podoła funkcjom: opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej. Przykładowo, Stanisław Karpowicz (1864—1891) uważał, że tylko matka może je należycie spełnić, gdyż jest najważniejszą osobą w życiu małego i dorastającego wychowanka. Z obserwacji badacza wynikało jednak, że nie każda matka jest wzorową opiekunką i nauczycielką. Chcąc jej pomóc, określił podstawowe zadania wychowawcze związane z:

- rozwijaniem samodzielności dziecka,
- przygotowywaniem wychowanka do pracy twórczej,
- kształtowaniem umiejętności jego współżycia w grupie,
- rozwijaniem u dziecka pozytywnego stosunku do innych ludzi,
- kształtowaniem w dziecku poczucia obowiązku wobec obcych osób, szczególnie najbardziej potrzebujących wsparcia¹³.

Humaniści zdawali sobie sprawę z niskiego poziomu wykształcenia polskich matek (przede wszystkim kobiet wiejskich i robotnic), a w związku z tym także z ich ograniczonych umiejętności pedagogicznych¹⁴. Karpowicz pisał, że „wychowanie jest sztuką”. Ten, kto się jej podejmuje, powinien znać nie tylko rozwój psychofizyczny dziecka, ale również ustalić cel zmian mających zająć w jego osobowości pod wpływem procesu wychowa-

¹² A. DYGASIŃSKI: *Listy o naszym wychowaniu*. „Szkice Społeczne i Literackie”. Kraków 1875—1876; A. SZYGÓWNA: *Badania nad dziećmi*. Warszawa 1899.

¹³ S. KARPOWICZ: *Stanowisko matki w przyszłej rodzinie*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wstęp R. WROCZYŃSKI. Wrocław 1965.

¹⁴ *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*. Red. J. JUNDZIŁ. Bydgoszcz 1994; G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*. Katowice 1996.

nia i metody wiodącej do celu, którym była idea solidarności całej ludzkości w walce o postęp społeczny i cywilizacyjny¹⁵. Teoretycy małego dziecka, biorąc to pod uwagę, uzasadniali pilną potrzebę kształcenia wychowawczyń pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym. Uważali, że tylko wyselekcjonowana pod względem osobowym i wyedukowana w naukach psychopedagogicznych opiekunka sprosta potrzebie wychowania w rodzącej się Polsce pełnowartościowego obywatela, człowieka umięjącego nawiązywać poprawne stosunki międzyludzkie. Wyzaczyli ponadto kierunek rozwoju osobowości wychowawczyń i ich relacji interpersonalnych. Na przykład Zofia Żukiewiczowa (1881—1956) przekonywała, że w osobie przyszłego pedagoga musi zawierać się element świadczący o człowieczeństwie i głębokiej wartości moralnej. Badaczka podkreślała konieczność posiadania przez kandydatkę do zawodu wiedzy ogólnej i pedagogicznej. Żukiewiczowa sama była doświadczoną nauczycielką kadry wychowującej dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego jej wskazania mogły być dla zainteresowanych przekonujące. Pisała: „Wychowawczyni-Polka pamiętać musi w każdej chwili, że człowiek wychowywany przez nią jest Polakiem, i że przyszłość Ojczyzny naszej zależy od wartości jej przyszlých obywateli”¹⁶. Podobnie uważała także Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858—1944), akcentująca u opiekunki cechy organizatorskie i postawę twórczą przejawianą w czasie zajęć z wychowankiem. Oczekiwała od kadry pedagogicznej umiejętności wczuwania się w potrzeby małego dziecka: „Dobra wychowawczyni jest pogodna i rozumie dzieci, ma przygotowanie metodyczne i pedagogiczne, umie zająć dziecko, włada dobrze językiem ojczystym, posiada znajomość nauk przyrodniczych, krajoznawstwa, zna dzieje Polski, posiada ogólne wiadomości z higieny, ogrodnictwa, jest muzykalna, umie rysować i modelować”¹⁷.

Jak wynika z analizowanej literatury pedeutologicznej, zainteresowanie osobą nauczyciela i jego przygotowaniem profesjonalnym było duże także na przełomie XIX i XX wieku. Wielu teoretyków pedagogiki tego okresu, mając na względzie przyszłość narodu polskiego, próbowało uświadamiać wychowawcom konieczność podjęcia refleksji nad swoim przygotowaniem zawodowym (zwłaszcza zaś nad jego brakiem). Publikując określone modele osobowe kadry pedagogicznej, humaniści odkrywali cechy charakteru i celowe przygotowanie pedagogiczne wychowawczyń, mobilizowali czynne opiekunki małych dzieci do podejmowania kształcenia oraz samodoskonalenia.

¹⁵ S. KARPOWICZ: *Wybór pism*. Red. M. LIBRACHOWA. Warszawa 1929; S. KARPOWICZ: *Jakiej potrzeba nam szkoły?* Warszawa 1903.

¹⁶ Z. ŻUKIEWICZOWA: *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka*. Lwów—Warszawa 1924, s. 5.

¹⁷ M. WERYHO-RADZIWIŁŁOWICZOWA: *Zarys wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1930, s. 5.

Wielu z badaczy środowiska rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego próbowało odpowiedzieć na kluczowe pytanie zadane przez Dawida: „Dlaczego jeden z nauczycieli w życiu człowieka żadnego wpływu nie odegrał, a inny nauczyciel staje się momentem, który o całym życiu człowieka decyduje?”¹⁸. Prekursor naukowej polskiej psychologii i pedagogiki uważał, że są osoby z tzw. „duszą nauczycielstwa”. Jako jej składniki, a zarazem elementy konieczne, wymienił: miłość do innych ludzi („miłość dusz”), bogate życie wewnętrzne połączone ze zdolnością spokojnego rozważania, poczucie odpowiedzialności, potrzeba doskonałości, działanie celowe połączone z osobistym udziałem w formułowaniu celów wychowawczych, odczuwanie potrzeby zrealizowania ideałów („nieodparta potrzeba czynu”), wewnętrzna prawdziwość moralna oraz odwaga postępowania zgodnie z przekonaniem¹⁹. Z punktu widzenia Dawida, pedagog przy dobrej znajomości celów i metod wychowania musi reprezentować określone wartości etyczne: poczucie odpowiedzialności, obowiązkowości, dążenie do doskonałości, gotowość do ofiarności, bohaterstwo, gotowość do pokonywania trudności. Poza tym tylko nauczyciel wymagający od siebie, którego słowa oraz czyny są ze sobą zgodne, może zostać przewodnikiem i wychowawcą młodzieży. Dawid sukcesy wychowawcze nauczyciela wiązał zatem integralnie z jego osobowością, umiejętnością inspiracji, wyzwiania w wychowankach samodzielności i motywowania ich do własnej twórczości, a nie powielania przyswojonych schematów myślenia i działania. Z kolei jego współpracownica Izabela Moszczeńska (1864—1941) akceptowała poglądy tych polskich pedagogów okresu oświecenia, zdaniem których w pracy wychowawczej chodzi o skłonienie ludzi do wspólnego łączenia szczęścia osobistego ze szczęściem ogólnoludzkim. Uważała, że celem pracy nauczycielskiej musi stać się doskonalenie całego rodzaju ludzkiego²⁰. Natomiast Tadeusz Jan Łopuszański (1874—1955) inaczej rozumiał tę powinność nauczycieli w okresie wolnej Polski (Drugiej Rzeczypospolitej). Według niego pedagodzy mogą tylko służyć ludzkości wtedy, kiedy będą pomnażać bogactwo własnego narodu²¹ — więc także dobra kulturowe i oświatowe.

Maria Grzegorzewska (1888—1967), podobnie jak Dawid, zalecała nauczycielom, aby relacje wychowawcze: pedagog — uczeń, opierali na własnej aktywności. Uważała, że kandydat na wychowawcę powinien zawierać w swej strukturze psychicznej „miłość duszy ludzkiej”, którą tak pieczołowicie wyjaśnił już Dawid. Zdaniem badaczki, chodzi o to, aby owe zalety i umiejętności nauczyciela wywołały w wychowanku takie reakcje, aby „żyło i wzrastało [...] to, co ludzkie”. Uważała, że pedagog, by uzyskać taki wpływ,

¹⁸ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*

¹⁹ Ibidem.

²⁰ I. MOSZCZEŃSKA: *Zasady wychowania*. Warszawa 1907.

²¹ T.J. ŁOPUSZAŃSKI: *Zagadnienie wychowania narodowego*. Warszawa—Lublin 1918.

musi być „nie tylko związany z życiem, ale w nurcie tego życia pogrążony”²². Rozpoznała, że na „bogactwo osobowości nauczyciela” powinny składać się: dobroć płynąca z miłości do wychowanka, stałe niesienie pomocy innym, wierność swym przekonaniom i odpowiedzialność za własne postępowanie, nie tylko przed sobą, ale również przed społeczeństwem i narodem²³. W moim przekonaniu Grzegorzewska położyła większy niż Dawid nacisk na potrzebę przełamywania bariery obcości między wychowankiem i nauczycielem²⁴. Uważała, że tylko jego działanie może spowodować otwarcie się tzw. uczniów zamkniętych i nieufnych. Badaczka wyróżniła dwa typy osobowości nauczycielskich: „Typ nauczyciela wyzwalającego, który oddziałuje na ucznia przez miłość, sympatię, [...] oraz typ nauczyciela hamującego, który oddziałuje za pomocą rozkazu, przymusu i sankcji, co wytwarza klimat obcości między nauczycielem a uczniem”²⁵.

Henryk Goldszmit (1878/1879—1942), pseudonim Janusz Korczak, za dobrego wychowawcę uznawał pedagoga, który potrafi wnikliwie poznać nie tylko ucznia, ale przede wszystkim samego siebie. Zalecał on, aby do diagnostyki korzystać z materiałów ze stałej obserwacji i umiejętności wczuwania się w świat uczuć oraz przeżyć wychowanka. Główna idea tego „lekarza duszy i ciała” zawierała się w stwierdzeniu, że dziecko nie jest „zadatkem” na człowieka, lecz pełnym człowiekiem na swoją miarę, dlatego należy mu się szacunek i prawa. Ten wielki przyjaciel dziecka uważał, że jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest wspieranie rozwoju wychowanka na miarę jego możliwości. To wychowawca powinien być tym, który umie zainteresować podopiecznego trudnościami, jakie wynikają z rozwiązywanego problemu. Jest także tą osobą, która potrafi go umocnić w sile potrzebnej do samodzielnego rozwiązania tejże trudności. To opiekun powinien umieć wychowanka nauczyć dostrzegać nowe zagadnienia oraz konsekwencje wynikające z podjętych zadań. Zdaniem Korczaka, jest to najskuteczniejsza droga wychowywania samodzielných i twórczych osobowości²⁶.

Z kolei Zygmunt Mysłakowski (1890—1971) swoją uwagę badawczą skierował na talent pedagogiczny nauczyciela umożliwiający mu wypełnianie zadań wychowawczych. Ta predyspozycja uzewnętrznia się w tzw. kontaktowości pedagoga i jest podstawowym składnikiem jego osobowości. Badacz zdefiniował talent pedagogiczny jako „dyspozycję wrodzoną,

²² M. GRZEGORZEWSKA: *Wybór pism*. Warszawa 1964.

²³ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1938.

²⁴ *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*. Red. U. ECKERT, K. POZNAŃSKI. Warszawa 1992.

²⁵ M. GRZEGORZEWSKA: *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. „Chowanna” 1938, z. 7, s. 193—206.

²⁶ J. KORCZAK: *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*. Warszawa 1930.

szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych”²⁷. Ta predyspozycja psychofizjologiczna składa się — w jego przekonaniu — z żywości wyobraźni, szybkości i trafności rozumienia reakcji innych ludzi, rozwiniętej ponad przeciętny instynkt rodzicielski zdolności do ekspresji swych uczuć i nastawienia ekstrawertywnego względem innych osób. Poza tym uważał on, że talent pedagogiczny występuje w osobowościach ludzkich w różnym stopniu, może być rozwijany i potęgowany pod wpływem nabywanej wiedzy, doświadczenia i odpowiednich przyzwyczajzeń²⁸. To stanowisko Mysłakowskiego skłaniało współczesnych mu pedagogów i psychologów do dyskusji nad dziedziczeniem cech psychicznych.

Na temat osoby nauczyciela wypowiadał się także Bogdan Nawroczyński (1882—1974). W swoich publikacjach akcentował potrzebę zespolenia talentu, przygotowania pedagogicznego i ogólnego oraz inicjatywy badawczej nauczyciela. Dopiero gdy nastąpi złączenie tych elementów, tworzy się „powołanie” — niezbędne w zawodzie nauczycielskim. Wszak wychowanie jest sztuką zawierającą w sobie wiele twórczych pierwiastków, a nie mechanicznym stosowaniem ustalonych z góry przepisów²⁹. Charakterystyczne w poglądach pedeutologicznych Nawroczyńskiego było traktowanie zawodu nauczycielskiego jako twórczości i sztuki.

Kazimierz Sośnicki (1883—1979) zastanawiał się nad kwestią autorytetu nauczyciela. Pod tym pojęciem rozumiał określone relacje między dwiema osobami, z których jedna uznaje wolę drugiej i do niej się dostosowuje, a więc jej ulega. Zatem w autorytecie wyróżnił dwie strony: wartości i podporządkowanie się. Zwrócił uwagę na to, że autorytet ma charakter społeczny i to osoba nauczyciela stanowi stroną wartości, stroną podporządkowaną zaś są uczniowie, gdyż to oni ulegają wpływom wychowawczym³⁰.

Także psycholog Stefan Szuman (1919—1972) rozważał kwestię autorytetu. I mimo że nie sądził, aby istniała jakaś wrodzona cecha będąca podłożem autorytetu, to jednak twierdził, że niektórzy ludzie posiadają pewne predyspozycje, które umożliwiają im lepsze wykonywanie zawodu nauczycielskiego. Według badacza talent pedagogiczny to nic innego, jak osobowość, a szczególnie określony styl pracy nauczycielskiej³¹: „W zawodzie pedagogicznym osobowość wychowawcy gra rolę istotną. Bo przecież nauczyciel nie jest bezdusznym zbiornikiem wiedzy, nie jest mówionym

²⁷ Z. MYŚLAKOWSKI: *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. Warszawa 1933. Zob. też W. OKOŃ: *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1962, s. 61.

²⁸ W. OKOŃ: *Osobowość nauczyciela...*

²⁹ B. NAWROCZYŃSKI: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów—Warszawa 1938; D. DRYNDA: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1987.

³⁰ K. SOŚNICKI: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1967, s. 49.

³¹ S. SZUMAN: *Talent pedagogiczny*. Kraków 1947.

podręcznikiem, nie jest naczyniem, w którym wiedza została mechanicznie zdeponowana i nagromadzona, aby ją stąd niejako rozlewano znów mechanicznie do — na razie — jeszcze mniej pojemnych naczyń, którymi są umysły uczniów. Jako wychowawca [...] też nie jest zbiorem norm i przepisów etycznych [...], lecz autonomiczną jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem, swoją manierą, swoją osobowością”³².

Analiza przytoczonych poglądów pozwala wnioskować, że dla wybitnych pedeutologów ważne były te cechy i postawy nauczyciela, które wiązały sukces wychowawczy bezpośrednio z jego osobowością. Także Helena Radlińska (1876—1954) rozwój osobowości ucznia kojarzyła z tzw. aktywnością wychowawczą, tkwiącą w osobowości nauczyciela. To ona wywołuje w pedagogu potrzebę organizowania różnorodnych form zajęć dla wychowanka³³. Badaczka, tak jak wcześniej Józef Ciembroniewicz (1877—1929), dużą wagę przywiązywała do aktywności uczniów na rzecz środowiska lokalnego. Uważała, że organizowanie przez wychowanków np. wieczornic z okazji uroczystości państwowych dla szerszej społeczności lokalnej powodowało wyzwalać i kształtowanie w nich istotnej wartości wychowawczej. Warto podkreślić, że Ciembroniewicz był nie tylko zwolennikiem działalności środowiskowej uczniów, ale podejmując badania nad różnymi formami zajęć dla kandydatów do zawodu pedagoga, myślał także o rozwijaniu ich osobowości w kierunku postawy społecznej: „[...] trzeba przyszłego nauczyciela wychowywać na dobrego obywatela”³⁴.

Ten wątek analiz stał się ważny również dla Antoniego Bolesława Dobrowolskiego (1872—1954). Rozpatrując kwestię kształcenia nauczycieli, miał na względzie takie cele, treści i formy aktywności kandydatów do zawodu, aby po ukończeniu seminarium nauczycielskiego, lub innej tego typu szkoły, przesyceni oni zostali:

- głębokim unarodowieniem, na które składa się wewnętrzne, duchowe zespolenie się z przeszłością i teraźniejszością narodu,
- demokratycznym nastawieniem do ogółu społeczeństwa, co jest możliwe dzięki rozumieniu jego kultury i tradycji,
- umiłowaniu człowieka³⁵.

Dobrowolski, Radlińska i Ciembroniewicz w swych działaniach naukowo-praktycznych dołożyli wielu starań, aby instytucje kształcenia nauczycieli nie były placówkami „produkującymi” kadry pedagogiczne. Istotę funkcji

³² Ibidem, s. 23—24.

³³ H. RADLIŃSKA: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa 1935.

³⁴ J. CIEMBRONIEWICZ: *Jak zreformować naukę pedagogiki w seminarium nauczycielskim*. [B.m.w.] 1904, s. 12.

³⁵ A.B. DOBROWOLSKI: *O najpilniejszych potrzebach duchowych i fachowych nauczycieli wychowawców*. „Nauka Polska” 1929, nr 10.

pedagogicznych w tych zakładach wychowawczych wiązali ze zdolnościami animacyjnymi i umiejętnościami oddziaływania nauczyciela na kandydatów do tej profesji w taki sposób, aby rozwinąć w nich myślenie, aspiracje oraz uspołecznienie.

Pojęciem osobowości zajmował się również Mieczysław Kreutz (1893—1971). Psycholog ten szukał odpowiedzi na pytanie: Jaka osobowość nauczyciela jest niezbędnym warunkiem jego wpływu wychowawczego? Przedstawił szereg empirycznych dowodów na to, że oddziaływanie pedagoga jest możliwe, jeśli posiada on trzy cechy: miłość względem ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania i zdolność sugestii. Określił je pojęciem „świadomego wpływu wychowawczego”, czyli celowej pracy nauczyciela, zmierzającej do wywołania pewnych, z góry ustalonych zmian w osobowości wychowanka³⁶. Według badacza takie rezultaty osiągnie tylko nauczyciel posiadający „zdolności do uzyskiwania wpływu wychowawczego”, które Dawid nazwał istotą formacji psychicznej nauczyciela³⁷.

Natomiast Wanda Dzierzbicka (ur. 1882), na podstawie wyników badań empirycznych przeprowadzonych w grupie nauczycieli szkół zawodowych, wyprowadziła wniosek, że dobry wychowawca powinien odznaczać się zdolnością wczuwania się w psychikę ucznia i jego problemy³⁸.

Teoretycy uważali, że przez aktywne formy włączania kandydatów na nauczycieli w działalność na rzecz społeczności lokalnej rozwiną się w nich sfery osobowości. Poglądy dotyczące osoby nauczyciela formułowali także psychologowie. Przykładowo, Stefan Baley (1885—1952) rozpatrywał cechy pedagoga nie tylko na podstawie własnych badań przeprowadzonych w tej kwestii, ale również badań zagranicznych. Analizując rozbudowane zestawy (psychogramy), obejmujące po kilkadziesiąt cech idealnego nauczyciela, doszedł do wniosku, że dobry pedagog to nie zbiór tych cech, lecz pewna zorganizowana całość, nazwana przez niego „zdatnością wychowawczą”. Psycholog uważał, że to ona „umożliwia i ułatwia wychowanie drugich”³⁹. Uważał, że trudne jest dokładne określenie struktury tejże „zdatności”. Ustalił jednak, że w jej zakres wchodzi m.in.: przychylność dla młodzieży, rozumienie jej, zajmowanie się nią, chęć i zdolność obcowania wychowawczego. Myśląc zaś o genezie owej „zdatności”, skłaniał się ku stanowisku tych naukowców, którzy na pierwszym miejscu stawiali dziedziczenie, aczkolwiek uważał, że na powstanie niektórych cech ma wpływ praktyka pedagogiczna. Baley twierdził, że „tylko na drodze scalenia się elementów

³⁶ M. KREUTZ: *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 3: *Organizacja wychowania publicznego młodzieży*. Red. S. ŁEMPICKI. Warszawa 1938.

³⁷ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*

³⁸ W. DZIERZBICKA: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa 1926.

³⁹ S. BALEY: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958, s. 234—236.

wrodzonych z nabytymi może powstać to, co inni badacze określili jako talent pedagogiczny”⁴⁰.

Nasuwa się wniosek, iż humaniści postulowane cechy osobowości nauczyciela zawsze rozpatrywali przez pryzmat potrzeb ucznia, a tylko czasem mieli na uwadze pedagoga. Dla wielu z nich oczywiste było, że wychowawca powinien „poświęcić się” podopiecznemu, nie oczekując wiele dla siebie.

Szkoła polska, będąc instytucją nauczania młodego pokolenia, na przestrzeni wieków — ze względu na postęp cywilizacyjny — zmieniała siatki przedmiotów i ich rangę. W konsekwencji do szkół wprowadzano nauczycieli określonych przedmiotów. W związku z tym pedeutolodzy zaczęli określać także cechy osobowe oraz kompetencje zawodowe nauczycieli specjalistów tych przedmiotów.

I tak, ze względu na zdrowotną funkcję wychowania fizycznego już w okresie funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej lekarz, publicysta i wychowawca Jędrzej Śniadecki (1768—1838) wskazywał na wagę tego rodzaju wychowania. Wiele wskazówek dotyczących wychowania fizycznego zawarł w cyklu artykułów opublikowanych na łamach „Dziennika Litewskiego”, które następnie wydał w oddzielnej pracy⁴¹. Trochę później, bo w 1808 roku, wyodrębniono stanowisko nauczyciela wychowania fizycznego w Liceum w Krzemieńcu założonym przez Tadeusza Czackiego (1765—1813). Profesjonalista z tego zakresu stał się pełnoprawnym członkiem zespołu pedagogicznego⁴². W następstwie tego typu działań ukazała się praca naukowa opisująca walory i umiejętności wychowawcy fizycznego autorstwa Eugeniusza Witolda Piaseckiego (1872—1947). Scharakteryzował on cechy wzorowego nauczyciela wychowania fizycznego. U pedagoga tej specjalności wyodrębnił dwie grupy cech osobowych celowych dla efektywnej działalności z uczniami. Do pierwszej zaliczył zdolności i zamiłowania sportowe, a do drugiej — zdolności i zainteresowania intelektualne oraz społeczne. Według tego lekarza i pedagoga w centrum zainteresowań nauczyciela wychowania fizycznego powinna znajdować się wiedza z anatomii, fizjologii oraz higieny uczniów określonego wieku rozwojowego. W zależności od tych potrzeb „wychowawca fizyczny dawkuje ćwiczenia cielesne, powietrze, słońce, wodę, żywienie [...] chodzi bowiem o to, aby odpowiadały wiekowi, płci [...] i innym warunkom indywidualnym, które powinien dokładnie poznać”⁴³. Ten prekursor nowoczesnej teorii wychowania fizyczno-zdrowotnego i propagator zdrowego stylu wychowania fizycznego wśród młodych Polaków wysoko cenił u specjalisty szkolnego zain-

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ J. ŚNIADECKI: *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Wilno 1822.

⁴² J. GAJ, K. HĄDZELEK: *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku. Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności*. Poznań 1991.

⁴³ E.W. PIASECKI: *O zawodzie wychowawcy fizycznego*. Warszawa 1927, s. 2.

teresowania społeczne, talent organizatorski, dar i umiejętności przekonywania uczniów do uczestnictwa w różnych formach zajęć z wychowania fizycznego. Poza tym Piasecki uważał, że dobre efekty w tym zakresie osiągnie wychowawca fizyczny z pogodnym usposobieniem. Pisał następująco: „Wszelkie nierównoważenia, neurastenia, wybuchy niedostatecznie umotywowane, nierówność w postępowaniu mszczą się na wychowawcy fizycznym bardziej niż na jego kolegach uczących w klasie”⁴⁴. Jednocześnie, według Piaseckiego, nauczyciel tej specjalności powinien być także patriotą, który dba o zdrowie uczniów na zajęciach z wychowania fizycznego, gdyż jest to jego służba ojczyźnie. Podobne poglądy na temat nauczyciela wychowania fizycznego głosił Władysław Osmolski (1883—1935). Z tą różnicą, że kreował on „idealnego kierownika ćwiczeń ruchowych”, „inteligentnego gimnastyka” wykształconego na studiach z zakresu wychowania fizycznego. Chciał, aby w trakcie studiów nauczyciele akademicki zaszczipiali kandydatom tej specjalności poczucie dyscypliny społecznej i kulturę moralną. Wówczas bowiem, wykształci się nie tylko wysokiej klasy nauczyciela wychowania fizycznego, ale również człowieka inteligentnego i wszechstronnie rozwiniętego w kulturze⁴⁵. Walerian Sikorski (1876—1939) natomiast, mimo że pisał o wielu kwestiach poruszanych już przez Piaseckiego i Osmolskiego, dotyczących oczekiwań względem specjalisty wychowania fizycznego, bardziej był jednak przekonany, że o stylu pracy nauczyciela wychowania fizycznego w większym stopniu decydują właściwości indywidualne niż wpływy zewnętrzne, w tym wykształcenie. Sikorski postulował, aby „nie oddawać wychowania fizycznego jednostkom, które nie mają należytego zrozumienia dla zajęć związanych z całością kształtem nauki szkolnej”⁴⁶.

Jak wynika z poczynionych analiz, poglądy pedeutologów z okresu od przełomu XIX i XX wieku do wybuchu II wojny światowej świadczą o tym, że to wpływ osobowości nauczyciela decyduje w największym stopniu o rozwoju psychospołecznym ucznia. W swej twórczości naukowej akcentowali te walory osobowe i umiejętności zawodowe nauczyciela, które są głęboko przemyślane i oparte na podstawach naukowych. Zawsze wiązali je z odbytą edukacją profesjonalną kandydatów na nauczycieli i potrzebami narodu polskiego.

Także po zakończeniu II wojny światowej, chociaż w zupełnie innych warunkach politycznych — w czasach socjalizmu, wielu pedeutologów nawiązywało do poglądów poprzedników. Problemem autorytetu nauczyciela interesował się m.in. Józef Pieter (1904—1989). Psycholog z Górnego

⁴⁴ Ibidem, s. 5.

⁴⁵ W. OSMOLSKI: *Kształcenie kierowników wychowania fizycznego*. Warszawa 1927.

⁴⁶ Ibidem, s. 8.

Śląska zwracał uwagę, że autorytet jest potrzebny pedagogowi w wychowywaniu uczniów jak przymus i dyscyplina. Przestrzegał jednak przed rozczarowaniem, jakie spotka nauczyciela, jeśli swego autorytetu nie wykorzysta w zadaniach dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel, zdaniem Pietera, musi stać się środkiem pedagogicznym, a nie celem. Wyjaśniał, że powinien on ukazywać uczniom z jednej strony swój kunszt i rozległą wiedzę, a z drugiej — zwyczajność, dostępność i „osiągalność” własnej osoby, nie tylko wiedzy⁴⁷. Chcąc pomóc nauczycielom w poznawaniu uczniów, psycholog prowadził badania eksperymentalne, m.in. nad przejawami strachu u dzieci szkolnych, nad sposobami pomiaru uzdolnień motorycznych i zależności między nimi a efektami wiedzy. Interesował się zatem bardzo osobą nauczyciela oraz skutecznością jego pracy z uczniami.

Jan Bohucki (1901—1999), który pracował ze studentami w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, „zdolność kontaktowania się” rozumiał jako umiejętność sugestywnego oddziaływania pedagoga, dzięki której „zaraża” młodzież dobrami kulturowymi⁴⁸. Pisał: „Proces pedagogiczny wyraża się przede wszystkim w stosunku człowieka do człowieka, w postaci osobowego oddziaływania”⁴⁹. Stwierdzenie to było przez Bohuckiego poparte licznymi badaniami dotyczącymi stosunków zachodzących między nauczycielami i uczniami. Należy podkreślić, że problematykę pedagogiczną wiązał on z procesami psychicznymi i emocjonalnymi zachodzącymi u obu partnerów procesu wychowania. Uważał, że wyniki pracy nauczyciela zależą od rodzaju tych relacji. Według badacza to on jest stroną dominującą, posiada wszak formalną władzę, która stanowi źródło poczucia bezpieczeństwa dla ucznia. Dlatego pedagog staje się osobą, której akceptacja przez wychowanków jest niezmiernie ważna. Podsumowując swe badania, Bohucki stwierdził, że to wychowawca swoim przykładem w istotnym stopniu kształtuje osobowość podopiecznego. Właściwości osobowe, jakie posiada nauczyciel, nie są więc bez znaczenia. Za zasadnicze kategorie tychże badacz przyjął: umysłowość, moralność i humanizm społeczny. Uważał, że bez względu na wykonywany zawód człowiek winien się nimi charakteryzować, jednak w największym stopniu powinien się nimi odznaczać pedagog. Bohucki twierdził, że nauczyciel będąc specjalnym wychowawcą, powinien mieć pełną świadomość swych celów, które pragnie zrealizować, i metod działania. Jednocześnie ma przy tym pamiętać, aby dać uczniom możliwość samodzielnego odkrywania wiedzy i zdobywania doświadczenia. Interweniować w ich działanie może zaś tylko w momentach, kiedy potrzebne są im wskazówki i rady. Nauczyciel może — i powinien — być tym, który potrafi

⁴⁷ J. PIETER: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław 1960.

⁴⁸ Z. MYŚLAKOWSKI: *Pedagogika, jej metody...*

⁴⁹ J. BOHUCKI: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice 1965, s. 21.

stwarzać odpowiednie sytuacje. Z jednej strony mają one być merytoryczne, kształtujące i wprowadzające w sposób przemyślany w podstawy naukowe, ale z drugiej — muszą być to sytuacje na miarę możliwości ucznia i jego przygotowania. Bohucki uważał, że takie działanie pedagogiczne wypływa ze specyficznej osobowości nauczyciela, która wpływa na sposób jego kontaktowania się z uczniami⁵⁰. Bohucki zatem ukonkretnił i potwierdził badaniami prowadzonymi w środowisku szkolnym definicję osobowości nauczyciela zaproponowaną przez Wincentego Okonia: „[...] przez osobowość nauczyciela można rozumieć stopień zaawansowania nauczyciela w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, ze szczególnym uwzględnieniem procesów kształcenia i wychowania oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków”⁵¹.

W późniejszych latach PRL-u zainteresowanie psychologów i pedagogów osobowością nauczyciela nie malało. Naukowcy twierdzili, że ma ona bezpośredni wpływ na zmiany w subtelnej i elastycznej psychice dziecka. Dlatego np. Mieczysław Lejman postulował, aby rozwój każdego nauczyciela przebiegał w dwóch kierunkach: systematycznego doskonalenia w zakresie wybranej specjalizacji przedmiotowej oraz kształcenia umiejętności wychowywania uczniów. Ten ostatni nurt stał się wiodący dla Lejmana⁵².

Psycholog Marek Wosiński, nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Śląskim w latach 70. XX wieku, podał czynniki związane z osobą nauczyciela wpływające na skuteczność jego pracy. Psycholog uważał, że to właśnie osobowość ma zasadniczy udział w jakości relacji między dwoma podmiotami⁵³. Wosiński rozumiał ją podobnie jak Janusz Reykowski, który osobowość uznał za centralny system integrujący i regulujący zachowanie człowieka. W ramach tego systemu, według psychologa, znajduje się wiedza o świecie w postaci konkretnych sieci nastawień poznawczych i określone kierunki działania oraz wzorce postępowania w postaci tzw. schematów czynnościowych⁵⁴. Wosiński pisał, że w świetle tak rozumianej osobowości indywidualny jest system oczekiwań nauczyciela w stosunku do danej kategorii uczniów. To określona osobowość wyznacza pedagogowi właściwy system wartości w jej ramach; w nich nauczyciel funkcjonuje i pracuje z wychowankami⁵⁵.

⁵⁰ J. BOHUCKI: *Osobowość nauczyciela...*

⁵¹ W. OKOŃ: *Osobowość nauczyciela...*, s. 258.

⁵² M. LEJMAN: *Znaczenie osobowości nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. „Nowa Szkoła” 1986, nr 9.

⁵³ M. WOSIŃSKI: *Współdziałanie nauczyciela z uczniami: kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*. Katowice 1978.

⁵⁴ *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa 1975; *Osobowość a społeczne zachowanie dzieci*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa 1976.

⁵⁵ M. WOSIŃSKI: *Współdziałanie nauczyciela...*

Alicja Anna Kotusiewicz z kolei zwróciła uwagę, że działanie nauczycielskie jest wieloaspektowe i wyróżniła w nim: sztukę, czynności rozpoznające, porządkujące, nadające rzeczywistości ludzki sens i znaczenie, drogę wyzwania autokreacji osoby ludzkiej, współkreację świata, swoiste współprzymierze osób biorących udział w edukacyjnej relacji⁵⁶.

Przedstawione definicje osobowości nauczyciela i dyskusje teoretyków (oprócz wspomnianych — także: Józefa Czesława Babickiego, 1880—1952; Mariana Falskiego, 1881—1974; Aleksandra Kamińskiego, 1903—1978; Bogdana Suchodolskiego, 1903—1992) nad jej znaczeniem w edukacji uczniów wskazują, że korzenie badań nad tą kategorią tkwią w poglądach pedeutologicznych Dawida. Badanie osobowości wyznaczyło kierunek zmian we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli i zaowocowało realizacją następujących celów:

- rozwijaniem osobowości przyszłego pedagoga,
- kształtowaniem u kandydata na wychowawcę poczucia tożsamości zawodowej i narodowej,
- wdrażaniem kandydata do zawodu pedagoga do poznawania i pielęgnowania wartości stanowiących o jego powołaniu i zawodowych powinnościach,
- przygotowaniem nauczyciela do samokształcenia.

Reasumując, z analizowanego wyboru literatury pedeutologicznej XIX i XX wieku, w tym także powstałej na Górnym Śląsku, wynika, że:

- szkoła i instytucje wychowawcze są przede wszystkim terenem oddziaływania nauczycieli-wychowawców, ich cech osobowych, kultury i pozytywnego nastawienia do opieki oraz aktywności edukacyjnej uczniów;
- nauczyciel jest w pewnym stopniu twórcą wewnętrznego, duchowego życia wychowanków;
- pedagog aktywnie oddziałuje na uczniów nie tylko wiedzą i doświadczeniem, ale także m.in. zainteresowaniami, uczuciami — całą osobowością;
- istotne w czasie edukacji jest wyposażenie kandydata na nauczyciela nie tylko w wiadomości i umiejętności psychopedagogiczne, ale też narodowe oraz ogólnoludzkie;
- humaniści zawsze sukcesy pedagogiczne nauczyciela wiązali z jego najwyższym poziomem etycznym i edukacyjnym.

⁵⁶ A.A. KOTUSIEWICZ: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa 1994.

Tworzenie zrębów polskiej oświaty i nowatorskie rozwiązania pedagogiczne na Śląsku w czasie zaborów

2.1. Górny Śląsk pod względem terytorialnym, społeczno-wyznaniowym i kulturowym

Niniejsza praca dotyczy zagadnień związanych ze szkolnictwem Górnego Śląska, dlatego w tym rozdziale przedstawię w zarysie wczesną historię terytorialną, społeczno-wyznaniową i kulturową tego regionu. Uważam bowiem, że pozwoli to Czytelnikowi odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w połowie XIX wieku przeważająca grupa nauczycieli zatrudnionych w polskim szkolnictwie elementarnym nie posiadała żadnego przygotowania pedagogicznego, oraz uświadomić mu przyczyny takiego stanu rzeczy.

Z badań Idziego Panica wynika, że w okresie wczesnego średniowiecza — w połowie IX wieku — Morawianie nie opanowali Śląska i Małopolski, a ściślej ziem, które w późniejszym czasie tak nazwano. Tereny te zostały zamieszkane przez ludy słowiańskie, które posiadały własną, odrębną tożsamość, mimo że ich języki były podobne. Plemiona te utrzymywały ze sobą nie tylko kontakty handlowe, ale następowało na tych terenach przemieszczanie się ludności. Struktury państwowe ludy słowiańskie, podobnie jak germańskie, zaczęły budować relatywnie późno, co wynikało ze znacznego oddalenia ich od Rzymu¹. Panic uważa, że państwo wczesnopolańskie jednocząc ziemie polskie, musiało użyć do tego siły. Podobnie było w Czechach i u ludów germańskich. Między Wielką Morawą a Gołęczycami rozciągała

¹ I. PANIC: *Ostatnie lata Wielkich Moraw*. Katowice 2010; K. POPIOŁEK: *Historia Śląska od pradziejów do końca 1945 roku*. Katowice 1972.

się osadnicza pustka, sięgająca 30—40 km. W XIV wieku ludność Gołęszyc zespoliła się z Opolanami, tworząc Księstwo Opolskie, niekiedy nazywane Opolsko-Raciborskim. Dopiero w XV wieku na tym terenie zaczęto używać nazwy Silesia Superior (Śląsk Górny)². Elementem łączącym Śląsk Górny z Dolnym było biskupstwo wrocławskie, rozciągające swą jurysdykcję na cały Śląsk. Duchowni, a także świeccy naukowcy i działacze oświatowi odegrali w procesie integracji społecznej znaczną rolę.

Pamiętać należy, co sygnalizowałam już we *Wstępie*, że większa część Śląska nie weszła do Zjednoczonego Królestwa Polskiego. W XVI wieku zmniejszyło się bowiem rozdrobnienie dzielnicowe Śląska spowodowane śmiercią wielu książąt z linii Piastów śląskich, których księstwa zintegrowały się z Czechami, po 1620 roku będącymi prowincją Austrii. Choć osłabły kontakty Śląska z Polską, bardzo liczna ludność polska na Śląsku mówiła w języku polskim, który dominował szczególnie na prawym brzegu Odry oraz w okolicach Prudnika, Brzegu i Wrocławia. Na tych terenach duży wpływ na ludność mieli księża Kościoła katolickiego.

Wcześniej, bo w 1300 roku, na Górnym Śląsku utworzona została parafia Chorzów, wspomniana już w bulli papieża Innocentego II z 1136 roku. Nowo powstała parafia liczyła 5 205 katolików, 108 ewangelików i 95 żydów. Starą parafią były też Dzieckowice, której początki sięgają 1370 roku. Z pierwszej połowy XIV wieku pochodzi również parafia w Katowicach-Bogucicach z Załużem i Małą Dąbrówką, licząca w 1869 roku 7 159 katolików, 449 ewangelików i 174 żydów. Jednak najstarszą parafią na Górnym Śląsku była parafia Mysłowice, w czasie usamodzielnienia się kuracji, a więc w 1868 roku, mieszkało na jej terenie 2 114 katolików, 79 ewangelików i 56 żydów³. Jak pisałam we *Wstępie*, jeszcze na początku XIX wieku ludność okolicznych wsi (także Katowic) „państwa myślowickiego” zajmowała się rolnictwem, jednak z biegiem lat w XIX wieku zaczęła zatrudniać się w rozwijającym się przemyśle węglowym Górnego Śląska. W 1865 roku Katowice otrzymały prawa miejskie, a liczba ludności zaczęła coraz szybciej wzrastać, przykładowo w 1873 roku sięgała już 13 tys. mieszkańców⁴.

Z przytoczonych liczb wynika, że przeważająca część wiernych na Górnym Śląsku była wyznania rzymskokatolickiego. Na Śląsku — jedynym takim obszarze w Polsce — po utworzeniu województwa śląskiego w 1922 roku granice państwowe nie pokrywały się z granicami administracji kościelnej. Do 1925 roku teren ten nadal bowiem należał do diecezji wrocławskiej. Natomiast w przypadku Śląska Cieszyńskiego podległość ta miała charakter tradycyjny — jak

² Ibidem.

³ Ks. F. MAROŃ: *Stulecie Dekanatu Myślowickiego na tle problemów narodowych i społecznych związanych z rozwojem przemysłu*. „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1970, T. 3.

⁴ L. MUSIOŁ: *Z dziejów parafii św. Piotra i Pawła w Katowicach*. Katowice 2003.

przed I wojną światową. W części Górnego Śląska przyznanej Polsce powołano najpierw delegaturę książecko-biskupią (październik 1921), a następnie Administrację Apostolską (listopad 1921), którą kierował August Hlond — Górnoszlązak⁵.

Do uświadomienia narodowego społeczeństwa w XIX wieku, w okresie, kiedy na Śląsku następował szybki rozwój górnictwa, włókiennictwa oraz hutnictwa i wykrystalizowała się z ludu polskiego liczna klasa robotników, przyczynili się naukowcy zamieszkujący ten teren. Mówili o sobie, że są Ślązakami, nie ujawniali swego pochodzenia, m.in. dla dobra „sprawy narodowej”. Aktywność pisarska nauczycieli, działaczy oświatowych i duchowieństwa, ich udział w życiu publicznym miały bardzo duży wpływ na Ślązaków. Dlatego warto przybliżyć wybrany dorobek naukowy z zakresu historii humanistyki przynajmniej niektórych z działaczy.

Nauczyciel i śląski działacz oświatowy Józef Lompa (1797—1863), autor pierwszej napisanej w języku polskim historii Śląska: *Krótkie wyobrażenia historii Szląska dla szkół elementarnych* (1821), przekonywał czytelników, że są przodkami Polaków mieszkających na tym terenie i ich narodowość musi być uznana. Nie bał się odpowiedzialności za napisane słowa, o czym świadczy jego postawa w okresie Wiosny Ludów, kiedy to w 1848 roku, żądał od władz administracyjno-oświatowych, aby w szkołach na Śląsku uczono tylko w języku polskim. Postulował: „Niech też w szkołach naszych uczą, jak to przed laty działo się na ziemi naszej, to jest dziejów Polski”⁶.

Prawie sto lat później pedagog i aktywista oświaty narodowej — ks. Józef Londzin (1862—1929), współorganizator polskiego Gimnazjum w Cieszynie (1895) i autor wielu opracowań z historii Kościoła, szczególnie Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim, koncentrował się wokół problemów szkolnictwa ludowego, w tym ukazywał rolę książki w życiu społecznym. W swych publikacjach mocno podkreślał związki oświaty z historią i tradycją Polski⁷.

Również proboszcz z Radzionkowa ks. dr Joseph Knossalla (1878—1951), od 1922 roku Józef Knosała, przez całe dziesięciolecie uczestniczył w rozwoju narodowego życia polskiego na Górnym Śląsku, mimo że w języku polskim drukował tylko pisma popularnonaukowe, a obszerniejsze prace naukowe publikował w języku niemieckim. Wszystkie jednak przepojone były polskim patriotyzmem, na co wskazały ekspertyzy wykonane przez historyków na prośbę biskupa ordynariusza Stanisława Adamskiego, który przedstawił je — w celu uchronienia duchownego przed wydaleniem z Polski — ówczesnemu wojewodzie śląskiemu, niestety deportacji księdza do Republiki Federalnej Niemiec nie udało się uniknąć⁸.

⁵ *Województwo śląskie (1922—1939). Zarys monograficzny*. Red. F. SERAFIN. Katowice 1996.

⁶ *Imię ziemi. Antologia wierszy o Śląsku*. Red. A. WIDERA, A. WOLNY. Opole 1985, s. 9.

⁷ Np. J. LONZIN: *Polskość Śląska Cieszyńskiego*. Cieszyn 1924.

⁸ W. KORZENIOWSKA: *Saga śląska*. Opole 1985.

Przywołane nazwiska trzech historyków (o innych działaczach oświatowych piszę w rozdziale 2.2.) wskazują, że — niezależnie od tego, czy uważali się Polakami, czy Górnoszlązakami, oraz bez względu na język, w jakim publikowali swoje prace — bronili oni Śląska przed zawłaszczeniem go przez inne rządy.

Awans społeczno-zawodowy Ślązaków gruntowany był przez duchownych Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku już od XIII wieku, dokonywało się to w obrębie rozwijających się parafii, o czym pisałam wcześniej. Z analizowanych publikacji naukowych wynika, że religijność ludu śląskiego zdeterminowała jego pojmowanie ojczyzny jako narzędzia Boga. Posłuszeństwo Bogu kojarzone było na Górnym Śląsku z miłością do rodziców i ojczyzny. Służenie kulturze ojczystej wynikało z przykazania miłości Boga, a patriotyzm pojmowano tu jako część, którą należy spłacić Bogu i ojczyźnie. Ślązak zatem, urodzony z polskich rodziców, którego językiem potocznym był język polski, zapierając się polskości, „zgrzeszyłby (prawdopodobnie nawet śmiertelnie), dlatego, że nie chciałby spełniać obowiązków wyraźnie na nim ciążyących z tytułu wychowania i urodzenia”⁹. W śląskiej mentalności wyrzeczenie się własnej ojczyzny uchodziło więc za grzech. Niewolę Śląska — osobistej, lokalnej ojczyzny — personifikowano, przedstawiano ją w postaci kobiety zakutej w kajdany. W kościołach głoszone, że ojczyzny trzeba bronić jak matki i być jej oddanym¹⁰. Uznawane na Śląsku wartości, tak jak i folklor, dawały człowiekowi poczucie stabilizacji, regulowały życie społeczne i sprzyjały tworzeniu się wspólnoty, chroniąc jednostkę przed samotnością¹¹. Pociągało to za sobą akceptację własnej pozycji w przyjętej hierarchii społecznej, ideału pracowitości, gospodarności i użyteczności, oraz moralne potępienie wad społecznych¹². Patriotyzm, rozumiany jako wartość polegająca na przywiązaniu do tradycji, nakazywał sięganie do prawdziwych wzorów, które znajdowano w czasach panowania Piastów na Śląsku, a gwarantem których była religia katolicka.

Niestety, realizacja tak pojmowanej kultury, w tym patriotyzmu, przez osoby publiczne, światłe i sprzyjające sprawie narodowej na Górnym Śląsku nie była możliwa w wystarczającym stopniu w szkolnictwie, ponieważ nauczyciele w tym rejonie byli kształceni z dużym opóźnieniem w stosunku do pedagogów z Dolnego Śląska. Na Dolnym Śląsku (we Wrocławiu), jak pisze Stanisław Gawlik, już w 1765 roku powstało pierwsze seminarium nauczy-

⁹ I.M. BOCHEŃSKI OP: *O patriotyzmie*. Warszawa 1989, s. 15.

¹⁰ J. TISCHNER: *Odzyskiwanie ojczyzny*. W: *Odzyskiwanie ojczyzny*. Warszawa 1986.

¹¹ D. SIMONIDES, P. KOWALSKI: *Badania nad kulturą Śląska*. W: *Stan i potrzeby śląskoznawczych badań humanistycznych*. Red. D. SIMONIDES. Wrocław—Warszawa 1990.

¹² E. MALINOWSKA: *Literatura polska na Śląsku w latach 1863—1903. Założenia metodologiczne badań*. W: *Metodologiczne aspekty historyczno-literackich badań śląskoznawczych*. Red. J. MALICKI, E. GONDEK. Katowice 1989.

cielskie. Na Górnym Śląsku (w Opolu) natomiast podobny zakład kształcenia utworzono dopiero po 50 latach — w 1802 roku¹³. Należy uświadomić sobie, że żadna z tych instytucjonalnych form kształcenia personelu nauczającego nie miała na celu rozwijania wychowania polskiego, placówki te były bowiem narzędziami germanizacji młodego pokolenia Polaków. Zdaniem Gawlika, militarystyczna polityka Prus możliwość starania się o przyjęcie do seminariów nauczycielskich dawała tylko kandydatom niezdolnym do służby wojskowej. Dodatkowo zawód pedagoga był nisko opłacany, co zniechęcało młodzież męską do starania się o miejsce w seminarium nauczycielskim. Taka polityka rządu pruskiego doprowadziła do tego, że jeszcze w połowie XIX wieku przeważającą grupę nauczycieli w szkolnictwie elementarnym stanowiły osoby niemające jakiegokolwiek przygotowania pedagogicznego, rekrutujące się z grona inwalidów wojennych, zdeklasowanych urzędników itp. Jak podaje badacz, dla potrzeb szkół na Górnym Śląsku kształcono czterech nauczycieli w jedynym Seminarium Nauczycielskim w Głogówku, które zostało tu przeniesione z Opolą w 1803 roku z powodu fatalnych warunków lokalowych. Drastyczny brak kadry nauczycielskiej na Górnym Śląsku został w niewielkim stopniu zmniejszony absolwentami z katolickiego seminarium założonego po 1849 roku w Pyskowicach oraz z seminarium ewangelickiego funkcjonującego od 1858 roku w Kluczborku, a po dziewięciu latach z nowo utworzonego seminarium w Pilchowicach. Jednak czas po latach 70. XIX stulecia okazał się dla Niemców bardziej korzystny, jeśli chodzi o zakładanie seminariów nauczycielskich, co było spowodowane m.in. wzrostem liczby ludności na tym mocno uprzemysłowionym obszarze. Na początku XX wieku — w 1909 roku — powstało także Męskie Seminarium Nauczycielskie w Mysłowicach¹⁴. Mimo wzrostu na Górnym Śląsku liczby pedagogów kształconych przez zaborcę pruskiego do szkolnictwa powszechnego, kadra nauczycielska i tak nie była wystarczająca w stosunku do potrzeb. Wystarczy podać, za Władysławem Pochmarą, że w 1910 roku 4/5 ludności Mysłowic stanowili Polacy¹⁵. Tak oni, jak i okoliczna społeczność wiejska byli przede wszystkim pod wpływem księży Kościoła katolickiego. Skutkowało to wieloma konfliktami nie tylko politycznymi, ale i oświatowymi, w tym także toczonymi o szkołę polską.

Niestety, do 1922 roku Polacy nie zdołali na terenie Górnego Śląska uruchomić ani jednej szkoły średniej, ani seminarium nauczycielskiego w Mysłowicach lub uzyskać zgody władz okupacyjnych na zorganizowanie

¹³ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim (1765—1975)*. Opole 1979; IDEM: *Seminarium Nauczycielskie w Mysłowicach (1909—1939)*. W: *W 140. rocznicę utworzenia Dekanatu Mysłowickiego (1868—2008)*. *Problematyka społeczno-oświatowa — przeszłość i teraźniejszość*. Red. A. LIPSKI. Mysłowice 2008.

¹⁴ S. GAWLIK: *Seminarium Nauczycielskie w Mysłowicach...*

¹⁵ W. POCHMARA: *Z dziejów Mysłowic*. Katowice 1963.

w latach 1918—1922 polskich klas przy istniejących tu zakładach kształcenia nauczycieli. Jednak pod wpływem zdecydowanej postawy narodowej uczniów i ich rodziców w seminarium myślowickim w czasach plebiscytowych otworzono kurs języka polskiego, na który uczęszczała liczna grupa młodzieży. Stało się to możliwe dzięki staraniom Polskiego Komisarjatu Plebiscytowego i ks. Tomasza Reginka¹⁶. Nie było to niczym wyjątkowym, ponieważ w tym czasie zakładano takie kursy w wielu miastach na Górnym Śląsku¹⁷. Zadaniem tych form kształcenia było wstępne przygotowanie polskiej kadry nauczycielskiej do szkolnictwa powszechnego. Niewątpliwie były one koniecznością społeczno-pedagogiczną w tym czasie, gdyż dążenia działaczy oświatowych zmierzały do kształcenia nauczycieli na wysokim poziomie.

Reasumując, myślę, że rozważania poczynione w niniejszym podrozdziale uświadomiły Czytelnikom, jak skomplikowany pod względem terytorialnym, społeczno-wyznaniowym i kulturowym był Górny Śląsk. Przedstawiona w zarysie historia zmian terytorialnych, społeczno-wyznaniowych i kulturowych tego regionu uświadamia, że korzenie Górnoślązaków sięgają plemion słowiańskich. Przemieszczanie się tych ludów na pobliskie tereny, od czasów średniowiecza było związane m.in. z handlem, polityką kolejnych królów i książąt oraz (w późniejszych wiekach) rozwijającym się górnictwem, ale także z rodzącą się administracją i walkami o bogactwo tej ziemi, jakim był węgiel.

Oddziaływanie Kościoła katolickiego na ludność śląską już w XIII wieku doprowadziło do tego, że obronę swojej małej ojczyzny Ślązacy zaczęli utożsamiać z walką o Boga i rodzinę.

Osoby publiczne, oddane „sprawie narodowej”, zdawały sobie sprawę, że o kształtowaniu charakteru Ślązaka decyduje jego wiedza historyczna, a więc szkoła z polskimi nauczycielami, którzy zapoznają wychowanków z narodową tradycją i kulturą.

2.2. Polska oświata na Śląsku a inicjatywy pedagogiczne

Po trwającym sześć wieków odłączeniu Śląska od Macierzy jego integracja z narodową kulturą, oświatą i szkolnictwem, jak również tworzenie

¹⁶ J. MADEJA: *Sprawy szkolne za czasów plebiscytowych*. „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.

¹⁷ F. KLON: *Kształcenie nauczycieli śląskich w okresie plebiscytu*. „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.

instytucjonalnych form edukacji polskich nauczycieli nie było łatwe. Ciągłe brakuje wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania i osoby, które przyczyniły się do odbudowy, a właściwie do tworzenia od nowa, zrębów polskiej szkoły na tym terenie. Rozpatrując w niniejszym podrozdziale tę kwestię, zwrócę uwagę na rolę inicjatorów aktywności oświatowej.

Polityka wynaradawiania polskich dzieci oraz młodzieży prowadzona w szkole zorganizowanej przez zaborców mobilizowała dorosłych Polaków do zakładania na Górnym Śląsku i Śląsku Cieszyńskim (po 1922 roku tereny te stanowiły jedną strukturę organizacyjną — województwo śląskie¹⁸) różnych form oświaty realizujących treści edukacyjne.

Co prawda, w czasie zaborów te dwa polskie obszary kulturalno-oświatowe należały do różnych mocarstw, biorąc jednak pod uwagę badany problem, wyszłam z założenia, iż myśl i doświadczenie pedagogiczne nie znały zakazów administracyjnych. W związku z tym wzajemnie się przenikały i mogły tworzyć nową jakość organizacyjną oraz edukacyjną, kierowaną przez nauczycielstwo polskie zorientowane na wyzwolenie narodowe. Dla podjętego tematu ważne jest zatem rozpoznanie całokształtu działań pedagogicznych na tle uwarunkowań polityczno-społecznych.

Historia Górnego Śląska była skomplikowana (por. rozdział 2.1.). Po odłączeniu od Macierzy w regionie tym pod wpływem obcych państw ukształtował się specyficzny układ społeczno-kulturowy. Stan oświaty na tym terenie charakteryzują słowa hr. E.W. Schlabrendorffa, ministra prowincji śląskiej, wypowiedziane po jego wizytacji w 1756 roku. Stwierdził on mianowicie, że szkolnictwo na tym obszarze jest na bardzo niskim poziomie, ludność wcale nie zna języka niemieckiego¹⁹, co było przede wszystkim zasługą księży Kościoła katolickiego (por. rozdział 2.1.). Warunki do rozwijania jakichkolwiek form edukacji narodowej były zatem złe. Tym bardziej że młode pokolenie Polaków nie wykazywało dużych chęci do kształcenia się w szkole, której nauczyciele są absolwentami seminariów otwieranych i podporządkowanych Prusom.

Niestety, najbardziej dramatyczny okres w dziejach polskiego społeczeństwa Górnego Śląska rozpoczął się w 1763 roku²⁰. W tym czasie dążenia polskich działaczy oświatowych do odrodzenia narodowego były znaczne²¹. Świadczyło o tym m.in. wydawanie od 1789 roku „Gazety Śląskiej dla Ludu Polspolitego”. Zdaniem Elżbiety Gondek, rok ten należy uznać za początek

¹⁸ J. KOKOT: *Zarys działalności województwa śląskiego jako jednostki samorządu terytorialnego*. Katowice 1939; K. POPIOŁEK: *Historia Śląska od pradziejów...*; IDEM: *Śląskie dzieje*. Warszawa 1976.

¹⁹ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia...*; IDEM: *Seminarium Nauczycielskie w Mysłowicach...*

²⁰ M. LIS: *Górny Śląsk. Zarys dziejów do I wojny światowej*. Opole 1986.

²¹ Ibidem.

wydawania polskiej prasy na Śląsku²². Według badaczki wydarzenie to miało duże znaczenie dla rozbudzania patriotyzmu u osób dorosłych, szczególnie polskiej ludności wiejskiej i robotników. Wszak po aneksji Górnego Śląska to ich zatrudniało państwo pruskie w hutach oraz kopalniach. Można więc przypuszczać, że czytelnicy tejsze gazety należeli przede wszystkim do społeczności o słabym przygotowaniu edukacyjnym. Środowiska pod każdym względem najuboższe przez czytanie prasy uczyły się i przypominały sobie język swoich przodków. Pamiętać trzeba, że w tym czasie robotnicy i chłopci stanowili najliczniejsze klasy społeczeństwa polskiego²³.

Ubóstwo intelektualne licznej rzeszy Górnoszlązaków zmobilizowało krzewiciela języka polskiego Józefa Lompę (1797—1863) do starań o rozwój szkolnictwa polskiego. Jak pisał Zdzisław Hierowski, „[...] on, pierwszy odrodzony Polak górnośląski, stał się kamieniem węgielnym nowego okresu w dziejach tej ziemi”²⁴. Ważne dla niego stało się opracowanie podręczników do nauczania dzieci i młodzieży. Niewątpliwie historia Śląska i geografia regionalna dla szkół elementarnych pióra Lompy okazały się szczególnie przydatne po uzyskaniu w rejencji opolskiej w 1826 roku prawa wprowadzenia do szkół nauki języka polskiego (obok języka niemieckiego)²⁵. Niestety, stan szkolnictwa w stosunku do potrzeb w tym zakresie ciągle nie był wystarczający, o czym świadczył artykuł w jednym z popularnych wówczas czasopism — „Tygodniku Polskim”, wydawanym od 1845 roku dla ludności wiejskiej na Górnym Śląsku. Pisano w nim: „Stan edukacji wieśniaków polskich, zwłaszcza w Górnym Śląsku, znajduje się [...] na bardzo niskim poziomie [...], wiejska młodzież polska wychodząc ze szkoły, nie ma okazji wiadomości swych, w szkole nabytych, stwierdzić i udoskonalić”²⁶. Dlatego w tym poczytnym piśmie nakreślono program nauki dla społeczności wiejskiej, włączając do niego wiadomości o rolnictwie, hodowli bydła, wskazówki dotyczące życia praktycznego itp. Niewątpliwie wspomniany artykuł można uznać za ważny dowód walki o polską oświatę na Śląsku.

Mimo podjętej przez inicjatorów szkoły polskiej wzmoczonej akcji uświadamiania społeczeństwu, że pedagogzy są najważniejszym ogniwem w krzewieniu znajomości języka ojczystego, w połowie XIX wieku ciągle brakowało

²² E. GONDEK: *Działalność wydawnicza na Śląsku w latach 1801—1854 na podstawie Streicherera*. W: *Z dziejów polskiej książki na Śląsku w pierwszej połowie XIX wieku. Rozznanie wstępne*. Red. A. JAROSZ. Katowice 1988.

²³ M. LIS: *Górny Śląsk...*

²⁴ Z. HIEROWSKI: *Józef Lompa. Jego działalność i zasługi dla Śląska*. Katowice 1957, s. 26.

²⁵ J. LOMPA: *Krótkie wyobrażenie historii Szląska dla szkół elementarnych*. Opole 1821; IDEM: *Krótki rys geografii Szląska dla nauki początkowej*. Lubliniec 1834.

²⁶ Artykuł programowy. „Tygodnik Polski” z 5 września 1845.

na tym terenie takich nauczycieli. A przecież był to czas sprzyjający rozwojowi narodowej edukacji szkolnej, o czym świadczy m.in. fakt, że wizytator — Niemiec — ks. Bernard Bogedain (1810—1860) nie tylko nie germanizował szkół, ale także nakłaniał nauczyciela Karola Miarkę (1825—1882) do solidnej nauki języka polskiego i posługiwania się nim podczas edukacji wychowanków. A kiedy Bogedain został biskupem sufraganiem we Wrocławiu (1858), na szeroką skalę umożliwił wprowadzenie do szkół nauki języka polskiego²⁷. Szkoły elementarne na wsiach i w małych miasteczkach stawały się w ten sposób zasadniczymi instytucjami polskimi, nie tylko przekazującymi tradycję i kulturę narodową młodemu pokoleniu, ale także działającymi na rzecz dorosłej społeczności lokalnej. W celu krzewienia kultury narodowej i pogłębienia znajomości języka ojczystego Miarka opublikował w 1863 roku w „Gwiazdce Cieszyńskiej” *Głos wołającego na puszczy górnośląskiej*, uświadamiając w ten sposób polski lud o korzyściach płynących ze znajomości języka ojczystego²⁸. Niewątpliwie tego rodzaju czasopisma pełniły rolę zastępczą w stosunku do polskiej szkoły. Ich redaktorzy uświadamiali bowiem moralnie i społecznie dorosłych Polaków. Również wydany przez Miarkę *Elementarz polski do użytku szkolnego i domowego* spełniał na śląskiej wsi ważną rolę narodową — wprowadzał dzieci polskie w krąg rodzimych kultury. Z podręcznika tego także dorośli uczyli się mowy ojczystej, dotychczas zaniedbanej i zakazanej przez zaborców. Józef Madeja pisał, że właśnie elementarze polskie, wydawane przez inicjatorów szkoły, nauczyły społeczność wiejską kochać i cenić mowę polską²⁹. Te działania edukacyjne i kulturalne rozwijane przez animatorów narodowych w różnych formach oświatowych, m.in. w teatrach, czytelniach, bibliotekach ludowych, kasytach (np. w Kasynie Katolickim w Chorzowie założonym przez Miarkę), „nie tylko są zabawą, lecz kształcą język ojczysty, uszlachetniają ducha, wzbudzają zainteresowania do swoich ojczystych rzeczy”³⁰.

Także ks. Konstantego Damrota (1841—1895), wieloletniego nauczyciela i dyrektora szkół państwowych, urodzonego w Pilchowicach na Górnym Śląsku, należy zaliczyć do tych Polaków, którzy rozniecali w społeczeństwie zamiłowanie do kultury i znajomości języka ojczystego. Powrócił on do Pilchowic z Pomorza (gdzie w latach 1871—1884 kierował Seminarium Nauczycielskim w Kościerzynie), aby założyć seminarium nauczycielskie w swej rodzinnej miejscowości. Ksiądz Damrot będąc prezesem Towarzystwa Polskich Górnoślązaków, rozwijał oświatę w systemie samokształce-

²⁷ J. SKRYBA [K. Prus]: *Karol Miarka, krótki zarys jego życia i pracy*. W: Paweł Stalmach, *Karol Miarka*. Red. E. GRIM, J. SKRYBA [K. Prus]. Katowice—Cieszyn 1924.

²⁸ Ibidem.

²⁹ J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w XVIII i XIX wieku*. T. 1. Katowice 1960.

³⁰ J. SKRYBA [K. Prus]: *Karol Miarka...*, s. 32.

niowym, aby wzmóc skuteczniejsze kształtowanie świadomości narodowej dorosłych osób. Należy dodać, że jego aktywność obejmowała również twórczość poetycką, w której dawał wyraz swym zainteresowaniom historią i krajobrazem własnego regionu³¹.

Krzewienie przez działaczy narodowych polskiej kultury i oświaty, nawet w okresie kulturkampfu, w różnych, celowo zmienianych postaciach organizacyjnych, nie tylko przetrwało, ale również w okresie od połowy XIX wieku do wybuchu I wojny światowej nie traciło na sile. Rację więc miał Jan Wróblewski, pisząc, że także oświata i kultura „Polskich broniły progów”³².

Sumując dokonania oświatowe działaczy narodowych z Górnego Śląska, wnioskować możemy, że w ich gronie znajdowali się znakomici nauczyciele, którzy rozwijali polską aktywność edukacyjną, stanowiąc tym samym wzór osobowo-zawodowy dla kandydatów na pedagogów. Mieli oni świadomość, że krzywdą dla dzieci i młodzieży polskiej jest zmuszanie jej przez zaborcę pruskiego do nauki w języku obcym. Nauczyciele szkolni mając na uwadze potrzebę budowania nowoczesnego systemu kształcenia Polaków, rozwijali także różne formy oświaty dla dorosłych, np.: kasyna, teatry, towarzystwa społeczne, chóry³³, w których uczyli tradycji i kultury narodowej.

W Księstwie Cieszyńskim, które stanowiło odrębną prowincję w monarchii Austro-Węgier³⁴, podobnie jak na Górnym Śląsku, ludność polska zamieszkująca ten obszar w pierwszej połowie XIX wieku nie była zainteresowana sprawami narodowymi, często przejmowała kulturę i obyczaje od mieszczaństwa oraz ziemiaństwa niemieckiego. Jednak we własnych rodzinach, szczególnie społeczność wiejska, rozmawiała w języku polskim. Dopiero ruch społeczno-polityczny w okresie Wiosny Ludów spowodował, że na Śląsku Cieszyńskim rząd Austro-Węgier, podobnie jak na innych terenach podbitych, stał się skłonny do ustępstw politycznych. Wydanie 2 września 1848 roku dekretu, na mocy którego możliwe było wprowadzenie zmian w szkolnictwie, spowodowało, że Ministerstwo Oświaty w Wiedniu wyraziło zgodę, aby polska młodzież w wieku szkolnym uczyła się w języku ojczystym z rodzimych podręczników³⁵. Trzeba dodać, że ustępstwa rządowe w tej

³¹ K. DAMROT (pseud. Czesław Lubiński): *Wianek z Górnego Śląska (1867)*. W: *Pisarze śląscy XIX i XX wieku (zbiory)*. Red. Z. HIEROWSKI. Wrocław 1963; W. SZEWCZYK: *Trzynastcie portretów śląskich*. Kraków 1953.

³² J. WRÓBLEWSKI: *Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843—1939*. Olsztyn 1975; IDEM: *Polskich broniły progów*. Wrocław 1981, s. 27.

³³ G. KEMPA: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 1997.

³⁴ F. POPIOŁEK: *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Katowice 1958.

³⁵ I. LONDZIN: *Polskość Śląska Cieszyńskiego*. Cieszyn 1924.

kwestii były rezultatami zaangażowania się w sprawy narodowe znakomitych nauczycieli³⁶. Przykładowo, w 1836 roku pedagog ze Szkoły Ludowej w Jaworzu Józef Śladaczek wysłał petycję do inspektora szkolnego, w której domagał się wprowadzenia do szkół ludowych podręczników polskich w miejsce czeskich. Niestety, uzyskał jedynie zgodę na wprowadzenie polskich książek tylko w swojej szkole³⁷.

Ważną rolę w nauczaniu dzieci polskiego ojczystego języka odegrała także celowa i intensywna praca społeczno-publicystyczna Pawła Stalmacha (1824—1891), który po ukończeniu cieszyńskiego gimnazjum studiował teologię w Preszburgu (Bratysławie) i Wiedniu. Przebywając w gronie radykalnych studentów, zrozumiał konieczność rozwijania wśród rodaków oświaty i kultury polskiej. Z jego inicjatywy 6 maja 1848 roku ukazał się w Cieszynie „Tygodnik Cieszyński”, co było możliwe dopiero po wybuchu rewolucji — 13 marca 1848 roku³⁸. Redaktorzy „Tygodnika Cieszyńskiego” byli nie tylko pionierami na polskim rynku prasy na tym terenie, ale — co ważniejsze — uczynili pismo elementarzem języka ojczystego i źródłem informacji o nowej rzeczywistości w Europie. Świadczyły o tym umieszczone w nim m.in. informacje pedagogiczne, zarządzenia urzędowe, decyzje poszczególnych Ślązaków o przynależności do Polski, np. Pawła Stalmacha i Andrzeja Kotuli, którzy to zmanifestowali na Zjeździe Słowian w Pradze³⁹. Pierwszy z nich po powrocie do Cieszyna (5 sierpnia 1848 roku) objął redakcję „Tygodnika Cieszyńskiego” i na jego łamach zdecydowanie domagał się wprowadzenia języka polskiego do szkół i urzędów. Niestety, nie było to możliwe, ponieważ rozruchy zostały stłumione i władze zaborcze przywróciły wcześniejszy „porządek”. Stalmach nie chcąc stracić kontaktu edukacyjnego z Polakami, przemianował pismo na „Gwiazdkę Cieszyńską”. Cenzura zaleciła mu, aby treści publikowane w piśmie miały wyłącznie charakter naukowy i rozrywkowy. Pomimo groźących za to restrykcji, jak wynika z analizy zawartości gazety, dziennikarze w różnej formie starali się przekazywać społeczności polskiej wiele informacji o polskiej szkole⁴⁰. Władze pruskie wielokrotnie wytaczały za to redaktorowi naczelnemu procesy. Mimo to, jak pisał Jerzy Kubisz, „»Gwiazdka...« była ogólnie dostępna [...]. Środowiskiem życia publicznego była także karczma »harenda« [...]. Trzymał on [karczmarz —

³⁶ J. BYSTRON: *Pamiętnik dr. Andrzeja Cinciały*. Cieszyn 1900; P. STALMACH: *Pamiętnik. W: Wspomnienia Cieszyńiaków*. Zebrał i oprac. L. BROŻEK. Warszawa 1964; J. CHLEBOWCZYK: *Wybory i świadomość społeczna na Śląsku Cieszyńskim w drugiej połowie XIX wieku*. Katowice—Kraków 1966.

³⁷ *Kronika Szkoły Podstawowej w Jaworzu*. W posiadaniu Szkoły Podstawowej nr 1 w Jaworzu.

³⁸ K. POPIOŁEK: *Historia Śląska...*

³⁹ Np. „Tygodnik Cieszyński” 1848, nr 1.

⁴⁰ „Tygodnik Cieszyński” 1880, nr 2.

G.K.] »Gwiazdkę« Stalmachowską dla gości, którą chciwie czytali”⁴¹. Przytoczona relacja zasłużonego dla kształcenia pedagogów nauczyciela — założyciela Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie w 1888 roku (wraz z ośmioma nauczycielami z Ustronia i Wisły), świadczy o przemyślanej i rozległej pracy narodowej, jakiej podejmowało się nauczycielstwo wiejskie. Zasługują oni na pamięć społeczeństwa — nie tylko dlatego, że dopominali się o nauczanie dzieci w języku polskim, ale także dlatego, że opracowali podręczniki szkolne i wprowadzali do polskich szkół nowe rozwiązania metodyczne.

W tej pionierskiej działalności niewątpliwie na czoło wysunął się Jerzy Kubisz (1862—1939)⁴². Pedagog ten po ukończeniu niemieckiego Seminarium Nauczycielskiego w Cieszynie był nauczycielem w Datyniach Dolnych i w Wiśle Czarnej, a następnie dyrektorem szkoły w Kocobędzu. Duże doświadczenie pedagogiczne z jednej strony i brak podręczników do nauczania języka polskiego — z drugiej, zainspirowały go do wspólnego z nauczycielami: Anastazym Pacułą i Wiktorem Ferlitzem, opracowania elementarza. Kubiszowi chodziło o stworzenie podręcznika, z którego uczono by się nie tylko czytania i pisania, ale, jak sam pisał, „myślenia po polsku”⁴³.

Lokalni działacze rozwijali także edukację narodową wśród dorosłych Polaków Księstwa Cieszyńskiego w pierwszym Towarzystwie dla Wydoskonalenia się w Języku Polskim. Stało się ono załączkiem cieszyńskiej Czytelni Ludowej, założonej 7 grudnia 1861 roku⁴⁴, i wielu podobnych instytucji oświatowych rozwijanych w mniejszych miejscowościach, np. w Jabłonkowie (1870) czy Skoczowie (1871).

Niewątpliwie, tworzenie tego rodzaju form edukacyjnych świadczyło z jednej strony o coraz wyższych ambicjach reformatorów oświaty angażujących się w pracę patriotyczną, a z drugiej — o postępującym i coraz skuteczniejszym procesie kształcenia rodaków w zakresie kultury języka polskiego na Śląsku Cieszyńskim.

Znaczące zasługi na tym polu miał też nauczyciel szkoły ludowej — Jan Śliwka (zm. 1872). Chcąc zmniejszyć trudności wychowanków polskich uczących się z czeskich podręczników, opracował w 1852 roku elementarz w języku narodowym *Początki czytania*, w 1870 roku napisał *Książkę do czytania dla wyższych oddziałów szkół ludowych*⁴⁵, był także autorem podręczników do historii, geografii, śpiewu i religii⁴⁶. Te nieodzowne do nauki

⁴¹ J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w byłym Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn 1928.

⁴² G. KEMPA: *Kubisz Jerzy (1862—1939)*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.

⁴³ J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela...*

⁴⁴ *Ustawa Czytelni Ludowej w Cieszynie*. Cieszyn 1861, par. 1.

⁴⁵ J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela...*

⁴⁶ *Ibidem*.

„polskości” pomoce — mimo znacznych utrudnień ze strony rządu zaborczego — zostały przez Ministerstwo Oświaty w Pradze zatwierdzone do wykorzystania w szkołach. Z podręczników tych aż do wybuchu I wojny światowej uczyły się dzieci w szkołach elementarnych⁴⁷.

Ważne ze względów narodowych było opracowywanie książek szkolnych do geografii, ponieważ jedna godzina w tygodniu przeznaczona na nauczanie tego przedmiotu nie wystarczała, aby nawet pobieżnie poznać terytorium i zasoby gospodarcze utraconego kraju. Poza tym lekcję geografii w klasie II łączono z historią, a w następnej klasie przewidziano tylko dwie godziny na te przedmioty, nauczyciele byli więc w stanie omówić jedynie wąski zakres najistotniejszych wiadomości. Dlatego zaangażowani w sprawę narodową pedagodzy organizowali wycieczki (np. do Krakowa), w trakcie których dzieci poznawały dziedzictwo narodowe⁴⁸. Cenną pomocą, nie tylko dla uczniów, ale i dla pedagogów, okazał się *Atlas geograficzny* opracowany przez Klemensa Matusiaka (ur. 1881). Przyjechał on na Śląsk Cieszyński z centralnych ziem polskich, aby zaangażować się w działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie. Zaraz po ukończeniu seminarium nauczycielskiego w 1893 roku został zatrudniony na stanowisku nauczyciela języka polskiego w szkole w Trzanowicach. Dodatkowo, z własnej inicjatywy, wydawał i redagował pisemko dla uczniów „Jutrzenka” (1910—1914). Głównym celem jego pracy pedagogicznej stało się zainteresowanie wychowanków kulturą narodu polskiego, a szczególnie historią i literaturą⁴⁹.

Opracowywanie i wydawanie podręczników szkolnych oraz czasopism dla młodzieży w języku polskim było konieczne nie tylko w drugiej połowie XIX wieku, ale także na początku XX stulecia. Wszak stanowiły one istotną pomoc w edukacji narodowej. Dominacja Niemców w gminach, w tym też w radach szkolnych, spowodowała, że na stanowiska nauczycieli najczęściej zatwierdzano pedagogów o przekonaniach obojętnych sprawie polskiej⁵⁰. Przykładem jednego z nich był Johan Grajcar, który skutecznie realizował program polityki wynaradawiania uczniów, „[...] chociaż był synem chłopa z Kalembic, wyparł się mowy ojczystej i gardził nią [...]”⁵¹. Pilnym zadaniem dla inicjatorów szkoły polskiej było zatem dalsze wzmacnianie narodowej świadomości nauczycieli, by mogli skutecznie nauczać wychowanków nie tylko treści, ale i myślenia kategoriami polskimi. Ciągle zbyt mało było pedagogów, edukujących się w kołach samokształceniowych, które od 1868 roku

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ *Kronika Szkoły Podstawowej nr 2 w Ustroniu*. W posiadaniu tejże szkoły.

⁴⁹ K. MATUSIAK: *Walki o Ziemię Cieszyńską w latach 1914—1920. Pamiętnik*. Cieszyn 1930.

⁵⁰ J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela...*

⁵¹ *Kronika Szkoły Podstawowej w Golezszowie*. W posiadaniu Szkoły Podstawowej nr 1 w Golezszowie.

Jan Śliwka zakładał na Śląsku Cieszyńskim w ramach Towarzystwa Nauczycieli⁵². Dlatego coraz istotniejsza stawała się potrzeba uświadamiania narodowego wszystkich polskich nauczycieli, przekonania ich do wychowywania młodzieży szkolnej według założeń KEN-u. Nadmienię tylko, że takie dążenia patriotyczne charakterystyczne były dla działaczy oświatowych na wszystkich obszarach ziem polskich, także w Królestwie Polskim, co było podyktowane obroną polskiej szkoły przed rusyfikacją⁵³.

Niestety, część pedagogów skupionych w Towarzystwie Nauczycieli Śliwki związało się z Towarzystwem Nauczycieli Wiejskich kierowanym przez T. Hassa. Reagując na tę sytuację, Kubisz uświadamiał narodowo i metodycznie pedagogów polskich, starając się ich pozyskać do pracy samokształceniowej w założonym w 1888 roku Kółku Pedagogicznym.

Trzeba wspomnieć, że niektórzy nauczyciele polscy nawet pod koniec XIX wieku nie byli do końca ukształtowani etycznie i narodowo, czego dowodzi postać Grajcara czy też Mola⁵⁴. Nauczyciele tego pokroju moralnego potrzebowali wsparcia doświadczonych kolegów, np.: Bendi, Duławy, Hławiczka, rozwijających polską szkołę⁵⁵. Takie potrzeby przesądziły o konieczności rozszerzenia pracy wychowawczej i metodycznej z polskimi nauczycielami. Dlatego od 1892 roku założyciele Kółka Pedagogicznego wydawali „Miesięcznik Pedagogiczny”. Jego redaktorzy byli dobrze zorientowani w teorii pedagogicznej, toteż na łamach pisma podejmowali zagadnienia metodyczne dotyczące nauczania przedmiotów szkolnych, rozwijali także współpracę z rodzicami, proponowali im do wykorzystania podczas pracy wychowawczej w rodzinie programy moralno-patriotyczne⁵⁶. Z czasem nauczycielstwo polskie dzięki takim reformatorom oświaty stawało się coraz bardziej zaangażowane w unowocześnianie szkolnego programu pedagogicznego. Niewątpliwie o kierunku zmian zachodzących w polskiej szkole świadczyło przekształcenie w 1896 roku Koła Nauczycieli w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie. Jego twórcy wzory edukacyjne czerpali m.in. z doświadczeń Ewarysta Estkowskiego (1820—1856), założyciela Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1848) w Wielkim Księstwie Poznańskim, oraz kolegów, którzy uczestniczyli w samokształceniu kierowanym przez Stalmacha, i osób zorganizowanych w Kołach Macierzy Szkol-

⁵² J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela...*

⁵³ K. POZNAŃSKI: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831—1870*. Warszawa 1993.

⁵⁴ J. KUBISZ: *Pamiętnik starego nauczyciela...*; *Kronika Szkoły Podstawowej w Goleszowie*; J. NIEMIEC: *Zasady wychowania w pojęciach ludu śląskiego*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1895, nr 7/8.

⁵⁵ „Miesięcznik Pedagogiczny” 1892, nr 7; „Miesięcznik Pedagogiczny” 1906, nr 1, 2, 3.

⁵⁶ M.in. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1852, nr 1, 3, 8.

nej Księstwa Cieszyńskiego. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o tej ważnej inicjatywie mającej na celu krzewienie polskiej oświaty, jaką była Macierz Szkolna.

Organizacja ta została utworzona 9 listopada 1885 roku jako wynik starań Pawła Stalmacha i ks. Ignacego Świeżego. Jej zasadniczym celem określonym w statucie stało się rozwijanie nowoczesnej i narodowej szkoły oraz oświaty wśród ludności polskiej na terenach zaborczych⁵⁷. Wysoka skuteczność działań w tym zakresie znana była także społeczności czeskiej. Według trzeciego paragrafu statutu towarzystwo miało zakładać, utrzymywać i wspierać nie tylko finansowo, ale i pedagogicznie: ochronki, szkoły różnego typu, kursy dla dorosłych, czytelnie ludowe itd.⁵⁸. Działacze Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego zdawali sobie sprawę, że zakładanie szkół bez jednoczesnego kształcenia polskich nauczycieli nie przyniesie efektu, ponieważ bez wykształconej polskiej kadry pedagogicznej w placówkach tych uczyć będzie kadra zaborcza. Niestety, samokształcenie nauczycieli prowadzone na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” oraz w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w Cieszynie ciągle nie było wystarczające — ani pod względem jakości, ani liczby nauczycieli biorących w nim udział. Dlatego poseł Jerzy Cieniela podejmował od 1874 roku działania związane z otwarciem polskiego seminarium nauczycielskiego. Jednocześnie domagał się, aby rząd pruski umożliwił w nim prowadzenie nauczania w języku polskim. Starania posła nie przyniosły jednak pozytywnego skutku. Dopiero działacze Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, z pomocą członków polskich z innych zaborów, doprowadzili w roku szkolnym 1902/1903 do otwarcia polskiego seminarium pedagogicznego. Jednak upaństwowienie placówki wywołało silne protesty Niemców, w wyniku których rząd zaborczy nie pozwolił na zorganizowanie seminarium nauczycielskiego, a jedynie na otwieranie co drugi rok (poczynając od roku 1904) polskiej klasy przy seminarium niemieckim. Niestety, koncepcja ta osłabiała nabór kandydatów do „paralejki”, gdyż w razie nieuzyskania promocji przez ucznia do następnej klasy, tracił on aż dwa lata nauki. Dopiero intensywne interwencje członków Polskiego Koła Pedagogicznego w rządzie w Wiedniu doprowadziły do założenia w 1909 roku Męskiego Seminarium Polskiego w Borku koło Cieszyna. Jego pedagodzy mieli bardzo pozytywny wpływ na kształtowanie osobowości kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁵⁹.

Aby w pełni ocenić efektywność wszystkich polskich przedsięwzięć oświatowych, należy pamiętać, że właścicielami zakładów przemysłowych

⁵⁷ Statut Towarzystwa „Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego”. Cieszyn 1907, par. 2.

⁵⁸ Ibidem, par. 3.

⁵⁹ Pamiętnik Jubileuszu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie. Cieszyn 1948; Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. P. Stalmacha w Cieszynie. Red. J. BRODA. Cieszyn 1959.

w Księstwie Cieszyńskim byli przeważnie Niemcy. To oni, z racji przewagi ekonomicznej, decydowali o zatrudnianiu nauczycieli i strukturze szkolnictwa. Ponadto polscy rodzice wiedzieli, że osoby, które nie znają języka niemieckiego, nie mogą pracować zawodowo, dlatego swoje dzieci posyłała do szkół niemieckich. Niestety, były one lepiej wyposażone w pomoce dydaktyczne niż polskie szkoły, a liczba uczniów w ich klasach była znacznie niższa — wynosiła 45—68 uczniów, podczas gdy w oddziałach polskich wahała się między 52—99 wychowankami⁶⁰. Pilnym zadaniem dla organizatorów polskiej oświaty pod koniec XIX wieku i w początkach XX stulecia było zatem doprowadzenie do otwarcia większej liczby szkół wyżej zorganizowanych oraz dalsze uświadamianie narodowe rodziców, a przede wszystkim kształcenie nauczycieli polskich oraz podnoszenie ich poziomu przygotowania metodycznego.

Dużą rolę w tym ostatnim zadaniu odegrało upowszechnianie wśród pedagogów wyników badań prowadzonych m.in. przez Bolesława Błażka (urodzonego w 1872 roku we Lwowie) dotyczących skuteczności nauczania. Pracując w gimnazjach na terenie zaboru austriackiego, Błażek uświadomił sobie, że skuteczność nauczania w klasach liczących powyżej 30 uczniów jest nikła. Jeszcze bardziej niekorzystna w procesie kształcenia jest „dwurazowość nauki”, czyli uczenie wychowanków przed południem i po południu. Jak wynikało z badań psychologa, tego rodzaju tryb organizowania edukacji prowadził do znużenia uczniów, które stawało się dla nich niekorzystne psychicznie⁶¹. Błażek na łamach m.in. „Przeglądu Pedagogicznego” wyjaśniał czytelnikom, którymi najczęściej byli nauczyciele, na czym polega u uczniów obniżanie rozumienia, kojarzenia i zapamiętywania podawanej wiedzy. Wydał też na ten temat prace naukowe, które budziły uznanie lekarzy, psychologów i nauczycieli ze względu na ważność merytoryczną⁶². Niestety, jego rezultaty badawcze nie znalazły akceptacji zaborczych władz szkolnych, a on sam — mimo usilnych starań — nie został zatrudniony na stanowisku nauczyciela fizyki w Gimnazjum Polskim w Cieszynie. Dopiero w wolnej Polsce, w 1922 roku, zamieszkał w województwie śląskim w Cieszynie, wówczas podjął pracę na stanowisku profesora w Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie. Mimo że Błażek przez długie lata przebywał poza granicami Księstwa Cieszyńskiego, jego badania nad znużeniem uczniów, prowadzone przy pomocy estezjometru sprężynowego

⁶⁰ I. LONDZIN: *Bibliografia druków polskich Księstwa Cieszyńskiego 1716—1904*. Cieszyn 1903/1904; *Co mówią cyfry*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1904, nr 7.

⁶¹ Np.: B. BŁAŻEK: *Psychometria w szkole*. W: *Z psychologii i fizjologii wychowania*. Red. K. TWARDOWSKI. Lwów 1899; W. BOBROWSKA-NOWAK: *Początki polskiej psychologii*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973.

⁶² B. BŁAŻEK: *Psychometria w szkole...*; IDEM: *Jak można zmierzyć znużenie ucznia w szkole pod wpływem nauki*. „Przegląd Pedagogiczny” 1898, nr 23.

własnej konstrukcji, znane były także na Śląsku. Mobilizowało to pedagogów do eksperymentowania, szczególnie tych pracujących nieskuteczną metodą uczenia „na pamięć”, przez którą „nauka wydaje się często tresowaniem: uczy pisać, rysować, uczyć, zapamiętywać itd., a to podług ścisłej metody i nienaruszalnego porządku [...]”⁶³.

To tradycyjne spojrzenie na nauczanie w ostatnich latach przed wybuchem I wojny światowej na Śląsku zaczęło się załamywać, zaznaczały się tendencje do nawiązywania relacji naukowych z teoretykami pedagogiki z innych terenów, tej miary co np. Helena Radlińska. Jej wkład w teorię kształcenia uczniów szkoły powszechnej był znaczący. Badaczka wystąpiła z konkretnymi propozycjami w tej sprawie w czasie obrad Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie 1 listopada 1909 roku. W referacie *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego* postulowała konieczność powołania towarzystwa pedagogiki polskiej, utworzenia oddzielnej rady edukacyjnej, która analizowałaby kwestie związane z programami, książkami szkolnymi, metodami nauczania. Referat Radlińskiej zyskał uznanie członków Towarzystwa Nauczycieli Szkolnictwa Wyższego i innych organizacji oświatowych. Ich przedstawiciele zwrócili się do niej z prośbą o opracowanie ogólnopolskiej koncepcji organizacji pedagogicznej. Propozycja Radlińskiej została opublikowana w formie ankiety w codziennej prasie i w wielu czasopismach⁶⁴.

Do nowatorskiego ruchu pedagogicznego przyłączyli się też młodzi śląscy nauczyciele, szczególnie absolwenci wykształceni w Męskim Seminarium Nauczycielskim w Borku koło Cieszyna, otwartym w 1909 roku. Na rozwój ich osobowości i przygotowania zawodowego wywarli wpływ pedagogzy — nowatorzy tego seminarium. Jednym z nich był Michał Janik (1874—1948), pedagog i historyk literatury polskiej. Na Śląsk przyjechał on z terenów wschodnich, urodził się w Ulanowie nad Sanem. We *Wspomnieniach cieszyńskich* o swych śląskich kolegach pisał, że byli to nauczyciele, znawcy specjalności i wspaniali wychowawcy młodzieży oraz młodych pedagogów na stażu: „[...] wszystkim zależało, aby Cieszyńskie zaistniało czynnie i twórczo w życiu ogólnonarodowym”⁶⁵. Janik, jako doświadczony pedagog, starał się kierować rozwojem intelektualnym i metodycznym młodych nauczycieli, np.: Andrzeja Hławiczka, pedagoga ze Szkoły Ludowej Ewangelickiej w Ustroniu, znanego w środowisku lokalnym zbieracza tekstów i melodii pieśni ludowych. Janik zachęcał do pisarstwa także Jana Kubisza — utalentowanego i największego znawcę folkloru śląskiego w okresie budzącego się

⁶³ *Nauczyciel i szkoła*. „Gwiazdka Cieszyńska” 1873, nr 37.

⁶⁴ H. ORSZA-RADLIŃSKA: *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*. „Muzeum” 1909, T. 3, s. 29—34.

⁶⁵ M. JANIK: *Wspomnienia cieszyńskie*. W: *Księga o Śląsku*. Red. A. TARG. Cieszyn 1929, s. 27.

ruchu narodowego. Napisał on wiele utworów poetyckich opartych na motywach regionalnych, a więc bliskich emocjonalnie ludowi polskiemu. Poeta przypominał w ten sposób społeczności śląskiej o jej tożsamości⁶⁶. Także Janik tworzył poematy (*Sprzed lat tysiąca*, *Psie Pole*, *Obrona Głogowa*, *Do braci*, *Do mowy ojczystej* itp.), chcąc wzmocnić umiłowanie młodzieży do Polski. Drukował je w „Gwiazdce Cieszyńskiej” pod pseudonimem Ślązak. O akceptacji jego utworów przez społeczność śląską świadczył m.in. fakt, że niektórych wierszy młodzież uczyła się na pamięć, a dorośli deklamowali je na wieczornicach w Czytelni Ludowej w Cieszynie⁶⁷.

Janik, utalentowany pedagog, w gronie nauczycieli Prywatnego Gimnazjum Polskiego w Cieszynie nie był osamotniony w tworzeniu i propagowaniu kultury narodowej o znamionach regionalnych. Inni nauczyciele także wychodzili z podobnymi inicjatywami. Należeli do nich Paweł Pszczółka (1888—1955) i Alojzy Milata, członkowie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Ten drugi nauczyciel był bardzo zaangażowany w działalność dydaktyczną w gimnazjum. Jego zainteresowania kulturą ludową skłaniały młodzież do poznawania nie tylko własnego środowiska lokalnego, ale także całego kraju. Podejmowane przez pedagoga dyskusje z uczniami i własne doświadczenie zawodowe skłoniły go do opracowania przewodnika metodycznego z geografii do szkół średnich⁶⁸. Poza tym gromadzone ekspozyty i wygłaszane przez niego referaty pomagały — jak się wydaje — kandydatom na nauczycieli w odnajdywaniu istoty swego powołania.

Do grona nauczycieli nowatorów należał także Paweł Pszczółka. Ten rodowity cieszyńianin urodził się w Puńcowie, a edukację odbył w klasie polskiej Niemieckiego Seminarium Nauczycielskiego w Cieszynie. Pracował w rodzimym środowisku — w Polskiej Lutni i Orłowej. Jego osobiste zainteresowania śląską gwarą, tradycją tej ziemi jeszcze bardziej związały go z młodzieżą. Lepiej ją rozumiał, bo znał jej język i kulturę regionalną. W trakcie pracy pedagogicznej podniósł swoje kwalifikacje w uczelni wyższej, dlatego awansował — został nauczycielem języka polskiego w szkole handlowej, a następnie w Męskim Seminarium Nauczycielskim w Cieszynie. Jednocześnie realizował swoją pasję — w dalszym ciągu gromadził i naukowo opracowywał zbiory ekspozytów związanych z tradycją, gwarą śląską i obrazami kultury narodowej. Jego zapisy są świadectwem norm moralno-społecznych polskiej ludności, języka i różnych jej sytuacji życiowych. Działalność naukowa Pszczółki została doceniona przez prof. Kazimierza Nitscha (1874—1958), językoznawcę z Uniwersytetu

⁶⁶ Ibidem. Pieśń „*Płynie Olza po dolinie...*” oraz wiersz *Toast* J. Kubisza stały się ulubionymi utworami ludu śląskiego.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ A. WASZEK: *Alojzy Milata jako krajoznawca*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1936, nr 1.

Jagiellońskiego, który wykorzystał zgromadzone przez nauczyciela materiały w *Wyborze polskich tekstów gwarowych* (1929)⁶⁹. To pogłębione i rozszerzone studia Pszczółki w zakresie kultury narodowej na Uniwersytecie Jagiellońskim, jak się wydaje, przyczyniły się do jego głębszego rozumienia życia społeczności śląskiej, co przełożyło się na efektywne krzewienie polskiej szkoły. Po latach II wojny światowej spędzonych w Krakowie wrócił na Śląsk i kontynuował przerwana pracę oświatową, m.in. był naczelnikiem Wydziału Śląsko-Dąbrowskiego Kuratorium Szkolnego w Katowicach. Można wnioskować, że ten doświadczony zawodowo, naukowo i narodowo Polak wszystkie swe umiejętności wykorzystał, aby w sposób nowoczesny kierować szkolnictwem, w tym kształceniem nauczycieli, na Śląsku w bardzo trudnym okresie początków PRL-u.

Mając na uwadze czasy zaborów, należy podkreślić, że członkowie Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie i Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, ale także nauczyciele niezrzeszeni oraz działacze społeczni oddani sprawie narodowej na Górnym Śląsku oraz w Księstwie Cieszyńskim, przyczyniali się w sposób świadomy i zasadniczy do kształtowania pod kątem narodowym osobowości młodzieży. Dlatego zapewne aktywność młodych Polaków w kolejnych latach ostatniego dziesięciolecia XIX wieku doprowadziła do postępowych zmian w życiu polityczno-społecznym na zniewolonym przez zaborców Śląsku. W polityce międzynarodowej zaś, szczególnie w latach 1905—1906, największy wpływ na świadomość i zmianę położenia ludności polskiej na tym terenie wywarły ruchy społeczne wewnątrz państw zaborczych. Ich następstwem była I wojna światowa oraz emigracja zaborców⁷⁰.

Przedstawione analizy materiału źródłowego dotyczące kształtu polskiej oświaty i nowatorskich rozwiązań pedagogicznych na Górnym Śląsku oraz w Księstwie Cieszyńskim w latach 1865—1914 pozwalają stwierdzić, że dzięki inicjatorom i reformatorom narodowej oświaty (mimo braku stałej współpracy merytorycznej z powodu germanizacji):

- organizowane lokalnie różnorodne formy oświaty polskiej, w tym szkolnictwa, spowodowały podniesienie poziomu edukacji i świadomości narodowej ludu śląskiego, zwłaszcza młodego pokolenia;
- kreatywna i potwierdzona naukowo działalność pionierów narodowej szkoły przyczyniła się do kształtowania kultury pedagogicznej wśród nauczycielstwa polskiego, a w konsekwencji do twórczego myślenia młodzieży.

Na tej podstawie, można wnosić, że recepcja niektórych nowych prądów pojawiających się w pedagogice od czasów Komisji Edukacji Narodowej

⁶⁹ M.in. pieśń autorstwa Kubisza „*Płynie Olza po dolinie...*”.

⁷⁰ *Historia Śląska*. T. 3: 1850—1918. Red. S. MICHALKIEWICZ. Wrocław 1985.

znalazła swój pozytywny i specyficzny wyraz w szkolnictwie śląskim. Przytoczone dowody świadczą, że nie były to mechanicznie przenoszone wzory, lecz próby wprowadzania takich innowacji, które umożliwiłyby nauczycielom polskiej szkoły na Śląsku postęp w nauczaniu i wychowaniu uczniów.

Formy kształcenia i doksztalcania polskich pedagogów na Śląsku w latach 1918—1939

3.1. Szanse społeczne i zawodowe matek a kształcenie wychowawczyń przedszkoli

Analiza źródeł przeprowadzona w poprzednim rozdziale umożliwiła ustalenie, że działacze społeczni, w tym również nauczyciele polscy, na terenach Górnego Śląska i w Księstwie Cieszyńskim do wybuchu I wojny światowej inicjowali i organizowali oświatę, a więc i szkołę narodową opartą na podstawach naukowych. Istotne dla dalszego rozpoznania tematu jest ustalenie następujących kwestii:

- Czy (jeśli tak, to dlaczego) trudne kwestie, dotyczące stosunków polsko-niemieckich, polsko-czeskich i położenia społeczno-zawodowego kobiet miały związek z kształtem edukacji wychowawczyń przedszkoli?
- W jakim kierunku i dlaczego następowały zmiany w kształceniu kadry pedagogicznej przedszkoli na Śląsku?

Na początku omówię działania, które doprowadziły do ukonstytuowania się struktur polskiej władzy i utworzenia województwa śląskiego. W granicach wyzwolonego państwa polskiego nie znalazły się ziemie Górnego Śląska. Mimo że listopad 1918 roku stał się czasem szczególnym dla tego terenu, na skutek rewolucji listopadowej w Prusach i osłabienia administracji zelżał bowiem terror niemiecki¹, nie doszło do połączenia Śląska z Polską, czego domagał się Wojciech Korfanty (1873—1939) z trybuny parlamentu niemieckiego 25 paź-

¹ J. WYGLENDĄ: *Plebiscyt i powstania śląskie*. Opole 1966.

dziennika 1918 roku. A samodzielne Księstwo Cieszyńskie administrowane przez Polską Radę Narodową w Cieszynie, utworzone 19 października 1919 roku, zostało włączone do Polski dopiero 10 sierpnia 1920 roku. I Sejm Rzeczypospolitej w kilka dni potem — 15 sierpnia tego roku — powołał województwo śląskie. Niestety, w jego granicach znalazła się tylko część ziem Górnego Śląska, i to dopiero po plebiscycie i III powstaniu śląskim².

W dużym stopniu integrację całej ziemi śląskiej z Macierzą utrudniała skomplikowana sytuacja prawno-polityczna i ograniczona konwencją genewską samodzielność Polski na byłym górnośląskim obszarze plebiscytowym³. Wszak na terenie tego województwa obowiązywał Statut Organiczny Województwa Śląskiego, w którym określone zostały zasady ustrojowe specyficzne dla tej jednostki administracyjnej. Na jego mocy przyznano społeczności polskiej zamieszkującej Śląsk autonomię w zakresie wielu dziedzin życia, m.in. w oświacie. Statut ustanawiał też funkcjonowanie Sejmu Śląskiego i Rady Wojewódzkiej, będącej organem wykonawczym Sejmu. Ważnym osiągnięciem dla zwolenników autonomii województwa śląskiego była zasada zabraniająca wprowadzenia w ustawodawstwie socjalnym zmian, które mogłyby zaprzepaścić bądź pogorszyć dotychczasowe zdobycze socjalne inwalidów, wdów i sierot⁴. Trzeba wspomnieć, że po włączeniu województwa śląskiego do Polski należało rozwiązać wiele ważnych kwestii⁵.

Jedną z nich był status zawodowy kobiet-matek, problem ten rodził kolejny, mianowicie konieczność zabezpieczenia dzieci instytucjonalną opieką i wychowaniem. Usilne starania działaczy doprowadziły do formalnej ochrony pracy i macierzyństwa kobiet Ustawą z 24 lipca 1924 roku o ochronie pracy kobiet i młodocianych. Obejmowała ona zakaz wykonywania przez kobiety szkodliwej pracy i robót pod ziemią w nocy oraz obowiązek ochrony macierzyństwa i kobiety ciężarnej⁶. Niestety, jak wynika ze źródeł, ustawy tej pracodawcy nie przestrzegali. Spowodowane to było przesyleniem rynku pracy robotnikami niewykwalifikowanymi⁷.

Chociaż już pod koniec XIX wieku wiele kobiet polskich uświadamiało sobie, że ich szanse na pełniejsze życie są związane z edukacją, z uzyska-

² *Województwo śląskie 1918—1928. Rozwój administracji samorządowej województwa śląskiego w zarysie*. Red. L. RĘGOROWICZ, N. DWORZAŃSKI, M. TUŁACZ. Katowice 1929; J. KOKOT: *Zarys działalności województwa śląskiego jako jednostki samorządu terytorialnego*. Katowice 1939.

³ *Dzieje ruchu robotniczego na Górnym Śląsku*. Red. F. HAWRANEK et al. Opole 1982.

⁴ *Ibidem*.

⁵ A. HREBENDA: *Górnośląska klasa robotnicza w latach międzywojennych 1922—1939*. Warszawa—Katowice—Kraków 1979.

⁶ M. LEŚNIEWSKA: *Wykonywanie przepisów o ochronie pracy kobiet i młodocianych*. „Praca i Opieka Socjalna” 1929, nr 1.

⁷ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach [dalej: WAP Kat.], Akta UWŚl-PO, sygn. 359, Statystyka rynku pracy 1927—1937.

niem pełnych praw obywatelskich itp., radykalizacja ich żądań nasiliła się jednak dopiero w początkach XX wieku. Wyrazem tego był Ogólnopolski Zjazd Kobiet w Krakowie zorganizowany w dniach 20—24 października 1905 roku. W rezolucjach sprecyzowanych na zjeździe kobiety ze wszystkich zaborów oraz klas społecznych domagały się jednakowego prawa i bezpłatnego nauczania dla obu płci⁸. Postulaty te nie były przypadkowe, zdecydowały o nich niekorzystna sytuacja ekonomiczna i zawodowa oraz ambicje intelektualne kobiet⁹. Niestety, „kwestie kobiet” (takie jak wspólne prawo dla obu płci i bezpłatne nauczanie dzieci) nie zostały rozwiązane w całym kraju w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, ale szczególnie ostro były dyskutowane na Śląsku. W prasie dla kobiet systematycznie publikowano artykuły dotyczące m.in. sytuacji edukacyjnej i zawodowo-zdrowotnej kobiet, kwestii instytucjonalnego wychowania dzieci, w tym zakładania przedszkoli i szkół¹⁰.

Podobne problemy wystąpiły na Śląsku już w czasach zaborów, gdy praca zawodowa kobiet stała się koniecznością życiową, szczególnie w rodzinach robotniczych (w rodzinach rolniczych była to tradycja). Ciężką egzystencję wielu rodzin powodowała nie tylko wysoka śmiertelność mężczyzn (często ojców) w czasie starć bojowych z zaborcami, lecz także ich niskie zarobki, które nie wystarczały na utrzymanie żon i liczne potomstwa¹¹. Głodowe wręcz zarobki niewykwalifikowanych pracowników motywowały wiele z nich do podnoszenia kwalifikacji ogólnokształcących i zdobywania przynajmniej minimum wykształcenia zawodowego. Umożliwiały im to rozwijane przez polskich działaczy oświatowe formy zajęć dla pracujących¹². Także na Śląsku wiele młodych kobiet jednocześnie uczyło się i pełniło rolę matek oraz żon. Dlatego Stanisław Karpowicz (1864—1921), zdając sobie sprawę z wielości tych obowiązków, często trudnych do pogodzenia, chcąc pomóc matkom w ich wyborze i gradacji, przypominał, że niezwykle ważną osobą dla dziecka, szczególnie w okresie przedszkolnym, jest matka umiejąca rozpoznać i zaspokoić jego potrzeby. Matka daje małemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa i możliwość nawiązywania relacji społecznych opartych na miłości¹³. Jednak działania uświadamiające matki o możliwym niebezpieczeństwie wpływu ich pracy zawodowej na występowanie zaburzeń

⁸ D. WAWRZYKOWSKA-WIERCIOCHOWA: *Od prządki do astronautki*. Warszawa 1963.

⁹ Szerzej na ten temat pisałam w pracy: G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*. Katowice 1996.

¹⁰ Ibidem. Powołuję się też na artykuły ukazujące się m.in. w „Głosie Polek”, „Gazecie dla Kobiet” (dodatku do „Gońca Śląskiego”), „Polce” itd.

¹¹ K. POPIOŁEK: *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*. Katowice 1972; L. DUBIEL: *Dzieci i młodzież wsi śląskiej*. Katowice 1973.

¹² G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

¹³ S. KARPOWICZ: *Stanowisko matki w przyszłej rodzinie*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wstęp R. WROCZYŃSKI. Wrocław 1965.

w opiece i wychowaniu dzieci nie były efektywne. Ciężkie warunki finansowe wielu rodzin zmuszały bowiem kobiety do pracy poza domem. Obok mocno zakorzonego, tradycyjnego wzorca wychowania śląskich dziewcząt, krystalizował się nowy ideał matki — kobiety podnoszącej kwalifikacje i pracującej zawodowo¹⁴. W latach międzywojennych życie zawodowe kobiet w istotny sposób wpływało na strukturę i funkcjonowanie rodzin. Ograniczało ich możliwości czasowe potrzebne do wypełniania funkcji wychowawczo-opiekuńczych. Naturalne środowisko wychowawcze dziecka było zatem zaburzone¹⁵. Dlatego działaczki, podejmując określone inicjatywy oświatowe, starały się rozwiązać problemy życiowe kobiet. Przede wszystkim Janina Omańkowska i Bronisława Szymkowiak — posłanki Sejmu Śląskiego w latach 1922—1927 — uczestniczyły w komisjach do spraw oświaty i kontroli kwestii socjalnych kobiet¹⁶. Mimo ich interwencji prawnych kobiety były niżej wynagradzane niż ich mężowie przez cały okres Drugiej Rzeczypospolitej¹⁷. Poza tym, aby matki miały szanse na dokończanie zawodowe, pilną potrzebą stało się zakładanie żłobków i przedszkoli dla dzieci. W związku z tym celowe okazało się organizowanie seminariów pedagogicznych i innych form przygotowujących kadrę do pracy z dziećmi w okresie przedszkolnym.

Aby można było pełniej ustalić potrzeby w tym względzie, przytoczę liczbę kobiet pracujących zawodowo. Otóż jak wynika ze statystyk osobowych, w 1931 roku na Śląsku z 460 700 kobiet powyżej 15. roku życia zawodowo pracowało 115 318¹⁸. W tej grupie najwyższą aktywność przejawiały wdowy i rozwódki (67,3%), a najniższą mężatki (4,5%). A zatem w 1931 roku kobiety zamężne na Śląsku podejmowały pracę zawodową jeszcze w minimalnym procencie.

Ważne dla badanego zagadnienia jest ustalenie, która grupa wiekowa kobiet i dlaczego była najliczniejsza zawodowo?

Najwyższy procent kobiet czynnych zawodowo w latach 1927—1933 stanowiły pracownice między 18. a 24. rokiem życia (25,6%)¹⁹. Biorąc pod uwagę wczesne wychodzenie za mąż dziewcząt na Śląsku, należy przypuszczać, że znaczna część z tej liczby to kobiety-matki posiadające małe dzieci. Pamiętając, że w świadomości Ślązaków jedną z podstawowych funkcji kobiety była praca na rzecz rodziny, można wnosić, że wiele mężatek z tego właśnie

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*. Red. J. JUNDZIŁ. Bydgoszcz 1994.

¹⁶ WAP Kat., Akta Sejmu Śląskiego, sygn. 784; Muzeum Górnośląskie, sygn. H. 3055.

¹⁷ WAP Kat., Akta UWŚI-OP, sygn. 29, Praca i bezrobocie. Komunikat z dnia 9 XI 1936 roku.

¹⁸ „Statystyka Polska” 1938, Seria C, z. 54, tab. 15 i 33.

¹⁹ Ibidem, tab. 31.

powodu w ogóle nie podejmowało pracy zawodowej, lecz skupiało się tylko na wychowywaniu dzieci, nie myśląc o wszechstronnym realizowaniu się. Warto wspomnieć, że w tym czasie rozwinięte były już badania naukowe potwierdzające, iż największym dramatem dla dorosłej osoby jest bezczynność i wykonywanie monottonnych czynności²⁰. A właśnie na Górnym Śląsku kobiety — z powodu braku wystarczającego wykształcenia — zatrudniały się do prac mało ambitnych i nisko płatnych. Poza tym w okresach kryzysów gospodarczych, jak pisała Maria Bornstein-Łychowska, funkcja „żywiela rodziny” w całym kraju zaczęła wyraźnie przechodzić z męża na żonę²¹.

W Polsce w latach 1918—1939 system prawny utrzymywał w mocy pewne przepisy, które wyraźnie ograniczały uprawnienia kobiet, szczególnie w zakresie prawa cywilnego. W kraju obowiązywały w dalszym ciągu trzy różne kodeksy będące pozostałością po czasach zaborów. Zawierały one przepisy, które także w województwie śląskim stawiały kobiety na nierównej pozycji z mężczyznami; dotyczyły praw cywilnych, majątkowych i macierzyńskich kobiety zamężnej. Na przykład kodeks prawa cywilnego obowiązujący na ziemiach byłego zaboru pruskiego stanowił, że kobieta samotna pozbawiona jest zdolności do czynności prawnych. Natomiast mężatka mogła podjąć pracę zawodową tylko pod warunkiem uzyskania zgody męża, podobnie było na Górnym Śląsku. Także na terenach byłego zaboru austriackiego i na Górnym Śląsku (zgodnie z prawem pruskim) obowiązkiem żony było zamieszkiwanie z mężem²². Mimo tych utrudnień, jak pisze Jan Jończyk, kobiety nie zostały tak silnie dotknięte bezrobociem, ponieważ pracowały w gałęziach przemysłu, niepodlegających najsilniejszym wahaniom koniunktury gospodarczej. Robotnice też łatwiej przechodziły od pracy przemysłowej do zajęć nieprzemysłowych, np. do służby domowej. Sytuacja taka miała miejsce również na Śląsku²³. Z analizy zgromadzonych materiałów wynika, że wiele kobiet poszukiwało pracy zawodowej²⁴. Niepełne dane statystyczne (co wynika z faktu, że duża liczba kobiet nie rejestrowała się w biurach pośrednictwa pracy) nie dają rzeczywistego obrazu zjawiska bezrobocia kobiet, ubóstwa i niedożywienia ich rodzin, w tym dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. J. Czarniecki wykazał, że zła sytuacja bytowa i rodzinna małych dzieci pozostawionych

²⁰ Szerzej na ten temat pisałam w pracy: G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 2001.

²¹ M. BORNSTEIN-ŁYCHOWSKA: *Kilka słów o pracownikach w przemyśle i rzemiośle*. W: *Almanach spraw kobiecych*. Red. H. NAGLEROWA et al. Warszawa 1933.

²² R. WIERUSZEWSKI: *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*. Poznań 1975.

²³ J. JOŃCZYK: *Ochrona pracy kobiet i młodocianych w polskim przemyśle w latach 1918—1939*. Warszawa 1961; G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych...*

²⁴ WAP Kat., Akta UWŚI-OP, sygn. 360, Sytuacja na rynku pracy (rodzaj pracy, 1933); sygn. 359, Statystyka na rynku pracy 1927—1937 (brak danych z 1927 roku za miesiące: styczeń, lipiec, wrzesień, listopad).

bez interwencji medyczno-wychowawczej hamowała ich normalny rozwój intelektualno-moralny²⁵. Matki — świadome tych problemów — domagały się tworzenia i rozwoju instytucji opieki i wychowania dzieci w okresie przedszkolnym. Najbardziej zdeterminowane w tej kwestii były kobiety z dużych ośrodków przemysłowych: warszawskiego, łódzkiego i górnośląskiego.

Rozwój przedszkoli stał się w latach międzywojennych koniecznością życiową dla matek pracujących zawodowo. Poza tym większość matek nie posiadała wiedzy psychopedagogicznej, ponieważ na Śląsku miały one najczęściej ukończone zaledwie 3—4 klasy szkoły powszechnej²⁶. Uzasadnione było zatem wychowywanie dziecka w okresie przedszkolnym przez wykształconą kadrę pedagogiczną. Ponadto wychowanek w instytucji opieki przedszkolnej mógł otrzymać jeszcze inną, bardzo istotną dla jego zdrowia pomoc, mianowicie świadczenia w postaci dodatkowego dożywiania, tranu, ubrania czy też wyjazdu na kolonie. Doktor M. Gromski pisał, że niewystarczające ilości pożywienia oraz witamin prowadzić mogą do nadzwyczaj ciężkich schorzeń rozwojowych, takich jak np. zahamowanie wzrostu i krzywica. Lekarz w artykułach publikowanych m.in. na łamach „Przedszkola” wyjaśniał swoim czytelnikom, iż pożywienie dla małego dziecka powinien stanowić materiał służący do odbudowy tkanek i komórek. Zużywa się on przez zachodzące w ustroju ludzkim procesy życiowe i jest budulcem w nowo tworzącej się tkance. Konkludował, że ilość pożywienia dla dziecka powinna być większa niż dla osoby dorosłej²⁷. Niewątpliwie, tego typu artykuły, uświadamiające i ostrzegające rodziców przed niedorozwojami dziecka, mobilizowały ich do rozwijania społecznego ruchu domagającego się świadczeń na rzecz rodziny, a w szczególności dzieci²⁸. W efekcie w kolejnych latach w województwie śląskim wzrastała liczba instytucji opiekuńczo-wychowawczych (w tym też dla małych dzieci).

Ciągle jednak liczba ta była niewystarczająca w stosunku do potrzeb, np. w 1929 roku stacji opieki nad matką i dzieckiem było tylko 14, z tego 6 w Katowicach. Warto dodać, że w tym samym roku w 20 większych miastach funkcjonowały tylko 2 żłobki, z czego 1 znajdował się w Katowicach. We wszystkich placówkach opieki małego dziecka było łącznie zaledwie 60 łóżek²⁹. Na terenie województwa funkcjonowało natomiast wiele domów dla sierot (6), sierocińców (17) i zakładów wychowawczych (5),

²⁵ J. CZARNIECKI: *Sytuacja rodzinna dzieci wymagających niezwłocznej opieki przedszkolnej*. „Przedszkole” 1936/1937, nr 4/5.

²⁶ G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

²⁷ Dr M. GROMSKI: *Odżywianie dziecka w przedszkolu*. „Przedszkole” 1936/1937, nr 3.

²⁸ A. PARADOWSKA-SZELĄGOWSKA: *Wielka manifestacja świata pracy*. „Praca Obywatelska” 1938, nr 3; S. JANICKI: *Śląsk na łonie Macierzy 1922—1928*. Katowice 1929; G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

²⁹ WAP Kat., Akta UWŚI-OP, sygn. 1623, Opieka nad macierzyństwem dzieci i młodzieży, 1929 rok.

łącznie z 1 384 miejscami dla dzieci i młodzieży. W instytucjach opiekuńczo-wychowawczych mieszkali podopieczni, którzy nie mieli rodziców, a także półsieroty i dzieci kalekie. Niestety, nie prowadzono szczegółowej statystyki, pozwalającej ustalić, ilu z tych wychowanków to dzieci zaniedbane wychowawczo przez matki pracujące zawodowo. W wielu rodzinach (najczęściej robotniczych) kobiety pochłonięte pracą zawodową nie miały nie tylko czasu, lecz również pieniędzy i sił, aby zadbać o wychowanie i zdrowie własnych dzieci. Powody te były kluczowymi przyczynami śmiertelności dzieci, np. w 1931 roku zmarło ich (do 4. roku życia) około 18% w stosunku do urodzonych niemowląt, a w następnym roku procent ten wzrósł już do 19,2³⁰.

Tymczasem badania naukowe dotyczące dziecka śląskiego oraz społeczno-pedagogicznych i ekonomicznych warunków jego życia, a także aktywizacji zawodowej matek, wskazywały konieczność objęcia profesjonalną opieką wychowanków w wieku przedszkolnym³¹. Zasadne więc stało się zakładanie różnych form kształcenia kadry pedagogicznej do przedszkoli.

Wcześniej — w okresie zaborów — kursy dla wychowawczyń ochronek prowadziły stowarzyszenia społeczne. Pierwsza tajna polska szkoła dla ochroniarek powstała w 1903 roku w Pruszkowie koło Warszawy, był to roczny kurs dla zaledwie dziesięciu dziewcząt³². Organizatorzy zdawali sobie sprawę, że absolwentki są słabo przygotowane merytorycznie i psychopedagogicznie do bardzo odpowiedzialnej pracy, jaką jest opieka i wychowywanie małego dziecka. Jednak wiedza na temat rozwoju psychofizycznego małego dziecka uświadamiała reformatorom wychowania przedszkolnego, że rozwój naturalnych potrzeb wychowanka musi być wspomagany przez pracę pedagogiczną wykwalifikowanych wychowawczyń. Według teoretyków wychowania małego dziecka powinny one odznaczać się wysokim poziomem przygotowania zawodowego i charakteryzować się takimi cechami charakteru, jak: cierpliwość, wyrozumiałość, prawdomówność oraz umiejętność nawiązywania relacji społecznych z podopiecznymi i ich rodzicami. Inicjatorka celowego kształcenia wychowawczyń do pracy z dzieckiem w okresie przedszkolnym — Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858—1944), podkreślała, że kandydatka do zawodu powinna nie tylko rozwijać cechy charakteru, ale zdobywać wszechstronne wykształcenie metodyczne i pedagogiczne. Dopiero „praca nad sobą” zapewni jej osiągnięcie twórczej postawy i umożliwi organizowanie wychowania w sposób zgodny z potrzebami dziecka³³. Zwolenniczka instytucjonalnej opieki i wychowania dziecka w okresie przedszkol-

³⁰ „Statystyka Polska” 1938, Seria C, z. 102.

³¹ WAP Kat., Akta UWŚI-OP, sygn. 1623.

³² M. WERYHO-RADZIWIŁŁOWICZOWA: *Kształcenie ochroniarek*. „Rocznik Pedagogiczny” 1923, T. 1.

³³ M. WERYHO-RADZIWIŁŁOWICZOWA: *Zarys wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1930.

nym w czasie kształcenia kadry brała także pod uwagę konieczność skupienia się na tradycji narodowej, naukach przyrodniczych i psychologicznych³⁴. Te nowoczesne podstawy wychowania przedszkolnego na Śląsku mogły być wdrożone dopiero w czasie funkcjonowania województwa śląskiego, a więc po 1922 roku, natomiast w innych regionach naszego kraju nastąpiło to już w 1918 roku. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) w tym też roku, biorąc pod uwagę wyniki badań nad małym dzieckiem i trudną sytuację wielu polskich rodzin, powierzyło opiekę oraz organizację seminariów dla ochroniarek Wydziałowi Kształcenia Nauczycieli, a ściślej Sekcji Szkolnictwa Elementarnego. Ta jednostka organizacyjna ministerstwa opracowała projekt programu nauki w 2-letnim seminarium dla kadry pedagogicznej w ochronach. Nauka obejmowała następujące przedmioty: religię, język polski, pedagogikę i metodykę z ćwiczeniami praktycznymi, nauki przyrodnicze i ogrodnictwo, historię i etnografię, geografii Polski, rysunek i modelowanie oraz slójd, a także: roboty ręczne kobiece, gimnastykę, gospodarstwo domowe, higienę i stomatologię, oraz następujące przedmioty nadobowiązkowe: język francuski lub niemiecki, grę na instrumentach muzycznych (na skrzypcach lub fortepianie) i taniec³⁵.

Nadmienię, że przed utworzeniem województwa śląskiego w Polsce funkcjonowało 17 seminariów ochroniarskich. Nauka w nich nie była płatna, dlatego na kierowniczkich ochron mogły się kształcić te kandydatki między 16. a 30. rokiem życia, które nie były bogate, ale autentycznie zainteresowane pedagogiką małego dziecka. Wcześniej musiały one ukończyć cztery lata szkoły średniej lub 7-letnią szkołę powszechną. Natalia Cicimirska (1881—1959), która edukowała się w zakresie pedagogiki przedszkolnej w Instytucie im. J.J. Rousseau w Genewie, podała, że poziom przygotowania naszych kadr do pracy pedagogicznej z małym dzieckiem był zdecydowanie niższy niż w innych krajach europejskich. Według niej ten stan rzeczy wynikał z braku bibliotek i funduszy na wyjazdy zagraniczne dla kadry kształcącej wychowawczynie małego dziecka. Dlatego Cicimirska upowszechniała wiedzę pedagogiczną na kursach i konferencjach dla wychowawczyń przedszkoli oraz na wystawach pomocy dydaktycznych³⁶.

W latach 1923—1926 w Polsce upaństwowiono tylko 7 wyżej zorganizowanych kursów ochroniarskich, m.in. w Warszawie, Opatówku koło Łodzi, Częstochowie, Krakowie; liczba kursów i słuchaczek nie była, oczywiście, wystarczająca w stosunku do potrzeb³⁷. Na podniesienie rangi

³⁴ M. WERYHO, J. STRZEMESKA: *Metoda wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1920.

³⁵ K. KONARSKI: *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918*. Kraków 1923.

³⁶ N. CICIMIRSKA: *Nowe systemy wychowania przedszkolnego*. Lwów 1925.

³⁷ *Szkolnictwo*. W: „Rocznik Statystyczny Głównego Urzędu Społecznego Rzeczypospolitej Polskiej z lat 1923—1926”.

zawodu ochroniarki nie wpływał korzystnie fakt, że dopiero w 1923 roku MWRiOP określiło uposażenie wykwalifikowanych wychowawczyń i rozwiązało kwestie dotyczące ich awansu służbowego³⁸. Należy zaznaczyć, że seminaria ochroniarskie w latach 1918—1939 były dwa razy reorganizowane. Pierwsze zmiany wprowadzono na skutek rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 czerwca 1929 roku, na mocy którego 2-letnie państwowe seminaria ochroniarskie zostały przekształcone w 3-letnie³⁹. Następnie rozporządzeniem tegoż ministerstwa z dnia 12 kwietnia 1938 roku edukację w seminarium ochroniarskim wydłużono do czterech lat. Jednak wybuch II wojny światowej uniemożliwił przeprowadzenie tej reformy⁴⁰.

Także w województwie śląskim systematycznie wzrastało zapotrzebowanie na fachową opiekę, nie tylko dla dzieci w śląskich przedszkolach, ale również w szkołach. Dlatego stosunkowo wcześniej, bo w 1923 roku, Sejm Śląski powołał Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Nowej Wsi⁴¹. Mimo rozpoczętych systemowych prac w zakresie przygotowania wychowawczyń przedszkoli w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w dalszym ciągu organizowano doraźnie kursy dla wychowawczyń pracujących w ochronkach, które nie posiadały uprawnień pedagogicznych. Najczęściej zakładane były one z inicjatywy działaczek społecznych przy seminariach nauczycielskich i ochroniarskich, np. na Śląsku — od 1928 roku przy 2-letnim Seminarium Ochroniarskim w Mysłowicach⁴².

Organizowanie seminariów dla kandydatek do pracy wychowawczo-opiekuńczej z małym dzieckiem było celowe w całym okresie funkcjonowania województwa śląskiego. Posłowie PPS-u wzywali Śląską Radę Wojewódzką do przedłożenia Sejmowi Śląskiemu noweli w przedmiocie tworzenia i utrzymywania żłobków dla niemowląt również w latach 30. XX wieku, gdyż ustawa weszła w życie w lutym 1926 roku⁴³. Tym

³⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego [dalej: DzUrz MWRiOP] z dnia 1 XII 1923, nr 20, poz. 181.

³⁹ DzUrz MWRiOP z dnia 17 VIII 1929, nr 6, poz. 119.

⁴⁰ DzUrz MWRiOP z dnia 30 IV 1938, nr 4, poz. 79.

⁴¹ Dziennik Ustaw Śląskich [dalej: DzUŚ] 1923, nr 28, poz. 158, Ustawa z dnia 5 VII 1923 roku w przedmiocie utworzenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Nowej Wsi w górnośląskiej części województwa śląskiego; Sprawozdanie Komisji Szkolnej w sprawie założenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Nowej Wsi. Druki Sejmu Śląskiego, druk nr 197 i 266.

⁴² S. JANICKI: *Śląsk na łonie Macierzy 1922—1928...*; G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

⁴³ Wniosek nagły Klubu PPS w sprawie projektu ustawy w przedmiocie tworzenia i utrzymania żłobków dla niemowląt. Druki Sejmu Śląskiego; DzUŚ 1926, nr 11, poz. 20, Ustawa z dnia 20 IV 1926 roku w przedmiocie tworzenia i utrzymania żłobków dla niemowląt.

bardziej że badania psychologiczne, m.in. Józefa Pietera, dotyczące śląskich dzieci w okresie szkolnym wykazały ich niski poziom umysłowy w porównaniu z uczniami z Warszawy⁴⁴. Należało więc objąć instytucjonalnym wychowaniem dzieci od najmłodszych lat aż do ukończenia przez nie szkoły powszechnej. W związku z tym Sejm Śląski systematycznie wznawiał decyzję o reaktywowaniu kursów dokształcających czynnych nauczycieli i wychowawczynie. Przykładowo, w roku szkolnym 1923/1924 (głównie w czasie wakacji) kursy takie odbywały się w Mysłowicach, Katowicach, Rybniku, Pszczynie i Nowej Wsi⁴⁵. Niestety, tak rozpoczęte celowe kształcenie sił fachowych w zakresie „minimum” profesjonalnego przygotowania do pracy w instytucjonalnych placówkach wychowujących małe dzieci zostało utrudnione ustawą Sejmu Śląskiego z 29 marca 1926 roku. Na jej mocy nauczycielki z chwilą wyjścia za mąż musiały przerwać pracę. Ustawa nie dotyczyła tych kobiet, które przed jej uchwaleniem były mężatkami⁴⁶.

Decyzja o celibacie nauczycielek rzutowała negatywnie na upowszechnienie na Śląsku rozpoczętego procesu kształcenia pedagogiczno-metodycznego kadr do instytucjonalnego wychowania małego dziecka. Wszak wiele młodych kobiet, często autentycznie zainteresowanych tą pracą, posiadających tzw. talent pedagogiczny, nie podejmowało edukacji ze względu na konsekwencje niemożności wyjścia za mąż bądź wczesnej rezygnacji z pracy z dziećmi i młodzieżą. Ustawa ta zasadniczo wpłynęła więc na ograniczenie liczby wykwalifikowanej kadry w śląskich przedszkolach.

Nie zachowały się pełne źródła, które pozwoliłyby ustalić dokładne dane co do liczby kandydatek do pracy pedagogicznej z dzieckiem w okresie przed-szkolnym. Scharakteryzuję więc jedynie funkcjonowanie 2-letniego Seminarium Ochroniarskiego w Mysłowicach, powołanego w 1928 roku (od 1929 roku — 3-letniego), uznanego za główny ośrodek kształcący kadrę pedagogiczną do przedszkoli w Polsce⁴⁷. Jego nazwa została zmieniona w 1931 roku na wniosek ówczesnej dyrektorki Marii Łabęckiej (podobnie jak w całym kraju) na: Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli, a następnie w 1937 roku na: Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli.

⁴⁴ J. PIETER: *Poziom inteligencji a środowisko*. Katowice 1938.

⁴⁵ Okólnik z dnia 23 II 1924 roku do Powiatowych Urzędów Szkolnych w górnośląskiej części województwa śląskiego w sprawie kursów wakacyjnych dla niewykwalifikowanych nauczycieli w roku szkolnym 1923/1924. „Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Śląskiego”. Katowice 1924, s. 152.

⁴⁶ DzUŚ 1926, nr 8, poz. 12, Ustawa z dnia 29 III 1926 roku w sprawie rozwiązania stosunku służby nauczycielskiej wskutek zawarcia przez nauczycielkę związku małżeńskiego.

⁴⁷ DzUŚ 1930, nr 17, poz. 32; DzUrz MWRiOP z dnia 30 VI 1929 roku w sprawie organizacji państwowych seminariów ochroniarskich; L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim*. Katowice 1929.

Warunkiem przyjęcia kandydatki do seminarium było: ukończenie pełnej szkoły powszechnej, wiek nieprzekraczający 18. roku życia oraz zdanie egzaminów wstępnych.

Ważnym wymaganym dokumentem, poza dyplomem ukończenia szkoły podstawowej, było świadectwo lekarskie, w którym lekarz potwierdzał przydatność kandydatki do zawodu pedagogicznego, poświadczając m.in. jej poprawną dykcję, dobry słuch i wzrok⁴⁸.

Jak wynika z celów zawartych w programie nauczania, uczennice w czasie edukacji w seminarium uzyskiwały solidne wykształcenie merytoryczne z przedmiotów ogólnokształcących, a także wiedzę i umiejętności psychopedagogiczne. Wprawiano też kandydatki do wyrobienia w sobie sprawności koniecznych do organizowania celowego wychowania dzieci w przedszkolu i ich środowisku rodzinnym. Taki zakres i poziom przygotowania wychowawczyń wyznaczał program zawarty w następujących przedmiotach nauczania: język polski, religia, nauka o Polsce, arytmetyka z geometrią, przyrodoznawstwo, ćwiczenia cielesne, śpiew, przedmioty pedagogiczne, rysunki, roboty ręczne, muzyka. Jak zapisano w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, liczba godzin przeznaczona na poszczególne przedmioty ulegała zmianie w zależności od rodzaju kursu⁴⁹. Można uważać, że rada pedagogiczna, składająca się z dyrektorki, nauczycieli określonych przedmiotów, lekarza szkolnego i wychowawczyń ochronki, stanowiła wszechstronną oraz pełną kadrę nauczająco-wychowującą dla kandydatek do ochronek.

Od kandydatek na stanowiska dyrektorki i nauczycielek seminarium ochroniarskiego przedstawiciele MWRiOP-u wymagali takich samych kwalifikacji jak na to samo stanowisko od kandydatów do pracy w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i seminariach nauczycielskich⁵⁰. Niewątpliwie, świadczyło to o wysokich i jednakowych wymaganiach stawianych kadrze kształcącej pedagogów do różnych instytucji wychowania i nauczania dzieci oraz młodzieży. Można uznać, że ministerstwo chciało stworzyć jeden „stan nauczycielski”.

Warto zaznaczyć, że proces edukacji wychowawczyń przedszkoli stopniowo był rozszerzany o nową wiedzę metodyczną, z którą czynni pedagodzy zapoznawali się na konferencjach i w ogniskach rejonowych, a prowadzone lekcje pokazowe pozwalały im wzbogacać umiejętności zawodowe. Także uczestnictwo w wykładach i odczytach w Instytucie Śląskim oraz

⁴⁸ *Wpis do Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Mysłowicach*. „Przyszłość” 1936, nr 4/5.

⁴⁹ DzUrząd MWRiOP 1929, nr 9, poz. 119 i 120.

⁵⁰ F. ŚLIWIŃSKI: *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lwów—Warszawa 1932.

w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach (zob. rozdział 3.3.), umożliwiało im nowoczesne spojrzenie na proces dydaktyczno-wychowawczy w seminarium ochroniarskim. Skłaniało też zainteresowane wychowawczynie do podejmowania celowego samokształcenia na podstawie artykułów publikowanych w czasopiśmie pedagogicznych dostępnych w bibliotekach seminarium i Instytutu Pedagogicznego⁵¹.

Mając do tego wiele przesłanek, można przypuszczać, że skutecznie realizowane przez kadre nauczycielską były następujące cele dydaktyczno-wychowawcze programu nauczania seminarium ochroniarskiego:

- uświadamianie uczennicom potrzeby angażowania się w nurt współczesnego życia w regionie śląskim,
- aktywne uczestnictwo w tradycji i kulturze narodowej,
- rozwijanie uczuć społeczno-altruistycznych uczennic przez inicjowanie działań dla dzieci potrzebujących pomocy i wsparcia moralnego,
- fachowe i solidne kształcenie oraz doskonalenie się kandydatek do pracy na rzecz powierzonych dzieci w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych,
- kształtowanie osobowości wychowanek w kierunku świadomych oraz aktywnych obywaterek i katoliczek⁵².

Realizacja tych celów miała zapewnić przyszłym wychowawczynom lepsze wypełnianie zadań wynikających z naukowej pedagogiki dziecka w okresie przedszkolnym, jak również rozwijać postawy i uczucia narodowe oraz altruistyczne, a także poczucie dumy narodowej. Tego rodzaju zadania były podejmowane na lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych i w następujących organizacjach młodzieżowych: samorząd szkolny, sodalicja, praca obywatelska, spółdzielnia uczniowska, drużyna harcerska, hufiec szkolny, Koło Krajoznawcze i Koło Matek⁵³.

Uczennice, a zarazem członkinie tych organizacji, razem z ich opiekunami, a często także z matkami zrzeszonymi w Kole Matek, przygotowywały wieczornice z okazji świąt narodowych i uroczystości kościelnych. Ze względów społeczno-ekonomicznych oraz wychowawczych zasługuje na omówienie współpraca uczennic Państwowego Seminarium dla Ochroniarek w Mysłowicach z Kołem Matek dotycząca działań w środowisku lokalnym. Wprowadzanie uczennic przez zrzeszone matki pod kierunkiem opiekuna w środowiska ubogie, a także patologiczne miało im uświadomić potrzebę otoczenia szczególną troską małych dzieci właśnie z takich rodzin, aby dać im szansę na jednakowy z wychowankami z tzw. normalnych rodzin start edukacyjny. Rodziny dysfunkcjonalne zaś działania te pobudzić miały

⁵¹ WAP Kat., sygn. 1009, Sprawozdanie roczne Dyrekcji Państwowego Seminarium dla Ochroniarek w Mysłowicach za rok szkolny 1935/1936.

⁵² WAP Kat., sygn. 1009, Uwagi dotyczące rozkładu materiału naukowego w Państwowym Seminarium dla Ochroniarek w Mysłowicach w roku szkolnym 1935/1936.

⁵³ WAP Kat., sygn. 1009, Sprawozdanie roczne...

do celowej i owocnej współpracy z Kołem Matek, a przede wszystkim do udziału rodziców w pedagogizacji⁵⁴.

Edukacja prowadzona w seminarium dla ochroniarek przez kadre pedagogiczną, w moim przekonaniu, świadczy o jej wysokich kompetencjach merytoryczno-wychowawczych i odpowiedzialności zawodowej. Myślę, że organizowany proces w skuteczny sposób budował tożsamość zawodową i narodową uczennic. Niestety, liczba absolwentek seminarium kompetentnych zawodowo i rozbudzonych intelektualnie ciągle była niewystarczająca⁵⁵.

Dlatego jednocześnie z systemem stacjonarnej edukacji wychowawczyń przedszkoli organizowano przy seminarium kursy dla czynnej kadry bez kwalifikacji pedagogicznych. Przykładowo, tego rodzaju 4-tygodniowe kursy, m.in. w 1933 roku w Katowicach, Szarleju i Mysłowicach, były obsługiwane przez zespół pedagogów seminarium. Kadra pedagogiczna kursów miała za zadanie zapoznać uczestniczki z podstawową wiedzą psychologiczną i pedagogiczną. Kursy kończyły się egzaminami kwalifikacyjnymi przeprowadzonymi zgodnie z rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej, w myśl którego osoby bez uprawnień nie mogły pracować na stanowisku wychowawcy przedszkola⁵⁶. Trzeba podkreślić, że uczestniczki kursów przygotowujące się do opieki małego dziecka musiały wywodzić się ze Śląska, wszak nawet pod koniec lat 30. XX wieku tradycyjne społeczeństwo nie akceptowało wychowawczyń spoza swego terenu.

Analizowane dokumenty pozwalają wysnuć wniosek, że władze samorządowe województwa śląskiego dbały o kształcenie kadry pedagogicznej do instytucjonalnych form wychowania przedszkolnego. Świadczyło o tym organizowanie wielu metodycznych kursów dla czynnych sił niewykwalifikowanych, w tym także o krótszym (3-tygodniowym) toku edukacji. W czasie ich trwania skupiono się na: demonstrowaniu sytuacji wychowawczych, przygotowywaniu planów i układaniu konspektów zajęć oraz uświadamianiu nauczycielkom potrzeby aktualizacji treści programowych i podejmowaniu w tym zakresie samokształcenia⁵⁷.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że:

- trudne warunki życia kobiet na Śląsku w latach 1918—1939 i okoliczności związane z łączeniem przez pracownice (najczęściej fizyczne) obowiązków żony oraz matki powodowały konieczność zakładania instytucjonalnych form wychowania dzieci w wieku przedszkolnym;
- chociaż nie można uznać personelu pedagogicznego kształconego na kursach za przygotowany do pracy z dziećmi w przedszkolach w tym

⁵⁴ WAP Kat., sygn. 1009. Sprawozdanie z działalności Koła Matek w 1935/1936 roku.

⁵⁵ L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa...*

⁵⁶ WAP Kat., Akta UWŚl-OP, sygn. 950; sygn. 1078, Sejm Śląski.

⁵⁷ WAP Kat., Akta UWŚl-OP, sygn. 950; *Przedszkola śląskie*. „Sprawy Szkolne na Śląsku” 1934, nr 1.

- samym stopniu co absolwentki Seminarium Ochroniarskiego w Mysłowicach, to jednak i te krótkie kursy przyczyniały się do kształtowania niezależności osobowo-zawodowej śląskich nauczycielek;
- uczennice edukowane w trybie stacjonarnym do pracy w ochronkach były bardzo solidnie prowadzone pod względem naukowo-metodycznym przez kadre pedagogiczną.

3.2. Kwalifikacje nauczycieli w kontekście badań naukowych i potrzeb szkolnictwa powszechnego oraz polityki oświatowo-budżetowej województwa śląskiego

Formy kształcenia nauczycieli na ziemiach polskich w czasie zaborów nie były jednolite. Na przykład przygotowanie pedagogów do nauczania w klasach początkowych przed I wojną światową odbywało się w seminariach nauczycielskich. Ich absolwenci otrzymywali tytuł nauczyciela początkowego z prawem nauczania wszystkich przedmiotów po spełnieniu określonych wymogów, m.in. ukończeniu gimnazjum rządowego oraz odbyciu próbnej lekcji⁵⁸.

Po I wojnie światowej, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, zaczęto dostrzegać nowe możliwości przemian zachodzących w szkolnictwie oraz inne zadania, które powinny być realizowane na zajęciach z uczniami. Tak na ten temat wypowiadał się Henryk Rowid: „W odrodzonej szkole polskiej rozwijać będzie nauczyciel myśl i serce dziecka, kształcić jego mowę na wzorach stworzonych przez najznakomitszych mistrzów polskiego słowa. Myśli swe, uczucia i dążenia wypowiada jednak dziecko nie tylko za pomocą słowa, ale także innymi środkami: ulepianką, rysunkiem, malowidłem, za pomocą wyrobów z drzewa lub innego materiału. I te sposoby wyrażania się kształcić będzie polska szkoła, kierując się przy tym formami piękna, w jakich ujawniła się dusza narodu, w szczególności zaś ujawniając piękno sztuki ludowej”⁵⁹.

Przewaga wykształcenia ogólnego nad zawodowym oraz krótki okres edukacji nauczycieli przed I wojną światową uniemożliwiały im skuteczne przygotowanie uczniów do życia w nowych warunkach polityczno-gospodarczych i społecznych w Polsce, a więc i na Śląsku.

W niniejszym podrozdziale skupię się na ukazaniu następujących kwestii:

⁵⁸ Artykuł redakcyjny. „Sprawy Szkolne” 1904, z. 1, s. 74.

⁵⁹ H. ROWID: *Odrodzenie szkoły polskiej*. „Ruch Pedagogiczny” 1918, nr 8—10, s. 173.

- Jakie uwarunkowania i działania polityki kadrowej dotyczącej nauczycieli w Polsce oraz w województwie śląskim umożliwiały kształcenie pedagogów, a także podnoszenie ich kwalifikacji, aby mogli zaspokoić potrzeby intelektualno-osobowe uczniów i kształtować polską szkołę powszechną, a które okoliczności utrudniały te postępowe zmiany?
- Jakie i dlaczego formy kształcenia inicjowane przez administracyjno-oświatowe władze samorządowe województwa śląskiego na rzecz kadry pedagogicznej szkolnictwa ogólnokształcącego można uznać za postępowe w świetle rozwoju nauk o wychowaniu człowieka oraz zachodzących zmian społeczno-zawodowych?
- Czy (jeśli tak, to dlaczego i w jakim zakresie) nauczyciele województwa śląskiego mogli zniwelować niedostatki w rozwoju psychospołecznym uczniów spowodowane brakami w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziców?

Mając na celu rozpoznanie przygotowania zawodowego nauczycieli do skutecznego edukowania uczniów w szkolnictwie powszechnym, istotne, jak się wydaje, jest rozpoczęcie analizy od scharakteryzowania typowych stanowisk psychologów i pedagogów na temat możliwości kształcenia intelektualnego oraz cech osobowych dziecka. Zagadnienia te można rozpatrywać przynajmniej w trzech płaszczyznach — biorąc pod uwagę: naturalistyczną koncepcję wychowania⁶⁰, tzw. socjologizm pedagogiczny⁶¹ oraz połączenie obu tych nurtów pedagogicznych, czyli teorię dwóch czynników (konwergencję).

Badacze stawiali zasadnicze pytanie: Czy jedna szkoła o tych samych programach i metodach nauczania może w równym stopniu służyć dziecku wiejskiemu oraz miejskiemu?

Kwestia ta była szczególnie ważna w dobie kształtowania się w Polsce — Kraju o dużych różnicowaniach klasowych i naciskach politycznych — szkolnictwa polskiego i podejmowania decyzji dotyczących kwalifikacji nauczycieli. Należy nadmienić, że próby dostosowania programów szkolnych do typu środowiska uczniów prowadzono już wcześniej za granicą, m.in.

⁶⁰ Naturalistyczna koncepcja wychowania zwana była też inaczej biopsychologiczną, natywistyczną lub pajdocentryczną. Przedstawiciele tej koncepcji utożsamiali proces wychowania jednostki ludzkiej z procesem jej naturalnego, fizycznego i psychicznego, spontanicznego rozwoju oraz wzrostu. Zob. np.: E. CLAPARÈDE: *Szkoła na miarę*. Przeł. Z. ZIEMBIŃSKI. Warszawa 1928; E. KEY: *Stulecie dziecka*. Warszawa 1928.

⁶¹ Socjologizm pedagogiczny to nurt w pedagogice; jego twórcy proces wychowania utożsamiali z procesem urabiania jednostki przez grupę społeczną i otaczające środowisko. Wychowanie miało być środowiskowym procesem kształtowania jednostki według określonego społecznie typu. Zob.: F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa 1928; IDEM: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa 1930; J. CHAŁASIŃSKI: *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936.

w Niemczech (E. Heywang, P. Bode, H. Fuchs)⁶². Badacze próbowali określić źródła oraz charakter różnic psychologicznych między dzieckiem miejskim i wiejskim. Wskazali cztery główne przyczyny, które powodują różnice psychiczne między dziećmi z obu tych środowisk, a mianowicie: związek dzieci wiejskich z przyrodą, ich zdrowa psychofizyczna kondycja, swoiste właściwości dziedziczone oraz specjalne stosunki społeczne.

Do wyników badań i dorobku wymienionych oraz innych wybitnych psychologów, takich jak: Ernst Meumann (1862—1915), Alfred Binet (1857—1911), William Stern (1871—1938), nawiązywała urodzona w Sosnowcu Maria Grzywak-Kaczyńska (1886—1979). Można uznać ją za nauczycielkę, pedagoga i psychologa, odbyła bowiem studia m.in. w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w 1923 roku pod kierunkiem Józefy Joteyko, a w latach 1925—1927 pogłębiała swą wiedzę psychologiczną w Genewie u Edouarda Claparèd'a i Jeana Piageta. Po powrocie do kraju Grzywak-Kaczyńska zamieszkała w Warszawie, aby współpracować z Joteyko; nie związała się więc z miejscem urodzenia, choć jej przygotowanie naukowe i doświadczenie zawodowe byłoby bardzo przydatne w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Grzywak-Kaczyńska, jako nowoczesnie wykształcona psycholog i pedagog, nawiązywała do badań psychologów światowej sławy. Pełna inicjatywy badaczka, współpracując z Heleną Radlińską, wypracowała psychopedagogiczne zasady zapisów dzieci do I klas szkoły powszechnej. Wspecjalizowała się także w kwestiach dotyczących pomiaru dydaktycznego, dlatego na użytek nauczycieli opracowywała zestawy testów do badania poziomu wiedzy i poziomu myślenia wychowanków⁶³. Wyniki jej badań nad wychowaniem wskazywały, że braki w rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich i robotniczych są spowodowane niesprawiedliwością społeczną — ubóstwem środowisk rodzinnych, a to sugerowało organizatorom kształcenia nauczycieli konieczność zakładania instytucjonalnych form doksztalcania psychopedagogicznego dla kadry szkolnictwa powszechnego na wyższym poziomie niż dotychczas.

Maria Grzywak-Kaczyńska, w moim przekonaniu, przyczyniła się nie tylko do popularyzowania w Polsce osiągnięć światowej psychologii stosowanej, ale biorąc pod uwagę warunki zdrowia i środowisko życia dzieci, uświadamiała nauczycielom potrzebę ich diagnozowania, i — jeśli zachodziła konieczność — prowadzenia psychoterapii, kierując się indywidualnymi potrzebami wychowanków.

⁶² E. HEYWANG: *Das Landkind*. Berlin 1919; P. BODE, H. FUCHS: *Psychologie das Landkinds auf geisteswissenschaftlicher Grandlage*. Halle 1925.

⁶³ M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej*. Warszawa 1931; EADEM: *Testy i normy do użytku szkół powszechnych*. Warszawa 1933.

Także Bogdan Nawroczyński (1882—1974), urodzony w Dąbrowie Górniczej, przyczyn trudności w nauczaniu uczniów nie upatrywał w obciążeniu rodzinnym, ale w niedoskonałym — pod względem realizacji potrzeb psychospołecznych — środowisku ich życia. Nawroczyński ukończył studia z zakresu filozofii w Berlinie i Lipsku, a następnie zgłębił wiedzę z zakresu psychologii eksperymentalnej pod kierunkiem Wilhelma Wundta. W latach 1917—1924 był wizytatorem w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, miał więc istotny merytoryczny udział w podejmowaniu decyzji związanych z zakładaniem instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli polskich. Równoległe z tą działalnością zajmował się pracą naukową. Jego zainteresowania koncentrowały się na poznaniu polskiej i światowej myśli pedagogicznej, szczególnie w zakresie skuteczności nauczania w klasie szkolnej, swobody i przymusu w wychowaniu, koncepcji szkoły zróżnicowanej oraz idei niwelowania sprzeczności między indywidualizacją a uspołecznieniem w wychowaniu i teorii doboru pedagogicznego⁶⁴.

Do stanowiska Nawroczyńskiego, a szczególnie wysuwanego przez niego projektu selekcji dzieci opartej na różnicy uzdolnień⁶⁵, nawiązywał Władysław Radwan (1884—1963) — pedagog z doświadczeniem naukowym i dydaktycznym w dziedzinie szkolnictwa. Od 1918 roku był on wizytatorem, a następnie naczelnikiem Wydziału Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych w MWRiOP-ie oraz aktywnym uczestnikiem pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego w 1919 roku, zwanego sejmem nauczycielskim, a także — w latach 1931—1934 — nauczycielem akademickim w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie. Doświadczenie zawodowe Radwana zaprzeczało formom selekcji pedagogicznej proponowanym przez Nawroczyńskiego, gdyż rozpoznał badawczo, że uzdolnienia dzieci 12-letnich nie są jeszcze stabilne. Ponadto, zdaniem Radwana, selekcja krzywdziłaby wychowanków z rodzin wiejskich i robotniczych, zamykając im drogę do dalszej nauki. Dlatego postulował otwieranie 7-letnich szkół powszechnych jednakowych dla wszystkich dzieci, a na ich bazie organizowanie szkolnictwa zawodowego dla uczniów mniej zdolnych⁶⁶.

⁶⁴ B. NAWROCZYŃSKI: *Uczeń i klasa*. Lwów—Warszawa 1923; IDEM: *Zasady nauczania*. Lwów—Warszawa 1930; *Nasza walka o szkołę polską*. T. 1. Red. B. NAWROCZYŃSKI. Warszawa 1932, T. 2 — Warszawa 1934; B. NAWROCZYŃSKI: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów—Warszawa 1938.

⁶⁵ Nawroczyński w sprawie ustroju szkolnictwa powszechnego optował za 7-letnim nauczaniem, lecz proponował zróżnicowanie tegoż w klasach V na ciągi klas według stopnia inteligencji uczniów. Twierdził, że „należałoby zakładać poradnie zawodowe oraz pedagogiczne. Zadaniem ich byłoby badanie uzdolnień i na tej podstawie udzielanie rad, dotyczących wyboru odpowiedniej szkoły”. B. NAWROCZYŃSKI: *Uczeń i klasa...*, s. 303.

⁶⁶ W. RADWAN: *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa 1925; IDEM: *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego*. Warszawa 1934;

Do dyskusji na temat kształtu szkoły powszechnej, a przede wszystkim miejsca w niej uczniów żyjących w mocno zróżnicowanych środowiskach rodzinnych, włączali się także socjologowie. Jednym z nich był Jan Stanisław Bystron (1892—1964), którego aktywność badawcza skupiona była na problematyce szkoły. Rozpatrywał ją w aspekcie socjologicznym, psychologicznym i pedagogicznym, koncentrując się na zmianach zachodzących w relacjach nauczyciel — uczeń, a także na mechanizmach hierarchii władzy szkolnej, a w nich pozycji nauczyciela, ucznia i rodziców. Proponując zmiany w szkole, opowiedział się za stworzeniem w jej obrębie środowiska wychowawczego sprzyjającego kształtowaniu w uczniach samodzielnych, twórczych i społecznych postaw⁶⁷.

Zwolennicy jednolitej szkoły powszechnej dla dzieci z wszystkich warstw społecznych wiedzieli, że konieczne jest oparcie jej na dogłębnym i wszechstronnym przygotowaniu psychopedagogicznym nauczycieli. Stefan Szuman pisał: „Nauczyciel powinien być apostołem-pośrednikiem między umysłem młodym a głębią objawienia nauki i sztuki, do której ma ten umysł doprowadzić. [...] Nauczyciel prawdziwy jest jakby doświadczonym towarzyszem w podróży życiowej, prowadzi, wybiera drogę, unika przejść zbyt trudnych i niebezpiecznych”⁶⁸.

Kariera szkolna uczniów — z pomocą dobrze przygotowanych nauczycieli — miała prowadzić ich do wewnętrznej doskonałości. Niestety, w pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości zreformowanie kształcenia nauczycieli w Polsce nie było możliwe — zarówno ze względów politycznych, jak i gospodarczych⁶⁹.

Taka sytuacja spowodowała, że w szkołach powszechnych pracowały niewykwalifikowane siły pedagogiczne; z ukończoną zaledwie VI lub V czy nawet IV klasą szkoły ogólnokształcącej, a niekiedy zdarzało się, że tylko z niższym średnim wykształceniem. W związku z tak trudną sytuacją kadrową w szkolnictwie z inicjatywy Naczelnego Zarządu Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych utworzono w 1919 roku kursy pedagogiczne. Początkowo miały one charakter prywatny, ponieważ dotacje na ich rozwój najczęściej pochodziły od władz samorządowych. Dopiero po dwóch latach Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przejęło je i nadało im nazwę państwowych kursów nauczycielskich. W statucie zapisano, że o kształcenie w nich mogą ubiegać się absolwenci pełnych

W. DZIERZBICKA, W. RADWAN: *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących*. Warszawa 1938.

⁶⁷ J.S. BYSTRON: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1930; IDEM: *Uspołecznienie szkoły*. Warszawa 1933.

⁶⁸ S. SZUMAN: *Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. Sztuka dziecka*. Warszawa 1927, s. 185.

⁶⁹ H. ROWID: *Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1934.

szkół ogólnokształcących. Jednak ze względu na ciągle duże braki kadrowe w szkolnictwie powszechnym w krótkim czasie obniżono wymagania kandydatom ubiegającym się o kształcenie w tych instytucjach edukacji pedagogów. W efekcie wystarczyło mieć tylko 17 lat i zakończoną 6-klasową szkołę średnią, by zostać ich słuchaczem⁷⁰.

Jak wynika z przedstawionych faktów, nauczyciele po I wojnie światowej mieli mocno zróżnicowane i słabe przygotowanie zawodowe do pracy w szkolnictwie powszechnym. MWRiOP mając to na uwadze, Ustawą z 27 maja 1919 roku o ustaleniu i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych wprowadziło podział na nauczycieli stałych i tymczasowych. Pierwsi musieli posiadać prawem przypisane kwalifikacje naukowe i zdrowotne oraz trzy lata nieprzerwanej pracy w publicznej szkole powszechnej lub prywatnej z prawem odbywania dalszej pracy w szkole publicznej. Wszyscy pozostali nauczyciele traktowani byli jako tymczasowi, zostali oni zobowiązani ustawą do złożenia egzaminów uzupełniających w terminie do 31 stycznia 1925 roku⁷¹.

Przepisy prawne dotyczące nauczycieli szkół powszechnych, wydane w latach następnych, wprowadziły w 1926 roku szereg uzupełnień odnoszących się do ich kwalifikacji zawodowych. Ważna była ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli, w myśl której dla nauczycieli szkolnictwa powszechnego MWRiOP ustaliło następujące stopnie: kwalifikacje zawodowe do nauczania, kwalifikacje zawodowe do ustalenia⁷².

Kwalifikacje zawodowe do nauczania posiadał każdy, kto ukończył określony typ zakładu kształcenia nauczycieli lub zdał egzamin uznany przez władze szkolne za równoważny z ukończeniem szkoły pedagogicznej. Nauczyciel, który miał być zatrudniony w szkolnictwie publicznym w charakterze nauczyciela tymczasowego lub kontraktowego, musiał ponadto wykazać się „nieskazitelną przeszłością” (chodziło przede wszystkim o nienaganne zachowanie narodowe w okresie zaborów) i określonymi warunkami fizycznymi potwierdzonymi przez lekarza posiadającego uprawnienia urzędowe.

Kwalifikacje zawodowe do ustalenia otrzymywał czynny nauczyciel, który pracował w szkolnictwie co najmniej trzy lata, nie więcej jednak niż pięć (wyjątkowo sześć) i złożył tzw. II egzamin praktyczny z wynikiem pomyślnym⁷³. Sprawdzian miał wiele zalet zarówno z punktu interesu nauczyciela, jak i szkoły, gdyż nie traciła ona doświadczonego pedagoga, a ten, oczy-

⁷⁰ Ibidem; H. Rowid: *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce*. Kraków 1931.

⁷¹ DzUrz MWRiOP 1919, nr 14, poz. 1, Ustawa o ustaleniu i wynagrodzeniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych z dnia 27 V 1919 roku.

⁷² DzUrz MWRiOP 1926, nr 13, poz. 163, Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli.

⁷³ Egzamin ten został wprowadzony rozporządzeniem Ministra WRiOP. Zob. DzUrz MWRiOP 1929, nr 1, poz. 3, Rozporządzenie Ministra WRiOP w sprawie II egzaminu nauczania praktycznego z dnia 14 XII 1928 roku.

wiście, swojej pracy. Cel egzaminu został trafnie, jak się wydaje, określony w *Okólniku Kuratorium Warszawskiego*. Według zapisu w nim zamieszczonego, na egzaminie praktycznym nauczyciel powinien wykazać się umiejętnością zastosowania w praktyce szkolnej wiedzy zdobytej w seminarium nauczycielskim.

Należy dodać, że Naczelnik Państwa 8 lutego 1919 roku zatwierdził przedwojenne 2-letnie seminaria pedagogiczne jako placówki przygotowujące wykwalifikowane kadry nauczycielskie do szkolnictwa powszechnego. Do seminarium przyjmowani byli uczniowie 7-letniej szkoły powszechnej lub wydziałowej, jak również kandydaci po III klasie gimnazjum niższego. Nauka w nich trwała pięć lat, a w jej trakcie realizowane były polskie programy nauczania⁷⁴. Seminaria śląskie kończyło rocznie około 255 absolwentów, np. w roku szkolnym 1927/1928 w województwie śląskim w 9 instytucjonalnych formach kształcenia nauczycieli uczyło się 1500 osób⁷⁵. Dopiero w 1932 roku zlikwidowano seminaria nauczycielskie, a w ich miejsce powołano 3-letnie licea pedagogiczne, do których rekrutowano absolwentów gimnazjów. Placówki te uznano za niższy typ kształcenia nauczycieli. Ponieważ ciągle brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, wcześniej — 19 kwietnia 1928 roku — powołano nową formę kształcenia kadry, jaką było 2-letnie pedagogium. Przyjmowano do niego kandydatów po ukończonym liceum ogólnokształcącym. Najwcześniej zakładano je w Krakowie, Warszawie i Lublinie, a dopiero później w innych miastach Polski⁷⁶ (o tych instytucjonalnych formach kształcenia nauczycieli piszę w dalszej części pracy).

Charakteryzowałam w rozdziale 1. poglądy humanistów, w tym psychologów, którzy wypowiadali się na temat cech osobowych i kompetencji zawodowych nauczyciela. Zastanawiali się też nad kluczowym problemem: Czy młodzież po 16. roku życia jest dojrzała psychicznie oraz społecznie i czy jest w stanie określić swoje powołanie do odpowiedzialnej pracy, jaką jest wychowywanie uczniów?

Pokłosiem dyskusji naukowców na ten temat i starań wielu wybitnych nauczycieli oraz przedstawicieli Związku Nauczycielstwa Polskiego było opracowanie oraz ogłoszenie propozycji dotyczącej potrzeby otwierania 3-letnich instytutów pedagogicznych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego, rekrutujących się z grona absolwentów średniego szkolnictwa ogólnokształcącego. Ta forma edukacji stała się zasadna dla pełniejszego przygotowania merytoryczno-metodycznego oraz psychologiczno-pedagogicznego

⁷⁴ Por. *Preparandy nauczycielskie*. Warszawa 1922.

⁷⁵ S. JANICKI: *Śląsk na tonie Macierzy 1922—1928...*

⁷⁶ H. ROWID: *Nowa organizacja...*; J. DZIERŻYŃSKI: *Jak kształciliśmy nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1968, nr 10/11.

kadry nauczycielskiej dla szkolnictwa powszechnego⁷⁷. Tym bardziej że władze województwa śląskiego dostrzegały w nauczycielstwie polskim także pionierów oświaty pozaszkolnej. Nawet w jednej z odezw wojewoda Michał Grażyński przypominał dotychczasową pracę pedagogów na tym polu. Komentował ją zaangażowany w proces nowoczesnej edukacji — Jan Żebrok. W „Miesięczniku Pedagogicznym” pisał on, że charakterystyczne jest, że wojewoda nie zwracał się do całej inteligencji polskiej, lecz tylko do nauczycieli, co świadczy o wysokim prestiżu tej grupy zawodowej⁷⁸. Także w latach 30. Drugiej Rzeczypospolitej władze samorządowe domagały się, aby pedagog „urabiał serca śląskie na serca ogromnie polskie, a w pracy społecznej okazywał swą siłę niezastąpioną, wywierając dodatni wpływ na otoczenie również przez swą osobowość”⁷⁹.

W kontekście przedstawionych zobowiązań nauczyciela do wywierania wpływu wychowawczego na szersze środowisko społeczne, przy jednoczesnym braku pogłębionych programów kształcenia oraz doksztalcania w tym zakresie, uzasadniona stała się potrzeba prowadzenia egzaminów potwierdzających umiejętności metodyczno-pedagogiczne czynnej kadry pedagogicznej, która posiadała stosunkowo niskie kwalifikacje zawodowe, ale długi staż w szkolnictwie powszechnym. Władze oświatowe zakładały, że pełne przygotowanie zawodowe, zwłaszcza od strony praktycznej, pedagog mógł uzyskać w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej, ponieważ był on już po odpowiednio długim stażu pedagogicznym w szkole. Zakładano, że nauczyciel powinien też w trakcie pracy realizować samokształcenie w określonej subdyscyplinie pedagogicznej. Czy miało to miejsce, sprawdzano na egzaminie kwalifikacji zawodowej do ustalenia. Nauczyciel musiał wykazać, że:

- podnosi poziom dydaktyczny prowadzonych zajęć,
- dokładnie zna treści programowe i w praktyce szkolnej potrafi je celowo zagospodarować,
- aktualizuje zagadnienia podane w podręcznikach szkolnych, a zadania dostosowuje do możliwości indywidualnych uczniów,
- rzetelnie obserwuje zachowania wychowanków w różnych sytuacjach szkolnych i nie tylko umie ustalić ich przyczyny, ale wprowadzić celowy proces naprawczy,
- dba o wychowanie zdrowotne, moralne, społeczne i narodowe wychowanków,
- posiada ogólną orientację w systemie polskiego szkolnictwa i zna najważniejsze przepisy administracji szkolnej,

⁷⁷ H. ROWID: *Nowa organizacja...*; J. DZIERŻYŃSKI: *Jak kształciliśmy...*

⁷⁸ J. ŻEBROK: *Na marginesie odezwy wojewody śląskiego do nauczycieli*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1927, nr 12, s. 15—16.

⁷⁹ G. MORCINEK: *Nauczyciel polski na Śląsku*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1938, nr 1, s. 20.

— podejmuje samokształcenie lub dalsze kształcenie w zakresie własnej specjalizacji i wiedzy psychopedagogicznej.

Komisja egzaminacyjna praktyczną część egzaminu zawsze przeprowadzała w szkole, w której pracował nauczyciel (tylko w wyjątkowych sytuacjach odbywał się on w innej placówce oświatowej). Niewątpliwie, dawało to zdającemu większe poczucie pewności, gdyż znał uczniów i otoczenie. Członkowie komisji, w obecności kierownika danej placówki, hospitowali dwie lekcje prowadzone przez egzaminowanego. Analizowali także dokumentację pedagoga, m.in. wypełnione przez niego dzienniki lekcyjne i opracowane konspekty do lekcji z danego przedmiotu. Dopiero po ustosunkowaniu się do tych dokumentów członkowie komisji przystępowali do rozpoczęcia kolokwium.

Egzamin kwalifikacji zawodowej do ustalenia składał się z dwóch części: pisemnej (teoretycznej) oraz ustnej (obszernej zakresowo). Członkowie komisji wnikliwie pytali kandydata z obowiązujących go treści⁸⁰. Każdy nauczyciel przystępujący do egzaminu zobowiązany był do przedłożenia komisji egzaminacyjnej następujących dokumentów:

- pisemnej charakterystyki przynajmniej jednego ucznia pod względem: zdrowia, środowiska rodzinnego, rozwoju psychospołecznego i zainteresowań,
- rzetelnie i dokładnie prowadzonych dzienników pracy szkolnej,
- pisemnych konspektów lekcji z okresu stażu nauczyciela tymczasowego (czyli od 3 do 5 lat),
- pisemnych streszczeń wybranych prac pedagogicznych przestudiowanych z poczynionymi komentarzami,
- pisemnych sprawozdań z wykonywanej w szkole dodatkowej pracy wychowawczo-dydaktycznej, np. w kole zainteresowań uczniów czy w organizacji młodzieżowej⁸¹.

Opisane wymagania egzaminacyjne świadczą o trosce MWRiOP-u o wnikliwe przygotowanie kadry pedagogicznej i podnoszenie jej kwalifikacji. Ministerstwo uważało, że nauczycielom nie wystarcza tylko znajomość ogólna czy też cząstkowa wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, ale konieczna jest dogłębna i szeroka orientacja w problemach tych nauk.

⁸⁰ Tynelski podaje następujący zakres treści egzaminu ustnego: psychologia dziecka, organizacja nauczania, higiena szkolna, ustawodawstwo szkolne i jego nowe kierunki, tendencje w pedagogice współczesnej. Do każdego z wymienionych przedmiotów kandydatowi została wcześniej podana odpowiednia literatura naukowa. Zob. S. TYNELSKI: *Praktyka szkolna*. Warszawa 1929.

⁸¹ Tak szczegółowy ogólnopolski regulamin egzaminacyjny obowiązywał w Polsce od 1 stycznia 1929 roku, a w województwie śląskim został wprowadzony dopiero 7 sierpnia 1933 roku. Zob. A. MROZOWICZ: *Szkolnictwo powszechne*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1933, nr 5, s. 238.

Niewątpliwie, praca samokształceniowa pedagoga, szczególnie w pierwszych latach pracy zawodowej w szkolnictwie, miała pozytywne znaczenie dla kształtowania jego osoby i wzbogacania kultury pedagogicznej. Przyzwyczajają go do systematycznej pracy nad własnym rozwojem intelektualnym i etycznym, mobilizowała do refleksji nad stosunkiem do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. Niestety, jak pisze A. Mrozowicz, ten „Ogólnopolski Regulamin Egzaminacyjny”, obowiązujący w Polsce od 1 stycznia 1929 roku, w województwie śląskim został wprowadzony dopiero 7 sierpnia 1933 roku⁸², co było niepowetowaną stratą dla kierowanego samokształcenia nauczycieli w tym regionie i ograniczało skuteczność wychowania uczniów.

Pogłębione przygotowanie nauczycieli do pracy w szkolnictwie powszechnym było nieodzowne, gdyż osiągnięcia w zakresie kształcenia polskich wychowawczyń na Śląsku nie były z różnych powodów wystarczające. Matki (Ślązaczki) uważały, że tylko zakonnice lub Ślązaczki są w stanie otoczyć opieką i miłością ich dzieci oraz dadzą im przykład poprawnego zachowania, którego źródła tkwią w tradycji regionalnej i narodowej. Ich zdaniem, najistotniejszy cel wychowania na śląskiej ziemi to: „tchnąć miłością w małe serce dziecka śląskiego [...], rozruszać ciało i umysł, gdyż brat niemiecki spłoszył i startł na proch żywość, barwność i plastyczność umysłowości polskiej”⁸³. Poza tym, ze względu na ciągłe wpływy niemieckie i niedostatki opiekuńczo-wychowawcze w środowiskach rodzinnych istotną sprawą było obejmowanie dzieci już w okresie przedszkolnym instytucjonalnym wychowaniem. Niestety, działanie to nie mogło przynieść pożądaných efektów, gdyż jeszcze w 1933 roku na jedną ochronkę polską na Śląsku przypadało 77 wychowanków⁸⁴. Dlatego tak istotne było, by wraz z otwieraniem coraz większej liczby instytucji przedszkolnych jednocześnie kształcić wysoko wykwalifikowanych nauczycieli. Władze szkolne, nie mając w tym względzie większych możliwości, odpowiednimi decyzjami zleciły kierownictwu przedszkoli obejmowanie wychowaniem w ochronach przede wszystkim dzieci, które za rok miały rozpocząć naukę w szkole⁸⁵.

Mimo tych pozytywnych zaleceń władz oświatowych, jak wynikało z badań Pietera, przeprowadzonych przy pomocy testu Grzywak-Kaczyńskiej i skali Bineta—Termana, poziom umysłowy 13-latków na Śląsku był niższy

⁸² Ibidem.

⁸³ J. BENONI-DOBROWOLSKA: *Rozwój i znaczenie przedszkola na Śląsku*. „Bluszcz” 1929, nr 24.

⁸⁴ G. KEMPA: *Wychowawczo-opiekuńcze znaczenie polskich przedszkoli na Śląsku w latach 1918—1939*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 26: *Problematyka opiekuńczo-wychowawcza na Śląsku w latach 1869—1993*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1995.

⁸⁵ J. ŻEBROK: *O 8-letni obowiązek szkolny w województwie śląskim*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1933, nr 5.

w porównaniu z ich rówieśnikami z Warszawy. Według psychologa wynikało to z nieprawidłowego przebiegu pracy wychowawczej w środowiskach rodzinnych uczniów (wszystkich grup społecznych). Rodzice, szczególnie robotnicy i rolnicy, mieli słabe wykształcenie, dlatego potrzebowali wsparcia pedagogów dogłębnie przygotowanych do zawodu⁸⁶. Także braki w rozwoju psychospołecznym dzieci musiały być niwelowane w szkole. Nieodzwonne na Śląsku było zatem celowe oddziaływanie pedagogiczne kompetentnych, wysoko wykwalifikowanych nauczycieli. Nasuwa się pytanie: Czy pedagodzy śląskich szkół powszechnych posiadali przygotowanie, które umożliwiało im wypełnianie obowiązków dydaktyczno-wychowawczych w sposób uzasadniony naukowo, jeśli chodzi o potrzeby psychospołeczne wychowanka i rodziców?

Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie jest trudne ze względu na złożone uwarunkowania polityczno-ekonomiczne i oświatowe panujące w regionie śląskim. Trzeba bowiem pamiętać, że konwencja genewska gwarantowała mniejszościom narodowym prawo do organizowania szkolnictwa z własnym językiem⁸⁷. Dlatego w szkolnictwie powszechnym należało rozwijać w uczniach ideę wychowania narodowego. Tym bardziej że proces odzyskiwania przez Ślązaków świadomości w tym zakresie następował zbyt wolno, o czym świadczyło choćby zapisywanie dzieci do szkół niemieckich jeszcze w 1927 roku. Wówczas to Henryk Maurer, rzecznik oświaty niemieckiej, z polecenia Ligi Narodów odesłał do szkół polskich aż 60% dzieci zgłoszonych do placówek niemieckich⁸⁸. Sytuacja taka miała miejsce, mimo że sieć śląskich szkół polskich była już wystarczająca i dobrze rozwinięta w porównaniu z innymi województwami Polski⁸⁹. Warto podkreślić, za Janem Kandorą, że wielu nauczycieli miało rozwiniętą świadomość narodową, gdyż w trakcie edukacji szkolnej starali się oni wpajać uczniom ideały wychowania chrześcijańskiego i patriotycznego oraz poszanowania prawa obcych narodów, co było ważne dla kształtowania poprawnych relacji Ślązaków z cudzoziemcami zamieszkującymi ten teren⁹⁰. Teofil Łaciak stwierdził, że nareszcie nauczyciele zaczęli rozwijać osobiste zainteresowania wychowanków. Zachęcał ich do tego sam wojewoda Michał Grażyński, który uważał, że trzeba odrzucić „w naszym systemie wychowaw-

⁸⁶ J. PIETER: *Poziom inteligencji a środowisko...*

⁸⁷ Umowę zawarto w Genewie 15 maja 1922 roku. Konwencja została zatwierdzona ustawą Sejmu Rzeczypospolitej 21 maja 1922 roku i ratyfikowana przez Naczelnika Państwa 1 czerwca 1922 roku. M. KOROWICZ: *Górnośląska ochrona mniejszości (1922—1937) na tle stosunków narodowościowych*. Katowice 1938; E. NOSZCZYŃSKI: *Szkolnictwo mniejszości niemieckiej na Górnym Śląsku w świetle polskiego prawa traktatowego*. Katowice 1939.

⁸⁸ E. NOSZCZYŃSKI: *Szkolnictwo mniejszości niemieckiej...*

⁸⁹ S. JANICKI: *Śląsk na łonie Macierzy 1922—1928*. Katowice 1929.

⁹⁰ J. KANDORA: *Nasza szkoła*. Katowice 1935.

czym te doktryny, które chcą wyheblować duszę ludzką na jedną modłę”⁹¹. Nauczyciele zaangażowani w twórczy proces wychowania uczniów uważali, że istotne zadania dydaktyczne, wychowawcze i kształcące realizowało wielu ich kolegów, aczkolwiek trzeba zwrócić uwagę na to, że lata przed II wojną światową były czasem redukcji etatów nauczycielskich. Biorąc pod uwagę także długoletnią germanizację, która doprowadziła do tego, że po przejściu części Górnego Śląska przez Polskę na terenie tym brakowało polskich szkół i nauczycieli, a kwalifikacje wielu pedagogów nie były wystarczające, aktywizowanie się nauczycieli należy uznać za duży sukces.

Jak już pisałam, województwo śląskie (1922—1939) pozostawało pod autonomicznym zarządem, co sprzyjało wytworzeniu odrębności natury prawnej, oświatowej i społeczno-gospodarczej. Wśród wielu istotnych kwestii, jakie rozwiązać musiały władze samorządowe, ważne były sprawy oświaty i szkolnictwa. Jeśli chodzi o kształt i rozwój szkolnictwa podstawowego i średniego, Sejm Śląski posiadał w tej kwestii pełne kompetencje. Dlatego zaraz po ukonstytuowaniu się tego organu ustawodawczego zajął się on rozbudową sieci polskich szkół powszechnych, zawodowych i średnich, zaopatrywał je w książki i inne pomoce dydaktyczne oraz organizował kształcenie nauczycieli, co stało się jego priorytetem.

Zadania dotyczące tej kwestii Sejm Śląski powierzył Wydziałowi Oświecenia Publicznego należącemu do struktury Urzędu Województwa Śląskiego. W jego skład wchodziły poszczególne działy administracji szkolnej oraz wizytatorzy szkół poszczególnych typów i stopni. Teren województwa śląskiego podzielono na 16 inspektoratów szkolnych, w których w roku szkolnym 1922/1923 do szkół powszechnych zapisanych było ogólnie 189 753 dzieci, z czego do polskich szkół powszechnych — 161 821 uczniów. Uczyły się one w 503 szkołach powszechnych: w 435 placówkach polskich i 63 niemieckich⁹². Niestety, jak pisał Andrzej Szefer, głównym problemem związanym z instytucjonalnymi formami nauczania dzieci i młodzieży było zatrudnienie wykwalifikowanej kadry pedagogicznej pochodzenia polskiego.

Brak rodzimych nauczycieli z pełnymi uprawnieniami pedagogicznymi spowodował, że władze oświatowe przyjmowały do pracy w szkolnictwie kadrę posiadającą ukończone zaledwie kilkutygodniowe kursy pedagogiczne, w tym nauczycieli także z innych regionów Polski, szczególnie z Małopolski i z tzw. Kongresówki⁹³. Fakt ten potwierdził Józef Madeja, pisząc, że we wrześniu 1925 roku na Górnym Śląsku zatrudnionych było aż 2 146 nauczy-

⁹¹ T. ŁACIAK: *Imponujący rozwój szkolnictwa na Śląsku. (Z przemówienia budżetowego Wojewody M. Grażyńskiego). Sprawy szkolne na Śląsku. Dodatek do „Chowanny” 1937, nr 1—1a.*

⁹² L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim...*

⁹³ A. SZEFER: *Rola nauczycieli niemieckich szkół mniejszościowych na polskim Górnym Śląsku w pierwszym okresie trwania konwencji genewskiej. „Chowanna” 1963, z. 2.*

cieli spoza Śląska, co stanowiło 53% kadry pedagogicznej w województwie śląskim⁹⁴. Z kolei Stanisław Janicki podał, że trudna sytuacja kadrowa w szkolnictwie powszechnym systematycznie poprawiała się pod względem przygotowania pedagogicznego kadry (tabela 1). Wszak już w końcu 1922 roku liczba nauczycieli sięgała 2 876, w tym tylko 612 nie miało przygotowania zawodowego. Trzeba jednak zaznaczyć, że w tej grupie pedagogów 30 osób posiadało najniższe kwalifikacje — tzw. egzamin rektorski, 95 — tzw. egzamin wydziałowy, 6 osób ukończyło wyższy kurs nauczycielski, a tylko 10 nauczycieli uzyskało dyplom studiów uniwersyteckich. Jednak już w 1926 roku liczba pedagogów wzrosła do 3 780, z czego osób niewykwalifikowanych było zaledwie 293. Dwa lata później na 4 068 nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie powszechnym bez kwalifikacji pozostawało już tylko 9 osób⁹⁵.

Tabela 1
Liczba nauczycieli polskich na Górnym Śląsku w latach 1922—1928

Rok	Ogólna liczba nauczycieli	Nauczyciele	
		z kwalifikacjami	bez kwalifikacji
1922	2 876	2 264	612
1923	2 399	1 798	601
1924	3 666	3 156	510
1925	3 787	3 387	400
1926	3 780	3 487	293
1927	3 912	3 785	127
1928	4 068	4 059	9

Źródło: S. JANICKI: *Dziesięć lat przynależności Śląska do Rzeczypospolitej*. Katowice 1932, s. 18.

Niewątpliwie do sukcesu związanego z rzetelnym i dobrym przygotowaniem kadry nauczycielskiej przyczynił się fakt, że z chwilą utworzenia województwa śląskiego na jego obszarze funkcjonowały już wcześniej dwa męskie seminaria nauczycielskie: w Tarnowskich Górach i Borku koło Cieszyna⁹⁶. Te „kuźnie” kształcenia nauczycieli wobec ogromnego zapotrzebowania na wykwalifikowane siły pedagogiczne nie były wystarczające. Dlatego już na pierwszym posiedzeniu Sejmu Śląskiego — 10 października 1922 roku —

⁹⁴ J. MADEJA: *Sprawy szkolne za czasów plebiscytowych*. „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.

⁹⁵ S. JANICKI: *Dziesięć lat przynależności Śląska do Rzeczypospolitej*. Katowice 1932.

⁹⁶ *Ibidem*.

przedłożono do zatwierdzenia rozporządzenie w sprawie utworzenia dwóch seminariów nauczycielskich w województwie śląskim, a mianowicie w Mysłowicach i Pszczynie. Zostało ono zaakceptowane 13 grudnia 1922 roku uchwaloną ustawą dotyczącą utworzenia dwóch kolejnych seminariów nauczycielskich łącznie ze szkołami ćwiczeń: Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Pszczynie i Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Mysłowicach⁹⁷. Ta ostatnia placówka funkcjonowała tylko pięć lat, gdyż na jej miejsce powołano Seminarium Ochroniarskie w Mysłowicach (por. rozdział 3.1.).

W seminariach nauczycielskich istotne dla przygotowania praktycznego były szkoły ćwiczeń. W nich uczniowie pod kontrolą doświadczonych pedagogów nabywali i sprawdzali umiejętności zawodowe. Zdolności intelektualne rozwijali natomiast w pracowni przyrodniczej, pracowni przyrody żywej, ogrodzie szkolnym i warsztacie do robót ręcznych. Należy podkreślić, że pracownie te wyposażone były w pomoce naukowe, takie jak: mikroskopy, eksponaty i aparaty projekcyjne⁹⁸.

Niestety, dobrze zorganizowane i efektywnie funkcjonujące Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Mysłowicach, w myśl ustawy Sejmu Śląskiego z 2 sierpnia 1928 roku, musiało być stopniowo likwidowane z powodu ograniczeń preliminarza budżetowego na oświatę, wynikających z trudności gospodarczych. Była to znaczna strata, gdyż ta instytucja oświatowa posiadała wystarczająco dobre warunki dydaktyczne: oddzielne budynki celowo wyposażone w wiele pomocy naukowych, poza tym: internat, boisko, sale sportowe, ogród.

Na podjęcie przez Sejm Śląski decyzji o likwidacji mysłowickiego seminarium nauczycielskiego wpłynął fakt, że w województwie śląskim w miarę upływu lat wzrastało zapotrzebowanie na instytucjonalną opiekę dzieci w okresie przedszkolnym, dlatego w miejsce Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego 2 sierpnia 1928 roku Sejm Śląski powołał Seminarium Ochroniarskie w Mysłowicach⁹⁹. Ustawodawcy zdawali sobie sprawę, że potrzeby kadrowe w szkolnictwie powszechnym będą coraz większe, jednocześnie podjęli więc decyzję o utworzeniu 5-letniego Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Nowej Wsi, które zostało otwarte już 5 sierpnia

⁹⁷ Sprawozdanie Komisji Szkolnej z posiedzenia z dnia 30 XI 1922 roku. Druki I Sejmu Śląskiego, druk nr 67; Projekt ustawy dotyczący utworzenia dwóch seminariów nauczycielskich w górnośląskiej części woj. śląskiego. Druki Sejmu Śląskiego, załącznik do druku nr 67; DzUŚ 1922, nr 6, poz. 28, Rozporządzenie z dnia 10 VII 1922 roku w przedmiocie utworzenia dwóch seminariów nauczycielskich w części górnośląskiej woj. śląskiego.

⁹⁸ DzUŚ 1923, nr 1, poz. 7, Ustawa z dnia 13 XII 1922 roku dotycząca utworzenia seminariów nauczycielskich połączonych ze szkołami ćwiczeń w części górnośląskiej woj. śląskiego.

⁹⁹ DzUŚ 1928, nr 17, poz. 32, Ustawa z dnia 2 VIII 1928 roku w sprawie stopniowego zwijania Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Mysłowicach i równoczesnego założenia Seminarium Ochroniarskiego w Mysłowicach.

1929 roku (w jego kompleksie edukacyjnym znajdowała się także szkoła ćwiczeń)¹⁰⁰.

Mimo wielu istotnych decyzji Sejmu Śląskiego dotyczących rozwoju instytucji kształcenia nauczycieli (w wyniku których funkcjonowało 7 seminariów: 4 męskie, 3 żeńskie) stan wykwalifikowanej kadry pedagogicznej w szkolnictwie powszechnym w województwie śląskim nie był zadowalający. Dlatego, jak wynika ze sprawozdania Komisji Budżetowej Sejmu Śląskiego za rok 1925, zainteresowanie sprawami kształcenia i doksztalcania nauczycieli ciągle było duże. Świadczyły o tym powoływane kursy, m.in.: 11 dla nauczycieli niewykwalifikowanych, 5 metodycznych, 7 tzw. wydziałowych, czyli podwyższających kwalifikacje nauczycielskie z różnych przedmiotów. Kursy te przeznaczone były dla pedagogów z wszystkich typów szkół, najczęściej organizowano je w czasie wakacji¹⁰¹.

Świadectwem wysokiego poziomu edukacji w wyżej zorganizowanych instytucjonalnych formach kształcenia śląskich nauczycieli były wdrażane w nich systemy dydaktyczno-wychowawcze, np.:

- „uczenie się pod kierunkiem”, realizowane przez Józefa Syskę od roku 1928/1929 w szkole ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Mysłowicach, a od roku następnego także w Tarnowskich Górach,
- nauczanie łączne, jako element nauczania syntetycznego, wdrożone przez Teofila Łaciaka w latach 1933—1939 w 7-klasowej szkole ćwiczeń Instytutu Pedagogicznego w Katowicach¹⁰².

O społecznej przydatności kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie świadczą liczby dzieci zapisanych do szkół polskich. W części górnośląskiej województwa np. w 1928 roku na 28 300 kandydatów wstępujących do szkół — do placówek polskich zgłosiło się 25 250 uczniów, czyli 91,7%, co w porównaniu z latami wcześniejszymi wskazywało znaczny wzrost¹⁰³. Taki stan rzeczy był zapewne wynikiem efektywnego wychowania narodowego prowadzonego w sposób świadomy wśród dorosłych osób,

¹⁰⁰ DzUŚ 1923, nr 28, poz. 158, Ustawa z dnia 5 VII 1923 roku w przedmiocie utworzenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Nowej Wsi w górnośląskiej części woj. śląskiego; Sprawozdanie Komisji Szkolnej w sprawie założenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Nowej Wsi. Druki Sejmu Śląskiego, nr 197, 266.

¹⁰¹ Sprawozdanie Komisji Budżetowej z preliminarza budżetowego woj. śląskiego na 1925 rok; Okólnik z dnia 23 II 1924 roku do Powiatowych Urzędów Szkolnych w górnośląskiej części woj. śląskiego w sprawie kursów wakacyjnych dla niewykwalifikowanych nauczycieli w roku szkolnym 1923/1924. Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Śląskiego. Katowice 1924, s. 152; Okólnik z dnia 1, 2, 3 II 1924 roku w sprawie Wakacyjnego Kursu Nauczycielskiego. Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Śląskiego. Katowice 1924.

¹⁰² *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*. Wstęp B. SUCHODOLSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963.

¹⁰³ L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim...*

a szczególnie rodziców, przez coraz lepiej wykształconych śląskich nauczycieli. Łaciak pisał, że niektórzy pedagodzy rozwijali różne formy zajęć o charakterze patriotycznym, m.in. wieczornice z okazji świąt Bożego Narodzenia, na które przychodziła społeczność lokalna. Niestety, w tych formach edukacji nie uczestniczyło wiele matek-robotnic, które długo i ciężko pracując, nie miały nawet możliwości zainteresowania się wynikami nauczenia oraz wychowania własnych dzieci¹⁰⁴.

Kolejnym ważnym powodem mobilizującym organizatorów kształcenia nauczycieli do solidnego i pogłębionego ich przygotowania była duża liczba rodzin robotniczych w środowisku śląskim, w których matki pracowały zarobkowo. Kobiety za tę samą pracę, jaką wykonywali mężczyźni, były gorzej wynagradzane, dlatego pracodawcy zwalniali mężów, a zatrudniali żony, często matki liczego potomstwa. Tego rodzaju praktyki i brak pracy spowodowały, że konieczne stało się zakładanie 8-klasowej szkoły powszechnej, dzięki której młodzież nie pozostawała bez opieki. Na Śląsku znany był bowiem „problem uczniów ulicznych”, który nasilił się szczególnie w okresie kryzysu gospodarczego. Przykładowo, wychowanków, którzy nie chodzili do szkoły powszechnej w roku szkolnym 1936/1937 było aż 10 897¹⁰⁵. W związku z tym ważkim wychowawczym problemem kształcenie kadry pedagogicznej na wysokim poziomie merytoryczno-metodycznym i etycznym stało się szczególnie istotne. Wzrost liczby nauczycieli dobrze przygotowanych w zakresie psychologii i pedagogiki był koniecznością, gdyż decydował o skuteczności prowadzonej resocjalizacji często zdemoralizowanych uczniów.

Postępujący szybko rozwój edukacji nauczycieli obu płci w województwie śląskim został przerwany uchwaleniem przez Sejm Śląski 29 marca 1926 roku tzw. ustawy celibatowej, na mocy której wszystkie nauczycielki po wyjściu za mąż musiały zaprzestać realizowania się w zawodzie pedagogicznym. Kobiety relegowane z zawodu otrzymały odpowiednio do lat służby jednorazową odprawę finansową. Niewątpliwie, ustawa celibatowa spowodowała wykluczenie z zawodu wielu nauczycielek wartościowych pod względem osobowym i profesjonalnym, których zapewne nikt nie zastąpił, zwłaszcza w szkołach powszechnych wiejskich i w środowiskach robotniczych Górnego Śląska oraz w gimnazjach żeńskich. Lukę tę dopiero po kilku latach częściowo wypełniły absolwentki seminariów założonych w 1927 roku.

Sejm Śląski, równolegle z decyzjami dotyczącymi powoływania różnych form kształcenia i doksztalcania kadry pedagogicznej, podejmował decyzje

¹⁰⁴ T. ŁACIAK: *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomijskiego*. „Chowanna” 1934, z. 5.

¹⁰⁵ P. PSZCZÓŁKA: *Szkolnictwo powszechne województwa śląskiego w świetle sprawozdań o organizacji szkół powszechnych z dnia 1 października 1937 roku*. [Katowice] 1938.

o budowie szkół w środowiskach z dużą liczbą młodzieży w wieku szkolnym. Władze samorządu województwa śląskiego dbały o to, by uczniowie mieli szybki i łatwy dostęp do szkół. Wiele decyzji Sejmu Śląskiego dotyczyło także wydatków na remonty oraz rozbudowę szkół, ustalania wysokości uposażeń i liczby etatów dla nauczycieli, w tym zatrudnionych w seminariach nauczycielskich. Ze względu na realizowany w niniejszej pracy temat w tabeli 2 podaję liczbę etatów nauczycieli pracujących w tychże seminariach w roku szkolnym 1927/1928, porównując ją z danymi z roku wcześniejszego. Jak wynika z przytoczonych danych, liczba etatów w stosunku do poprzedniego roku szkolnego wzrosła o osiem, co było spowodowane przyznaniem dodatkowych miejsc pracy w nowo otwartym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Nowej Wsi.

Kolejny okres Drugiej Rzeczypospolitej, a szczególnie lata 1929—1936, był bardzo trudny pod względem gospodarczym, nie tylko w Polsce, ale także w Europie i na świecie. Niestety, niekorzystnie odbiło się to na wysokości budżetu przeznaczanego na rozwój polskiego szkolnictwa. Polska po długim okresie niewoli miała zacofaną gospodarkę i przeludnione wsie, a więc skutki kryzysu odczuwalne były tu ostrzej i dłużej niż w innych krajach kapitalistycznych. W tym czasie na Górnym Śląsku nastąpił gwałtowny spadek produkcji przemysłowej, a w konsekwencji — poważne ubożenie ludności wiejskiej, wzrost bezrobocia oraz pogorszenie sytuacji materialnej i warunków życia w wielkich miastach. Odbiło się to niekorzystnie na szkolnictwie, gdyż Sejm Śląski musiał ograniczać fundusze na jego rozwój.

W tym samym czasie „do szkół powszechnych zaczęły uczęszczać dzieci silnych liczebnie roczników powojennych”¹⁰⁶. W województwie śląskim szkolnictwo nie było jednak przygotowane do przyjęcia tak dużej liczby uczniów — ani pod względem bazy lokalowej, ani etatów i kadry nauczycielskiej. W związku z tym szkoły powszechne nie mogły udzielić oczekiwanego wsparcia wychowawczego i opiekuńczo-bytowego potrzebującym dzieciom (m.in. bezrobotnych robotników)¹⁰⁷. Warto podać, za Bronisławem Ługowskim, że w województwie śląskim w roku szkolnym 1935/1936 liczba dzieci wzrosła o 28 642, czyli o 62,9%, w stosunku do roku szkolnego 1928/1929 i utrzymywała się na tym poziomie także w latach następnych¹⁰⁸.

11 marca 1932 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił reformę szkolną opracowaną przez Janusza Jędrzejewicza. Realizacja Ustawy o ustroju szkolnym znacząco przebudowała cały system szkolny. Po reformie programy szkół powszechnych można było realizować na trzech szczeblach,

¹⁰⁶ W. GARBOWSKA: *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932—1939*. Warszawa 1976, s. 46.

¹⁰⁷ G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych...*

¹⁰⁸ B. ŁUGOWSKI: *Szkolnictwo w Polsce (1929—1939) w opinii publicznej*. Warszawa 1961.

którym odpowiadały trzy stopnie organizacyjne w szkolnictwie. Stopień I obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego, II był rozszerzeniem i pogłębieniem I, a III dodatkowo przygotowywał uczniów do życia społeczno-obywatelskiego i gospodarczego. Nauka w każdej szkole powszechnej trwała siedem lat, ale szkoła I stopnia organizacyjnego realizowała tylko podstawę programową z klas I—IV z najważniejszymi składnikami szczebla II i III w ciągu edukacji w 2-letniej klasie III i w 3-letniej klasie IV. Szkoła II stopnia organizacyjnego wypełniała drugi szczebel programu z najważniejszymi składnikami programu szkoły III stopnia i miała 2-letnią klasę IV. Natomiast szkoła powszechna III stopnia realizowała najpełniejszy program nauczania w ciągu siedmiu lat, czyli miała siedem klas jednorocznych.

Tabela 2

Liczba etatów dla nauczycieli w seminariach nauczycielskich na terenie województwa śląskiego w roku szkolnym 1927/1928 w porównaniu z rokiem szkolnym 1926/1927

Grupa	Rok szkolny 1927/1928								1926/1927
	Mysłowice (męskie)	Mysłowice (żeńskie)	Nowa Wieś	Pszczyna	Tarnowskie Góry	Cieszyn	Bolek	Razem	
V	1	2	—	—	1	—	—	4	1
VI	9	12	2	4	9	11	12	53	48
VII	5	8	1	5	5	2	4	30	33
VIII	2	—	2	3	4	2	—	13	17
IX	3	3	3	3	4	3	3	22	12
Ogółem	20	25	8	15	17	18	19	124	116

Źródło: S. JANICKI: *Budżet śląski na rok 1927/1928*. Katowice 1928, s. 52.

Jeśli chodzi o liczbę zatrudnianych nauczycieli, w *Statucie Publicznych Szkół Powszechnych* z 1933 roku zapisano, że szkoła:

- I stopnia ma jednego nauczyciela, jeśli liczba uczniów nie przekracza 60, lub 2 nauczycieli, jeśli liczba uczniów wynosi od 61 do 120,
- II stopnia posiada 3 nauczycieli przy liczbie wychowanków od 121 do 160 lub 4 pedagogów, jeśli liczba młodzieży wynosi od 161 do 210,
- III stopnia zatrudnia 5 nauczycieli i musi mieć przynajmniej 211 uczniów.

Jednak w okresie przejściowym, także ze względu na kryzys gospodarczy, liczbę uczniów podniesiono:

- w szkole I stopnia z jednym nauczycielem do 80 uczniów, a z 2 pedagogami — do 140,
- w szkole II stopnia z 3 nauczycielami do 180 uczniów, a z 4 pedagogami — do 280,

— w szkole III stopnia z 5 nauczycielami do 280 uczniów, a z 6 pedagogami — do 330¹⁰⁹.

Dane te uświadamiają, w jak trudnych warunkach przebiegała edukacja uczniów i praca nauczycieli, przy jednoczesnym wzroście odpowiedzialności tych drugich za wychowanków.

Postanowienia Ustawy z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa na terenie województwa śląskiego zamierzano wprowadzić w życie od 1 kwietnia 1933 roku. Ustawa ta miała obowiązywać na tym terenie do czasu wprowadzenia 8-letniego obowiązku szkolnego, szkoły międzywyznaniowej i nowych programów w szkolnictwie powszechnym¹¹⁰. Niestety, działania zmierzające do ujednoczenia autonomicznego szkolnictwa śląskiego z przepisami ogólnopolskimi spowodowały, że w regionie tym dopiero od roku szkolnego 1937/1938 szkolnictwo powszechne rozpoczęło pracę według planów i programów nauczania zgodnych z założeniami reformy Jędrzejewicza z 1932 roku. W tak krótkim czasie szkolnictwo śląskie nie mogło się bowiem ujednoczyć, o co walczyła tzw. lewica nauczycielska¹¹¹.

W trudnym gospodarczo i ekonomicznie okresie pogorszyła się sytuacja bytowa nauczycieli śląskich. Obniżono im pobory, podwyższono opłaty emerytalne z 3% do 5% oraz podatek dochodowy o 10%, a dodatek do uposażenia zmniejszono o 20%, natomiast dodatek mieszkaniowy, dotychczas opłacany przez Skarb Państwa, został zlecony samorządom terytorialnym¹¹². Paradoksem stało się to, że Sejm Śląski w 1933 roku dostosowując się do wymagań ogólnopolskich, wprowadził bezpłatne praktyki nauczycielskie dla początkujących pedagogów przy jednoczesnej redukcji etatów nauczycielskich¹¹³. Niedoświadczeni pedagodzy często byli posyłani przez dyrekcję szkoły powszechnej na zastępstwa bez jakiegokolwiek przygotowania, co wywoływało w nich stres, a także obniżało osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów.

Negatywnie na skuteczność edukacji szkolnictwa powszechnego wpływało dalsze ograniczenie finansów na jego potrzeby. Doprowadziło to do zwiększenia liczby uczniów w klasach, wstrzymania remontów szkół, braku pozwoleń na budowę nowych placówek, braku mieszkań dla nauczycieli, przeciążenia pracą pedagogów, zmniejszenia liczby kupowanych pod-

¹⁰⁹ W. GARBOWSKA: *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*. W: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. 12. Red. Ł. KURDYBACHA. Warszawa 1969; W. GARBOWSKA: *Szkolnictwo powszechne...*

¹¹⁰ A. ZBROŻYNA: *Szkolnictwo powszechne*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1933, nr 4, s. 129—132, 258.

¹¹¹ M. GRZYB: *Walka ZNP w województwie śląskim o jednolity ustrój szkolnictwa w latach 1922—1939*. „Zaranie Śląskie” 1974, nr 1.

¹¹² J. SYSKA: *Z walki o Śląsk i szkołę powszechną*. „Ogniskowiec” 1928, nr 13—14.

¹¹³ A. SZCZECZURA: *Bezpłatne praktyki*. „Ogniskowiec” 1932, nr 1.

ręczników i innych pomocy naukowych. Wielu nauczycieli nie mogło się pogodzić z takim stanem rzeczy w odradzającym się polskim szkolnictwie. Dobitnie na ten temat wyraził się Józef Kolonko, wiceprezes Zarządu Głównego ZNP, na łamach „Głosu Nauczycielskiego”: „szkoła w swej strukturze i realnych możliwościach staje się anemicznym karzełkiem, a pracownik jej — pariasem społecznym”¹¹⁴. Od tego obrazu, jak się wydaje, niewiele odbiegała sytuacja w śląskiej szkole powszechnej. Dlatego 15 grudnia 1935 roku odbył się XIV Okręgowy Zjazd Delegatów ZNP w Katowicach, na którym to nauczyciele poruszyli trudne problemy szkolnictwa w regionie¹¹⁵. Przedstawiciele nauczycieli: E. Kinsner, dr A. Schmidt, dr S. Kasztelowicz, udali się do wojewody Michała Grażyńskiego i wręczyli mu memoriał, w którym domagali się:

- wprowadzenia 8-letniego obowiązku szkolnego,
- odwołania zarządzenia nakładającego na nauczycieli obowiązek uczestniczenia w egzaminowaniu młodzieży szkolnej z nauki religii wobec wiernych w kościele,
- jednoznacznie określonego stanowiska prawno-służbowego dotyczącego nauczycieli szkół komunalnych na Śląsku; podporządkowania ich przepisom o prawach i obowiązkach nauczycieli szkół państwowych, publicznych,
- wstrzymania akcji otwierania liceów pedagogicznych i pedagogiów nauczycielskich do czasu zatrudnienia w szkolnictwie bezrobotnych nauczycieli,
- wprowadzania egzaminów dotyczących mianowania nauczycieli zgodnie z kolejnością ukończonych przez nich instytucji kształcenia pedagogicznego, a nie przynależności do określonego towarzystwa, partii czy też posiadanej protekcji,
- zaniechania wywierania presji na nauczycieli, aby wnosili podania o przeniesienie służbowe,
- wydania zakazu włączania prac społecznych do oceny wyników pracy pedagogicznej,
- dotowania w ramach opieki medycznej takich lekarstw, których wymaga stan zdrowia nauczyciela,
- zniesienia ustawy celibatowej niezgodnej z Konstytucją Rzeczypospolitej,
- zrewidowania obecnego systemu akcji oszczędnościowej w szkolnictwie,
- zaliczenia do wysługi lat czasu służby nauczycielskiej w okresie zaborów,
- przyspieszenia ostatecznego uregulowania sprawy dodatku mieszkaniowego¹¹⁶.

¹¹⁴ J. KOLONKO: *Warunki materialne i bytowe nauczycielstwa*. „Głos Nauczycielski” 1936, nr 32, s. 53.

¹¹⁵ *Zjazd Delegatów*. „Ogniskowiec” 1936, nr 1.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 7—8.

Analizując postulaty delegatów śląskich nauczycieli zrzeszonych w ZNP, można nie tylko zorientować się w trudnościach szkolnictwa powszechnego na tym terenie, ale także wysnuć wnioski o obniżającej się pozycji społecznej nauczycieli. Jednym z dowodów na to jest nie liczenie się z godnością nauczycieli i kierowników szkół w powiecie rybnickim. Ilustruje to przykład inspektora szkolnego Józefa Szafrana, który domagał się od pedagogów udziału w pracy pozaszkolnej, a w wypadku niepodjęcia jej wpisywał im uwagi do akt, nie informując o tym zainteresowanych osób. Natomiast kierownikom placówek szkolnych, w których oni pracowali, wpisywał w dokumentach personalnych, że nie panują nad stanem szkół w dostatecznym stopniu. Często też miały miejsce przypadki przesuwania nauczycieli do innych placówek, a nawet przeniesienia ich na emeryturę¹¹⁷. Inspektor nie liczył się zatem z dotychczasowymi osiągnięciami pracy kierowników szkół.

Trudna sytuacja bytowa nauczycieli w województwie śląskim została częściowo poprawiona ustawą Sejmu Śląskiego z 25 stycznia 1938 roku. Na jej mocy Skarb Śląski zobowiązany został do wypłacenia im dodatku na mieszkanie¹¹⁸. W dalszym ciągu obowiązywała jednak ustawa celibatowa. Sprawa ta poruszała opinię społeczną, na ten temat ukazywały się liczne artykuły, m.in. na łamach „Ogniskowca”. Przykładowo, L. Bożek pisał, że instytucja małżeństwa jest uznana na całym świecie za podstawę dla normalnego rozwoju społeczeństwa i państwa, natomiast w świetle ustawodawstwa śląskiego „nabiera charakteru przestępstwa tak zbrodniczego, że pociąga za sobą represję ustawową równą tej, która spotyka delikwenta (delikwentkę) za występki służbowy najcięższego kalibru, tj. utratę stanowiska [...] a wszystko dlatego, że zgodnie z ludzkim i Boskim porządkiem rzeczy odważyła się wyjść za mąż”¹¹⁹.

Niesprawiedliwość zawodowa, jaka spotkała nauczycielki śląskie, poruszała i wywoływała niezadowolenie u coraz bardziej świadomej części społeczeństwa polskiego. Dlatego w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej w marcu 1938 roku omawiano projekt posa Tadeusza Kopcia dotyczący zniesienia celibatu kobiet, w tym nauczycielek. Uzasadnienie projektu przedstawił Stanisław Ligoń (1879—1954) ze Śląska, podając, że „Ustawa celibatowa godzi w pełni swobód obywatelskich kobiet, naruszając więzy w sprawach bardzo doniosłych, poniża, stwarza typ mniej wartościowego obywatela, moralnie deprecjonuje, materialnie uboży”¹²⁰. Do procesu unicestwienia owego niechlubnego zarządzenia relegowania z pracy nauczycielek po wyjściu za mąż w szkolnictwie śląskim aktywnie włączył się też Związek Nauczycielstwa Polskiego. Także członkowie Komisji Oświatowej Sejmu Śląskiego opowiedzieli

¹¹⁷ J. KOLONKO: *System rybnicki*. „Ogniskowiec” 1935, nr 9.

¹¹⁸ J. HULEWICZ: *W sprawie nauczycielstwa*. „Ogniskowiec” 1937/1938, nr 5/6.

¹¹⁹ L. BOŻEK: *W sprawie nauczycielek*. „Ogniskowiec” 1936/1937, nr 8, s. 267.

¹²⁰ W. OZGA: *O ustawie celibatowej*. „Głos Nauczycielski” 1938, nr 21, s. 398.

się jednogłośnie za zniesieniem celibatu młodych kobiet pracujących w zawodzie nauczycielskim. W wyniku postępowego i silnego działania określonych kręgów społecznych wcześniej zwolnione nauczycielki od kwietnia 1938 roku mogły powrócić do aktywności zawodowej¹²¹. Niestety, jak pisał Marian Słania, nawet po zniesieniu ustawy celibatowej śląskie nauczycielki po porodzie maksymalnie skracają urlop macierzyński, a właściwie korzystały jedynie ze zwolnienia lekarskiego, gdyż zdarzało się, że w razie jego przeciągania powiatowe kierownictwo szkolne zwalniało je¹²². Tego rodzaju praktyki stosowane były w województwie śląskim jeszcze pod koniec Drugiej Rzeczypospolitej, pomimo formalnego zakazu wykorzystywania „ustawy celibatowej”. Niewątpliwie działania takie świadczyły o panującej ciągle niesprawiedliwości zawodowej, jaka dotykała śląskie kobiety w nauczycielstwie, a więc niższej ich pozycji zawodowej i społecznej.

Podsumowując rozważania poczynione w niniejszym podrozdziale, należy stwierdzić, że:

- zakładane i funkcjonujące w okresie zaborów seminaria pedagogiczne dla młodzieży polskiej na terenie Śląska przyczyniły się do wykształcenia nauczycieli szkolnictwa powszechnego mocno angażujących się w proces postępowych przemian narodowych na tym terenie po I wojnie światowej;
- władze oświatowe w województwie śląskim reaktywowały seminaria pedagogiczne, a Sejm Śląski ze swego budżetu wyasygnował znaczne fundusze finansowe na rozwój i zorganizowanie nowych form kształcenia oraz doksztalcania nauczycieli, także tych o słabym przygotowaniu zawodowym, do szkolnictwa powszechnego;
- powszechny proces doksztalcania nauczycieli czynnych i kształcenie kandydatów do zawodu pedagoga przyniosły efekty w postaci całkowitego pokrycia zapotrzebowania kadrowego w szkołach powszechnych w województwie śląskim przed wybuchem II wojny światowej. Stan kwalifikacji nauczycieli na Śląsku był nadzwyczaj korzystny w porównaniu z innymi województwami w Rzeczypospolitej, ustępował w tym względzie miejsca jedynie szkołom małopolskim;
- nauczyciele w śląskich szkołach powszechnych, szczególnie wyżej zorganizowanych, 8-klasowych mieli większe możliwości pedagogiczne, jeśli chodzi o uzupełnienie braków w wychowaniu uczniów spowodowanych niedostatkami w rodzinach wiejskich i robotniczych, gdyż podnosili swoje kwalifikacje zawodowe, korzystając z nowoczesnych form zajęć opartych na naukach o człowieku;

¹²¹ W. OZGA: *Ustalenia Komisji Oświatowej Sejmu Śląskiego*. „Głos Nauczycielski” 1938, nr 23.

¹²² M. SŁANIA: *Szkice z dziejów szkolnictwa na Górnym Śląsku*. „Chowanna” 1945, z. 5/6.

- wielu pedagogów szkolnictwa powszechnego na Górnym Śląsku mogło skutecznie rozwijać osobiste zainteresowania i postawy narodowe uczniów szkół powszechnych, gdyż kształcili się oraz uzupełniali kwalifikacje zawodowe w coraz wyższych formach oświatowych;
- relegowanie ze szkół śląskich nauczycielek po wyjściu za mąż nie tylko było niesprawiedliwe społecznie, ale spowodowało nieodwracalne szkody w rozwoju intelektualnym i moralnym wychowanków.

3.3. Optymalizacja kształcenia kadry oświatowej w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, jak już pisałam, koniecznością było wprowadzenie zmian w systemie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Należy podkreślić, że rozwijanie wszelakich form edukacji nauczycieli do przedszkoli i szkolnictwa powszechnego na Górnym Śląsku spowodowało, że zatrudnianie niewykwalifikowanych sił pedagogicznych do 1939 roku systematycznie malało, chociaż ciągle poziom wykształcenia kadry pedagogicznej nie był zadowalający. Jak wynikało z ustaleń naczelnika Wydziału Oświecenia Publicznego w Urzędzie Wojewódzkim w Katowicach Ludwika Ręgorowicza (1888—1970), w początkowym okresie funkcjonowania województwa śląskiego w szkolnictwie w dalszym ciągu, podobnie jak po I wojnie światowej, pracowali także absolwenci kilkutygodniowych kursów pedagogicznych oraz nauczyciele bez kwalifikacji do nauczania i wychowania uczniów. I tak, na ogólną liczbę 2 399 nauczycieli osób bez dyplomów zawodowych jeszcze w 1923 roku było 601. Wskaźnik ten zaczął znacząco maleć dopiero od 1926 roku i w 1928 roku wynosił już tylko 9 osób¹²³.

W literaturze naukowej dotyczącej człowieka badacze okresu międzywojennego charakteryzowali potrzeby i warunki skutecznej edukacji wychowanków w różnym okresie rozwojowym. Psychologowie przede wszystkim wskazywali na potrzebę kształtowania określonych funkcji psychiki dziecka (spostrzegania, myślenia, pamięci, wyobraźni) i właściwości fizycznych (zwłaszcza manualnych). Uznali, że jest to podstawowy obowiązek nauczyciela, który powinien rozwijać określone dyspozycje psychiczne oraz stopniowo wprowadzać wychowanków w świat wartości kulturalnych. Stefan Szuman pisał: „Nauczyciel powinien być apostołem-pośrednikiem między umysłem młodym a głębią objawienia nauki i sztuki, do której ma

¹²³ L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa śląskiego*. Katowice 1927.

ten umysł doprowadzić. [...] Nauczyciel prawdziwy jest jakby doświadczonym towarzyszem w podróży życiowej: prowadzi, wybiera drogę, unika przejść zbyt trudnych i niebezpiecznych [...]”¹²⁴. Ścieżka edukacji ucznia — przy udziale wszystkich jego pedagogów — ma prowadzić go do doskonałości.

Właściwie wszelkie wymagania stawiane w tej kwestii nauczycielom mogły być spełnione wówczas, gdy mieli oni odpowiednie przygotowanie do zawodu. Jak już pisałam, w województwie śląskim mimo wielu starań władz samorządowo-oświatowych poziom przygotowania nauczycieli ciągle nie był zadowalający.

Studia uniwersyteckie były niedostępne dla absolwentów seminariów nauczycielskich, a inicjatywa otwarcia uniwersytetu na Górnym Śląsku nie znalazła aprobaty najwyższych urzędników w kraju (mimo że w górnośląskiej części województwa jeden student przypadał na 4 tys. osób)¹²⁵. Dlatego też założenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach — co nastąpiło dopiero w 1928 roku — było punktem zwrotnym w procesie podnoszenia poziomu przygotowania zawodowego kadry pedagogicznej na Górnym Śląsku¹²⁶.

Rolą Instytutu Pedagogicznego, jak wyraził to jego dyrektor Edward Czernichowski, było przyspieszenie i pogłębienie „procesu unifikacji [Śląska z Macierzą — G.K.], a zadanie to przypada w udziale przede wszystkim szkole polskiej na Śląsku, która chcąc sprostać temu zadaniu, musi stanąć na bardzo wysokim poziomie, musi przewyciężyć wewnętrzną wartością swoją szkołę niemiecką. Do tego potrzeba odpowiednich wykonawców, potrzeba nauczycieli [...], gruntownie wykształconych, do swojego zawodu należycie przygotowanych [...]”¹²⁷.

Trzeba jednak zauważyć, że powstanie Instytutu Pedagogicznego na Górnym Śląsku stało się możliwe dopiero pod koniec dwudziestolecia międzywojennego, tymczasem w Polsce kształcenie i podnoszenie kwalifikacji kadr pedagogicznych w instytutach miało miejsce już w pierwszych latach po zakończeniu I wojny światowej. Wszak w latach 1918—1925 w Warszawie funkcjonował Państwowy Instytut Pedagogiczny, a w 1921 roku

¹²⁴ S. SZUMAN: *Psychologia twórczości rysunkowej dziecka...*

¹²⁵ S. GAWLIK: *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku*. Warszawa—Wrocław 1990.

¹²⁶ *Nowe dwuletnie studium Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1930, nr 8; J. PIETER: *Pierwsza wyższa uczelnia polska na Śląsku*. „Zaranie Śląskie” 1957/1958, nr 1; G. JELONKIEWICZ (G. Kempa): *Rola Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w organizowaniu kształcenia nauczycieli*. W: *Kierunki działalności pedagogicznej na Śląsku w latach 1922—1939*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1982.

¹²⁷ E. CZERNICHOWSKI: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice 1930, s. 24; *Ludwik Ręgorowicz*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.

MWRiOP zezwoliło na utworzenie, również w stolicy, 2-letniego Państwowego Instytutu Nauczycielskiego. Kształcili się w nim czynni pedagodzy specjalizujący się w określonym przedmiocie nauczania, nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje i przynajmniej 3-letnią praktykę pedagogiczną. Kandydaci musieli zdać egzamin wstępny, a po zakończonej edukacji — także egzamin dyplomowy. Warto podkreślić, że instytuty prowadziły również badania naukowe¹²⁸, co przyczyniło się do większej skuteczności kształcenia pedagogów.

Nie było to niczym nowym na ziemiach polskich, gdyż m.in. profesowie Uniwersytetu Jagiellońskiego pod koniec XIX wieku już w nazwie „pedagogika” zawarli, zarówno działalność wychowawczą, jak i badania nad tą dyscypliną. Dlatego wykłady z pedagogiki łączyli z filozofią. Naukowcy zauważyli, że wychowanie to nie tylko praktyka, ale też refleksja nad nią, która toczy się w salach wykładowych podczas przygotowywania studentów do zawodu nauczycielskiego.

Badacze twierdzili, że wychowanie jest kształtowane przez pedagogikę, a ta z kolei wiedzę do refleksji teoretycznej czerpie z praktyki wychowawczej. Tak pojmował ten związek Stanisław Karpowicz (1864—1921). Określił on status pedagogiki jako nauki wszechstronnego kształtowania człowieka zgodnie z wymaganiami natury i potrzebami społecznymi. Pedagogice wyznaczył trzy zadania:

- poznanie natury dziecka (biologia wychowania),
- określenie celów i czynników (warunków) procesu wychowania (logika wychowania),
- ustalenie środków i sposobów służących kształceniu dziecka (technika wychowania)¹²⁹.

Według pedagoga realizacja tych zadań w każdej placówce edukacyjnej miała doprowadzić do przygotowania wychowanka do aktywnego życia społecznego. Karpowicz był przekonany o związku między życiem indywidualnym człowieka i jego funkcjonowaniem w społeczeństwie. Przeświadczenie to stało się myślą przewodnią jego nowej koncepcji szkoły w wolnej ojczyźnie¹³⁰, będącej jak na owe czasy oryginalną i dojrzałą propozycją powszechnej i obowiązkowej edukacji uczniów w 8-letniej szkole powszechnej.

Najważniejszym ogniwem koncepcji Karpowicza było wykształcenie nauczycieli w dwóch najściślej ze sobą zespolonych dziedzinach naukowych: przyrodniczej i społecznej. Wszak to od nich zależeć miała, według teoretyka pedagogiki, rozwinięta umiejętność posługiwania się przez mło-

¹²⁸ Dzurż MWRiOP 1918, nr 5, Statut Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie; *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego...*

¹²⁹ S. KARPOWICZ: *Szkice pedagogiczne*. Warszawa 1897.

¹³⁰ S. KARPOWICZ: *Jakiej potrzeba nam szkoły?* Warszawa 1903.

dzień wiedzą w taki sposób, aby nastąpiło w niej wspólne, społeczne zaspokojenie potrzeb życiowych. Taki punkt widzenia doprowadził badacza do zasugerowania nauczycielom konieczności rozwijania w wychowankach samodzielności, której początki powinny następować u dziecka już w okresie przedszkolnym w domach dziecięcych. W świetle takich poglądów naukowych kształcenie i doksztalcanie kadry oświatowej na wysokim poziomie stało się koniecznością. Rodzi się więc pytanie: W jakim stopniu nauczyciele szkolnictwa powszechnego byli przygotowani do edukacji wychowanków?

Jak wynika z badań Janiny Kaczkowskiej, w Drugiej Rzeczypospolitej zawód nauczycielski był zdominowany przez osoby wywodzące się z niższych warstw społecznych (środowiska chłopskiego, robotniczego i rzemieślniczego) — które, zdaniem Józefa Chałasińskiego (1904—1979), nie były dowartościowane — gdyż profesja ta uchodziła za najłatwiejszą drogę do osiągnięcia awansu społecznego¹³¹. Socjolog uważał, że poziom rozwoju, jaki w ramach danego systemu edukacji osiąga jednostka, jest wypadkową nie tylko jej własnych predyspozycji, ale także nabytych w środowisku życia umiejętności przeżywania i tworzenia¹³². Mając na uwadze specyfikę Śląska, w czasie edukacji nauczycieli w Instytucie Pedagogicznym należało przywiązywać dużą wagę nie tylko do pogłębionego teoretycznego kształcenia z zakresu pedagogiki, ale również do poznania tradycji śląskiego środowiska rodzinnego wychowanków. Wszak na Górnym Śląsku coraz częściej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w ochronkach, ogródkach i szkołach powszechnych pracowały rodzime nauczycielki (domagały się tego matki śląskie).

Zdaniem Józefa Miąso, zawód nauczycielski w okresie Drugiej Rzeczypospolitej ulegał szybkiej feminizacji. W dość licznych seminariach nauczycielskich — żeńskich i koedukacyjnych — świadectwa dojrzałości otrzymywało przeciętnie, poczynając od końca lat 20. XX wieku, ponad 2 tys. kobiet rocznie¹³³. Można więc uważać, że nauczycielki urodzone na Śląsku nie tylko lepiej rozumiały uwarunkowania środowiska rodzinnego dziecka, ale miały również możliwość zgłębiania wiedzy psychopedagogicznej w wielu instytucjonalnych formach kształcenia pedagogicznego, włącznie z Instytutem Pedagogicznym w Katowicach.

Nauczyciele akademicy w Instytucie mogli wykorzystywać nie tylko doświadczenia zagranicznych naukowców, m.in. Marii Montessori, Owi-

¹³¹ J. KACZKOWSKA: *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych*. Warszawa 1935.

¹³² J. CHAŁASIŃSKI: *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Warszawa 1935.

¹³³ J. MIĄSO: *Kształcenie dziewcząt w Drugiej Rzeczypospolitej*. W: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Red. A. ŻARNOWSKA, A. SZWARC. T. 2, cz. 2. Warszawa 1995.

diusza Decroly'ego czy też Johna Deweya¹³⁴, ale także osiągnięcia badawcze polskich pedagogów i psychologów, m.in. Jana Władysława Dawida, Józefa Joteyko, Stefana Baleya, Stefana Szumana, co w pracy pedagogicznej z nauczycielami było nieodzowne¹³⁵. Należy podkreślić, że także rodzimi psychologowie i pedagodzy, np. Maria Grzywak-Kaczyńska¹³⁶, zajmowali się badaniem dojrzałości szkolnej oraz warunkami zapewniającymi uczniowi sukces szkolny. Recepcja nowych prądów zaznaczających się w pedagogice światowej znalazła więc swój specyficzny wyraz w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej. Przy czym nie było to mechaniczne przeniesienie obcych wzorów, lecz próby prowadzenia podobnych badań nad polskim dzieckiem. Jak się wydaje, takie działania umożliwiło dalszy postęp polskiej pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Rodzimi badacze dostrzegali związki pedagogiki z innymi naukami (czy to w powiązaniu z ogólnoludzką tradycją określającą istotę człowieka, czy z perspektywami rozwoju własnego regionu, kraju i narodu), wyznaczyli kierunki praktyki wychowawczej, która powinna być realizowana względem polskich dzieci w domu i szkole. Z tych to względów, wykształcenie średnie pedagogiczne nauczycieli okazało się niewystarczające, powoływanie instytutów pedagogicznych w kraju stało się więc naturalną koniecznością.

Tę świadomość posiadało wielu młodych Polaków nawet w okresie zaborów. Z badań Urszuli Perkowskiej wynika, że już w XIX wieku dla młodzieży polskiej z zaboru rosyjskiego i pruskiego (a więc także z Górnego Śląska) uczelnie galicyjskie (w tym Uniwersytet Jagielloński) stawały się wszechnicami kształcenia w języku ojczystym. Korzystało z tego wielu młodych mężczyzn, a w latach 1894—1918 także kobiet spoza Galicji (stanowiły one 30% ogółu studentek). Po rocznym słuchaniu wykładów, najczęściej z filozofii, literatury i historii Polski, studenci wyjeżdżali na uniwersytety zagraniczne, aby ukończyć w nich kolejny etap edu-

¹³⁴ W tym czasie ukazały się w Polsce następujące prace J. DEWEYA: *Zasady moralne w wychowaniu* (1921), *Jak myślimy* (1924), *Zainteresowanie a wysiłek w związku z wychowaniem woli* (1930), *Wychowanie i moralność* (1930), *Moje pedagogiczne credo* (1933).

¹³⁵ W tym czasie zostały wydane następujące dzieła polskich badaczy: J.W. DAWIDA: *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (1895), *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (1911), *O duszy nauczycielstwa* (1912); J. JOTEYKO: *O rozwoju zainteresowań u dzieci normalnych i anormalnych* („Szkola Powszechna” 1920, nr 5), *Metoda testów umysłowych i ich wartość naukowa* (1924), *Znużenie* (1930); S. BALEYA: *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka* (1935), *Psychologia wychowawcza w zarysie* (1938); S. SZUMANA: *Badania nad rozwojem spostrzegania i reprodukcji prostych kształtów przez dziecko* (1929), *O testach ruchowych i możliwościach zastosowania ich do wychowania fizycznego* (1929), *Sztuka dziecka* (1927), *Rozwój pytań dziecka* (1938).

¹³⁶ M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: *O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego. Przyczynek do zagadnienia dojrzałości szkolnej*. Warszawa 1933; EADEM: *Testy i normy dla użytku szkół podstawowych*. Warszawa 1933.

cji¹³⁷. Stawało się to powszechną praktyką. Taka forma uniwersyteckiego kształcenia magistrów na poszczególnych wydziałach (humanistycznym, matematyczno-przyrodniczym) była ukierunkowana tylko na określoną dyscyplinę, np. matematykę, język polski, biologię, historię, nie przygotowywała natomiast studentów do podejmowania działalności pedagogicznej w szkole średniej. Niestety, ten sposób kształcenia został utrwalony także w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, gdyż wśród wielu uczonych nadal pokutowało przekonanie, że zadaniem uniwersytetów jest pielęgnowanie nauki, a nie kształcenie zawodowe. Nie brali oni pod uwagę faktu, że już na przełomie XIX i XX wieku studia nad działalnością Komisji Edukacji Narodowej Antoniego Danysza (1853—1925) i Antoniego Karbowiaka (1856—1919) wskazywały m.in., że profesorowie Szkoły Głównej Koronnej w Krakowie i ich następcy skupieni w Dyrekcji Edukacji Publicznej (1812—1815) dużą wagę przywiązywali również do kształcenia nauczycieli szkół średnich.

Niestety, w okresie Drugiej Rzeczypospolitej absolwenci specjalistycznych kierunków kształcenia na uniwersytetach nie mieli zgody na pracę pedagogiczną z młodzieżą. Chcąc nabyć takie uprawnienia, musieli zdać egzamin państwowy dla nauczycieli szkół średnich¹³⁸. Wszak w myśl Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 25 sierpnia 1927 roku w sprawie pracy wychowawczej, „zadaniem każdej szkoły jest wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych i twórczych państwowo obywateli”¹³⁹.

W świetle przytoczonych wcześniej przesłanek i przywołanego rozporządzenia ministerialnego uzasadnione stało się dążenie działaczy oświatowych w województwie śląskim do otwarcia w Katowicach Instytutu Pedagogicznego dla czynnych nauczycieli szkolnictwa powszechnego i pedagogów różnych specjalności szkolnictwa średniego, psychologów, lekarzy, pielęgniarek oraz higienistek pracujących we wszelkich placówkach oświatowych — a więc dla uczniów dorosłych.

Według Radlińskiej, prekursorki andragogiki, wyniki badań nad możliwościami psychicznymi człowieka dorosłego wskazały, że uczeń dorosły dzięki własnej aktywności, wzrastającej samodzielności i udziałowi w tworzeniu dóbr kultury przekształca się z przedmiotu w podmiot wychowania¹⁴⁰. Także Maria Lipska-Librachowa na podstawie badań empirycznych

¹³⁷ U. PERKOWSKA: *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z lat 1894—1918*. W: *Kobieta i edukacja...*

¹³⁸ G. KEMPA: *Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii*. W: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*. Red. D. EKIERT-OLDROYD. Katowice 2006.

¹³⁹ DzUrz MWRiOP 1927, nr 12, poz. 202.

¹⁴⁰ H. RADLIŃSKA: *Oświata dorosłych*. Warszawa 1947.

uważała, że jest to możliwe, ponieważ człowiek dorosły, w przeciwieństwie do dziecka, posiada bardziej rozwiniętą uwagę dowolną oraz większe doświadczenie życiowe¹⁴¹. Wnioski badawcze, m.in. Lipskiej-Librachowej, dotyczące jakości życia psychicznego człowieka dorosłego stały się istotne w poszukiwaniu teoretycznych uzasadnień jego kształcenia¹⁴². Stanowiły również podstawę przy podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru form i metod pracy edukacyjnej z uczniami dorosłymi także w instytucjach pedagogicznych.

W deklaracji programowej Instytutu Pedagogicznego w Katowicach z 1928 roku zawarto następujący cel: „Uczelnia ma wychowywać i nauczać kadrę pedagogiczną do pracy w przedszkolach, szkolnictwie oraz instytucjach pozaszkolnych”¹⁴³. Z dokumentu tego dowiadujemy się również, że słuchaczami 2-letniego Instytutu mogli zostać nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje zawodowe, absolutorium uniwersyteckie, a także dyplom ukończenia innej wyższej uczelni¹⁴⁴. Chociaż instytuty nie miały uprawnień uczelni wyższych, Józef Pieter — nauczyciel akademicki, twórca psychologii na Górnym Śląsku — nazwał katowicki Instytut „Pierwszą wyższą uczelnią na Śląsku”¹⁴⁵ (myśląc zapewne o obszarze województwa śląskiego). Nasuwa się pytanie: Jakie okoliczności upoważniły naukowca do traktowania Instytutu jako wyższej uczelni i jakie czynniki przesądziły o tym, że instytucja ta stała się nią faktycznie?

Z celów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach wynika, że jego organizatorom i kadrze naukowej chodziło o to, aby w przyszłości można było zbudować „trwały pomost między światem nauki i pracownikami umysłowymi a szerszymi warstwami pracowników fizycznych”¹⁴⁶, jak pisał wykładowca Instytutu Henryk Rowid (1877—1944). Reformator zawodu nauczycielskiego wiedział, że powstanie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach było koniecznością; po długiej germanizacji narodu polskiego na Śląsku należało bowiem odrodzić rodzimą inteligencję w tym regionie, a w szczególności wysoko wykwalifikowaną kadrę nauczycielską.

W deklaracji programowej Instytutu zapisano, że działalnością wychowawczą kadra pedagogiczna chce objąć nie tylko wychowawców instytucjonalnych form edukacji dzieci i młodzieży, ale swymi zajęciami pragnie zain-

¹⁴¹ M. LIPSKA-LIBRACHOWA: *Dorosły a dziecko*. W: *Roczniki kursów dla dorosłych*. T. 2. Warszawa 1920.

¹⁴² A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*. Katowice 1994.

¹⁴³ *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. Red. E. CZERNICHOWSKI. Katowice 1928.

¹⁴⁴ E. CZERNICHOWSKI: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach...*; H. ROWID: *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 3.

¹⁴⁵ J. PIETER: *Pierwsza wyższa uczelnia na Śląsku...*

¹⁴⁶ H. ROWID: *Nowa organizacja...*

teresować także ojców i matki: „sądzymy, że odpowiedzialność za wyniki wychowania musi rozkładać się na dom i szkołę razem, a nie spadać tylko na dom albo na szkołę wyłącznie, stąd problem koordynacji pracy wychowawczej domu i szkoły [...]”¹⁴⁷.

Takie wskazanie organizatorów Instytutu skierowane nie tylko do słuchaczy, ale też do pracowników naukowo-dydaktycznych było zasadne, ponieważ sytuacja wychowawcza dzieci w rodzinach śląskich nie była zadowalająca. Od absolwentów Instytutu wymagano więc, by prezentowali wysoki poziom moralny i zawodowy, a to zależało od wykładowców Instytutu Pedagogicznego. To oni mieli przygotować pedagogów do skutecznej pracy na Górnym Śląsku¹⁴⁸, zdominowanym przez ojców — robotników zatrudnionych w kopalniach i hutach bądź chłoporobotników posiadających małe gospodarstwa rolne¹⁴⁹. Także nie wszystkie matki miały czas na wychowanie swych dzieci, trzeba bowiem pamiętać, że na Śląsku udział matek pracujących w górnictwie (16,1%) oraz w hutnictwie i przemyśle metalowym (14%) był względnie wysoki¹⁵⁰.

Władze województwa śląskiego świadome problemu słabego wykształcenia rodziców, a także chcąc, by zarząd kopalniami i hutami był w rękach rodzimej inteligencji, dążyły do założenia w Katowicach politechniki i uniwersytetu. Chcąc zachęcić młodzież śląską do studiowania, uchwałą Sejmu Śląskiego z 1924 roku zainicjowały Fundusz Stypendialny im. Karola Miarki i Pawła Stalmacha. Mimo tych działań powstanie uniwersytetu nie było możliwe, gdyż inicjatywa ta nie znalazła poparcia władz państwowych. Działacze społeczni i samorządowi Górnego Śląska nie ustawali jednak w dążeniach do realizacji swych zamierzeń dotyczących edukacji nauczycieli na poziomie wyższym.

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej na Górnym Śląsku wzrosło zainteresowanie społeczeństwa kulturą ludową. Wpływało ono z dążeń narodowych związanych z potrzebą wdrażania idei regionalizmu, którą rozumiano jako świadome aktywizowanie życia umysłowego i społecznego na rzecz zachowania odrębności kulturowej danego regionu. Na Górnym Śląsku zjawisko to mocno przejawiało się nie tylko w wychowaniu rodzinnym, ale też np. w działalności chórów osób dorosłych¹⁵¹. W związku z tym formy i metody edukacji studentów Instytutu Pedagogicznego były zorientowane

¹⁴⁷ *Instytut Pedagogiczny...*

¹⁴⁸ W. BOBROWSKA-NOWAK: *Instytut Pedagogiczny w Katowicach i jego funkcje w środowisku (1928—1939)*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, nr 8.

¹⁴⁹ G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

¹⁵⁰ W. MIERZĘCKI: *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*. W: *Kobieta i edukacja...*

¹⁵¹ G. KEMPA: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1948—1939*. Katowice 1997.

na poznawanie tradycji i kultury lokalnej oraz wyjaśnianie ich w świetle dorobku myśli pedagogicznej.

Wykładowcy Instytutu — podobnie jak Dawid, który w 1913 roku opracował projekt samodzielnej wyższej uczelni pedagogicznej — opowiadali się za kształceniem nauczycieli-wychowawców na poziomie uniwersyteckim, akcentując w edukacji wartości pedagogiczne i psychologiczne. Bliskie były im również poglądy Lucjana Zarzeckiego (1873—1925), który domagał się wyższego kształcenia nauczycieli szkolnictwa powszechnego na wydziałach pedagogicznych w uniwersytetach. Zarzecki uważał, że powinno się w nich kształcić kandydatów na nauczycieli szkolnictwa powszechnego, specjalizujących się w nauczaniu różnych przedmiotów. Pisał, że należy im umożliwić ukończenie rocznego kursu w tzw. studium pedagogicznym¹⁵². Z kolei zdaniem Marii Grzegorzewskiej, w wyższych uczelniach powinni także kształcić się pedagodzy wychowujący uczniów w szkołach specjalnych. Nauczyciel akademicki Instytutu Pedagogicznego w Katowicach Bogdan Suchodolski (1903—1992) twierdził natomiast, że w tego typu uczelniach należy kształtować osobowość nauczycieli do wszystkich instytucjonalnych form edukacji dzieci i młodzieży¹⁵³.

Niewątpliwie śląscy działacze oświatowi zakładając Instytut Pedagogiczny w Katowicach, włączyli się w ogólnopolski nurt dążeń postępowych zmierzający do wydłużonej i pogłębionej edukacji kadry pedagogicznej. Szanse na nowoczesne i naukowe działanie Instytutu stwarzał fakt, że formalnie stanowił on agendę Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Zyskał przez to, jak wynika z publikacji Czernichowskiego¹⁵⁴, pewną niezależność finansową, organizacyjną, programową oraz możliwość doboru kadry wykładowców.

Instytut dotowany był z subwencji Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego i dotacji instytucji samorządowych województwa śląskiego. Ponadto każdy członek Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego wpłacał 12 zł składki, a członek wspierający Towarzystwo — 100 zł. Natomiast słuchacze zwyczajni wpłacali 5 zł wpisowego i 120 zł czesnego, a słuchacze nadzwyczajni i hospitanци płacili 5 zł wpisowego oraz uiszczali czesne w zależności od liczby wykładów oraz ćwiczeń, na jakie uczęszczali (opłatę obliczano według normy wynoszącej 1 zł za wykład). Niewątpliwie samodzielność finansowa

¹⁵² L. ZARZECKI: *O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie*. „Przegląd Pedagogiczny” 1922, z. 3.

¹⁵³ M. GRZEGORZEWSKA: *Przygotowanie nauczycieli do zadań chwili obecnej*. „Chowan-na” 1937, z. 8; B. SUCHODOLSKI: *Drogi i bezdroża nauczycieli*. „Kultura i Wychowanie” 1939, z. 2.

¹⁵⁴ E. CZERNICHOWSKI: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach...*; G. JELONKIEWICZ (G. Kempa): *Rola Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w organizowaniu kształcenia nauczycieli...*

Instytutu dawała nadzieję na to, że proces dydaktyczno-wychowawczy będzie w nim realizowany owocnie, wszak województwo śląskie miało niezależność oświatową.

Wdrażanie nowatorskich programów nauczania i wybór form zajęć oraz metod aktywizujących słuchaczy zależały od kompetencji zatrudnionych w Instytucie pracowników dydaktycznych. Edward Czernichowski na uroczystej inauguracji pierwszego roku akademickiego Instytutu Pedagogicznego w Katowicach oznajmił słuchaczom, że ich placówka edukacyjna jest załączkiem przyszłego uniwersytetu. Dyrektorowi zależało zatem na zatrudnieniu pracowników dydaktyczno-naukowych wyselekcjonowanych pod względem osobowym i doświadczonych zawodowo oraz naukowo. Istotnym zadaniem wykładowców było rozpoznanie słuchaczy Instytutu pod względem: przydatności osobowo-zawodowej, umiejętności dokonywania oceny potencjału intelektualnego i wychowawczego uczniów oraz znajomości form i metod podnoszenia skuteczności pracy w placówkach oświatowych. Poza tym kadra pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudniona w Instytucie zobowiązana była do prowadzenia badań naukowych i publikowania ich wyników, których upowszechnienie miało umożliwić samokształcenie szerokiej grupie pedagogów, pracujących w śląskich placówkach oświatowych, a niekiedy będących także przyszłymi słuchaczami Instytutu. Jak pisał Jan Łuka (właśc. K. Prus), uczelnię tę zrodziła uświadomiona potrzeba kształcenia nauczycieli, a także „kultywowanie i popieranie naukowej pracy pedagogicznej” oraz „przeprowadzanie systematycznych badań i doświadczeń pedagogicznych”.

Trzeba wspomnieć, że w czasie, kiedy Instytut Pedagogiczny rozpoczął swą działalność, w śląskich środowiskach kulturalnych i intelektualnych uzewnętrzniły się dążenia do stworzenia w województwie śląskim szkolnictwa wyższego¹⁵⁵. Pieter uzasadniał te aspiracje stwierdzeniem, że uczelnia wyższa będzie jednym z najsilniejszych elementów łączących Śląsk z Macierzą¹⁵⁶. Wychodząc na przeciw tym dążeniom, czyniono zabiegi mające na celu powołanie w Katowicach dwóch uczelni typu akademickiego: uniwersytetu i politechniki. Biorąc jednak pod uwagę różne okoliczności, a także gospodarczo-społeczne potrzeby, w pierwszej kolejności skoncentrowano się na zabiegach wokół utworzenia wyższej szkoły politechnicznej.

W związku z brakiem w województwie śląskim uniwersytetu dyrekcja Instytutu Pedagogicznego w Katowicach stawiała nauczycielom akademickim zadania związane z kształtowaniem umiejętności pedagogicznych w zróżnicowanych pod względem zawodowym grupach słuchaczy:

¹⁵⁵ J. ŁUKA (K. Prus): *Z dziejów Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku*. „Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku”. T. 1. Katowice 1929, s. 17–18.

¹⁵⁶ J. PIETER: *Kilka uwag w sprawie organizacji pracy naukowej na Śląsku*. „Zaranie Śląskie” 1929, z. 4.

nauczycieli, psychologów szkolnych, lekarzy i higienistek szkolnych. Dyrekcji Instytutu zależało na wypromowaniu liderów pedagogiki, którzy by we własnych środowiskach zawodowych podnosili poziom kultury pedagogicznej kolegów. W związku z tym w pierwszej kolejności wykładowcy mieli rozwijać umiejętności psychologiczne i pedagogiczne słuchaczy, a dopiero potem wyposażać ich w wiedzę. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach nie mogło być zatem przypadkowe, musieli oni wykazać się m.in. umiejętnością organizowania zajęć dydaktycznych w różnych formach i doboru celowych metod.

Ze statutu wynika, że zajęcia dydaktyczno-wychowawcze miały być zróżnicowane pod względem formy i treści: „Wykłady [...] połączone z ćwiczeniami i zajęciami praktycznymi, a treść ich będzie dobierana o ile możliwości pod kątem widzenia tych spraw, z którymi nauczyciel styka się w życiu szkolnym”. W dokumencie zapisano także, że „osobowość nauczyciela jest czynnikiem decydującym we wszelkich poczynaniach w dziedzinie nauczania i wychowania”. Organizatorzy Instytutu mieli na uwadze potrzebę rozwijania w śląskim środowisku „nowoczesnej szkoły”, której twórcą mógł być tylko „nowy typ nauczyciela”¹⁵⁷, pedagog zdolny do samowychowania ukierunkowanego na to, co istotne w kontekście wykonywanego zawodu. Nauczyciele akademicy musieli zatem kierować procesem edukacji w taki sposób, aby w rozwoju osobowo-zawodowym słuchacza nastąpiły zaplanowane zmiany. Dlatego w pracy Instytutu musiały być spełnione określone warunki, jednym z nich była właśnie odpowiednia kadra pedagogiczna.

Aby dać obraz posiadanej wiedzy i kompetencji nauczycieli akademickich, scharakteryzuję ich drogę edukacyjno-naukową w czasie pracy w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach.

Pierwszego dyrektora Instytutu Edwarda Czernichowskiego zastąpił w 1928 roku Zygmunt Mysłakowski (1890—1971). Tenże po ukończeniu gimnazjum w 1909 roku podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, a następnie by dalej studiować, wyjechał do Wiednia, a później do Paryża. Tam zgłębił wiedzę interdyscyplinarną na temat człowieka i ukończył studia doktoranckie. Po przyjeździe do Polski w 1924 roku podjął pracę na Uniwersytecie Jagiellońskim i w następnym roku habilitował się na podstawie rozprawy *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Jego zainteresowania naukowe stabilizowały się i skupiały coraz bardziej na poznawaniu celów wychowania, określeniu miejsca pedagogiki w nauce — jej „unaukowienia”, a także na poszukiwaniach źródeł teorii wychowania w biologii, socjologii i psychologii. Te interdyscyplinarne zainteresowania, dotyczące poznawania człowieka, jego rozwoju oraz możliwości, sprawiły,

¹⁵⁷ Instytut Pedagogiczny...

że Mysłakowski stał się skutecznym dyrektorem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (1928—1930) i redaktorem pierwszego naukowego czasopisma pedagogicznego Instytutu — „Chowanny”, ukazującego się od 1929 roku¹⁵⁸ do dnia dzisiejszego.

Istotne dla upowszechnienia wyników realizowanych badań było to, że humaniści na łamach „Chowanny” poruszali problematykę filozoficzną, pedagogiczną, psychologiczną, historyczną, kulturową i społeczną. W piśmie tym dyrekcja Instytutu informowała także o działalności organizacyjnej i dydaktycznej oraz o kwestiach związanych z powoływanymi kursami dla nauczycieli, w tym z zakresu metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania¹⁵⁹. Niewątpliwie, wydawanie na Górnym Śląsku czasopisma pedagogicznego, poruszającego różnorodną tematykę naukową, to zasługa kolejnych redaktorów, którymi byli naukowcy z całego kraju, np. Mysłakowski (Kraków), Nawroczyński (Warszawa), Łempiński (Lwów), Radlińska (Warszawa). Należy podkreślić, że jednocześnie prowadzili oni zajęcia dydaktyczne w Instytucie.

W Instytucie zatrudniony był także Józef Madeja (1899—1975), pochodzący ze Śląska Opolskiego. Po ukończeniu niemieckiej szkoły powszechnej, szkoły realnej w 1918 roku i edukacji w seminarium nauczycielskim podjął on pracę w szkołach wiejskich na Opolszczyźnie. Zabieganie zawodowe i dyskomfort psychiczny zapewne spowodowały, że dopiero w 1930 roku został on absolwentem Wydziału Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, a dwa lata potem, po egzaminie pedagogicznym, uzyskał uprawnienia do pracy w szkole średniej. Dopiero po podziale Górnego Śląska zatrudnił się w szkolnictwie profesjonalnym na terenie województwa śląskiego, m.in. w latach 1931—1938 prowadził zajęcia w Seminarium Nauczycielskim w Katowicach i w Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Mysłowicach, w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach pracował zaś w latach 1928—1939. Jego zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół rozwoju języka dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Pod kierunkiem prof. Szumana obronił rozprawę doktorską *Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich*, w 1937 roku uzyskał stopień doktora filozofii w zakresie psychologii. Po II wojnie światowej ponownie podjął działalność dydaktyczną w Instytucie, a następnie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, gdzie pracował do 1955/1956 roku. Swoje zainteresowania naukowe skupił w tym czasie na badaniu historii śląskich

¹⁵⁸ Z.K. MYŚLAKOWSKI: *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1925, z. 2; IDEM: *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowania*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1926, z. 1.

¹⁵⁹ A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny”*. „Chowanna” 1987, z. 2; A. BUDNIAK: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929—1997)*. *Zarys monograficzny*. Katowice 1999.

elementarzy i polskiej mowie dzieci ze Śląska; „zawsze starał się on [Józef Madeja — G.K.] ukazywać problemy występujące w tym regionie, jako integralnej części historii Polski”¹⁶⁰.

Od 1931 roku do grona wykładowców Instytutu Pedagogicznego należał też Henryk Rowid (właśc. Naftali Herz Kanarek, 1877—1944). Ten doświadczony nauczyciel szkół ludowych ukończył polonistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim i germanistykę u W. Creizenacha, a w 1911 roku obronił doktorat z filozofii. Jednak jego zainteresowania koncentrowały się na opracowaniu koncepcji szkoły twórczej. W niej poszukiwał miejsca dla ucznia, co uzasadniał, powołując się na różne kierunki „nowego wychowania”. Z jego badań wynikała konieczność wszechstronnego i pogłębionego przygotowania nauczycieli do tej działalności. Dlatego starał się urzeczywistnić ideę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na uczelniach wyższych. Zapewne to skłaniało go (mimo dużego obciążenia obowiązkami zawodowymi, którym musiał podołać jako dyrektor Państwowego Pedagogium w Krakowie) do przyjazdów do Katowic i wykładania przez 11 lat (1928—1939) pedagogiki w Instytucie. Rowid starał się zaszczepić słuchaczom potrzebę podejmowania w szkołach prób eksperymentowania „nowego wychowania”. Chciał uzyskać odpowiedź na pytanie, kim jest nauczyciel. Dlatego w grupach nauczycielskich prowadził badania za pomocą metod dedukcyjnej i indukcyjnej. Na ich podstawie ustalił, że musi to być osoba uspołeczniona, twórcza i oddana uczniom całą osobowością. Wyniki dotyczące tej kwestii publikował na łamach „Chowanny”, której od 1933 roku był redaktorem¹⁶¹.

Wcześniej, bo od 1931 roku, tym piśmie naukowym kierował Mieczysław Ziemnowicz (1882—1971). Przedstawiciel pedagogiki porównawczej, a jednocześnie wizytator i naczelnik wydziału Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie, a potem we Lwowie. Mimo licznych obowiązków zawodowych w latach 1930—1938 prowadził wykłady z pedagogiki wychowania obywatelsko-państwowego i dydaktyki ogólnej w Instytucie¹⁶².

Kolejnym uczniem, którego interesowało wychowanie człowieka i przyjeżdżał do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach był Stefan Szuman

¹⁶⁰ E. SAPIA-DREWNIAK: *Madeja Józef*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008, s. 518—519; J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wieku XVIII i XIX (1763—1848)*. Katowice 1960; IDEM: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wieku XIX i XX (1848—1930)*. Katowice 1965.

¹⁶¹ H. ROWID: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Kraków 1926; IDEM: *System daltoński w szkole powszechnej*. Kraków 1927; IDEM: *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*. Warszawa 1928; IDEM: *Nowa organizacja...*; J. SOB CZAK: *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice między wojnami*. Bydgoszcz 1978.

¹⁶² W. BOBROWSKA-NOWAK: *Ziemnowicz Mieczysław*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK, D. DRYNDA. Katowice 1998.

(1889—1972). Należy podkreślić, że Szuman będąc już lekarzem szkolnym, podjął studia psychologiczne i pracę w Kuratorium Oświaty. W 1927 roku habilitował się na Uniwersytecie Poznańskim, a już w następnym roku został profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie objął Katedrę Psychologii Wychowawczej. Wcześniej, będąc wizytatorem, dostrzegł, że nauczyciele nie doceniają wielostronnych wpływów sztuki na wychowanie uczniów. Zapewne dlatego jego dorobek psychologiczny koncentrował się m.in. na poznawaniu spostrzegawczości wychowanków w różnym wieku i psychologii twórczości dziecka. Pisał także o problemach pedagogicznych, z jakimi boryka się ono podczas twórczej pracy w trakcie np. rysunku. W ten sposób zwracał uwagę nauczycieli i rodziców na konieczność udzielania pomocy wychowankowi podczas tego procesu twórczego. Ważne dla metodyki pracy szkolnej było to, że opracował wskazówki postępowania nauczyciela z uczniem¹⁶³.

W Instytucie pracował także Ludwik Chmaj (1888—1959), związany zawodowo z krakowskim środowiskiem nauczycielskim. Studia zakończył doktoratem z filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim i tam też w 1930 roku uzyskał habilitację na podstawie rozprawy *Rozwój filozoficzny Kartezjusza*. Następnie objął stanowisko docenta prywatnego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mimo tej funkcji na uczelni krakowskiej prowadził wieloletnie badania naukowe w zagranicznych placówkach oświatowych. Wydane przez niego rozprawy miały duże znaczenie dla słuchaczy uczelni, którzy dzięki nim mieli możliwość poznania racjonalistycznej myśli religijnej w Polsce w XVII wieku. A wiedza z filozofii i historii polskiej pedagogiki przyczyniły się do opracowania przez uczonego współczesnych nurtów i kierunków pedagogiki¹⁶⁴.

Słuchacze Instytutu Pedagogicznego w Katowicach mogli, niestety tylko okazjonalnie, uczestniczyć w wykładach Józefa Chałasińskiego (1904—1979), znakomitego socjologa wychowania. Uczony ten na stałe związał się ze środowiskiem Uniwersytetu Poznańskiego. Pod kierunkiem Floriana Znanieckiego uzyskał stopień doktora socjologii w 1927 roku i został pracownikiem dydaktyczno-naukowym w Katedrze Socjologii i Filozofii Kultury. W 1931 roku obronił pracę habilitacyjną i po uzyskaniu samodzielności naukowej przeniósł się w 1935 roku do Warszawy; m.in. miał etat docenta w Katedrze Socjologii i Historii Kultury na Uniwersytecie Warszawskim, a potem w Polskim Instytucie Socjologicznym w Warszawie. Dla procesu edukacji nauczycieli na uczelniach wyższych istotne było doświadczenie metodolo-

¹⁶³ S. SZUMAN: *Sztuka dziecka*. Warszawa 1927; IDEM: *Geneza przedmiotu*. Poznań 1932; IDEM: *Psychologia młodzieńczego idealizmu*. Warszawa 1933.

¹⁶⁴ L. CHMAJ: *Samuel Przyppkowski na tle prądów religijnych XVII wieku*. Kraków 1927; IDEM: *Rozwój filozoficzny Kartezjusza*. Kraków 1930; IDEM: *Współczesna polska myśl wychowawcza*. „Zrąb” 1934, nr 2; IDEM: *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa—Wilno 1938.

giczne profesora oraz wyniki jego badań dotyczących roli i sytuacji szkoły w kulturze wsi. Także kwestie socjalizacji i rozwoju postaw społecznych młodzieży tego środowiska oraz jej działalność pozaszkolna były ważne dla studentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach¹⁶⁵.

Podobne zainteresowania naukowe (socjologią wychowania) miał też Jan Stanisław Bystron (1892—1964). Po uzyskaniu doktoratu z filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim w bardzo młodym wieku, bo w 26. roku życia, habilitował się z zakresu etnografii na tej uczelni. W 1925 roku otrzymał już tytuł profesora zwyczajnego i funkcję kierownika m.in. w Katedrze Etnografii i Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W okresie II Rzeczypospolitej współpracował z MWRiOP-em. W ministerstwie pełnił funkcję dyrektora Departamentu Szkół Wyższych, miał zatem wgląd i podejmował decyzje dotyczące kształcenia nauczycieli. Dobrze się stało, że ten doświadczony pedagog był również wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Tym bardziej że jego twórczość naukowa koncentrowała się na problematyce funkcjonowania szkoły ogólnokształcącej. Tę rozpatrywał w aspekcie psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym. W charakterystyce szkoły skoncentrował się na zmianach zachodzących w relacjach nauczyciel — uczeń. Uważał, że animatorzy procesu edukacji szkolnej muszą tworzyć celowe środowisko wychowawcze dla indywidualnych uczniów, wówczas będzie ono sprzyjało kształtowaniu samodzielnych, twórczych i społecznych postaw młodzieży¹⁶⁶.

Niestety, wykształcony w dziedzinie psychologii i polonistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego Stefan Blachowski (1889—1962) również bardzo rzadko mógł spotykać się, jako wykładowca, ze słuchaczami Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, wyjechał bowiem do Getyngi, by zgłębiać nauki filozoficzne. Jego edukacja została zakończona tytułem doktora filozofii z zakresu psychologii, filozofii i fizyki. Po powrocie do kraju podjął pracę naukową na Uniwersytecie Lwowskim pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego i w 1917 roku habilitował się z psychologii. W dwa lata później zorganizował Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej na Uniwersytecie Lwowskim. Należy podkreślić, że w obrębie jego zainteresowań pedagogicznych znalazły się: problemy selekcji szkolnej i zawodowej, rola rodziny w rozwoju osobowości dziecka, kwestie dotyczące nauczania i wychowania w młodszym wieku szkolnym, a także zagadnienia pedeutologiczne. Na kartach swych publikacji podkreślał koniecz-

¹⁶⁵ J. CHAŁASIŃSKI: *Wychowanie w domu obcym jako instytucja wychowawcza*. Poznań 1928; IDEM: *Tło socjologiczne pracy oświatowej...*; IDEM: *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936.

¹⁶⁶ J.S. BYSTRON: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1930; IDEM: *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*. Warszawa 1931; IDEM: *Uspołecznienie szkoły*. Warszawa 1933; IDEM: *Szkoła jako zjawisko społeczne*. Warszawa 1934; IDEM: *Człowiek i książka*. Warszawa 1935.

ność wykorzystywania przez rodziców i nauczycieli wiedzy psychologicznej o dziecku¹⁶⁷. Niewątpliwie zagadnienia psychologiczne były ważkie w samokształceniu pedagogicznym rodziców i pracowników oświatowych na Śląsku.

W Instytucie Pedagogicznym w Katowicach wykłady z nauk pedagogicznych prowadził także Bogdan Suchodolski (1903—1992). Warto podkreślić, że urodził się on w Sosnowcu. Po ukończeniu gimnazjum w rodzinnym mieście, edukacyjnie związał się z Uniwersytetami Warszawskim i Jagiellońskim, na tej drugiej uczelni skończył studia historyczno-literackie i filozoficzne. Bardzo wcześnie, bo w 22. roku życia, obronił pracę doktorską na Uniwersytecie Warszawskim, a siedem lat później habilitował się na tejże uczelni. W Warszawie krystalizowały się jego zainteresowania naukowe i zawodowe. Humanista ten podjął pracę w szkolnictwie średnim i uczestniczył w badaniach programowych MWRiOP-u dotyczących wychowania młodzieży. W tym też czasie pracował w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. W jego koncepcji wychowania ważne były cele przyszłościowe. Edukację rozumiał jako proces mający ułatwić uczniowi w każdym wieku dorastanie do rozwiązywania coraz trudniejszych zadań, na bazie wykorzystywania swoich możliwości. Suchodolski proces ten ujmował w perspektywie integralnej, co oznaczało wzrastanie całej jednostki uczącej się, jej dojrzewanie, a nie rozwijanie tylko poszczególnych predyspozycji psychicznych, mających odpowiadać autonomicznym obszarom wychowania¹⁶⁸.

Jednym z najmłodszych wykładowców Instytutu był Józef Pieter (1904—1989), związany miejscem urodzenia ze Śląskiem Cieszyńskim. Po ukończeniu Gimnazjum w Cieszynie podjął w 1924 roku edukację na Uniwersytecie Jagiellońskim. Równolegle poznawał historię z filozofią klasyczną i filozofią, z tej ostatniej dyscypliny w 1928 roku promowany został na doktora. Następnie podjął pracę nauczycielską w Gimnazjum Miejskim w Żorach oraz w Seminarium Nauczycielskim w Nowej Wsi, co jeszcze bardziej związało go z pracą pedagogiczną. Chcąc uzyskać posadę etatowego nauczyciela w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, w latach 1930—1931 odbył roczne studium pedagogiczne i po zdanych egzaminach przed Państwową Komisją Egzaminacyjną przy Uniwersytecie Jagiellońskim otrzymał dyplom nauczyciela historii oraz filozofii klasycznej jako tzw. przedmiotu ubocznego. Z kolei ukończone w tym samym czasie studia magisterskie pedagogiczne dały mu uprawnienia do nauczania przedmiotów pedagogicznych w semi-

¹⁶⁷ S. BEACHOWSKI: *O szkołę dla uzdolnionych*. „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 4; IDEM: *Kłamstwo (metoda, istota, zapobieganie)*. „Chowanna” 1932, z. 1—4; IDEM: *Z psychologii zeznawania dzieci w przestępstwach przeciw obyczajności*. „Ruch Prawniczy-Ekonomiczny-Socjologiczny” 1939, z. 1.

¹⁶⁸ B. SUCHODOLSKI: *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*. Warszawa 1928; IDEM: *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1936; IDEM: *Uspołecznienie kultury*. Warszawa 1937.

nariach i liceach pedagogicznych. Dodam, że w latach 1931—1932 Pieter uczył historii i psychologii w Seminarium Nauczycielskim w Cieszynie. Jednocześnie raz w tygodniu (do 1936 roku) dojeżdżał do pracy w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Dyrektor Instytutu, znając doświadczenie psychologa w pracy z wychowankami oraz jego talent badawczy w działalności eksperymentalnej nad przejawami fizjologicznymi i ekspresją strachu u dzieci, zaproponował Pieterowi przeprowadzenie badań nad poziomem umysłowym 13- i 14-latków w województwie śląskim. Jednak psycholog po otrzymaniu w 1936 roku od prof. Szumana propozycji asystentury w Katedrze Psychologii Pedagogicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego pozostał w Krakowie. Z uczelni uzyskał stypendium Funduszu Kultury Narodowej i wyjechał na studia do Wiednia oraz Londynu, gdzie poznał dorobek psychologii i metodologii badań. Tam też opracował koncepcję założeń naukowych własnych badań nad poznawaniem warunków środowiska wychowawczego dziecka. Konspekt pracy naukowej został przedstawiony przez Pietera na zebraniu naukowym w Zakładzie Psychologii Stosowanej w Paryżu prof. J. Lachowi, który uznał go za wartościowy. Badania Pietera na temat korelacji między ilorazem inteligencji ogólnej a warunkami środowiska wychowawczego dały podstawę prof. Stefanowi Błachowskiemu do otwarcia psychologowi w 1939 roku przewodu habilitacyjnego. Niestety, ze względów losowych mógł się on odbyć dopiero w 1945 roku¹⁶⁹.

Myślę, że scharakteryzowany dorobek i awans naukowy niektórych członków kadry profesorskiej Instytutu Pedagogicznego w Katowicach świadczą o szansie skutecznego kształcenia, jaką mieli słuchacze Instytutu. Należy podkreślić, że często byli oni włączani do badań prowadzonych przez kadre naukową. Przykładowo, Pieter rozpoczął w Instytucie „obszerne badania zespołowe, przy udziale trzydziestu kilku dyplomantów i absolwentów tej uczelni, nad statystycznie pojętą zależnością poziomu umysłowego trzynastoletnich i czternastoletnich uczniów szkół śląskich w liczbie 2 000, pośrednio wszelkiej młodzieży, od warunków społecznych środowiska wychowawczego”¹⁷⁰.

Włączanie słuchaczy Instytutu do planowania i organizowania, a nade wszystko realizowania badań naukowych przez doświadczonych nauczycieli akademickich było możliwe i celowe. Wszak uczniami były osoby dorosłe, a według badań psychologów i socjologów predyspozycje psychiczne jednostki podlegają procesowi dalszego rozwoju oraz doskonaleniu się w jej indywidualnym życiu, które realizuje ona w środowisku zawodowo-

¹⁶⁹ J. PIETER: *Analiza i krytyka teorii doświadczenia Johna Deweya*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1931, nr 1, 2; IDEM: *Twórczość pedagogiczna Johna Deweya*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1931, nr 3, 4; IDEM: *Nowe sposoby egzaminowania*. Warszawa 1934; IDEM: *Intelligence Quotient and Environment*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1939, nr 3.

¹⁷⁰ J. PIETER: *Szkice autobiograficzne*. Katowice 1986, s. 15.

-społecznym¹⁷¹. Studentami najczęściej byli nauczyciele szkół powszechnych, także ze środowisk wiejskich, z 5-letnią praktyką zawodową i przeważnie ukończonym wcześniej wyższym kursem nauczycielskim. Wśród słuchaczy Instytutu znalazło się też wielu kierowników szkół oraz lekarzy, pielęgniarek i psychologów. Mieli więc oni bardzo różne doświadczenie zawodowe i pedagogiczne, niestety często tylko fragmentaryczne. W trakcie edukacji w Instytucie i samokształcenia uzupełniali braki pod kierunkiem nauczycieli akademickich oraz zdolnych i doświadczonych kolegów. Ważne dla skuteczności kształcenia pedagogicznego były dyskusje o osobistym doświadczeniu wpływającym z nauczycielskiej praktyki szkolnej, jakie prowadzili między sobą słuchacze.

Działalność edukacyjna w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach łączyła się z samokształceniem uczniów dorosłych. Pod tym pojęciem Radlińska rozumiała „wyrabianie się, wszechstronne i harmonijne ćwiczenie swych zdolności i sprawności, uzupełnianie braków wiedzy, żeby żyć pełniej i lepiej”¹⁷². Zdaniem tej andragog, samokształcenie to także metoda kierowania własnym życiem. Na zajęciach w Instytucie przeplatała się ona z metodą wykładu konwersatoryjnego. W zależności od poziomu wykształcenia i charakteru pracy zawodowej słuchaczy podzielono na: zwyczajnych, nadzwyczajnych i tzw. hospitantów. Dla tych niejednorodnych grup zawodowych pod względem zainteresowań i przydatności profesjonalnej o charakterze pedagogicznym były przewidziane różne formy zajęć.

Stefan Baley stwierdził na podstawie badań empirycznych, że edukacja może być dla ucznia skuteczna, jeśli jego dążenie do określonego celu będzie dostosowane do tkwiących w nim zadatków i możliwości, a więc potrzeb intelektualnych i emocjonalnych¹⁷³. Szczególnie w odniesieniu do kształcenia kadr pedagogicznych warunek ten musiał być spełniony, gdyż chodziło o pogłębione przygotowanie do pracy dydaktycznej, wychowawczej i zdrowotnej dzieci oraz młodzieży. Nadmienię, że zakwalifikowanie słuchaczy do określonych grup odbywało się według przyjętych kryteriów. Mianowicie, uczniami zwyczajnymi mogli zostać tylko nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych lub powszechnych, mający pełne uprawnienia do nauczania w danej placówce szkolnej, oraz pedagodzy wymienionych szkół po uzyskaniu absolutorium uniwersyteckiego lub posiadający świadectwo ukończenia kursu w jakiegokolwiek wyższej szkole w kraju lub za granicą. Do drugiej grupy, a więc na listę słuchaczy nadzwyczajnych, mogli zapisać się wszyscy kandydaci, którzy nie posiadali odpowiednich kwalifikacji, ale mieli motywację do kształcenia się w Instytucie. Natomiast lekarzy, pielęgn-

¹⁷¹ F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 2...

¹⁷² H. RADLIŃSKA: *Pedagogika społeczna*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1961.

¹⁷³ S. BALEY: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Oświata i kultura dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Warszawa 1958.

niarki szkolne (higienistki) i psychologów związanych z pracą w szkolnictwie zakwalifikowano jako hospitantów.

Największą grupę uczestników zajęć w Instytucie w latach 1929/1930—1933/1934 stanowili mężczyźni (447 osób). Kobiet było tylko 127, co w świetle tradycyjnego wychowania dziewcząt na Śląsku miało swe uzasadnienie. Jednak była to liczba nikła, biorąc pod uwagę fakt, że w Drugiej Rzeczypospolitej zawód nauczyciela stawał się najpopularniejszy wśród kobiet. W grupie 574 słuchaczy najwięcej było studentów zwyczajnych (497), następnie nadzwyczajnych (67), a najmniej hospitantów (10). Najliczniejszą grupę uczniów stanowili nauczyciele — 531; w tym kierowników było 43, pedagogów ze szkół powszechnych 566, a ze szkół średnich tylko 8.

W Instytucie organizowano dwa ciągi wykładów: jeden dla nauczycieli, a drugi dla pozostałych specjalistów. Zajęcia dla tej drugiej grupy wychowawców miały charakter bardziej regionalny, związany z potrzebą poznawania środowiska lokalnego, zwłaszcza środowiska rodzinnego uczniów. Wszak pedagodzy udzielali pomocy wychowawczej nie tylko dzieciom i młodzieży, ale także ich rodzicom.

W celu nabycia umiejętności zawodowych i wychowawczych słuchacze Instytutu zobowiązani byli do odbycia praktyki pedagogicznej i psychologicznej, np. obserwowali ucznia w klasie szkolnej, przeprowadzali wywiady z jego rodzicami, sprawdzali wykorzystywane przez nauczycieli metody uaktywniające uczniów, włączali się też do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych. Te wzorcowe lekcje prowadzili oni pod kontrolą najlepiej przygotowanych merytorycznie i metodycznie oraz doświadczonych pedagogów w szkole ćwiczeń, która mieściła się przy Instytucie.

Podział słuchaczy Instytutu na dwie grupy specjalistyczne miał też uzasadnienie w zestawie przedmiotów zawartych w programie nauczania oraz zakresie ich treści i wyborze celowej formy zajęć dla określonej grupy studentów.

Jeśli chodzi o dobór przedmiotów w siatce nauczania, istotne znaczenie miały następujące czynniki:

- najnowszy dorobek pedeutologiczny,
- dostosowanie nauczania słuchaczy do potrzeb i rodzaju instytucji oświatowej oraz wykonywanych w niej czynności pedagogicznych,
- stan przygotowania merytorycznego i metodycznego słuchaczy.

Wszystkie przedmioty nauczania zostały podzielone na bloki: główne, pomocnicze, praktyki pedagogiczne i seminaria badawcze. Należy dodać, że przedmioty w siatkach nauczania zmieniały się nie tylko w zależności od postępu naukowego i doświadczeń dydaktycznych podobnych instytutów w Polsce, ale także uwarunkowane były możliwościami kadrowymi Instytutu Pedagogicznego w Katowicach oraz potrzebami kształcenia kadry pedagogicznej przydatnej do śląskich instytucji szkolnych, a częściowo oświatowych.

Chcąc przybliżyć zakres posiadanej wiedzy i umiejętności zdobytych przez absolwentów Instytutu, przytoczę zestawienie przedmiotów wykładowych w latach akademickich 1932—1934, a więc w okresie, kiedy placówka kształcenia i doksztalcenia pedagogów organizowała tylko 2-letnie kursy (przedłużono je o jeden rok dopiero w 1936 roku). Wówczas do siatki nauczania wprowadzono blok przedmiotów zwany studium pracy społeczno-oświatowej. Dopiero w obrębie tej tematyki zajęć istniała możliwość poznania śląskiej gwary, obyczajów, architektury i sztuki. Wprowadzenie tych treści do programu nauczania miało duże znaczenie dla pedagogów zajmujących się w większym zakresie sprawami wychowawczymi, np. opiekunów organizacji młodzieżowych, samorządów szkolnych, psychologów i pielęgniarek szkolnych. Wiedza z tego bloku tematycznego dawała wychowawcom większe możliwości zrozumienia m.in. zachowania uczniów, ich mentalności oraz przygotowania rodziców do działalności wychowawczej. Wszak podopieczni nauczycieli-wychowawców wyrastali w środowiskach rodzinnych bardzo zróżnicowanych ze względu na obyczaje, tradycję, klasę społeczną rodziców, ich wykształcenie itp.

Siatka przedmiotów nauczanych w Instytucie do 1936 roku obejmowała:

1. Przedmioty główne:
 - A. Przedmioty pedagogiczne: psychologia pedagogiczna, psychologia ogólna, socjologia wychowania, historia wychowania, pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna, dydaktyka wybranego przedmiotu, ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolna, higiena szkolna;
 - B. Przedmioty specjalne (do wyboru): język polski i literatura polska, historia, geografia, zoologia i botanika;
 - C. Studium pracy społeczno-oświatowej: wychowanie obywatelsko-państwowe, oświata pozaszkolna.
2. Przedmioty pomocnicze:
logika i metodologia, filozofia, biologia wychowawcza.
3. Przedmioty dodatkowe (nadobowiązkowe):
język obcy, higiena mowy, technika żywego słowa.
4. Praktyka szkolna:
hospitacje w szkołach, lekcje pokazowe.
5. Seminaria:
psychologiczne, pedagogiczne¹⁷⁴.

Nadmienię, że rozkład programów i plany zajęć oraz wytyczne do nich były zatwierdzane na konferencjach rady pedagogicznej, natomiast szczegółowe programy konkretnych zajęć tworzyli tylko pracownicy dydaktyczno-naukowi zainteresowani określonym przedmiotem nauczania.

¹⁷⁴ E. CZERNICHOWSKI: *Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach 1932—1934*. Katowice 1934.

Po przeanalizowaniu poszczególnych grup przedmiotów wydaje się, że kompetentni wykładowcy, doświadczeni w pracy edukacyjnej na innych uczelniach wyższych oraz prowadzący badania z określonej problematyki, w większym zakresie niż ich koledzy o małym stażu zawodowym kładli nacisk na łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką oświatową. Swobodniej, ze względu na własne rozległe doświadczenie, dostosowywali realizowany materiał dydaktyczno-wychowawczy do indywidualnych potrzeb słuchaczy. Niewątpliwie, seminaria to ta forma zajęć na uczelni, na której w największym stopniu omawiane treści traciły charakter abstrakcyjny, a stawały się zrozumiałe i przydatne w praktyce wychowawczo-dydaktycznej słuchaczy.

Należy podkreślić, że zajęcia były organizowane w różnych formach. Jedną z istotnych — ze względu na wartość dydaktyczno-wychowawczą — prowadzoną na zakończenie kursów kształcenia były dłuższe wycieczki krajoznawcze do ważnych ośrodków kulturalnych. Wszak na spotkaniach o charakterze półformalnym można było sprawdzić i utrwalić istotną wiedzę oraz umiejętności intelektualno-społeczne nabyte w trakcie edukacji w Instytucie. Nie tylko na wycieczkach, ale na innych zajęciach także, jak wynika z ustaleń Czernichowskiego, frekwencja słuchaczy była wysoka, mimo że odbywały się one w godzinach popołudniowych, a więc po zajęciach z młodzieżą w szkole. Można przypuszczać, że nauczyciele byli już zmęczeni pracą, a mimo to przyjeżdżali z różnych miast i wsi województwa śląskiego. Niewątpliwie, wysoka frekwencja słuchaczy na zajęciach w Instytucie świadczy o ich odpowiedzialności zawodowej oraz docenieniu wiedzy i umiejętności profesjonalnych wykładowców. Mimo że do solidnej edukacji na uczelni zapewne zniechęcał ich fakt, że do 1930 roku nie otrzymywali żadnych uprawnień — ani w trakcie kształcenia, ani po ukończeniu Instytutu. Dopiero po interwencji Zarządu Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego w MWRiOP-ie, a właściwie po przedłożeniu prośby o nadanie uprawnień absolwentom Instytutu, ich sytuacja prawna korzystnie się zmieniła (niestety, dopiero po dwóch latach oczekiwania). Spowodowane to było tym, że pracownicy ministerstwa musieli ocenić całokształt prac dydaktyczno-wychowawczych i naukowych realizowanych w Instytucie. Po uzyskaniu przez uczelnię pozytywnej oceny jej absolwenci otrzymali następujące uprawnienia:

- pierwszeństwo podczas ubiegania się o stanowiska kierownicze w szkołach,
- prawo do objęcia czynności nauczycieli w szkołach statusem wyższych niż placówki powszechne, ale niższych niż średnie, np. w szkołach wydziałowych, zawodowych,
- prawo do objęcia posady nauczyciela w szkołach ćwiczeń,
- prawo do pobierania dodatku do zasadniczego uposażenia.

Dobrze się stało, że absolwenci Instytutu otrzymali m.in. uprawnienie o ubieganie się o stanowiska kierownicze w szkołach powszechnych, a także pracę w szkolnictwie zawodowym i szkołach wydziałowych, które funkcjonowały w województwie śląskim. Tym bardziej że edukacja w szkolnictwie powszechnym w tym regionie była 8-letnia, wymagała więc wysokich kompetencji pedagogicznych od nauczycieli i wychowawców klas, a także pielęgniarek szkolnych. Nauczanie młodzieży w ostatniej klasie miało na celu m.in. nabycie przez nią umiejętności ułatwiających im wejście w dorosłe życie¹⁷⁵.

Niestety, realizacja obowiązku szkolnego przez wielu wychowanków budziła zastrzeżenia nauczycieli; np. jeszcze w roku szkolnym 1936/1937 zarejestrowano 10 897 dzieci, które nie chodziły do szkół¹⁷⁶. Jak pisał Teofil Łaciak, w związku z brakiem motywacji ucznia do nauki nauczyciele podejmowali czynności wspomagające proces nauczania. Starali się przede wszystkim rozpoznać uwarunkowania środowiska rodzinnego i osobiste zdolności oraz zainteresowania wychowanka, a dopiero potem podejmowali z nim dialog. Często efektem tych działań było zaangażowanie się ucznia w tematykę realizowaną na zajęciach dodatkowych prowadzonych w szkole¹⁷⁷.

Osobiste oddziaływanie nauczycieli na wychowanków, nie tylko w trakcie lekcji szkolnych, ale również na zajęciach pozalekcyjnych oraz uroczystościach szkolnych, mogło zniwelować braki uczniów w wychowaniu kulturalno-moralnym wyniesione z rodziny. Dyrekcje szkół w swoich sprawozdaniach z pracy pedagogicznej niejednokrotnie podawały takie fakty¹⁷⁸. „Kiedy [dziecko — G.K.] przyjdzie do szkoły, nauczyciele muszą mu dopiero wtłaczać elementarne zasady wychowania [...]. Dzisiejsza szkoła zawodowa, handlowa ma nie tylko przygotować młodzież do zawodu, ale także do pracy politycznej i społecznej w państwie [...], oto fragmenty referatu dyrektora A. Czyłoka wygłoszonego na konferencji plenarnej w Miejskiej Szkole Handlowej w Katowicach w dn. 7 XII 1928 roku”¹⁷⁹.

Pragnąc sprostać zadaniom wychowawczym realizowanym w szkołach powszechnych i zawodowych, wielu nauczycieli dokształcało się w Instytucie. Wykładowcy na zajęciach zapoznawali czynnych zawodowo pedagogów z najnowszymi kierunkami badań psychologicznych i pedagogicznych

¹⁷⁵ J. ŻEBROK: *O 8-letni obowiązek szkolny w województwie śląskim...*

¹⁷⁶ P. PSZCZÓŁKA: *Szkolnictwo powszechne województwa śląskiego w świetle sprawozdań szkół powszechnych z dnia 1 października 1937 roku...*

¹⁷⁷ T. ŁACIAK: *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego...*; G. KEMPA: *Twórcze działania Teofila Łaciaka w szkolnictwie górniczym. „Szkoła Zawodowa” 1986, nr 11.*

¹⁷⁸ WAP Kat., sygn. 265, 2243, 2244, 2278, 2621.

¹⁷⁹ WAP Kat., sygn. 2275.

w kraju i na świecie. Uświadamiali słuchaczom, jaką rolę powinni odegrać w pracy wychowawczej, m.in. z młodzieżą w okresie dorastania. Dyrekcje szkół powoływały rady pedagogiczne, które układały regulaminy obejmujące całokształt spraw związanych z nauczaniem i wychowaniem uczniów, m.in. z ich życiem pozaszkolnym, w tym z pobytem na stacjach¹⁸⁰. Na podstawie przeanalizowanych materiałów źródłowych dotyczących szkolnictwa zawodowego można wywnioskować, jakie kompetencje pedagogiczne powinni posiadać nauczyciele w trakcie kształcenia w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, aby mogli skutecznie wychowywać uczniów wywodzących się z określonych środowisk rodzinnych.

Jak pisał Czernichowski, z każdym rokiem profesorowie Instytutu doskonalili formy zajęć i metody dydaktyczne, co przyczyniło się do tego, że uczelnia cieszyła się wysokim prestiżem w środowisku społecznym i zdobyła zaufanie władz oświatowych. Wyrazem tego był fakt, że MWRiOP rozporządzeniem z 22 grudnia 1934 roku zaliczyło Instytut Pedagogiczny w Katowicach do zakładów kształcenia równorzędnych Państwowemu Instytutowi Nauczycielskiemu w Warszawie, a jego absolwentom znacznie podniesiono pensje. Dyrektor Instytutu uważał, że do takiego stanu rzeczy przyczynił się ogromny i systematyczny wysiłek zarówno „[...] pracy grona wykładowców składających się z szeregu wybitnych uczonych, o głośnych w Polsce i za granicą nazwiskach”, jak też życzliwość ministerstwa i naczelnika Wydziału Oświecenia Publicznego przy Śląskim Urzędzie Wojewódzkim¹⁸¹.

Zgromadzone i przeanalizowane w niniejszym podrozdziale źródła pozwalają stwierdzić, że poszerzenie wiedzy naukowej i metodycznej oraz pogłębienie umiejętności pedagogicznych czynnej śląskiej kadry oświatowej kształcącej się w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach:

- odbywało się w świadomy i skuteczny sposób;
- powodowało u nich potrzebę realizacji nowoczesnego kierunku pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w szkolnictwie powszechnym i zawodowym na Górnym Śląsku;
- ciągle się rozwijało, w Instytucie prowadzono wszak badania nad rozwojem dziecka i osobowością nauczyciela-wychowawcy;
- było efektem angażowania się w proces kształcenia pedagogów znanych pracowników dydaktyczno-naukowych Instytutu — ówczesnej kadry naukowej uczelni wyższych z kraju;
- systematycznie wzrastało, ponieważ słuchacze odbywali praktyki pedagogiczne w szkole ćwiczeń pod kierunkiem doświadczonych i kompetentnych pedagogów.

¹⁸⁰ WAP Kat., sygn. 2276, 2689.

¹⁸¹ E. CZERNICHOWSKI: *Z działalności Instytutu Pedagogicznego...*, s. 3.

Skromny materiał źródłowy dotyczący bezpośredniej działalności pedagogów studiujących w Instytucie z wychowankami uniemożliwił ustalenie jakości realizowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych w środowiskach szkolnych.

Podsumowując analizy i rozważania prowadzone w niniejszym rozdziale, należy stwierdzić, że:

- potrzeby dotyczące kształcenia polskich nauczycieli i pracowników pedagogicznych do pracy w ochronkach oraz szkołach na terenie Górnego Śląska w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, w tym w województwie śląskim, były ogromne, co wynikało z braków w tym zakresie powstałych w czasie zaborów;
- ówczesne instytucjonalne formy kształcenia pedagogów nie mogły zaspokoić potrzeb ani pod względem liczbowym, ani jakościowym. Co prawda, autonomia oświaty w województwie śląskim z jednej strony przyspieszała i optymalizowała proces kształcenia kadry pedagogicznej przez powoływanie wielu wartościowych instytucjonalnych form kształcenia (seminariów pedagogicznych, seminariów nauczycielskich, instytutu pedagogicznego), z drugiej jednak strony sprawiała, że nie zawsze zachowywane były demokratyczne zasady w zawodzie nauczycielskim (np. relegowanie z zawodu kobiet, które wyszły za mąż).

Praca nauczycieli w województwie śląskim nie była łatwa, wszak zróżnicowana, przymusowa przeszłość przynależnościowa do mocarstw zaborczych spowodowała, że na zajęciach dydaktyczno-wychowawczych już w wolnej Polsce pedagodzy pielęgnowali ponad miarę śląską gwarę oraz tradycję, licząc się w tym względzie z decyzjami niewykształconych rodziców¹⁸².

Należy podkreślić, że badany okres Drugiej Rzeczypospolitej miał dla rozwoju śląskiego środowiska pedagogów zasadnicze znaczenie, wszak osoby pracujące w szkolnictwie (szczególnie w województwie śląskim), zachęcane przez władze oświatowe, przejawiały często potrzebę edukacji na coraz wyższym poziomie. Podejmowały one kształcenie i doksztalcenie się w różnych instytucjonalnych formach na Górnym Śląsku. Część z pracowników oświaty podnosiła kwalifikacje zawodowe w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, który w tym czasie odznaczał się wysokim poziomem kształcenia, a po II wojnie światowej stał się fundamentem dla Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach.

Wszak kadra wykładowców Instytutu w trakcie kształcenia uczniów dorosłych wykorzystywała i współtworzyła najnowsze badania naukowe

¹⁸² Por. J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XIX i XX (1848—1939)*...; IDEM: *Elementarze — ich dzieje, rola i stan współczesny*. Katowice 1946.

dotyczące psychopedagogicznych problemów dziecka oraz kwestii pedeutologicznych. Uważam, że jej praca naukowo-dydaktyczna ma nie tylko wartość historyczną i lokalną, ale również ponadczasową i narodową.

Materiał charakteryzowany w niniejszym rozdziale daje dobrą orientację w następujących kwestiach:

- władze śląskie doceniając pracę wykwalifikowanych nauczycieli, organizowały instytucjonalne formy kształcenia i doksztalcania kadry pedagogicznej celowe do pracy w ochronkach oraz szkolnictwie powszechnym. Jednak brak wyższej szkoły pedagogicznej na Górnym Śląsku uniemożliwił przygotowanie kadry pedagogicznej do ogólnokształcącego szkolnictwa średniego;
- wykładowcy śląskich instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli starali się proces nauczania i wychowania przesycać trzema pierwiastkami, mianowicie: naukowym, narodowym i ludowym (regionalnym). Ich wartości kumulując się, dały nową jakość edukacyjną, która przydatna była do podjęcia pracy przez nauczycieli-wychowawców nie tylko w regionie śląskim, ale w całym kraju. Zaowocowała ona twórczymi postawami pracowników pedagogicznych edukowanych w śląskich zakładach kształcenia. Świadczy o tym fakt, że wychowawcy nie tylko skutecznie rozwiązywali problemy uczniów wynikające z niedostatków różnych środowisk rodzinnych (chłopskiego, robotniczego, rodziców bezrobotnych), ale też wielu z nich angażowało się w rozwój tajnej edukacji młodego pokolenia w czasie II wojny światowej (o czym piszę w kolejnym rozdziale).

Losy nauczycieli polskiej szkoły na Górnym Śląsku w latach okupacji hitlerowskiej

Niemcy wkraczając do Polski, mieli opracowany plan wyniszczenia naszego narodu oraz zgermanizowania tej jego części, która w myśl założeń rasistowskich nadawała się do tych celów. Świadczyły o tym dokumenty wydawane w tej sprawie przez kierownictwo III Rzeszy. Jednym z nich był memoriał *Sprawa traktowania ludności byłych polskich obszarów z rasowo-politycznego punktu widzenia*, opracowany przez dr. E. Wetula i dr. G. Hechta 25 listopada 1939 roku. Zamieszczono w nim następującą wzmiankę na temat szkolnictwa: „Uniwersytety i inne szkoły wyższe, szkoły zawodowe, jak również średnie były stale ośrodkami polskiego szowinistycznego wychowania i dlatego zasadniczo powinny być zamknięte. Dozwolone będą tylko szkoły powszechne, mają one jednak udzielać najprostszyc wiadomości podstawowych, jak rachowanie, czytanie, pisanie. Nauka ważnych z narodowego punktu widzenia przedmiotów, takich jak: geografia, historia, literatura, jak również gimnastyka, jest wykluczona [...]”¹. Polaków, którzy realizację tych celów mogli udaremnić, postanowiono usunąć i osiedlić na terenach pozostawionych przez przesiedlonych Niemców². Do osób utrudniających realizację polityki germanizacyjnej okupant zaliczył pedagogów, o czym napisano w dalszej części memoriału: „[...] polski nauczyciel, a po części jeszcze bardziej nauczycielka, są wybitnymi krzewicielami polskiego szowinizmu, z czym politycznie należy się bardzo liczyć, więc nie będzie ich można pozostawić w służbie szkolnej. [...] Polskie nauczycielki należy od razu bezwzględnie wyłączyć z nauczania, ponieważ posiadają nieporównywalnie większy wpływ na polityczne wychowanie dziecka niż nauczyciel”³.

¹ „Biuletyn GKBZH” 1948, T. 4, s. 168.

² *Tajna oświata i obrona kultury polskiej na ziemiach województwa katowickiego w latach okupacji 1939—1945*. Red. S. KĘDRYNA. Katowice 1977.

³ „Biuletyn GKBZH” 1948, T. 4, s. 168.

Należy podkreślić, że na Śląsku postulaty zawarte w memoriale były realizowane z całą bezwzględnością, zwłaszcza w stosunku do polskiej inteligencji, a więc także nauczycielek i pisarek. Spisy osób przeznaczonych do ujęcia sporządzało tzw. Einsatzkomando, czyli specjalny oddział policyjny, który wspierając armię niemiecką, przeprowadzał penetrację polskich urzędów, organizacji politycznych, społecznych, kulturalnych i oświatowych. Na podstawie uzyskanych wykazów osobowych władze niemieckie dokonywały aresztowań. Wśród aresztowanych było wielu nauczycieli, gdyż to właśnie oni najczęściej pełnili funkcje kierownicze w organizacjach społecznych i częściowo także w szkołach⁴. Wielka fala aresztowań w województwie śląskim znana pod nazwą „Akcja AB” (Ausserordentliche Befriedungsaktion) miała miejsce w połowie 1940 roku⁵. W jej wyniku m.in. nauczyciele zostali zatrzymani i osadzeni w obozach koncentracyjnych.

Brutalna ekspansja III Rzeszy uniemożliwiła nauczanie na terenach okupowanych. Niemcy — zgodnie z założeniami Hansa Franka przedstawionymi na posiedzeniu rządu 12 kwietnia 1940 roku⁶ — podjęli bowiem działania mające na celu zupełne niemczenie polskiej ludności Górnego Śląska. Mimo to nauczyciele na Śląsku próbowali uruchomić instytucjonalne nauczanie dzieci i młodzieży, po kilku dniach musieli jednak zaprzestać działań w tym kierunku, gdyż szkoły polskie zamknięto, a pedagodzy pozostali bez środków do życia. Ponowne otwarcie, oczywiście za zgodą gestapo i niemieckich władz terytorialnych, szczególnie szkół zawodowych, nastąpiło dopiero w 1942 roku. Pozwolenie takie uzyskano z dwóch powodów, mianowicie: wykształcenie młodzieży na robotników wykwalifikowanych w szkołach zawodowych stało się pożądane dla rozwoju przemysłu III Rzeszy, poza tym zezwalając na otwieranie placówek szkolnych, chciano zmniejszyć niebezpieczeństwo, jakie groziło lokalnej ludności, w tym także Niemcom, ze strony młodocianych, którzy w okresie szkolnym „wychodzili na ulice”⁷.

Szkolnictwo narodowe i nauczycielstwo polskie przestały zatem funkcjonować na Śląsku w sposób formalny. Dodatkowo wielu pedagogów — mężczyzn — powołano do wojska, inni w popłochu wyjechali ze Śląska do odległych regionów Polski.

Pomimo panującego w społeczeństwie strachu i paniki nauczyciele śląscy rozpoczęli organizowanie tajnego nauczania i innych form ruchu oporu, będąc jednymi z pierwszych organizatorów tajnych, niepodległościowych

⁴ C. MAJDAJCZYK: *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*. Warszawa 1970.

⁵ A. TARG: *Śląsk w okresie okupacji niemieckiej 1939—1945*. Poznań 1946.

⁶ J. GUMOWSKI, K. LESZCZYŃSKI, E. ROGOZIŃSKI: *Straty wojenne Polski w latach 1939—1945*. Poznań 1962.

⁷ *Tajna oświata...*

stowarzyszeń społeczno-oświatowych (np. w Mysłowicach powstała organizacja Orzeł Biały) i redaktorów konspiracyjnych gazetek (m.in. w Mysłowicach wydawali pismo „Braciom na Otuchę”)⁸.

Jak pisałam, Niemcy obawiali się śląskiego nauczycielstwa polskiego, gdyż wiedzieli, że pedagodzy i inteligencja z innych grup zawodowych są nosicielami idei wolnej Polski jeszcze z okresu zaborów, krzewicielami tradycji narodowych, organizatorami różnych form oporu, w tym tajnej oświaty. Chcąc zastraszyć Polaków i zminimalizować rozwój polskich działań na obszarze Śląska, okupant przeprowadził wspomnianą już „Akcję AB”. W jej konsekwencji nastąpiło masowe aresztowanie mężczyzn, w tym wielu nauczycieli, których wywieziono do obozów śmierci w Mauthausen-Gusen, Dachau czy Oświęcimiu. Tylko nielicznym więzionym pedagogom udało się przeżyć w obozach.

Jednym z nich był Władysław Dworaczek, dyrektor Szkoły Powszechnej w Gaszowicach, osadzony w obozie Dachau, a później w Mauthausen-Gusen. O tym drugim miejscu pisze w sposób sarkastyczny: „[...] byłem... na wczasach w pięknej miejscowości alpejskiej, ale zamiast wypoczynku, przyszło mi pracować w kamieniołomach i budować drogi, a zamiast jedzenia otrzymywałem baty i razy [...]”⁹. Wielu nauczycieli już nigdy nie powróciło z obozów. Inni pedagodzy, aby uniknąć represji okupanta, wyjechali wcześniej ze Śląska, część z nich znalazła miejsce w Generalnej Guberni. Tam aktywnie włączyli się w nurt życia konspiracyjnego, prowadząc tajne nauczanie oraz pracując w licznych podziemnych organizacjach¹⁰. Wszak kierownicy szkół w Generalnej Guberni sukcesywnie otrzymywali od zaborcy zarządzenia, w myśl których powinni zaniechać nauczania historii, geografii, literatury, nauki o Polsce współczesnej i gimnastyki. Okupant niemiecki wydał także dyspozycje, aby odbierać podręczniki do nauki tych przedmiotów. Kierownicy jednak zarządzenie to sabotowali, a przedstawicielom reżimu wyznaczonym przez zaborcę — podobnie jak w innych częściach dawnej Polski — oddawali zniszczone podręczniki¹¹.

W związku ze znacznym ubytkiem na Śląsku nauczycieli płci męskiej nadzieją na powodzenie działalności tajnego nauczania dzieci i młodzieży stały się nauczycielki i pisarki. Trzeba pamiętać, że już przedwojenna śląska kadra nauczycielska była dość sfeminizowana. Jak podał Józef Prażmowski, 1 października 1935 roku w 1 226 szkołach całego województwa śląskiego, w których zatrudnionych było łącznie 7 306 nauczycieli, kobiety stanowiły

⁸ Ibidem.

⁹ Relacja Dworaczka spisana przez autorkę niniejszej pracy znajduje się w jej posiadaniu.

¹⁰ S. KĘDRYNA, A. SZEFER: *Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach okupacji*. Katowice 1971.

¹¹ J. GUMOWSKI, K. LESZCZYŃSKI, E. ROGOZIŃSKI: *Straty wojenne...*

38,9%¹², a więc mniej niż połowę pedagogów. Mimo to w okresie II wojny światowej kobiety — nauczycielki i autorki literatury dla dzieci i młodzieży — były ważnym potencjałem dla funkcjonowania tajnego nauczania na Śląsku¹³.

Ponieważ w czasie II wojny światowej dalszy rozwój systemu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz dokształcania czynnych pedagogów na Górnym Śląsku był niemożliwy, w niniejszym rozdziale skoncentruję się na ustaleniu konspiracyjnych działań oświatowych podejmowanych przez nauczycielstwo i pisarki. W tym celu starałam się odpowiedzieć na pytania:

- Czy można uznać, że aktywność zawodowo-edukacyjna pisarek śląskich i nauczycielek (nauczycieli) w latach 1939—1945 zmieniła się w stosunku do okresu przedwojennego oraz jaki był jej obraz?
- Czy (jeśli tak, to dlaczego) niektóre śląskie nauczycielki (nauczyciele) oraz pisarki należy zaliczyć do humanistów?

Pomimo wszechobecnego terroru okupanta, kiedy minął okres wstrząsu i nastąpiła względna stabilizacja życia w nowych warunkach II wojny światowej, nauczycielstwo śląskie zaczęło organizować polską tajną szkołę.

Do grupy pedagogów zaangażowanych w tworzenie tajnego nauczania zaliczyłam również pisarki związane ze Śląskiem, gdyż pisały oraz rozpowszechniały zakazane książki i wznawiały utwory literackie o polskości ziemi śląskiej, niedoli dziecięcej, jak również wydawały czasopisma oraz broszury dotyczące tajnej oświaty. Analizując ich biografie, można zorientować się, że w okresie okupacji prowadziły konspiracyjną działalność oświatową i adresowały do młodych czytelników utwory, w których charakteryzowały ziemię śląską¹⁴.

Do pisarek, które kochały młode pokolenie i los jego nie był im obojętny należały m.in.: Helena Boguszewska (1883—1973), Pola Gojawiczyńska (1896—1963), Zofia Kossak-Szczucka (1890—1968), Maria Wardasówna (1907—1983), Maria Kann (1916—1995), Helena Danuta Moskwianka-Fikowa (1903—1943).

Helena D. Moskwianka-Fikowa, córka prawnika z Brzeska-Okocimia, posiadała wykształcenie pedagogiczne. Przybyła na Śląsk w 1927 roku i pracowała w szkolnictwie, m.in. w Nowym Bytomiu, Pszczynie, Katowicach i Mysłowicach¹⁵. Pisała także utwory (nowele) dla młodzieży o tematyce regionalnej, np.: *Hanysowa działka* (1937), *Wielkanocne trudy* (1937), *Walter od fryzjera* (1938), *Monika pracuje w składzie* (1938). Jednocześnie współpra-

¹² J. PRAŻMOWSKI: *Szkolnictwo w województwie śląskim*. Katowice 1935.

¹³ G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 2001.

¹⁴ Twórczość wybranych pisarek opisałam szeroko w książce *Uwarunkowania szans życiowych...*

¹⁵ *Śląski słownik biograficzny*. Red. J. KANTYKA, W. ZIELIŃSKI. Katowice 1981.

cowała z redakcją gazety „Polska Zachodnia” — w latach 1938—1939 prowadziła szpalty tekstów dla dzieci i młodzieży pod nazwą *Bywa tak bywa*¹⁶. Niewątpliwie, tego rodzaju twórczość narodowa o charakterze pedagogicznym, publikowana na łamach tajnej prasy, świadczyła o tym, że pisarka nawet w okresie zagrożenia własnego życia pełniła misję krzewienia wychowania narodowego wśród młodego pokolenia Polaków. Poza tym Moskwianka-Fikowa skutecznie wykorzystywała umiejętność tworzenia tekstu o charakterze pedagogicznym w prowadzeniu zajęć, o czym świadczą jej przekazy słowne kierowane do dzieci i młodzieży.

Maria Kann wywodziła się z rodziny ukraińskiej, z którą przyjechała na Śląsk. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej ukończyła filologię polską i pedagogikę na Uniwersytecie Warszawskim. Powieściopisarka, autorka baśni i utworów scenicznych, w swej twórczości ukazywała problemy młodzieży w okresie dorastania, w tym kształtowanie się charakteru i osobistych zainteresowań. Poruszając bliską jej tematykę lotniczą w takich utworach, jak: *Pilot gotów* (1938), *Jutro będzie słońce* (1938), uczyła młodzież nie tylko kształtowania osobistych zainteresowań, ale też przyjaźni i pracy w grupie, co stało się szczególnie cenne w czasie wojennych zmagania bojowych z Niemcami.

Helena Boguszewska — miejscem zamieszkania częściowo związana ze Śląskiem — w twórczości dla młodzieży przedstawiała warunki życia ubogich i niewidomych wychowanków, wywodzących się z rodzin robotniczych, często pozbawionych rodzicielskiej opieki. W swych utworach utrzymywała wzory osobowe bohaterów czynnych i dzielnych, zdolnych do szlachetnych uczuć i działań na rzecz dzieci pokrzywdzonych. Niewątpliwie, takie przedstawienie treści mobilizowało środowiska zamożnych czytelników do pomocy wychowankom pokrzywdzonym przez los. Pisarka sama nie była obojętna wobec opisywanego cierpienia, ale pomagała ubogim i samotnym dzieciom w czasie pożogi wojennej, organizując akcje charytatywne. Pierwsze próby pisarskie dotyczące wychowanków Boguszewska podjęła w latach 1909—1910 na łamach „Promyka” i „Promyczka”. Jej książki dla dzieci i młodzieży: *Świat po niewidomemu* (1933), *Czerwone węże* (1933), *Dzieci znikąd* (1934), *Za zielonym wałem* (1934), ukazały się w okresie bardzo trudnym ekonomicznie dla rodzin robotniczych i bezrobotnych. W powieści *Świat po niewidomemu* autorka scharakteryzowała wychowanków Zakładu dla Niewidomych w Laskach koło Warszawy. Pokazała świat dzieci z wszystkimi emocjami: smutkami i radościami, podobnie jak w zbiorze opowiadań *Dzieci znikąd*. Boguszewska przedstawiła w nich tragiczny obraz demoralizowanego bytu młodego pokolenia Polaków, ale jednocześnie — jak wytrawny i kompetentny pedagog — starała się dla niego znaleźć miejsce w społeczeństwie. Z kolei w powieści *Za zielonym wałem* dogłębnie roz-

¹⁶ Ibidem.

poznała świat widziany oczyma dziecka rozumiejącego trudne problemy życia dorosłych: ciężar ludzkiej pracy, walkę człowieka o lepszą przyszłość na przekór nędzy i krzywdzie społecznej. Uważam, że utwory Boguszewskiej są przykładem dużej wnikliwości psychologicznej i wielkiego humanitaryzmu pisarki, przez co mogły być skuteczną formą samokształcenia, nie tylko młodych Polaków, ale też osób dorosłych w okresie walki o tożsamość społeczną i narodową.

Także Zofia Kossak-Szczucka już na początku swej działalności pisarskiej myślała o potrzebie podjęcia ścisłych i ukierunkowanych relacji z młodymi czytelnikami. Świadczy o tym zarówno treść jej utworów, jak i wielość wykorzystywanych gatunków literackich, dostosowanych do możliwości psychicznych oraz społecznych czytelników. W jej powieściach, opowiadaniach, reportażach, obrazkach scenicznych i baśniach znalazły odzwierciedlenie wszystkie bliskie pisarce ideały życiowe, a mianowicie: dążenie do zrozumienia drugiego człowieka, zdolność do poświęceń, posiadanie w życiu celu oraz służba prawdzie. Utwory adresowane do dzieci i młodzieży powstały w czasie pobytu pisarki w Górkach Wielkich koło Skoczowa. Z tematyką śląską ściśle wiążą się następujące tytuły: *Przygody Kacperka górckiego skrzata* (1926), *Skarb śląski* (1927), *Na Śląsku* (1933). W pierwszym z nich bohaterem jest Kacperek, domowy skrzat z legend ludu śląskiego, symbol polskości, prawdy, przejrzystości, sprawiedliwości i dobra. Te typowe dla Śląska wartości autorka starała się rozwijać w czytelniku już od dziecka. Utwór ten, tak jak inne adresowane do młodych Polaków, posiada wysokie walory moralno-etyczne. W książce pt. *Na Śląsku* w sposób interesujący i przystępny, bo obrazowy, Kossak-Szczucka ukazała historię Śląska od czasów piastowskich do okresu plebiscytu i powstań śląskich. Publikacja ta zawiera wiele sylwetek prawdziwych Polaków, tej miary co: Józef Lompa, Karol Miarka, Paweł Stalmach czy też Norbert Bończyk.

Analiza treści zaledwie tych kilku utworów Kossak-Szczuckiej dotyczących społeczności śląskiej i jej walki o polskość ziemi, na której żyje od pokoleń, świadczy o tym, że pisarka żywiła nie tylko pozytywne emocje wobec śląskich dzieci i młodzieży, ale starała się dać im wskazówki życiowe na trudny czas II wojny światowej.

Inny wydzźwięk wychowawczy miała twórczość Marii Wardasówniej, urodzonej w rodzinie śląskiego chłopca. Pisarka ta znała trud pracy matki, która nie miała czasu na realizację swych zainteresowań. Własnym życiem Wardasówna — pionierka lotnictwa szybowcowo-silnikowego na Śląsku — zachęcała młode dziewczęta do realizacji własnych marzeń. Przed II wojną światową napisała m.in. prace: *Próba skrzydeł* (1934), *Maryśka ze Śląska* (1937), a po wojnie — *Dziewczyna z chmur* (1947). Publikowała także opowiadania o tematyce lotniczej na łamach poczytnego wówczas czasopisma „Moje Pisemko”, w którym zamieściła opowieści: *Janek lotnik*, *Lot Jurka dookoła*

*Polski*¹⁷. Bohaterowie tych opowiadań i powieści uczestniczyli nie tylko w wielkiej przygodzie, ale uczyli młodzież odwagi i siły charakteru, te cechy osobowe były im szczególnie przydatne w czasie uczestnictwa w tajnym nauczaniu oraz w wojennych akcjach bojowych.

Niestety, tego typu literatury o charakterze wychowawczym dla młodzieży nie było wiele. Tymczasem z badań psychologów wynikało, że książki czytane w okresie dzieciństwa i dorastania mają bardzo duży wpływ na psychikę oraz kształtowane postawy człowieka. Również pedagodzy zajęli stanowisko w tej kwestii. Przykładowo, Ludwik Bandura zwrócił uwagę, że cenne w literaturze dla dzieci i młodzieży są te publikacje, które po spustoszeniu II wojną światową spowodują pogłębienie patriotyzmu i poszanowanie tożsamości wszystkich narodów¹⁸.

Już ta pobieżna analiza utworów tylko wybranych pisarek związanych ze Śląskiem dowodzi, że starały się one przybliżyć młodym czytelnikom historię swej ziemi, jej tradycję i wierzenia kulturowane w regionie, zaszczepiając tym samym miłość i przywiązanie do kraju i języka polskiego. Można więc stwierdzić, że wymienione pisarki włączyły się do pracy konspiracyjnej przeciwko nasilającym się aktom terrorystycznym hitlerowskich Niemiec.

Autorkami, które prowadziły działalność konspiracyjną były Boguszewska i Gojawiczyńska¹⁹. Obie współpracowały z redakcjami czasopism konspiracyjnych. Gojawiczyńska pisała m.in. w „Polska Żyje” i wchodziła w skład redakcji „Gazety Polskiej”. Za propagowanie kultury i historii narodu polskiego została aresztowana i osadzona na Pawiaku 8 stycznia 1943 roku, gdzie przebywała do 15 maja tegoż roku. Do zakończenia wojny musiała ukrywać się u przyjaciół w różnych miejscach w pobliżu Warszawy, m.in. w Milanówku, na Stawisku, w Podkowie Leśnej. W tym czasie Gojawiczyńska pisała powieści o bohaterstwie i męczeństwie więźniów Pawiaka²⁰.

Także biografia Marii Kann z okresu okupacji niemieckiej obfituje w działania na rzecz propagowania kultury narodowej. Kann była współzałożycielką i redaktorką konspiracyjnego wydawnictwa „Załoga” oraz pisma o tematyce lotniczej dla młodzieży, a także aktywną członkinią Rady Pomocy Żydom. W 1943 roku, jako pierwsza, napisała i wydała książkę publicystyczno-literacką o zagładzie i walce getta warszawskiego²¹, co świad-

¹⁷ Z. HIEROWSKI: *Życie literackie na Śląsku w latach 1922—1930*. Katowice 1981.

¹⁸ L. BANDURA: *Braki naszej literatury dziecięcej*. „Przyjaciół Szkoły” 1930, nr 20.

¹⁹ O ich twórczości związanej z ciężką pracą kobiet śląskich pisałam w książce *Uwarunkowania szans życiowych...* W niniejszej pracy skupię się jedynie na najważniejszych faktach z ich konspiracyjnej działalności w czasie wojny.

²⁰ A. MILSKA: *Pisarze polscy — wybór sylwetek*. Warszawa 1975.

²¹ M. KANN: *Na oczach świata*. Warszawa 1943. Informacja zaczerpnięta z: *Literatura Polska. Przewodnik encyklopedyczny*. T. 1. Kom. red. J. KRZYŻANOWSKI et al. Warszawa 1984, s. 417.

czy nie tylko o jej bohaterstwie w niezłomnym działaniu na rzecz polskości, ale także o zaangażowaniu na rzecz poszanowania każdego człowieka bez względu na jego narodowość.

Natomiast Zofia Kossak-Szczucka na czas wojny wyjechała ze Śląska do Warszawy. Aby służyć ojczyźnie, zaangażowała się w działalność konspiracyjną. Pisarka, jak wiele innych Polaków, którzy uważali „podziemie za jedyne miejsce, gdzie człowiek czuł się potrzebny, godny i wolny”²², zapisała się do organizacji Front Odrodzenia Polski, a także podjęła współpracę z Delegaturą Rządu Polskiego w Londynie i Komisją Walki Cywilnej oraz Komitetem Ratowania Żydów. Mimo tylu absorbujących zajęć nie przestawała pisać. Już w październiku 1939 roku została członkinią pierwszej redakcji pisma „Polska Żyje”, ponadto współpracowała z tajnymi czasopismami, takimi jak: „Rzeczpospolita”, „Znak”, „Miecz i Pług”, „Prawda”. Także w redagowanych przez siebie broszurach pisała o ważnych dla narodu kwestiach. Już same tytuły jej prac: *Pod dyktandem Berlina*, *Sprawiedliwie*, *Niszczyciele*, *W piekle*, *Golgota*, *Protest*, świadczą o tym, że sprawy narodów ciemionych przez okupanta niemieckiego były bliskie jej sercu. Nawet po aresztowaniu pisarki przez gestapo w 1943 roku i osadzeniu w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu, a następnie skazaniu jej na śmierć na Pawiaku i ocaleniu od zagłady — dalej prowadziła działalność konspiracyjną. Szczególnie intensywnie pisała w czasie powstania warszawskiego do takich gazetek powstańczych, jak: „Barykada Powiśla”, „Prawda”. Warto wspomnieć, że wydawanie jej najbardziej wartościowych prac opublikowanych przed II wojną światową wznowione zostało w okresie niewoli narodowej, a pod koniec okupacji hitlerowskiej pisarka zaczęła już spisywać wspomnienia z obozu, które wydała w 1946 roku w tomie *Z otchłani*²³.

Helena Moskwanika-Fikowa nie miała tyle szczęścia co Kossak-Szczucka, ponieważ zmarła w więzieniu. Ta pisarka i jednocześnie nauczycielka zaraz po wybuchu II wojny światowej wyjechała ze Śląska do Krakowa, aby włączyć się w organizowanie tajnych kompletów nauczania. W okręgu krakowskim tajną działalność oświatową rozpoczęto w trudniejszych warunkach niż w innych regionach Polski. Wszak tradycje tajnego nauczania utrwalone w okresie zaborów — jak miało to miejsce na Śląsku — nie oddziaływały tu tak silnie. Poza tym Kraków był miejscem rządu Generalnego Gubernatorstwa. Liczba zamieszkałych tu Niemców była więc zdecydowanie wyższa niż w innych miastach polskich. Także w Krakowie rząd hitlerowski unicestwił szkolnictwo wyższe i średnie przez podstępne wywiezienie profesorów, nauczycieli gimnazjów i liceów do obozów zagłady. Dlatego praca na rzecz odrodzenia polskiej szkoły inicjowana przez humanistów spoza

²² A. SZAFAŃSKA: *Kossak-Szatkowska*. Warszawa 1968, s. 46.

²³ Ibidem.

regionu małopolskiego stała się pilna, a jednocześnie niebezpieczna. Mimo tych trudnych warunków polityczno-oświatowych pierwsze tajne komplety nauczania na tym terenie były już organizowane od listopada 1939 roku. Aktywność w tym zakresie najwcześniej przejawiali dyrektorzy szkół średnich i nauczyciele krakowscy²⁴. Także Moskwianka-Fikowa ze Śląska, działająca pod pseudonimem Danuta, jak pisałam, włączyła się w nurt tajnego nauczania młodzieży. Po ukończeniu kursów nauki stenografii i pisania na maszynie od stycznia 1942 roku uczyła tych przedmiotów w szkole handlowej w Krakowie. Niestety, już w październiku tego roku została uprowadzona przez gestapo i osadzona w więzieniu na Montelupich w Krakowie, a następnie przewieziona do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu, gdzie zmarła na tyfus w 1943 roku²⁵.

Również w okręgu lubelskim sytuacja w szkolnictwie średnim nie była korzystna. Tutaj w czasie II wojny światowej zamieszkała Wardasówna. Podobnie jak inne pisarki śląskie, angażowała się w działalność konspiracyjną — należała do podziemnej organizacji wojskowej „Wilki”. W 1942 roku została przeniesiona do Warszawy, gdzie powierzono jej funkcję komendantki Kobiecej Straży Obywatelskiej, którą sprawowała do 1944 roku. Trzeba pamiętać, że na terenie Generalnej Guberni był to czas największego terroru okupanta, który poniósł znaczącą klęskę w 1943 roku²⁶. Tuż po zakończeniu wojny pisarka została skierowana do pracy w resorcie komunikacji Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego. Z jego ramienia powierzono jej odpowiedzialne stanowisko związane z prawidłową dystrybucją sprzętu lotniczo-kolejowego. Długo jednak tej funkcji nie piastowała, w tym samym roku otrzymała bowiem mianowanie na komendantkę portu w Łodzi, a następnie przeniesiono ją do Warszawy, aby sprawowała ważne stanowisko w „Locie”²⁷. Pracę tę łączyła z pisaniem utworów dla młodzieży (twórczość tę omawiam w rozdziale 5.).

Represje okupanta niemieckiego w czasie II wojny światowej mogły nie tylko u pisarek, ale i u wielu nauczycielek, wywoływać obawy o bezpieczeń-

²⁴ J. KRASUSKI: *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939—1945*. Warszawa 1971.

²⁵ *Śląski słownik biograficzny...*

²⁶ L.M. BARTELSKI: *Walcząca Warszawa*. Warszawa 1968. Warto wspomnieć, że w podziemiu działało wiele polskich kobiet. Pracowały one w instytucjach zmilitaryzowanych, takich jak kolej i poczta. Wielu z nich powierzono odpowiedzialne funkcje w centralnych instytucjach wojskowych i sztabach operacyjnych. Intensywny był także ich udział w budowie umocnień obronnych, chociaż założenia mobilizacyjne nie wymagały bezpośredniego angażowania się kobiet do oddziałów liniowych. Są dowody na to, że przedwojenne „szybowniczki” i pilotki sportowe, do których należała także Wardasówna, prowadziły samoloty RWD-8 w kluczach łącznikowych. Zob. I. KOLIŃSKI: *Kobiety w lotnictwie polskim w II wojnie światowej*. W: *By nie odeszły w mrok zapomnienia*. Warszawa 1976.

²⁷ W. CZAJA: *Maria Wardasówna*. Bielsko-Biała 1982.

stwo własne i ich rodzin. Jak wynika z analizowanych biografii, niektóre z wychowawczyń na to nie zważały i nie bacząc na konsekwencje, mobilizowały się do odpowiedzialności za narodowe przygotowanie młodego pokolenia. Starły się one nauczać dzieci i młodzież języka ojczystego, polskiej historii oraz podtrzymywać ich świadomość narodową w latach narastającej germanizacji, także na Górnym Śląsku.

Wiele nauczycieli oraz pisarek, którzy swój udział w tajnych akcjach oświatowych przypłacili życiem, pozostało bezimiennych, zapomnianych przez następne pokolenia, choć ich wkład w rozwój tajnej oświaty w czasie II wojny światowej był istotny dla tworzenia polskiego szkolnictwa w początkach PRL-u.

Bazując na biografiach opracowanych m.in. przez Kazimierza Popiołka, Szymona Kędrynę czy Andrzeja Szefera, do grona nauczycielek najbardziej aktywnych w czasie II wojny światowej zaliczyłam m.in.: Elżbietę Lasek, Jadwigę Cypionkę, Monikę Mrozek, Marię Hoffman, Zofię Maurową, Anastazję Salwiczek, Marię Białową, Janinę Klatt²⁸ i Stanisławę Lubszczyk z Knuruwa²⁹.

Elżbieta Lasek z Katowic już od listopada 1939 roku prowadziła tajne nauczanie dla dzieci od 7. do 14. roku życia. Głównie koncentrowała się na nauczaniu ich języka polskiego oraz historii, bazując na literaturze i historii narodowej. Wychowanków uczyła w szczególności polskich wierszy i pieśni z okresu powstań śląskich. Bardziej rozważnych, starszych uczniów angażowała do kolportowania polskich gazetek. Podobnie jak Lasek, także Jadwiga Cypionka — nauczycielka z Janowa koło Katowic — edukowała uczniów ze szkoły powszechnej.

Z kolei Anastazja Salwiczek była pedagogiem w Nowym Bytomiu, miała pod opieką edukacyjną czworo dzieci znajomych osób. Ona także skupiła się na nauczaniu wychowanków treści związanych z tożsamością naszego narodu. Nie zrezygnowała ze swych obywatelskich obowiązków, mimo że za ignorowanie zarządzeń niemieckich dotyczących rezygnacji z prowadzenia nauki według przedwojennych polskich programów nauczania groziło na Śląsku więzienie bądź obóz koncentracyjny.

Do niezłomnych wychowawców należała także Zofia Maurowa. Mając świadomość tego, że jej uczniowie tylko z konieczności uczęszczali do szkoły niemieckiej, uzupełniała ich wiadomości z przedmiotów ważnych dla edukacji narodowej młodego pokolenia.

Maria Hoffmanowa, nauczycielka pracująca przed II wojną światową w polskiej szkole powszechnej w Hajduku, od maja 1940 roku do końca

²⁸ *Tajna oświata...; Wspomnienia nauczycieli śląskich*. Red. K. POPIOŁEK. Wybór i oprac. S. KĘDRYNA i A. SZEFER. Katowice 1970.

²⁹ *Tajna oświata...*

wojny prowadziła tajne nauczanie na terenie Chorzowa. Warto podkreślić, że opuściła własną rodzinę, aby wypełnić swój obowiązek obywatelski. Znała ona dobrze język niemiecki, więc pod pretekstem udzielania korepetycji z tego przedmiotu nauczała i wychowywała dzieci z polskich podręczników szkolnych obowiązujących przed wybuchem II wojny światowej.

Również w Chorzowie tajne nauczanie prowadziła Maria Mrozek. Podobnie jak wcześniejsza konspiratorka, znała język okupanta i wykorzystała go do tłumaczenia niemieckich podręczników z matematyki na język ojczysty, aby uczyć z nich dzieci w wieku szkolnym. Na lekcjach języka polskiego omawiała fragmenty utworów literackich pisarzy i poetów narodowych.

Na marginesie prowadzonych rozważań warto wspomnieć, że na Śląsku, podobnie jak w innych regionach Polski, często tajne nauczanie miało charakter żywiołowy, pozbawione było planu i koordynacji. Nauka przedmiotów zakazanych przez Niemców odbywała się indywidualnie bądź grupowo, w mieszkaniach prywatnych lub na lekcjach szkolnych, wszystko zależało od intensywności terroru okupanta w danym momencie³⁰. Nadmienię, że organizatorzy tajnej oświaty na Śląsku zaraz po wybuchu II wojny światowej nie przystąpili do działań narodowościowych, uważali bowiem, że wojna skończy się wiosną 1940 roku — po wkroczeniu naszych sojuszników wojennych³¹. Niestety, tak się nie stało, trzeba było rozwijać więc konspiracyjne działania w instytucjonalnych formach kulturalno-oświatowych przez cały okres trwania wojny.

Pedagogi o dużym poczuciu patriotyzmu, prowadzeni wewnętrznym nakazem, tzw. instynktem zawodowym, nie bacząc na grożące im ze strony okupanta represje, angażowali się w rozwój polskiej oświaty. Do takich osób należała Eugenia Poloczek, która pisała: „Wrosłam w tę ziemię i związałam się z nią na resztę życia. Poznając ludzi, szukałam u nich zawsze polskości”³². W 1922 roku przyjechała na Śląsk do siostry, po jedenastu latach pracy nauczycielskiej w województwie krakowskim podjęła pracę w szkole powszechnej w Katowicach. Uważała, że dla „powodzenia polskości” na Śląsku, po długim okresie niewoli pruskiej, nie wystarczy tylko wychowanie szkolne młodzieży, ale należy także rozwijać działalność oświatową dla dorosłych w organizacjach społecznych. Zdawała sobie sprawę z tego, że czekały ją specjalne zadania: „Należało poznać ludzi, zbliżyć ich do Polski, zaznajomić z jej przeszłością, pracować nad usunięciem z gwary śląskiej germanizmów”. Dlatego Poloczek już w okresie Drugiej Rzeczypospolitej zaangażowała się w pracę oświatową w Towarzystwie Polek. Chcąc podnieść świadomość śląskich kobiet na temat sytuacji w Europie — jak pisała

³⁰ K. POPIOŁEK: *Oświata na Śląsku w czasie okupacji*. „Przemiany” 1957, nr 12.

³¹ A. TARG: *Śląsk w okresie okupacji niemieckiej...*

³² *Wspomnienia nauczycieli śląskich...*

— „mamulkom [...] łożprawiąłam o naszych zachodnich sąsiadach”. Jednocześnie zorganizowała dla nich teatr, pod patronatem Towarzystwa Czytelni Ludowej, razem z nimi oraz młodzieżą pozaszkolną przygotowywała spektakle teatralne z repertuarem polskim. Można przypuszczać, że po odebraniu tak solidnej edukacji narodowej jej wychowankowie świadomie i rzetelnie wypełniali obowiązki obywatelskie w czasie II wojny światowej. Lata wojny Polczek spędziła w Krakowie, pełniąc funkcję kierowniczkę kancelarii szpitala Czerwonego Krzyża, w którym leczono ludność cywilną, o czym pisała: „Wróciłam do aktywności dobrze już sobie znanej z okresu I wojny światowej”. Należy dodać, że służba zdrowia była zdominowana przez kobiety nie tylko w czasie I i II wojny światowej, ale też w okresie powstań śląskich. Wszak powołanie do wojska dużej liczby mężczyzn — lekarzy i farmaceutów, spowodowało konieczność obsadzenia cywilnych placówek zdrowia właśnie przez kobiety. Tysiące kobiet i dziewcząt angażowało się w przygotowanie placówek PCK do pomocy rannym żołnierzom oraz cywilom³³. Po zlikwidowaniu szpitala przez okupanta, jeszcze w grudniu 1939 roku³⁴, Polczek przyjechała do Katowic. Nauczycielka chciała uczyć na Górnym Śląsku dzieci w polskiej szkole powszechnej.

Zupełnie inny charakter niż tajne nauczanie w szkole powszechnej miała edukacja w szkole ogólnokształcącej średniej na Śląsku, opierała się ona bowiem na samokształceniu. Zamykanie przez okupanta gimnazjów i liceów zmuszało nauczycieli i rodziców do aktywności na rzecz organizowania w dużym stopniu tajnego kierowanego samokształcenia młodzieży, aby nie utraciła ona rozpoczętych lat nauki. W ten sposób chroniono młodych ludzi od demoralizacji spowodowanej wojną i okupacją³⁵. Zagrożenie represjami ze strony okupanta w szkolnictwie średnim było większe niż w szkolnictwie powszechnym, dlatego wychowankowie sami starali się nawiązać relacje społeczne z kolegami, a także nauczycielami, którzy uczyli ich przed II wojną światową. Pedagodzy nauczania konspiracyjnego uważali, że niektórzy uczniowie szkół średnich mieli już wysoką świadomość narodową i silną więź emocjonalną z nimi oraz rówieśnikami. Przewidywali, że ten potencjał osobowy będzie owocować nie tylko skuteczną edukacją, ale również włączeniem się młodzieży w prace polityczne. Tego rodzaju działania były prowadzone np. w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Adama Mickiewicza w Katowicach, Miejskim Gimnazjum i Liceum Żeńskim w Katowicach. Placówki te miały już długie i owocne tradycje wychowawcze oraz dydaktyczne, dlatego możliwe było ich działanie podczas II wojny światowej. Tym bardziej że uczniowie mogli liczyć również na nauczycielki oddane sprawie narodowej: Janinę Klatt (organizatorka tajnego

³³ *Polska* (hasło). W: *Encyklopedia II wojny światowej*. Red. K. SOB CZAK et al. Warszawa 1975.

³⁴ *Ibidem*, s. 176.

³⁵ J. KRASUSKI: *Tajne szkolnictwo polskie...*

nauczania na Śląsku, nauczycielka fizyki i chemii), Franciszkę Wieczorek (przygotowywała młodzież do egzaminów z języka polskiego i historii), Marię Danko (uczyła biologii), Marię Maciejewską (matematyczkę z pełnymi kwalifikacjami zdobytymi na uniwersytecie w zakresie fizyki i chemii)³⁶.

Do tego grona należy także zaliczyć Stefanię Mazurek, która przed II wojną światową pracowała na Śląsku w szkolnictwie powszechnym na stanowisku nauczycielki. Oddała się ona w pełni sprawie narodowej, ucząc górnośląską młodzież. Wywodziła się z robotniczego środowiska z Siemianowic. Po ukończeniu Liceum Żeńskiego w Bytomiu, w 1915 roku, rozpoczęła naukę w Wyższym Liceum Pedagogicznym w Brackel (Westfalia). Tam w 1918 roku zdała egzamin dla nauczycielek szkół powszechnych i wydziałowych, a następnie wyjechała na Śląsk. W okresie intensywnych zmagani z Niemcami zdecydowanie, tak jak cała jej rodzina, opowiedziała się „po stronie polskiej” i uczestniczyła w akcji plebiscytowej. Wcześniej, w klasie seminaryjnej Wyższego Liceum Pedagogicznego przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Poznańskiego, uczyła się języka polskiego, a następnie została studentką. Niestety, studiów nie skończyła, ponieważ po niekorzystnych dla Polski wynikach plebiscytu postanowiła nauczać języka polskiego uczniów w szkole powszechnej w Siemianowicach. Jak pisała: „Mówiły one gwara śląską, ale nie umiały czytać i pisać po polsku, a ich wiadomości o Polsce wynoszone ze szkoły niemieckiej były bardzo skąpe lub wręcz fałszywe”³⁷. Jednocześnie Mazurek, jako członkini Towarzystwa Polek, rozwijała kursy języka polskiego dla dorosłych. W 1921 roku objęła posadę nauczycielki w polskim Liceum Żeńskim w Mysłowicach. Jednak zdawała sobie sprawę z potrzeby podniesienia swych kwalifikacji zawodowych, dlatego od 1924 roku rozpoczęła studia: anglistykę i germanistykę na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po uzyskaniu dyplomu nauczycielki szkół średnich w 1928 roku zatrudniła się w Liceum Żeńskim w Chorzowie. Pracując w szkole, jednocześnie przygotowywała dysertację doktorską, którą obroniła na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1932 roku. Warto zaznaczyć, że Mazurek została pierwszą Ślązacczą z tytułem doktora filologii.

Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach w 1933 roku powierzyło Stefani Mazurek stanowisko kierowniczkii ogniska metodycznego języka angielskiego i niemieckiego na całym Śląsku. Niewątpliwie był to początek ogromnego awansu społeczno-zawodowego nauczycielek śląskich³⁸. Tym bardziej że Mazurek została przeniesiona służbowo do Gimnazjum Żeńskiego w Katowicach, gdzie też rozpoczęło funkcjonowanie ognisko metodyczne dla nauczycieli średniego szkolnictwa ogólnokształcącego. Ogromnym wyróż-

³⁶ *Tajna oświata...*

³⁷ *Wspomnienia nauczycieli śląskich...*, s. 95.

³⁸ Por. G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych...*

nieniem i docenieniem jej kompetencji zawodowo-metodycznych był fakt, że w latach 1932—1937 Stefania Mazurek została lektorką języka niemieckiego i angielskiego w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Chcąc słuchaczom uświadomić niszczycielskie dla kultury i oświaty polskiej skutki pruskiego systemu wychowawczego, organizowała w latach 1935—1936 wycieczki do różnych szkół na Górnym Śląsku, także mniejszości niemieckiej. Miała taką możliwość, ponieważ Kuratorium Oświaty województwa śląskiego w latach 1938—1939 powierzyło jej pełnienie nadzoru nad niemieckimi bibliotekami szkolnymi na jego terenie. Decydowała ona o wycofywaniu ze szkolnictwa mniejszościowego tych książek dla uczniów niemieckich, które miały wydzźwięk szowinistyczny. Ponieważ Mazurek posiadała duże doświadczenie w pracy pedagogicznej, tuż przed II wojną światową — w 1939 roku — została przeniesiona do MWRiOP-u w Warszawie, gdzie objęła stanowisko instruktorki języka niemieckiego. Niestety, praca nad metodyką języków obcych została przerwana wraz z wybuchem wojny, w wyniku której nastąpiła likwidacja polskiego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na terenie Generalnej Guberni. Dlatego Mazurek od listopada 1939 roku zaangażowała się w tajne nauczanie młodzieży w Warszawie w Gimnazjum i Liceum im. Marii Konopnickiej. Nauka na tajnych kompletach odbywała się początkowo w jej mieszkaniu, ale po nasileniu przez okupanta w latach 1942—1944 represji tajne nauczanie przeniosła ona do szkół zawodowych (na funkcjonowanie tylko tego typu szkolnictwa wyraził zgodę rząd hitlerowski). W owym szkolnictwie nauczyciele realizowali polski program nauczania z zakresu gimnazjum i liceum pod pozorem nauki zawodu. Później zaś Mazurek przeniosła się do Gimnazjum Handlowego w Warszawie na Starym Mieście, którego dyrektorem był Józef Chromik z Cieszyna. W szkole przy jej współudziale rozwinięto tajne nauczanie i uruchomiono punkt kolportażu tajnych pism, konspiracyjnej korespondencji itp.

Równoległe z tymi działaniami Mazurek zaangażowała się w pracę oświatowo-kulturalną skierowaną do ludności polskiej na terenie Śląska, prowadzoną przez Śląskie Biuro Szkolne z ramienia Departamentu Szkolnictwa Delegatury Rządu w Warszawie (powstało ono w połowie 1941 roku)³⁹. W jego ramach Śląskie Biuro Szkolne organizowało do lipca 1944 roku polskie tajne nauczanie na terenie Śląska, Zagłębia Dąbrowskiego i Olkusza.

³⁹ Na początku w Departamencie pracowało tylko kilka osób: dyrektor Czesław Wycech, kierownik tajnego nauczania — Teofil Woleński i kierownik organizacyjny — Józef Kania. Natomiast od połowy 1941 roku do grona pracowników dołączyli: Leszek Klima, Władysław Gacki i Anna Laskowska. Działalność Departamentu przebiegała w dwóch kierunkach: organizowanie jednolitej centralnej i terenowej władzy w dziedzinie oświaty i kultury oraz rozszerzenie i ujednoczenie form tajnego nauczania. Oba kierunki aktywności podjęto jednocześnie, gdyż ich realizacja była pilna. Zob. J. KRASUSKI: *Tajne szkolnictwo polskie...*

Niestety, w tym czasie jego organizatorka — Stefania Mazurek wyjechała na urlop z rodziną do Mielca, front tymczasem przesunął się na zachód, uniemożliwiając powrót działaczki do Warszawy. Dlatego we wrześniu 1944 roku przeniosła się do wolnego już od hitlerowskiej okupacji Zamościa. W mieście tym była nauczycielką w gimnazjum. Jak pisze, z niecierpliwością oczekiwała na możliwość powrotu na ukochany Śląsk, co nastąpiło po zakończeniu roku szkolnego — w czerwcu 1945 roku wyjechała do Katowic, a następnie, jeszcze w tym samym roku przez Biuro Ziem Odzyskanych została powołana na stanowisko wizytatora. Przydzielono jej rejon ze Śląskiem Opolskim, na którym należało „wskazać młodzieży drogę do polskiej Ojczyzny po długoletnim oddziaływaniu szkoły i środowiska niemieckiego”⁴⁰.

Inną nauczycielką bezgranicznie oddaną polskim dzieciom była Stanisława Lubszczyk. Razem z mężem, doświadczonym nauczycielem, zgromadzili pokaźny księgozbiór, w którym nie zabrakło podręczników szkolnych do wszystkich przedmiotów. Wiele książek z prywatnej biblioteki wypożyczali zaufanym osobom. Małżeństwo to, wraz z członkami rodziny i przyjaciółmi, angażowało się w krzewienie idei harcerstwa polskiego wśród młodzieży. Warto wspomnieć, że ZHP organizował pomoc dla biednych rodzin wielodzietnych, których dorośli członkowie uczyli języka ojczystego i krzewili nadzieję na wolną Polskę⁴¹.

Wielu śląskich pedagogów już przed II wojną światową było członkami różnych organizacji (m.in. ZHP, ZNP), praca społeczna na rzecz człowieka pokrzywdzonego była im więc dobrze znana. Dlatego kiedy w 1938 roku Centralna Komenda Harcerska powołała Wojenne Pogotowie Harcerskie, zgłosili się oni, aby działać na Śląsku. W skład Wojennego Pogotowia Harcerskiego wchodził też uczniowie powyżej 15. roku życia, przydatni do służby: samarytańskiej, łączności, gospodarki biurowej, opieki i kulturalno-oświatowej (każdy harcerz był szkolony w dwóch specjalnościach)⁴². Także działalność ZNP była znana w województwie śląskim przed II wojną światową (zob. rozdział 3.2.). Na Śląsku najwcześniej w porównaniu z innymi regionami kraju, bo w 1940 roku, nastąpiło jego uaktywnienie dla sprawy tajnej oświaty. To z ramienia ZNP powołana została Centrala Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Opracowywała ona instrukcje, które uświadamiały pedagogom (na konkretnych przykładach), jak należy korzystać z zatwierdzonego przez okupanta programu szkoły powszechnej, aby organizować w sposób skuteczny naukę w zakresie historii i geografii Polski⁴³.

⁴⁰ Ibidem, s. 103.

⁴¹ *Księga pamiątkowa Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Rybniku. Wspomnienie Stanisławy Lubszczyk*. Rybnik 1947.

⁴² *Polska* (hasło). W: *Encyklopedia II wojny światowej...*; A. TARG: *Śląsk w okresie okupacji...*

⁴³ Por. J. KRASUSKI: *Tajne szkolnictwo polskie...*; *Wspomnienia nauczycieli śląskich...*

Jak wynika z analizowanego materiału, kobiety — pisarki i nauczycielki — podczas II wojny światowej otwierały się na nowe, istotne narodowe problemy. Angażowały się w pracę konieczną dla ocalenia kultury i polskiej szkoły. Inicjowały wychowanie narodowe społeczeństwa polskiego, organizując różne formy tajnej oświaty. Niestety, nie zawsze udawało im się uniknąć represji grożących za konspiracyjną działalność, o czym świadczą losy niektórych z nich.

Jak można wnosić na podstawie ścieżek edukacyjnych i doświadczenia pedagogicznego nauczycielek, ich osobowości charakteryzowały następujące cechy: odpowiedzialność za los młodego pokolenia Polaków, pracowitość, odwaga, siła woli i heroizm. To te przymioty pomogły im w podejmowaniu i rozwijaniu tajnych działań narodowych w czasie II wojny światowej.

Do grona bohaterskich pedagogów należy włączyć także mężczyzn, z których wielu związanych było ze Śląskiem jeszcze przed II wojną światową.

Jednym z nich był wywodzący się z Kielecczyny Jan Szczepański. Jego rodzina doświadczyła biedy — ojciec uczestniczył w wojnie chińskiej i japońskiej. Mimo ubóstwa Szczepański postanowił kontynuować naukę w szkole średniej. Zetknął się w niej z nauczycielami, którzy uczestniczyli w działalności społecznej i niepodległościowej. To oni motywowali go do dalszej edukacji w zakresie poznawania kultury narodowej. Szczepański wybrał historię narodową i język polski na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, ale, niestety, ze względów finansowych (jego rodzice w pożarze stracili cały dobytek) musiał przerwać studia już po pierwszym roku. W tej sytuacji Szczepański postanowił zostać słuchaczem rocznego kursu nauczycielskiego w Krakowie, a po jego ukończeniu podjąć pracę nauczycielską na Śląsku. Z regionem tym zetknął się w czasie studiów, kiedy w 1921 roku jako harcerz brał udział w akcji zbierania polskich książek dla społeczności śląskiej. Jak wspominał: „Mobilizowali nas nauczyciele, opowiadając nam o walkach powstańczych i plebiscycie”⁴⁴. Ponadto w gimnazjum uczył go nauczyciel ze Śląska Opolskiego, który wyjechał z tego terenu, ponieważ bał się zemsty Niemców za udział w powstaniu. Pedagog opowiadał uczniom o potrzebach kulturalno-oświatowych polskiego społeczeństwa śląskiego. Z tych właśnie względów Szczepański zamieszkał w Maciejowicach, na wsi śląskiej między Bytomiem i Chorzowem. W szkole powszechnej rozpoczął pracę pedagogiczną, a po dwóch miesiącach także działalność oświatową pozaszkolną. Jak pisał, młodzież sama go do tego zachęcała, dlatego wraz z nią utworzył teatralny zespół „Gwiazda”. Mimo że zespół nie został zarejestrowany przez administrację niemiecką, Szczepański nadal prowadził pracę kulturalno-oświatową. „Podobnie jak w działalności społecz-

⁴⁴ Ibidem, s. 180.

nej, tak i w praktyce szkolnej zaczęła mnie ogarniać pasja eksperymentowania. Wyjeżdżając z Krakowa, nabyłem świeżo wydaną pracę Edouarda Claparède'a: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*⁴⁵. Z niej to Szczepański wykorzystał m.in. teorię zabawy do nauczania uczniów klasy I. Po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego w 1937 roku rozpoczął pracę w Szkole Powszechnej nr 5 im. Adama Mickiewicza w Siemianowicach (kierownikiem placówki był jego kolega). Przeniósł się do niej, ponieważ łatwiej mu było rozwijać działalność kulturalno-oświatową z młodzieżą bezrobotną, dla niej utworzył świetlicę społeczną. Dzięki tej aktywności uświadamiał narodowo wychowanków, a następnie pozyskał ich do pracy oświatowej z dorosłymi w Towarzystwie Czytelni Ludowej. Chcąc rozszerzyć aktywność społeczno-narodową wśród młodzieży z Górnego Śląska, zainteresował ją organizowaniem Związku Młodzieży Powstańczej i Koła Młodych Polek przy szkole powszechnej. Niestety, owocna działalność edukacyjno-kulturalna młodego pokolenia Polaków została przerwana wybuchem II wojny światowej. Szczepański wraz z żoną i dwójką dzieci wyjechał na Kielecczyznę, gdzie prowadził konspiracyjną działalność na rzecz polskiej szkoły. Jednak zaraz po zakończeniu wojny wrócił do Siemianowic, by kontynuować przerwana edukację śląskiej młodzieży⁴⁶.

Również Ludwik Ręgorowicz (1888—1970) nie wywodził się ze Śląska, gdyż urodził się w Podkościelu (powiat Dąbrowa Tarnowska). Już w szkole średniej interesował się pracą kulturalno-narodową. Był członkiem Koła Filomatów i Filaretów, a w 1907 roku podjął studia historyczne i geograficzne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W czasie studiów należał do organizacji młodzieżowych, m.in. do II Polskiej Drużyny Strzeleckiej. Ręgorowicz zachęcony do pracy naukowej przez prof. Seweryna Krzyżanowskiego, opracował monografię krakowskiego Instytutu Technicznego, która stała się podstawą do uzyskania przez niego w 1916 roku stopnia doktora w zakresie filozofii⁴⁷. Po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela szkół średnich podjął pracę w gimnazjach krakowskich, a następnie przeniósł się do Poznania, gdzie również był nauczycielem w gimnazjum. W czasie plebiscytu został oddelegowany na Górny Śląsk, aby objąć kierownictwo Komitetu Plebiscytowego w Opolu. Jednak zaszczepiony w nim przez rodziców i nauczycieli patriotyzm skłonił Ręgorowicza do czynnego uczestnictwa w III powstaniu śląskim — brał udział w wyzwoleniu Katowic. Po bataliach narodowych na Śląsku powrócił do pracy nauczycielskiej w Poznaniu i wszedł w skład redakcji czasopisma „Powstanie”. Na Śląsk przybył po przewrocie majowym, objął wówczas stanowisko naczelnika Wydziału

⁴⁵ Ibidem, s. 186.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ L. RĘGOROWICZ: *Historia Instytutu Technicznego w Krakowie*. Kraków 1913.

Oświecenia Publicznego w Urzędzie Wojewódzkim w Katowicach (zob. rozdział 3.3.). Ponieważ Ręgorowicz posiadał duże doświadczenie zawodowe i wysokie kwalifikacje pedagogiczne, został przeniesiony do MWRiOP-u w Warszawie i w 1933 roku objął stanowisko wizytatora do spraw szkolnictwa powszechnego. Należy podkreślić, że w tym czasie mocno angażował się w rozbudowę sieci szkolnej w Centralnym Okręgu Przemysłowym. Jednocześnie w roku 1936 oraz w latach 1938—1939 był naczelnym, a następnie komisarycznym dyrektorem Państwowych Wydawnictw Książek Szkolnych. Po wybuchu II wojny światowej wszedł w skład Okręgowego Krakowskiego Komitetu Szkolnego. Niestety, już w 1939 roku został aresztowany na terenie Uniwersytetu Jagiellońskiego i osadzony w obozie koncentracyjnym w Sachsenhausen, gdzie więziono go do lutego 1940 roku. Jednak zaraz po uwolnieniu Ręgorowicz, nie bacząc na konsekwencje grożące mu ze strony okupanta niemieckiego, zaangażował się w pracę konspiracyjną krakowskiej Delegatury Komisji Oświecenia Publicznego. Delegatura została asygnowana przez Departament Oświaty i Kultury w Warszawie i była pierwszą instytucją w ramach podziemnej rządowej administracji cywilnej. Od 1941 roku aż do końca wojny Ręgorowicz był przewodniczącym Powiatowej Komisji Oświaty i Kultury w Krakowie oraz referentem ds. szkolnictwa średniego. Dopiero po zakończeniu wojny powrócił na Górny Śląsk, aby objąć posadę nauczyciela w Państwowym Pedagogium w Katowicach⁴⁸.

Do oddanych sprawie polskiej oświaty synów ziemi cieszyńskiej należał Adolf Molak (1914—1975). Ukończył on studia z filozofii ścisłej i pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, a następnie pełnił obowiązki asystenta w Katedrze Psychologii Pedagogicznej. Niestety, wybuch II wojny światowej odmienił koleje jego losu, zmuszając do walki z okupantem. W 1940 roku powrócił z wojny do Krakowa i zaangażował się w konspiracyjną działalność oświatową. Był członkiem Komisji Oświatowej przy Okręgowym Kierownictwie Ruchu Ludowego, której przewodniczył Jan Smoleń. Molak ukończył kurs samokształcenia dla kierowników zakładów kształcenia nauczycieli prowadzony przez dyrektora Państwowego Pedagogium w Krakowie — Henryka Rowida. W tym też roku zaangażował się w prace nowego Biura Oświatowego Okręgu Krakowsko-Katowickiego powołanego przez Departament Oświaty i Kultury Delegatury Tajnego Rządu, którego kierownikiem był również Smoleń. Powierzył on Molakowi pełnienie funkcji kierownika oświaty dorosłych, m.in. był on odpowiedzialny za organizację zakładów kształcenia nauczycieli, opracowanie systemu kształcenia pedagogów drogą kursów i kierowanego samokształcenia. Wdrożenie jego nastąpiło dopiero po wyzwoleniu kraju, gdy Molak pracował w Mini-

⁴⁸ A. MEISSNER: *Ręgorowicz Ludwik (1888—1970)*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008, s. 699—703.

sterstwie Oświaty, o czym piszę w kolejnym rozdziale. Także od 1940 roku pełnił on funkcję przewodniczącego Komisji Oświaty i Kultury na Śląsku przy władzach ruchu oporu chłopskiego⁴⁹.

Jak wynika z analizowanych sylwetek społeczno-zawodowych nauczycieli i działaczy oświatowych, większość z nich część swego życia spędziła na Górnym Śląsku, angażując się w rozwój polskiej kultury i szkoły. Często osobiste przeżycia z okresu dzieciństwa i nauki szkolnej decydowały o tym, że kształcili się w instytucjach dla nauczycieli. Inaczej było w przypadku Molaka. Mimo że wywodził się z rodziny robotniczej, zainteresowania pracą z drugim człowiekiem towarzyszyły mu od czasów szkolnych.

Podobnie było w przypadku Władysława Dworaczka, urodzonego w śląskiej rodzinie robotniczej. Ojciec jego był górnikiem i uczestnikiem trzech powstań śląskich, mocno angażującym się w pracę społeczną na rzecz wyzwolenia narodowego. Matka natomiast zajmowała się wychowaniem dziesięciorga dzieci: „[...] jeden z braci zmarł na skutek szoku, kiedy Niemcy szukając broni przed wybuchem III powstania śląskiego, wyrócili go wraz z kołyską”⁵⁰. Dworaczek będąc chłopcem w wieku szkolnym, wiedział już, że chce być „polskim nauczycielem, a dokładnie (w gwarze): polskim rektorem. I tak swój zawód od małości sobie »wyporokowałem«. [...] Otóż stwierdzić pragnę, że moja osobowość kształtowała się wyraźnie pod wpływem wychowania rodzinnego i środowiska, a dokładnie: szkoły, jaką kończyłem, w tym i organizacji harcerskiej”⁵¹. Po pięciu latach nauki w Seminarium Nauczycielskim w Pszczynie w 1932 roku zdobył dyplom na nauczyciela szkół powszechnych. Jak pisał, był to czas trudny, jeśli chodzi o uzyskanie posady nauczyciela, gdyż wielu pedagogów na Śląsku było wówczas bezrobotnych. Dworaczek uzyskał jednak zatrudnienie na stanowisku nauczyciela w Szkole Powszechnej w Gaszowicach. Pod koniec roku szkolnego 1932/1933 inspektor szkolny zweryfikował jego pracę pedagogiczną w ramach egzaminu na nauczyciela tymczasowego, na którym otrzymał pozytywną ocenę z działalności dydaktyczno-wychowawczej. Dyplom umożliwił mu kontynuowanie pracy pedagogicznej w następnym roku szkolnym. Jednak po dwóch latach działalności w szkole miał obowiązek złożenia płatnego egzaminu kwalifikacyjnego (60 zł). Także ten egzamin zdał pozytywnie. W tym czasie Dworaczek został skierowany przez władze oświatowe na kurs dla wychowawców prowadzących świetlice dla młodzieży bezrobotnej. Aktywność ta, jego zdaniem, dawała mu dużo satysfakcji. Starał się osoby uczestniczące w zajęciach zainteresować nauką i pracą społeczną. W czasie II wojny światowej został osadzony w obozach koncentracyjnych

⁴⁹ T. NOWACKI: *Adolf Molak (19 II 1914—19 I 1975)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4 (78).

⁵⁰ Pisemna relacja Władysława Dworaczka w posiadaniu autorki niniejszej pracy.

⁵¹ *Ibidem*.

w Dachu i Mauthausen-Gusen. Jednak przed wkroczeniem wojsk niemieckich na teren Rybnika i swoim aresztowaniem zdążył zabezpieczyć akta szkoły, mapy, książki (w tym także z drugiej połowy XIX wieku), sporą liczbę obrazów, kronikę, głowicę sztandaru szkoły, krzyż harcerski i kalendarz z czasu plebiscytu. Po zwolnieniu z obozu na skutek usilnych starań żony Dworaczek, nieugięty represjami okupanta, nadal prowadził indywidualne tajne nauczanie młodzieży polskiej w Starej Kuźni, aż do zakończenia wojny. Jak pisał, do pracy w szkolnictwie po II wojnie światowej zgłosił się już 7 marca 1945 roku: „[...] pod Rybnikiem stał jeszcze front, a Inspektor Oświaty urzędował w Mikołowie”; powierzono mu organizację i pełnienie obowiązków nauczyciela w Szkole Powszechnej w Gaszowicach. „Przeżyłem się ogromem zniszczeń”⁵² — wyznał później, ale zaraz jak tylko to było możliwe zajął się odbudową szkoły. O jego aktywności na rzecz organizowania nauczania i wychowania w tej placówce w okresie PRL-u piszę w kolejnym rozdziale.

Analizując przywołane w niniejszym rozdziale losy zawodowe pisarek, nauczycielek i nauczycieli mieszkających na Górnym Śląsku przed II wojną światową, ale niekoniecznie już w czasie jej trwania, można wnioskować o istotnym wkładzie śląskiego środowiska pedagogów w działalność na rzecz utrzymania oraz odrodzenia kultury i oświaty narodowej na ziemiach ojczy-
stych w latach 1939—1945.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można wysnuć następujące wnioski:

- przedstawiciele śląskich pedagogów przyjęli humanistyczną strategię życia. Świadczą o tym przytoczone przykłady profesjonalnej i zaangażowanej pracy wychowawców, ukazujące pola ich kompetentnej aktywności na rzecz spraw narodowych; często pozostawiali oni własne rodziny, aby wypełnić zadania pedagogiczne o charakterze narodowym⁵³;
- wychowawcy ci, to nie tylko zawodowcy, ale humaniści konsekwentni, o czym świadczy ich bezgraniczne oddanie się młodemu pokoleniu w walce o tożsamość narodową. Humanizm konsekwentny charakteryzuje się bowiem, zdaniem Andrzeja Sztylki, takim odniesieniem światopoglądowo-moralnym człowieka, które wymaga stałej reorganizacji życia rzeczywiście realizowanego, wymaga przekraczania barier ustanowionych przez własny rozwój biologiczny, środowisko społeczne i dogmatyczne elementy kultury⁵⁴;

⁵² Ibidem.

⁵³ Por. podane przez Suchodolskiego wyznaczniki humanistycznej strategii życia takie, jak: obrona pokoju przed zagrożeniem wojennym; obrona człowieka, jego życia, praw i godności; obrona dóbr kultury przed niszczycielską przyrodą i gardzącym kulturą człowiekiem. B. SUCHODOLSKI: *Strategia życia*. „Kultura” 1980, nr 2.

⁵⁴ A. SZTYLKA: *Jak stawiać się humanistą*. Radom 1999.

— wyróżnieni w niniejszym rozdziale humaniści konsekwentni posiadali niezgłębione pokłady intelektualnej, organizacyjnej oraz emocjonalnej pasji zawodowo-narodowej, o której być może wcześniej sami nie wiedzieli. Dopiero określone uwarunkowania, zaistniałe w czasie okupacji niemieckiej, umożliwiły im zgłębienie siebie, wydobyć tego, co w nich samych było najbardziej wartościowe — poczucia własnej wartości, niezależności nauczycielskiej i narodowej, z której czerpali także ich wychowankowie.

Rola i pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli w kontekście potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1945—1976

5.1. Rola nauczycieli-wychowawców w środowiskach lokalnych na tle badań pedeutologicznych oraz zmian gospodarczo-społecznych i tradycji śląskiej

Śląsk w okresie minionego tysiąclecia wielokrotnie zmieniał przynależność państwową, włączany był do państwa polskiego, czeskiego, austriackiego czy też pruskiego. Wyzwolenie i zjednoczenie tej ziemi z Macierzą rozpoczęło nowy okres w rozwoju politycznym, gospodarczym, kulturalnym oraz edukacyjnym Polski Ludowej po 1945 roku, w tym polskiego społeczeństwa na Górnym Śląsku¹.

W niniejszym rozdziale skoncentruję się na roli, jaką pełnili nauczyciele-wychowawcy w środowiskach lokalnych w czasie zmian ustrojowo-gospodarczych oraz społecznych zachodzących na Górnym Śląsku w okresie PRL-u. Kwestię tę rozpatrzę w kontekście regionalnej tradycji i w oparciu o polską literaturę pedeutologiczną.

Po 1945 roku Śląsk, tak jak inne regiony Polski, znalazł się w zasięgu władzy i intensywnych wpływów Związku Radzieckiego, którym władał Stalin. Po przejściu władzy przez rząd polski przystąpiono do selekcji ludności zamieszkującej Śląsk, w wyniku której wysiedlono z tego obszaru ludność niemiecką, a na jej miejsce przesiedlono ludność polską, zamieszkującą przed II wojną światową wschodnie rubieże kraju. W wyniku tej akcji około 70 tys. polskiej

¹ Śląsk, walka wyzwolenicza, gospodarka, kultura. Red. S. GOLACHOWSKI. Wrocław 1961.

ludności uzyskało pełne prawa obywatelskie². Według K. Kerstena społeczność Śląska tego okresu można podzielić na dwie grupy: rodzimą ludność śląską (w części górnośląskiej) oraz ludność napływową (w części dolnośląskiej).

Zdaniem Kerstena, wśród ludności napływowej, osiedlonej w głównej mierze na Dolnym Śląsku, największą grupę stanowiły małe dzieci (20%) i młodzież (19%), najmniejszą zaś osoby po 60. roku życia (około 5%). Na Górnym Śląsku struktura wiekowa społeczeństwa kształtowała się inaczej: 10% stanowili w niej seniorzy, również 10% — dzieci 7-letnie, które miały rozpocząć edukację szkolną, a 29% — młodzież³. Należy dodać, że liczba ludności na Górnym Śląsku, szczególnie w latach 1950—1957, wykazywała intensywny wzrost, co było spowodowane budową i rozwojem przemysłu węglowo-hutniczego. Po przyłączeniu Śląska — regionu najmniej zniszczonego w czasie II wojny światowej — do Polski, nadrzędnym celem stało się wzmocnienie gospodarki krajowej. W związku z tym śląskie władze lokalne zostały zobowiązane przez rząd PRL-u do zapewnienia intensywnej produkcji. Realizacja tego zadania wiązała się z odbudową i rekonstrukcją całego przemysłu ciężkiego. Duże znaczenie w tym zakresie miały uchwały Planu Sześcioletniego z lat 1949—1955, który zakładał nie tylko rozwój kraju pod względem gospodarczym, ale także społeczno-politycznym, kulturalno-oświatowym i ideologicznym. U podstaw planu leżało założenie przekształcenia Polski z kraju zacofanego w państwo uprzemysłowione, o wysokiej kulturze ogólnej i technicznej oraz nowoczesnej strukturze gospodarczej i demokratycznej szkole, ze społeczeństwem bez analfabetów⁴. Wyznaczone cele nie były jednak łatwe do realizacji w krótkim czasie.

Gospodarce Górnego Śląska, opartej na przemyśle ciężkim, stawiano określone zadania, mianowicie: 100% produkcji węgla, rud cynku-ołowianego, rud miedzi, węgla brunatnego, osiągnięcie podstawowej wartości produkcji hutniczej, energetycznej oraz zadbanie o dobre połączenie komunikacyjne i organizację komunalną terenów zamieszkałych przez ludność pracującą. Jak wynika z ustaleń Józefa Kokota, wartość produkcji przemysłowej wypracowanej w 1958 roku na Śląsku dla całej Polski wynosiła aż 36% produkcji krajowej⁵. W następnym okresie, szczególnie w latach 80. XX wieku, kolejne rządy kraju także skupiły się wyłącznie na intensywności gospodarki przemysłowej, zaniedbując produkcję środków spożycia, co doprowadziło do zaburzenia równowagi gospodarczej⁶.

² K. POPIOŁEK: *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*. Katowice 1972.

³ K. KERSTEN: *Osadnictwo wojskowe w 1945 roku. Próba charakterystyki*. „Przegląd Historyczny” 1964, nr 4.

⁴ H. DOMINICZAK: *Z dziejów politycznych Polski*. Warszawa 1984.

⁵ J. KOKOT: *Gospodarka śląska. W: Śląsk, walka wyzwolenicza...*

⁶ H. DOMINICZAK: *Z dziejów politycznych...*; A. ALBERT: *Najnowsza historia Polski 1914—1993*. Londyn 1994.

Intensywny rozwój gospodarki na Górnym Śląsku w okresie poprzedzającym te lata spowodował, że całe rodziny z różnych regionów Polski przyjeżdżały tu, aby pracować i osiedlić się na stałe. Wnosiły one w nowo tworzący się ład społeczny i polityczny odmienne wzorce kulturowo-regionalne, często łamiąc tradycyjno-kulturalne układy pielęgnowane od wieków przez polską społeczność lokalną⁷. W związku z zachodzącym procesem asymilowania się napływowej ludności z autochtonami w początkach PRL-u dochodziło do napiętych sytuacji społecznych, często zaostrowanych zachowaniami agresywnymi z obu stron. Te jednak, stopniowo, przede wszystkim dzięki pracy nauczycieli, o czym piszę dalej, przeradzały się w relacje normalne, a nawet życzliwe. Potwierdziła to Elżbieta Górnikowska-Zwolak, konkludując, że na Górnym Śląsku z biegiem lat między sąsiadami nawiązywały się bliższe kontakty społeczne⁸.

System gospodarczy w uprzemysłowionym regionie Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego, nastawiony przede wszystkim na intensywny wzrost produkcji przemysłu ciężkiego i konsumpcję, stwarzał bariery uniemożliwiające kobietom równy z mężczyznami udział w pracy zawodowej we wszystkich specjalnościach i na wszystkich stanowiskach⁹, a to rodziło konflikty między obiema płciami. Chociaż w Polsce prawnie wszelka dyskryminacja kobiet została zniesiona już po I wojnie światowej, zła sytuacja gospodarcza na Śląsku po II wojnie światowej doprowadziła do tego, że kobiety musiały zrezygnować z realizacji osobistych ambicji zawodowych i przejmować na siebie wszystkie zadania domowo-rodzinne. Nastąpił więc powrót do społecznej akceptacji tradycyjnego modelu wychowania dziewcząt, co niewątpliwie było regresem w stosunku do zmian, jakie się już w tej kwestii dokonały.

Taka sytuacja wpływała niekorzystnie na wybór instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli przez dziewczęta. Poza tym straty w infrastrukturze zniszczonej przez okupanta, w tym gmachów szkolnych, domów, teatrów i innych obiektów służących usprawnieniu działań administracyjno-prawnych, rodziły zasadnicze pytanie: Jak po wojnie mogła funkcjonować oświata? Pojawiały się przy tym dodatkowe kwestie, związane z przybyciem nowych osadników na Śląsk. Nie znali oni i nie rozumieli skomplikowanej psychiki rodzimej społeczności, przez co wysuwali na pierwsze miejsce zupełnie inne wartości i zadania, a to prowadziło do szeregu przewartościowań w kulturze i spychania na dalszy plan m.in. odbudowy zdemastrowanych placówek szkolnych¹⁰.

⁷ G. KEMPA: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 1997.

⁸ E. GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK: *Szkic do portretu Ślązaczki*. Katowice 2000.

⁹ J. SZTUMSKI, J. WÓDZ: *Społeczność lokalna Górnego Śląska*. Katowice 1987.

¹⁰ E. MOLECZYŃSKA: *Kultura*. W: *Śląsk, walka wyzwolenicza...*

Opisana sytuacja skłoniła nauczycieli na Górnym Śląsku do dokonania określonych zmian, m.in. w programie edukacji młodego pokolenia Polaków, często mentalnością znacznie różniącego się od członków przedwojennej generacji, w kierunku wychowania regionalnego. Zmiany te miały przyspieszyć społeczną integrację w regionie i jednocześnie uświadomić uczniom wagę śląskiej tradycji dla kultury narodowej.

Pedagog pracujący w szkole w okresie PRL-u musiał być osobą, która w środowisku lokalnym dostrzega rzeczywiste potrzeby w zakresie rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Powinien posiadać głęboką świadomość zróżnicowania klasowego i edukacyjnego poszczególnych grup społecznych. Dlatego nie bez znaczenia dla kształtowania celowego programu edukacyjnego uczniów, także na Górnym Śląsku, był fakt, iż większość nauczycieli, szczególnie szkolnictwa powszechnego, w okresie Drugiej Rzeczypospolitej pochodziła z warstw niżej sytuowanych (por. rozdział 3.3.).

Fakt ten przyczynił się do upowszechnienia się po II wojnie światowej ideału „społecznika” oraz wytworzenia sprzyjającego klimatu, także w literaturze pedeutologicznej. Sprecyzowane w niej kwestie dotyczące sytuacji nauczyciela stały się przedmiotem szerszego zainteresowania teoretyków nauk społecznych. W okresie powojennym zakres ich dociekań wyraźnie się rozszerzył, co daje się zauważyć w licznych publikacjach¹¹. W większości są to prace poszukujące rozwiązań nowych problemów występujących w zawodzie nauczycielskim, które wyłoniły się na tle rozwoju nauczania i wychowania społeczeństwa polskiego w kraju socjalistycznym. Istotna dla realizacji tematu wydaje się odpowiedź na pytanie: Jaka była pozycja i rola społeczno-zawodowa pedagoga oraz jaki model nauczyciela szkolnictwa ogólnokształcącego funkcjonował w państwie socjalistycznym?

Teoretycy pedagogiki, myśląc o zadaniach nauczyciela, wysuwali na czoło konieczność jego angażowania się w pracę społeczną¹².

Myśląc o zmianach gospodarczo-społecznych zachodzących na Górnym Śląsku w początkach PRL-u, należy pamiętać, że środowisko wiejskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej zachowało strukturę chłopsko-robotniczą¹³. Już po I wojnie światowej zakładano instytucje polityczne, samorządowe,

¹¹ Np.: S. KARCZMAREK: *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*. Warszawa 1960; A. MILLER: *O pracy nauczyciela*. Warszawa 1964; B. SADAJ: *Społeczne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1967.

¹² M.in.: L. BANDURA: *Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm*. „Nowa Szkoła” 1957, nr 2; IDEM: *Rozwój badań nad nauczycielem*. „Chowanna” 1961, z. 2.

¹³ G. JELONKIEWICZ (G. Kempa): *Formy przygotowania do pracy na roli młodzieży śląskiej w latach 1922—1939*. W: *Wychowanie i praca w województwie śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim w warunkach gospodarki kapitalistycznej*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1978.

społeczno-oświatowe i wychowawcze, aby dzięki ich pracy pedagogicznej pod kierunkiem nauczyciela zmniejszyły się różnice między społecznością wiejską i miejską. Przemiany określane mianem ogólnej dezintegracji wiejskiej społeczności lokalnej na całym obszarze Górnego Śląska nie przebiegały w jednakowym stopniu. Przykładowo, w okolicy Rybnika (a takich środowisk było wiele) społeczność lokalna przez lata zachowała koloryt tradycji i kultury regionalnej, jak relacjonowali badani nauczyciele. Wychowując więc uczniów z takich terenów, nauczyciele musieli się liczyć z wpływami kulturowymi, sami zatem powinni być w tym zakresie wyedukowani. Jednocześnie Ministerstwo Oświaty zalecało stworzenie uczniom warunków osiągnięcia zbliżonych efektów edukacyjnych w całej Polsce, zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich¹⁴.

Chcąc sprostać wymaganiom stawianym zarówno przez Ministerstwo Oświaty, jak i środowisko regionalne, organizatorzy szkolnictwa na Górnym Śląsku zaraz po zakończeniu II wojny światowej przystąpili do prac związanych z reaktywowaniem przedwojennego potencjału oświatowego. Do aktywnych działaczy na tym polu należeli Jan Smoleń, który w lutym 1945 roku przyjechał do Katowic, aby organizować Kuratorium Śląskie, oraz Adolf Molak¹⁵, również mocno zaangażowany w odbudowę śląskiego szkolnictwa.

W świetle zaleceń ministerstwa, pedagodzy pracujący z młodzieżą na Górnym Śląsku musieli być edukowani w instytucjonalnych formach kształcenia nauczycieli funkcjonujących w kraju. Ministerstwo Oświaty wymagało od pedagogów, aby znali warunki środowiska lokalnego, jego kulturę i tradycję. Uważano bowiem, że dzięki tej wiedzy łatwiej będzie pozyskać rodziców do współpracy w realizacji zadań szkoły. O potrzebie wspólnej działalności pedagogicznej obu środowisk wychowawczych ucznia pisali już członkowie Komisji Edukacji Narodowej. Tradycja ta była na Śląsku rozwijana już w czasach zaborów, a następnie pielęgnowana w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Nauczyciel zobowiązany był wówczas do utrzymywania łączności ze społeczeństwem przy uwzględnieniu jego przywiązania do gwary i tradycji, które uznawano za ważne symptomy polskości (nie tylko w okresie zaborów)¹⁶.

Wielu teoretyków nauk społecznych doby PRL-u w rozprawach badawczych podkreślało konieczność realizowania przez nauczycieli działalności społecznej w środowisku lokalnym. Stanisław Krawcewicz zaliczył do tej

¹⁴ J. KUBERSKI: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1977.

¹⁵ T. NOWACKI: *Adolf Molak, 19 II 1914—19 I 1975*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4 (8).

¹⁶ Por. J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XIX i XX (1848—1939)*. Katowice 1965; IDEM: *Elementarze — ich dzieje, rola i stan współczesny*. Katowice 1946.

aktywności organizowanie i prowadzenie zajęć wychowawczo-kulturalnych w amatorskich zespołach artystycznych, chórach oraz klubach młodzieżowych i klubach dla dorosłych, czytelnich i bibliotekach¹⁷.

Celowość podejmowania przez nauczycieli pracy w instytucjach pozaszkolnych uzasadniał w kolejnych latach także Aleksander Kamiński, szczególnie potrzebę takiej działalności widział w środowisku wiejskim. Akcentował konieczność organizowania form zajęć opartych na zainteresowaniach, np. koła miłośników poezji, teatru, śpiewu. Badacz twierdził, że to właśnie nauczyciel powinien zadbać o to, aby w środowiskach lokalnych rozwijało się życie kulturalne¹⁸. Także badania prowadzone pod kierunkiem Suchodolskiego wykazały, że udział nauczycieli w kulturze jest konieczny, gdyż są oni fachowcami w diagnozowaniu i inspirowaniu dalszego celowego kierowania procesem zachodzącym w mniejszych społecznościach i całym społeczeństwie polskim. Kamiński uważał, że działania te wynikają z charakteru pracy pedagogicznej w szkole. Jego zdaniem, to, kim uczeń jest, i jakie osiąga wyniki w nauce, w dużym stopniu zależy od czynników pozaszkolnych. Nauczyciel bowiem, nawet posiadając gruntowne przygotowanie merytoryczne, bez znajomości środowiska życia uczniów nie będzie w stanie nawiązać autentycznych kontaktów z wychowankami¹⁹.

Zagadnieniem poruszonym przez pedeutologów była także jakość czasu wolnego nauczycieli, czyli kwestie związane z wypoczynkiem, rozrywką i rozwojem własnej osobowości. Badacze tego zagadnienia (m.in. Krawcewicz) analizując sposoby wykorzystywania czasu wolnego przez nauczycieli, zwracali uwagę na wartość poszczególnych form zajęć kulturalnych z punktu widzenia ich przydatności dla rozwoju osobowego jednostki i dla kształtowania pozytywnych relacji ogółu mieszkańców danego środowiska lokalnego²⁰.

Znajomość przez nauczycieli twórczości śląskich pisarek, dotyczącej wychowania, okazała się ważna, gdyż mogła im pomóc w budowaniu osobowości uczniów i własnej. Po analizie tej twórczości stwierdzam, że posiada ona wartości wychowawcze, sprzyjające zachowaniu śląskiej historii i tradycji w świadomości człowieka edukującego się w ich zakresie. Wykorzystanie przez nauczycieli tych wiadomości w toku pracy pozaszkolnej mogło przyczynić się do budowania tożsamości narodowej nie tylko młodzieży

¹⁷ S. KRAWCEWICZ: *Nauczyciel i środowisko*. Warszawa 1968.

¹⁸ A. KAMIŃSKI: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1975.

¹⁹ *Nauczyciel i młodzież (tradycja — sytuacja — perspektywa)*. Konferencja w Jabłonie 24—26 listopada 1981. Wybór materiałów. Red. B. SUCHODOLSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1986.

²⁰ S. KRAWCEWICZ: *Nauczyciel i środowisko...*; G. JELONKIEWICZ (G. Kempa): *Udział nauczycieli w kulturze*. W: *Nauczyciel i młodzież...*

w wieku szkolnym, ale także dorosłej społeczności Górnego Śląska, co było konieczne po II wojnie światowej.

Człowiek kształtuje swą osobowość, nie tylko wchodząc w relacje społeczne, ale także pod wpływem środowiska lokalnego. Jego uwarunkowania wyznaczają aktywność edukacyjną, społeczną i zawodową jednostki. Pisarki śląskie dobrze zdawały sobie z tego sprawę, tworząc utwory oparte na śląskiej tradycji i kulturze. Dzieła przeznaczone dla dzieci i młodzieży były zróżnicowane pod względem problematyki oraz formy (np. opowiadanie, legenda). Nasuwa się pytanie: Czy (jeśli tak, to w jakim zakresie) twórczość śląskich pisarek adresowana do młodych czytelników w okresie PRL-u mogła pełnić funkcję narodowo-społeczną i pedagogiczną.

O tym, że szkoła zależy od nauczycieli pisali już członkowie KEN-u. Zdawali sobie z tego sprawę również śląscy organizatorzy oświaty i nauczyciele akademicy Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (reaktywowanego po II wojnie światowej). Dlatego studenci Instytutu uczestniczyli w zajęciach z zakresu historii Śląska, jego tradycji i kultury. Niestety, nie wszyscy czynni nauczyciele byli jego absolwentami. Pozostali pedagodzy z dorobkiem śląskich pisarek mogli się zapoznać jedynie w trakcie samokształcenia. Mimo że trudno stwierdzić, w jakim stopniu to czynili (brak źródeł na ten temat), szcharakteryzując najważniejszy dorobek pisarski autorek związanych ze Śląskiem powstały w czasie II wojny światowej i w początkowym okresie PRL-u.

Obok autorek kontynuujących działalność pisarską na tym polu zaznaczyły się również przedstawicielki młodszej generacji. Do pisarek starszego pokolenia, które swe utwory związały tematycznie ze Śląskiem, należały: Helena Boguszewska (1883—1973), Zofia Kossak-Szczucka (1890—1968) i Maria Wardasówna (1907—1983), a do młodszego pokolenia: Kornelia Dobkiewicz (ur. 1912), Maria Kann (ur. 1916), Czesława Rączaszko-Niemyska (1903—1974), Maria Rosińska (ur. 1909), Ewa Nowacka (ur. 1934) oraz Janina Wieczerska (ur. 1931)²¹.

Helena Boguszewska to jedna z pisarek, która wiele lat żyła na Śląsku w okresie wielkiego kryzysu gospodarczego, dobrze więc sobie uświadamiała, w jak trudnych warunkach żyły dzieci w tym regionie. Zaraz po II wojnie światowej w swej twórczości powróciła do problematyki krzywdy i niedoli dziecięcej, pisząc m.in. książki: *Siostra z Wisły* i *Maria Elzelia, Pozbierane dzieci, Czekamy na życie, Zwierzęta wśród ludzi*²². W dwóch pierwszych powie-

²¹ We wcześniejszej pracy szerzej scharakteryzowałam dorobek pisarski wspomnianych autorek, dlatego w niniejszej książce omówię tylko te utwory, które zostały wydane przez pisarki w czasach PRL-u, biorąc pod uwagę wątki regionalne przydatne w wychowaniu dzieci i młodzieży. G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych...*

²² H. BOGUSZEWSKA: *Pozbierane dzieci*. Warszawa 1955; EADEM: *Czekamy na życie*. Warszawa 1955; EADEM: *Zwierzęta wśród ludzi*. Warszawa 1955; EADEM: *Siostra z Wisły*. Warszawa 1956; EADEM: *Maria Elzelia*. Warszawa 1958.

ściach autorka scharakteryzowała przyjaźń dwóch dziewcząt, z których jedna straciła rodziców w czasie wojny. W przedstawionych opisach życia bohaterki pisarka pokazała nie tylko smutek i zagubienie młodego człowieka w trudnym środowisku życia, ale też potrzebę jego serca oraz walkę o przetrwanie wśród ludzi. Ten sam wątek podjęła Boguszewska również w zbiorze opowiadań *Pozbierane dzieci*, w którym odwołała się do własnych wspomnień, zarówno z życia na Śląsku, jak i dzieciństwa przesyconego miłością rodziców (jej ojciec był naukowcem, religioznawcą). Dlatego z jednej strony opisy życia sierot są nacechowane surowością śląskiego krajobrazu, a z drugiej — ukazują możliwość rozwiązania problemów życiowych przez miłość oraz przyjaźń z rówieśnikami i zwierzętami, a także dzięki bliskości z przyrodą. Są one ukojeniem dla rozdartej duszy młodego człowieka. Pisarka знаła potrzeby formującej się osobowo młodzieży będącej w bardzo trudnym okresie, nie tylko ze względów rozwojowych, ale także z uwagi na traumatyczne przeżycia wojenne.

Inną autorką żyjącą na Śląsku w okresie Drugiej Rzeczypospolitej była Zofia Kossak-Szczucka. Zaraz po wojnie, w latach 1946—1956, pracowała w Polskim Czerwonym Krzyżu w Anglii, po powrocie do kraju na stałe związała się ze Śląskiem i zamieszkała w Górkach Wielkich koło Skoczowa. Tematyka Śląska interesowała ją zawsze. W książce *Na Śląsku* w przystępny sposób ukazała czytelnikom historię tego regionu od czasów piastowskich aż po plebiscyt i powstania śląskie. Chciała w ten sposób przypomnieć dzieje Śląska zarówno dorosłym Polakom, szczególnie nauczycielom, jak i młodzieży, oraz zaszczepić w młodych Ślązakach konieczność chronienia tej prastarej ziemi piastowskiej. Dlatego na kartach książki ukazała nie tylko czarne bogactwo regionu — węgiel, ale także piękno Beskidów, które — zdaniem autorki — powinno być dumą Śląska Cieszyńskiego. Intencja ta przyświecała jej też w trakcie pisania baśni i obrazków scenicznych, dla których kanwą stały się tradycja, wierzenia i legendy ludu polskiego opisane w pracy *Skarb śląski*²³.

Działalność literacką w okresie PRL-u kontynuowała także Maria Wardasówna. W jej utworach napisanych po 1945 roku, podobnie jak w tych z okresu przedwojennego, dominowała tematyka lotnicza: *Rekord Władka Dzieciota*, *Zew przestworzy*, *Dziewczyna z chmur*²⁴. W powieści *Wyłom* przedstawiła z kolei sagę, historię czterech pokoleń rodziny Rajwasów żyjących na ziemi cieszyńskiej w Roztopicach. Warto zaznaczyć, że książka oparta jest na dokumentach. Autorka ukazała w niej w naturalnym kolorycie rodzinnym oraz przyrodniczym osiemdziesiąt lat społecznej i politycznej walki

²³ Z. KOSSAK-SZCZUCKA: *Na Śląsku*. Lwów 1939; EADEM: *Skarb śląski*. Glasgow 1942.

²⁴ M. WARDASÓWNA: *Rekord Władka Dzieciota*. Katowice 1947; EADEM: *Dziewczyna z chmur*. Katowice 1948; EADEM: *Wyłom*. Katowice 1956; EADEM: *Zew przestworzy*. Katowice 1961.

śląskich chłopów, historię rozwoju śląskiego proletariatu i inteligencji. *Zew przestworzy* z kolei to opowieść biograficzna o Franciszku Żwirce i Stanisławie Wigurze, pionierach polskiego lotnictwa sportowego i wojskowego. Pisarka w oparciu o materiały źródłowe nakreśliła realne sylwetki lotników oraz ukazała trud ich pracy i sukcesy. W zbeletryzowanej formie książki zaprezentowała autentyczność materiału oraz wnikliwe ujęcie przeżyć bohaterów, a więc wątki wartościowe wychowawczo.

Także pisarki młodszego pokolenia w swych utworach, powstałych już po II wojnie światowej, nawiązywały do problematyki śląskiej. Podobnie jak ich poprzedniczki, udzielały się one aktywnie w życiu kulturalno-oświatowym. I tak, Kornelia Dobkiewicz pracowała w radiu i prowadziła audycje dla dzieci oraz młodzieży, a Janina Wieczerska była redaktorką w Wydawnictwie Ossolineum oraz współpracowała z miesięcznikiem „Odra”, natomiast Ewa Nowacka i Maria Rosińska współpracowały z Polskim Radiem, były autorkami licznych audycji dla wychowanków w wieku szkolnym. Podobny kierunek działalności realizowała w śląskim radiu Czesława Rączaszowska-Niemyska. Jej audycje dla dzieci miały charakter regionalny, np. *Opowieść o Szkolnym z Lubszy* (o Józefie Lompie), *Anka Opolanka*. Pisarka jednocześnie współpracowała z Teatrem Dzieci Warszawy, Teatrem „Baj” na Żoliborzu oraz Teatrem Objazdowym dla Dzieci w Łodzi. Także Maria Kann pracowała na stanowisku redaktorki — w Wydawnictwie Czytelnik. Z inicjatywy pisarki utworzony został w tygodniku literackim „Odrodzenie” specjalny dział dla dzieci i młodzieży, który prowadziła w latach 1948—1950. Ponadto już w 1946 roku zorganizowała pierwszą konferencję dotyczącą oceny wartości literatury dla dzieci i młodzieży²⁵.

Do najbardziej znanych pisarek piszących o Śląsku w okresie PRL-u należała Kornelia Dobkiewicz, autorka licznych powieści historycznych i zbiorów baśni na temat Śląska. Mimo że jej teksty przesycone są romansami, można uważać, że głównym ich celem było zapoznanie młodego czytelnika z wartościowymi informacjami na temat historii i obyczajów tego regionu. Bardzo często w baśniach Dobkiewicz występuje postać Skarbnika (np. w zbiorze *Miedziana lampka*), która nawiązuje do ludowych legend śląskich związanych z pracą górników w kopalni. Ukazuje ich życie i zwyczaje w rodzinie oraz regionie. Skarbnik w tym utworze pojawia się w roli opiekuńczego ducha kopalni. Nie tylko chroni górników przed nieszczęściem, ale także wymierza kary nieuczciwym i leniwym robotnikom. Autorstwa pisarki są też m.in.: *Sztolnia w Sowich Górach*, *Dolina śpiewających ptaków*. Należy podkreślić, że w utworach Dobkiewiczowej o tematyce śląskiej dochodzą do głosu zna-

²⁵ M. MITERA-DOBROWOLSKA: *Czesława Rączaszowska-Niemyska — pisarka miłująca dzieci i młodzież*. W: *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. Z. ADAMCZYK przy współudziale K. HESKIEJ-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1981.

mienne dla motywów folklorystycznych marzenia ludowe, a przede wszystkim ludowa tęsknota za szczęściem, życiem uczciwym i sprawiedliwym. Charakterystyczną cechą baśni pisarki jest stylizowanie języka utworu. Każdy przejaw stylizacji gwarowej w baśniach jest celowym zabiegiem artystycznym, spełniającym określone funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Należy podkreślić, że przez stylizację gwarową pisarka scharakteryzowała środowisko społeczne, odtwarzając jego koloryt lokalny i specyfikę kulturową regionu. Takie ujęcie zawiera głęboki walor wychowawczy, celowy dla kształtowania więzi młodego pokolenia z tym regionem. Także fabuła wielu powieści historycznych dotyczących Śląska jest osadzona w okresie piastowskim, np. *Ślązańska legenda*, *W grodach Słowian śląskich*, *Szkartatny rycerz*²⁶. W ten sposób pisarka chciała uświadomić społeczeństwu polskiemu korzenie Ślązaków, ich heroiczną walkę o ojczyznę podejmowaną od początków jej istnienia.

Utwory o tematyce śląskiej dla dzieci i młodzieży pisała Maria Kann: *Góra czterech wiatrów* i *Srebrnorogi jelen*²⁷. W pierwszej pracy autorka wiernie odtworzyła atmosferę panującą na ziemiach zachodnich zaraz po wojnie. Przedstawiła bardzo skomplikowane problemy polityczne i moralne oraz zmiany zachodzące w świadomości ludzi. Chociaż treść powieści jest związana z przygodami chłopców zainteresowanych lotami szybowców i zabezpieczeniem poniemieckiego szybowiska, to jednak charakteryzując pracę młodych ludzi, autorka wyraźnie uwypukliła wątek przyjaźni i dojrzewania polityczno-społecznego swych bohaterów, ukazała sens ich życia, którym było podejmowanie działań dla ojczyzny. Z kolei w zbiorze baśni śląskich dla najmłodszych czytelników literacką inspiracją dla autorki stał się folklor ziemi śląskiej. W baśniach pisarka nawiązuje do starego mitu o Erosie i Psyche oraz do popularnego motywu folklorystycznego o Pięknej i Bestii. Ekspozując treści społeczne, Kann jednocześnie ukazuje dwa odmienne systemy wartości wpisane w kontrastowo zestawione postawy dobrego i złego brata. W tryumfie dobra nad złem został wyrażony sens wychowawczy, łatwy do rozpoznania przez małych czytelników.

Czesława Rączaszkowa-Niemyska napisała wiele utworów dla dzieci i młodzieży związanych z historią Śląska. Przykładowo, akcja powieści *Przyjaciele* rozgrywa się w okolicach Głogowa i Wrocławia w czasie wojny obronnej Bolesława Krzywoustego z Niemcami w XII wieku. Pisarka także skoncentrowała się na wątkach życia dzieci z wiejskiej rodziny, które przepełnione są nie tylko przyjaźnią z rówieśnikami, ale też miłością do zwierząt.

²⁶ K. DOBKIEWICZOWA: *W grodach Słowian śląskich*. Katowice 1966; EADEM: *Ślązańska legenda*. Katowice 1967; EADEM: *Miedziana lampa*. Katowice 1974; EADEM: *Ształnia w Słowach Górach*. Katowice 1978; EADEM: *Szkartatny rycerz*. Katowice 1978.

²⁷ M. KANN: *Srebrnorogi jelen*. Warszawa 1959; EADEM: *Góra czterech wiatrów*. Warszawa 1972.

Autorka umiejętnie połączyła dynamikę akcji z ludzkimi losami na tle określonych warunków społecznych i przyrodniczych. Przykładem zainteresowań historycznych i wychowawczych pisarki jest np. powieść *Pierwsza w Europie*. Skupiła się w niej nie tylko na opisach życia młodzieży w okresie stanisławowskim, ale również na istocie działalności Komisji Edukacji Narodowej. Wszak w sposób celowy chciała ukazać poziom wykształcenia młodego pokolenia w tym czasie. Z kolei tradycje i obyczaje ziemi opolskiej opisała w zbiorze wierszy pt. *Anka Opolanka*. Pisarka na podstawie własnych obserwacji charakteryzowała warunki życia, wygląd gospodarstw wiejskich oraz codzienne życie dzieci z terenów Opolszczyzny, zachowując ich naturalność i klimat ówczesnych czasów²⁸. Myślę, że utwory tego rodzaju mogły sprawić, że w młodych czytelnikach rozwijała się miłość do ziemi polskiej, tradycji i zwyczajów szanowanych przez seniorów. Autorce chodziło o to, aby śląskie dziedzictwo kulturowe było uświadamiane kolejnemu pokoleniu młodych Polaków.

Po roku 1945 z regionem śląskim swą twórczość związała także Janina Wieczerska. Niewątpliwie, jej powieść dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym pt. *Zawsze jakieś jutro* przez opis losów Joanny, która przyjechała do Wrocławia z małego miasteczka²⁹, aby zdać maturę, mogła wskazać drogę życiową młodzieży z wielu wsi i małych miasteczek Polski socjalistycznej.

Autorką powieści o dorastającej młodzieży pt. *Ewa i chłopcy* oraz zbioru opowiadań o zwierzętach domowych i leśnych pt. *Mało nas* jest Maria Rosińska. Jedną z książek, w której ukazała obraz życia dzieci z robotniczego osiedla w Gliwicach, jest *Wiatraczek*. Pisarka w sposób humorystyczny opisała surowy krajobraz otoczenia i życie dzieci, w tym ich zabawy.

Charakterystyka i analiza dorobku wybranych pisarek śląskich dowodzi zróżnicowanej tematyki utworów powstałych po II wojnie światowej (poza powieściami historycznymi są też utwory obyczajowe). Wiele książek śląskich pisarek ściśle wiązało się tematyką ze Śląskiem.

W wierszach i powieściach dla dzieci i młodzieży uwypukliły one walory tej ziemi, a przede wszystkim zwróciły uwagę na: przeszłość Śląska, upór, wytrwałość i odwagę ludu śląskiego walczącego przez sześć wieków o wolność narodową, uroki i piękno śląskiego regionu, codzienną trudną pracę górników z Górnego Śląska, bogatą kulturę obyczajową i materialną tego przemysłowego regionu. Pisarki w swych utworach starały się przekazać młodym Polakom to, co stanowi na Śląsku podstawy tradycji i kultury narodowej.

²⁸ C. RĄCZASZKOWA-NIEMYSKA: *Anka Opolanka*. Warszawa 1958; EADEM: *Pierwsza w Europie*. Warszawa 1973; EADEM: *Przyjaciele*. Warszawa 1975.

²⁹ J. WIECZERSKA: *Zawsze jakieś jutro*. Wrocław 1971.

- Podsumowując dotychczasowe rozważania, trzeba stwierdzić, że:
- nauczyciele, którzy chcieli zrealizować wyznaczoną im przez pedeutologów rolę wychowawczą, mogli korzystać z dorobku śląskich pisarek;
 - pedagodzy, a w tym pisarki angażujące się w rozwój polskiej oświaty w okresie II wojny światowej, mogli inicjować oraz realizować celową działalność pedagogiczną w środowisku lokalnym w czasach PRL-u;
 - absolwenci Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, wyedukowani w zakresie tradycji i kultury śląskiej, w nowej rzeczywistości polityczno-edukacyjnej państwa polskiego, jaka nastąpiła po 1945 roku, mogli skuteczniej realizować pracę oświatowo-narodową na Górnym Śląsku.

5.2. Pozycja społeczno-zawodowa śląskich nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego

Szkolnictwo należało do tych dziedzin życia publicznego, które po zakończeniu II wojny światowej wymagały zasadniczych reform. Główne założenia polityki oświatowej w Polsce Ludowej zostały sformułowane w dokumencie Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — Manifestie Lipcowym z 22 lipca 1944 roku, w którym zapowiedziano, że: „Jednym z najpilniejszych zadań Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego będzie na terenach oswoobodzonych odbudowa szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Przymus nauczania będzie ściśle przestrzegany. Polska inteligencja zdziesiątkowana przez Niemców, a zwłaszcza ludzie nauki i sztuki, zostaną otoczeni specjalną opieką. Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta”³⁰.

Ważną decyzją dla polskich centralnych władz oświatowych stała się odbudowa szkolnictwa po zniszczeniach wojennych, natomiast w zakresie przebudowy systemu szkolnego — likwidacja podziału szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne (ustalone według Janusza Jędrzejewicza w 1932 roku) na rzecz jednolitej, ogólnodostępnej szkoły podstawowej na wsi i w mieście. Projekt ten dyskutowano na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w dniach 17—18 czerwca 1945 roku. Pokłosiem spotkania organizatorów szkolnictwa i nauczycieli było ustalenie, że ustrój szkolny w Polsce Ludowej zostanie oparty na zasadach: jednolitości, bezpłatności, powszechności i obowiązkowości³¹, a więc cechach znanych już reforma-

³⁰ Manifest Lipcowy PKWN z dnia 22 VI 1944 roku.

³¹ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (dn. 18—22 VI 1945 roku)*. Warszawa 1945, s. 45.

torom polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej, wszak wcześniej były one sprecyzowane przez Komisję Edukacji Narodowej.

Województwo śląsko-dąbrowskie na zjeździe było reprezentowane przez 16 osób kompetentnych i zasłużonych dla rozwoju instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli oraz szkolnictwa na Górnym Śląsku przed II wojną światową (o niektórych z nich pisałam we wcześniejszych rozdziałach). Znalazł się wśród nich kurator oświaty Jan Smoleń³². Szymon Kędryna pisał o nim: „Zdarzają się ludzie, którzy chociaż nie pozostawiają po sobie wielkich dzieł twórczych, to jednak ich wpływ na otoczenie zostawia trwałe ślad. Takim właśnie człowiekiem był Jan Smoleń, syn małego chłopca z powiatu brzeskiego w województwie krakowskim”³³.

Smoleń wypowiadał się na zjeździe o konieczności reaktywowania instytucji wychowania przedszkolnego i kształcenia kadry pedagogicznej do tych placówek. Swój postulat uzasadniał tym, że okupant wynaradawianie Polaków rozpoczął właśnie od intensywnych wpływów wychowawczych na najmłodsze dzieci. Kurator poinformował także zgromadzonych na zjeździe, że Kuratorium Szkolne w Katowicach skupiło cały swój wysiłek na niwelowaniu germanizacji oraz zorganizowaniu instytucjonalnego wychowania przedszkolnego na Śląsku. Chociaż liczba przedszkoli przekroczyła już liczbę placówek funkcjonujących na tym terenie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, w obliczu ówczesnych potrzeb ciągle nie była wystarczająca.

Rozwijanie instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla małych dzieci było konieczne, ponieważ województwo śląsko-dąbrowskie, w porównaniu z innymi województwami naszego kraju, było terenem silnie uprzemysłowionym i w związku z tym mocno zurbanizowanym (Górnośląski Okręg Przemysłowy). Pomimo dużych trudności lokalowych i kadrowych Kuratorium Szkolne do 1946 roku zdołało otworzyć w województwie 1 050 przedszkoli dla 73 168 dzieci³⁴. Niestety, z ogólnej liczby 1 622 nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach (z czego 136 stanowiły siostry zakonne) tylko 492 osoby (30,3%) posiadały odpowiednie kwalifikacje zawodowe³⁵. Pilną potrzebą stało się więc organizowanie instytucjonalnych form kształcenia dla niewykwalifikowanych sił wychowujących dzieci w okresie przed-szkolnym.

³² Opracowanie wykazu śląskich nauczycieli poległych i zamordowanych w latach 1939—1945 sporządzili Kędryna i Szefer. Na podstawie dostępnych materiałów zdołali oni ustalić 530 nazwisk osób pochodzących z Górnego Śląska — z województwa katowickiego. Zob. A. SZEFER, S. KĘDRYNA: *Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach hitlerowskiej okupacji*. Katowice 1971.

³³ Jan Smoleń zginął śmiercią tragiczną. Zob. S. KĘDRYNA: *Jan Smoleń — życie i działalność (1901—1945)*. „Nowa Wieś” 1973, nr 12.

³⁴ Dziennik Ustaw KOS 1946, nr 8, poz. 358.

³⁵ Ibidem.

Pamiętając, że budowana w województwie śląsko-dąbrowskim struktura oświatowa organizacyjnie i merytorycznie musiała być podporządkowana systemowi oświaty Polski Ludowej, warto odpowiedzieć na pytanie: W jakim zakresie rozbudowa szkolnictwa na tym terenie była konieczna w świetle decyzji oświatowych obowiązujących w PRL-u oraz jaka była pozycja społeczno-zawodowa śląskich nauczycieli po II wojnie światowej w kontekście potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego i uwarunkowań społeczno-finansowych w Górnośląskim Okręgu Przemysłowym?

Jak wynika z relacji Władysława Dworaczka, jeszcze w czasie trwania walk na Śląsku, tuż za przemieszczającym się frontem wojennym „posuwała się kadra organizatorów szkolnictwa”. Dworaczek przed II wojną światową był nauczycielem w Szkole Powszechnej w Gaszowicach (zob. rozdział 4.). Jeszcze w trakcie jej trwania, 7 marca 1945 roku, zgłosił się do Inspektoratu Oświaty w Mikołowie, gdzie powierzono mu obowiązki nauczyciela w szkole w Gaszowicach. W tym czasie jednak w miejscowości tej stacjonował jeszcze front, do szkoły wrócił więc dopiero 2 kwietnia 1945 roku. Po przybyciu do Gaszowic, jak sam wspominał, przeraził się ogromem zniszczeń, jakie zobaczył. Z dokumentów Inspektoratu Oświaty w Rybniku wynika, że w 1939 roku na tym terenie funkcjonowały 132 szkoły, z których 30 w czasie wojny uległo zniszczeniu³⁶. Ponieważ znaczna część ludności nie wróciła do rodzinnej miejscowości, Dworaczek nie mógł rozpocząć prac remontowych, zabezpieczył jedynie budynek i szkolne materiały dydaktyczne. Jednak po pięciu dniach znów zwrócił się do Inspektoratu Oświaty i tym razem otrzymał nominację na stanowisko zastępcy kierownika, co dało mu upoważnienie do organizowania szkoły. W ciągu dwudziestu dwóch dni wstępnych przygotowano w dwóch salach dydaktycznych zaczęto uczyć dzieci. Do pomocy miał jedną nauczycielkę Janinę Noszkę. 24 kwietnia 1945 roku oboje rozpoczęli nauczanie uczniów w klasach: I — liczącej 45 uczniów, II — liczącej 43 uczniów, III — z 39 uczniami, IV — z 40 uczniami, V — liczącej 47 uczniów, VI — z 50 uczniami oraz VII — z 51 uczniami.

Odbudowę szkoły (w czynie społecznym) Dworaczek zakończył dopiero w sierpniu 1947 roku. Nauczyciel był dumny, że mimo dużych trudności organizacyjnych udało mu się natychmiast po zakończeniu walk z Niemcami w okolicy Rybnika utworzyć dwa przedszkola: 25 kwietnia 1945 roku w Gaszowicach, a 15 czerwca 1945 roku w Szczerbicach. Kierowniczką pierwszej placówki wychowania została Gertruda Ogon, a drugiej — Ewa Żyła; niestety, nie posiadały one kwalifikacji pedagogicznych.

Trudna sytuacja kadrowa panowała także w szkole podstawowej. „Względnie możliwą obsadę miała szkoła dopiero od września 1947 roku

³⁶ *Dokumenty Inspektoratu Oświaty w Rybniku*, s. 32.

[...] Ale byli przeważnie nauczyciele niekwalifikowani, którzy uzupełniali studia w Komisji Rejonowej w Rybniku” — wspominał Dworaczek.

Nie tylko na terenie Inspektoratu Oświaty w Rybniku, ale także w wielu innych śląskich szkołach ogólnokształcących stan kadry nauczycielskiej nie był zadowalający. Mirosław Wierzbicki, porównując liczbę 6 907 nauczycieli zatrudnionych w województwie śląskim w roku szkolnym 1937/1938 z liczbą 3 768 pedagogów pracujących w województwie śląsko-dąbrowskim w maju 1945 roku (z której 520 to osoby niewykwalifikowane), zauważył, że w szkołach podstawowych tuż po zakończeniu II wojny światowej w województwie brakowało 1 350 pedagogów. Zdaniem tego badacza, intensywny, przyspieszony proces zatrudniania osób do pracy w szkolnictwie spowodował jednak, że w roku szkolnym 1945/1946 liczba nauczycieli w szkolnictwie podstawowym wzrosła do 4 787³⁷. Z kolei w „Roczniku Statystycznym Szkolnictwa” podano, że w roku szkolnym 1937/1938 w całym kraju w szkołach powszechnych pracowało 76 648 nauczycieli, natomiast w roku szkolnym 1946/1947 liczba ta zmniejszyła się do 66 643, co było uzasadnione zarówno zmniejszeniem obszaru Polski, jak i liczby mieszkańców³⁸. Trzeba jednak zaznaczyć, że w „Roczniku Statystycznym Szkolnictwa” podano jedynie liczbę pedagogów szkół publicznych, nie uwzględniając nauczycieli szkół prywatnych. Ogólna liczba nauczycieli w szkołach powszechnych była zatem większa, chociaż nie wszystkie osoby zatrudnione na stanowiskach pedagogicznych w szkolnictwie podstawowym miały odpowiednie wykształcenie profesjonalne.

Ambicje intelektualne wielu pedagogów mobilizowały innych — mniej wykwalifikowanych — do zdobywania przygotowania zawodowego. Osobą taką był np. wspomniany już Dworaczek. Pomimo ogromnego zaangażowania w organizowanie środowiska kulturalno-oświatowego wokół szkoły powszechnej, której został kierownikiem, czynił starania, aby uzupełnić swe kwalifikacje pedagogiczne. Kuratorium Oświaty w Katowicach wyraziło zgodę na to, aby z dniem 1 września 1947 roku otrzymał roczny płatny urlop w celu uzupełnienia kwalifikacji zawodowych. Jak mówił, „W drodze egzaminu konkursowego zostałem przyjęty na Wyższy Kurs Nauczycielski w Katowicach — grupa humanistyczna — to znaczy przedmioty pedagogiczne oraz język polski z historią literatury i historią”. Jednak bezpośrednio po jego ukończeniu (już bez urlopu) zapisał się na studia w reaktywowanym Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Dworaczek dostał się na studia do Instytutu bez zdawania egzaminu wstępnego, a tylko na podstawie dyplomu wyższego kursu nauczycielskiego. W trakcie jego kształcenia

³⁷ M. WIERZBICKI: *Rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w latach 1945—1974*. Katowice 1975, s. 737.

³⁸ „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/1945—1966/1967”. Warszawa 1967, s. 245.

Instytut został — zgodnie z obowiązującymi w Polsce procedurami — przemianowany przez Ministerstwo Oświaty w Wyższą Szkołę Pedagogiczną (WSP). Wówczas Dworaczek został zakwalifikowany w poczet studentów WSP w Katowicach, którą pomyślnie ukończył.

Jak wynikało z wypowiedzi nauczycieli, w początkach PRL-u władze oświatowe Górnego Śląska wielokrotnie podejmowały wysiłki mające na celu uruchomienie różnego rodzaju instytucjonalnych form kształcenia oraz dokształcania nauczycieli na wielu poziomach. Ich organizatorzy nawiązywali do przedwojennego systemu edukacji śląskich pedagogów. Przywrócono 3-letnie licea pedagogiczne, oparte na 4-klasowym gimnazjum, oraz 2-letnie pedagogia przyjmujące absolwentów szkół średnich typu pomaturalnego. Te formy kształcenia nauczycieli nie były jednak wystarczające w świetle obowiązujących dążeń i zaleceń Ministerstwa Oświaty w Warszawie, z czego zdawali sobie sprawę śląscy reformatorzy form kształcenia nauczycieli.

Dyrektor resortu oświaty w Warszawie S. Skrzeszowski odpowiednimi rozporządzeniami mobilizował nauczycielstwo polskie nie tylko do organizowania szkół, ale też do podejmowania kształcenia i dokształcania się. Okręgowe Biuro Szkolne prowadziło kursy dla przyszłych organizatorów i kierowników kształcenia nauczycieli. Kluczowym celem tych seminariów było pogłębianie kultury pedagogicznej „najważniejszych sił oświaty”³⁹. Wykładowcami byli m.in.: H. Rowid i W. GołECKI; W. Bryda prowadził rewizje programów nauczania w liceach pedagogicznych, a J. Pieter opracowywał wytyczne dla nauczycieli do stosowania testów wiadomości w praktyce szkolnej oraz *Uwagi w sprawie kodowych egzaminów w liceum*⁴⁰.

Na początku PRL-u kadra zawodowa z pełnymi kwalifikacjami nie była jednak wystarczająca do objęcia wszystkich placówek szkolnych, dlatego do liceów pedagogicznych zaczęto przyjmować też uczniów gimnazjalnych. 12 sierpnia 1944 roku ukazało się w tej sprawie zarządzenie dyrektora resortu oświaty, w którym uwzględniając „wyjątkowo ciężką sytuację kadrową spowodowaną wojną i okupacją, zezwalał radom pedagogicznym na przyjmowanie do liceów pedagogicznych uczniów, którzy mogli wykazać się świadectwem stwierdzającym, że uczęszczali do klasy IV gimnazjum ogólnokształcącego, a do pedagogów uczniów II klas liceów ogólnokształcących”⁴¹.

Kolejne zarządzenie Skrzeszowskiego w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w roku szkolnym 1944/1945 zostało wydane 1 września 1944 roku. Pisał w nim: „Wobec znacznych strat, jakie w czasie wojny, zwłaszcza na terenie okupacji niemieckiej, poniosło nauczycielstwo polskie,

³⁹ Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty [dalej: DzUrz RO] 1944, nr 1—4, poz. 1.

⁴⁰ A. MOŁAK: *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1971, T. 13.

⁴¹ DzUrz RO 1944, nr 1—4, poz. 10.

resort oświaty chcąc zapobiec katastrofie braku sił nauczycielskich na najbliższą przyszłość”, postanowił:

- utrzymać 2-letnie pedagogia z ich dotychczasową organizacją i programami,
- zorganizować w roku szkolnym 1944/1945 przy pedagogiach i liceach pedagogicznych roczny kurs nauczycielski dla kandydatów ze świadectwem dojrzałości,
- dla kandydatów wstępujących w roku szkolnym 1944/1945 do liceów pedagogicznych skrócić okres nauki do lat dwóch, z zachowaniem najważniejszych treści programu liceum 3-letniego⁴².

Z kolei dla 2-letniego liceum pedagogicznego w Dzienniku Urzędowym opublikowano rozszerzony plan nauczania, zgodnie z którym w ciągu 2-letniej nauki oprócz przedmiotów ogólnokształcących dodano m.in.: religię, nauczanie i wychowanie, pedagogikę oraz historię wychowania⁴³.

Liczba zakładów kształcenia nauczycieli, według stanu z 20 kwietnia 1945 roku, była następująca: 7 pedagogiów z liczbą 234 uczniów oraz 31 liceów pedagogicznych, do tych instytucji uczęszczało 1 214 wychowanków⁴⁴. W następnych latach przede wszystkim systematycznie rosła liczba liceów pedagogicznych, sięgając 107 placówek z 16 427 uczniami w roku szkolnym 1946/1947⁴⁵. Liczba ta była jednak niewystarczająca dla normalnego funkcjonowania szkolnictwa powszechnego. Warto dodać, że na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w czerwcu 1945 roku organizatorzy podali, że w szkolnictwie powszechnym brakuje około 40 tys. nauczycieli⁴⁶.

Resort oświaty, a następnie Ministerstwo Oświaty, wobec niemożności zapewnienia przez istniejące formy instytucjonalnego kształcenia nauczycieli odpowiedniej — w stosunku do potrzeb — liczby absolwentów, przystąpiły do organizacji skróconych form edukacji kadry pedagogicznej. I tak, już w 1944 roku zezwoliły one na przyjmowanie kandydatów do liceów pedagogicznych bez ukończonego gimnazjum, a do pedagogium bez ukończonego liceum ogólnokształcącego⁴⁷, o czym pisałam wcześniej.

Następnie resort oświaty (a potem Ministerstwo Oświaty) wprowadził roczny kurs nauczycielski (RKN) dla kandydatów posiadających świadec-

⁴² DzUrz RO 1944, nr 1—4, poz. 10, Zarządzenie kierownika Resortu Oświaty z dnia 1 IX 1944 roku w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w roku szkolnym 1944/1945.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/1945—1967”. Warszawa 1967; S. MAUERBERG: *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948*. Wrocław 1974.

⁴⁵ „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/1945—1967”...; B. RATUŚ: *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej*. Warszawa 1974.

⁴⁶ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy dn. 18—22 VI 1945 roku*. Łódź 1945.

⁴⁷ DzUrz MO 1944, nr 1—4, poz. 10.

two dojrzałości. Z uwagi na ogromny brak wykwalifikowanych sił pedagogicznych w szkolnictwie zalecono również organizowanie 3-miesięcznego wstępnego kursu pedagogicznego (WKP) dla absolwentów gimnazjów i liceów. 22 maja 1945 roku minister oświaty wydał zarządzenie, na mocy którego można było powoływać 6-tygodniowe WKP-y dla absolwentów liceów oraz 3-miesięczny kurs wprowadzający do zawodu nauczycielskiego (KWZN) dla absolwentów gimnazjów. Z kolei na mocy innego zarządzenia Ministra Oświaty z 22 maja 1945 roku można było w ciągu 6 miesięcy uzyskać dyplom WKP-u dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, jeśli kandydat miał więcej niż 17, a mniej niż 25 lat i był absolwentem szkoły podstawowej⁴⁸. Dalsze kwalifikacje zawodowe osoba mogła zdobyć w trakcie pracy nauczycielskiej, póki tego przygotowania nie posiadała, należała do kadry o „charakterze pomocniczej siły nauczycielskiej”⁴⁹. W trakcie pracy pedagogicznej w szkole powszechnej kontynuowała ona najpierw naukę na poziomie średnim, a następnie zdobywała kwalifikacje zawodowe na 3-miesięcznych kursach wakacyjnych realizujących program WKP-u⁵⁰.

W związku z omawianym problemem istotna wydaje się analiza sytuacji materialno-bytowej kadry nauczycielskiej, także tej z niskim przygotowaniem zawodowym. Od poziomu wykształcenia pedagogicznego zależała bowiem pozycja społeczno-zawodowa kadry wychowującej uczniów.

Jak wynika z uzyskanych danych, po wyzwoleniu wojennym śląscy nauczyciele znaleźli się w bardzo trudnej sytuacji materialno-bytowej. W pierwszych miesiącach 1945 roku pedagodzy otrzymali do zasadniczej pensji dodatek w wysokości zaledwie 200 zł. Dlatego Jan Smoleń, kurator Okręgu Szkolnego w Katowicach, za pośrednictwem Urzędu Wojewódzkiego zwrócił się z apelem do starostów, prezydentów miast, burmistrzów i naczelników gmin, aby wspierali nauczycieli w poszukiwaniu zakwaterowania i zdobywaniu jedzenia, gdyż w tym względzie zauważalne były ogromne braki. W odpowiedzi na apel kuratora wojewoda śląski ogłosił, że zabezpiecza dla polskiej kadry nauczycielskiej wszystkie mieszkania po niemieckich pedagogach i administratorach szkół. Także stosownymi decyzjami zobligował on administrację lokalną do pomocy nauczycielom w uzyskiwaniu odzieży, węgla itd. Należy dodać, iż trudności materialne kadry pedagogicznej w województwie śląsko-dąbrowskim były znane nauczycielom w całej Polsce. Dlatego Rada Ministrów 21 maja 1945 roku, biorąc pod uwagę kłopoty finansowe nauczycieli, przyznała im kolejny dodatek finansowy do pensji miesięcznej w wysokości 300 zł.

⁴⁸ DzUrz MO 1945, nr 1, poz. 14.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem, poz. 45.

Pedagodzy ciągle jednak materialnie i bytowo uzależnieni byli od tymczasowych zarządzeń i lokalnych decyzji, brakowało natomiast systemowych rozwiązań Ministerstwa Oświaty. Uposażenie nauczycieli należało do najniższych wynagrodzeń zawodowych w kraju. W szkołach samorządowych otrzymywali oni po 500 zł miesięcznie, a pedagog pracujący w szkole państwowej powszechnej otrzymywał wynagrodzenie wyższe — 770 zł miesięcznie. W marcu 1946 roku pobory nauczycielskie razem z dodatkami wzrosły do kwoty 2 010 zł miesięcznie w grupie X i do 2 710 zł w V grupie uposażeniowej. Niestety, ten „wzrost” pensji wynikał jedynie z wysokiej inflacji polskiej złotówki. Nauczyciel, biorąc pod uwagę trudne warunki pracy pedagogicznej, zarabiał znacznie mniej w stosunku do wynagrodzenia pracowników innych grup zawodowych⁵¹.

W związku z częstym zwalnianiem się pedagogów ze szkół i ich zatrudnianiem się w zawodach lepiej płatnych, których na Górnym Śląsku nie brakowało (nauczyciele „zaradni finansowo” pracowali w administracji przemysłu górniczo-hutniczego nawet za trzykrotnie wyższe wynagrodzenie w porównaniu z miesięczną pensją pedagogiczną⁵²), wydawano kolejne zarządzenia Ministra Oświaty umożliwiające wprowadzanie dalszych skróconych i uproszczonych form kształcenia nauczycieli. Niestety, otwierały one możliwość do szybkiego podjęcia pracy w śląskiej szkole podstawowej praktycznie każdemu absolwentowi po ukończeniu siedmiu klas.

Trudno się zatem dziwić, że osoby bez kwalifikacji zawodowych nie cieszyły się prestiżem wśród uczniów, ich rodziców i całej społeczności lokalnej. Władze oświatowe dostrzegały ten problem, spowodowany tzw. negatywną selekcją do zawodu nauczycielskiego. Dlatego w czasie wakacji organizowały skrócone formy kształcenia kursowego dla pomocniczej kadry nauczycielskiej. Tego typu działania okazały się konieczne, ponieważ wielu szkół powszechnych po wojnie nie otworzono bądź w krótkim czasie musiano je zamknąć z powodu braku pedagogów.

W szczególnie trudnej sytuacji finansowo-bytowej znalazła się pomocnicza kadra pedagogiczna. W związku z tym władze oświatowo-metodyczne pomagały grupie nauczycieli bez kwalifikacji podczas ich edukacji zawodowej. W tym celu powołały Centralną Komisję Kształcenia Nauczycieli (CKKN), która opracowała skrypty i kierowała bezpośrednio pracą samokształceniową tejsze kadry. CKKN w latach 1947—1950 wydawała broszurę dla tych pedagogów pt. *Poradnik dla nauczycieli zdobywających kwalifikacje przez samouctwo*. W następnym zaś roku opublikowała książkę *Poradnik dla nauczycieli zdobywających kwalifikacje zawodowe przez samokształcenie*,

⁵¹ J. JAKUBOWSKI: *Polityka oświatowa PRL w latach 1944—1948*. Warszawa 1971.

⁵² W. HOSZOWSKA: *Chleb lub pieniądze*. „Głos Nauczycielski” 1946, nr 6; K. STRZAŁKOWSKI: *Sprawy oświatowe w Sejmie*. „Głos Nauczycielski” 1947, nr 1—2.

przydatną dla wszystkich roczników. Ogółem do 1954 roku CKKN wydała 10 prac o charakterze poradników (po dwie na każdy rok nauki). Publikacje te zawierały rozkłady materiału nauczania we wszystkich klasach szkoły podstawowej na poszczególne okresy szkolne oraz wskazówki metodyczne do samodzielnej nauki dla nauczycieli uzupełniających poszczególne etapy kształcenia ogólnokształcącego. Nakłady tego typu pomocy dydaktycznych były jednak zbyt niskie, mogła z nich skorzystać zaledwie 1/3 ogółu pedagogów⁵³. Chcąc mimo wszystko zmobilizować pomocniczą kadrę nauczycielską zatrudnioną w szkolnictwie podstawowym do uzupełniania kwalifikacji pedagogicznych, Ministerstwo Oświaty stosownymi zarządzeniami obligowało kandydatów do edukacji w trybie eksternistycznym. Pedagodzy zobowiązani zostali do zgłoszenia się do egzaminu kwalifikacyjnego zawodowego w czasie nie dłuższym niż trzy lata po ukończeniu liceum ogólnokształcącego, pięć lat po skończonym gimnazjum, a po siedmiu latach jeśli nie mieli ukończonego gimnazjum⁵⁴.

Jednocześnie z organizowaniem skróconych form przygotowywania nauczycieli Ministerstwo Oświaty powołało wyższy kurs nauczycielski (WKN), tworząc wstępny rok studiów pedagogicznych w szkołach wyższych na każdym wydziale aż do odwołania⁵⁵.

W celu szybkiego wykształcenia dobrze przygotowanych do szkolnictwa ogólnokształcącego i średniego zawodowego nauczycieli, Ministerstwo Oświaty reaktywowało przedwojenny Instytut Robót Ręcznych i Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Uznało też dyplomy nauczycieli, którzy ukończyli następujące uczelnie przedwojenne: Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie, Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Instytut Pedagogiczny ZNP i instytuty w niektórych obozach jeńców wojennych, za równorzędne z dyplomami nauczycieli szkoły średniej i liceum pedagogicznego; absolwentom seminariów nauczycielskich zaś umożliwiło ukończenie studiów w szkołach akademickich⁵⁶. Ministerstwo Oświaty w 1946 roku otwarło też wyższe studia korespondencyjne jako pierwszą formę studiów zaocznych na poziomie wyższym⁵⁷. 3-letni Państwowy Instytut Pedagogiczny w Katowicach został uznany wyższą szkołą pedagogiczną. Kształcono w nim czynnych, niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych i przyjmowano na drugi rok studiów pedagogów po wyższych kursach nauczycielskich. Ukończenie Instytutu uprawniało absolwentów do pracy w szkołach średnich ogólnokształcących⁵⁸.

⁵³ B. RATUŚ: *Licea pedagogiczne...*

⁵⁴ DzUrz MO 1945, nr 5, poz. 207; DzUrz MO 1945, nr 7, poz. 302.

⁵⁵ DzUrz MO 1945, nr 2, poz. 53.

⁵⁶ Ibidem; DzUrz MO 1945, nr 4, poz. 100; DzUrz MO 1945, nr 2, poz. 87.

⁵⁷ J. STAROŚCIAK: *Problemy dydaktyczne studiów zaocznych*. Warszawa 1963.

⁵⁸ DzUrz MO 1946, nr 4, poz. 127.

Mimo to w śląskim środowisku intelektualnym po II wojnie światowej na nowo odrodziła się potrzeba otwarcia uniwersytetu w Katowicach. Przypomnę, że działania zmierzające w tym kierunku podejmowano w województwie śląskim już w roku 1928. Śląskim elitom intelektualno-społecznym wydawało się, że szanse na utworzenie uniwersytetu są duże w województwie śląsko-dąbrowskim (1945—1948/1949), składającym się z trzech okręgów terytorialnych: Zagłębia Dąbrowskiego (2 powiaty i jedno miasto), województwa śląskiego (7 powiatów i 2 grodzkie) i Śląska Opolskiego (13 powiatów i 3 grodzkie)⁵⁹, ponieważ taka struktura administracyjna zgromadziła ogromny potencjał robotników przyjeżdżających na Górny Śląsk z całej Polski, co było związane z możliwościami terytorialnymi dogodnymi dla intensywnego rozwoju przemysłu górniczo-hutniczego⁶⁰. Uznano, że plany otwarcia wyższej uczelni humanistycznej mogą się urzeczywistnić, gdyż centralne władze oświatowe od początku PRL-u głosiły intelektualną i społeczną emancypację tej klasy społecznej. Dlatego już w kwietniu 1945 roku ministrowi oświaty Rządu Tymczasowego RP przedłożono *Memoriał w sprawie założenia uniwersytetu w województwie śląsko-dąbrowskim*⁶¹. Niestety, próba powołania Uniwersytetu Śląskiego zakończyła się wówczas niepowodzeniem, a po II wojnie światowej na nowym obszarze Górnego Śląska otworzono inne wyższe uczelnie⁶². W związku z tym śląscy działacze oświatowi doprowadzili do reaktywowania w marcu 1945 roku Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Działanie to było uzasadnione nie tylko ambicjami lokalnego środowiska naukowego, ale przede wszystkim decyzjami Ministerstwa Oświaty związanymi z potrzebą pilnego i coraz wyższego podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli.

Instytuty pedagogiczne w Polsce od 1945 roku miały wydłużony cykl edukacji do trzech lat, taki sam status otrzymał więc Instytut Pedagogiczny w województwie śląsko-dąbrowskim. Kształcenie w nim nauczycieli było uzasadnione naukowo, bo badania śląskiego środowiska wychowawczego uczniów w wieku szkolnym przeprowadzone przez Pietera wykazały, że trzeba podnieść ich poziom, a rodzice, w szczególności ze środowisk robotniczych i chłopskich, wymagali pedagogizacji⁶³. Nieodzowne stawało się zatem szersze i pogłębione przygotowanie śląskiej kadry oświatowej w zakresie pedagogiki

⁵⁹ B. SNOCH: *Szkice z dziejów oświaty na Górnym Śląsku (w pierwszym dziesięcioleciu powojennym)*. Częstochowa 1991.

⁶⁰ R. LUTMAN: *Memoriał w sprawie założenia uniwersytetu w województwie śląsko-dąbrowskim*. „Trybuna Robotnicza” 1945, nr 55.

⁶¹ Ibidem.

⁶² B. SNOCH: *Szkice z dziejów oświaty...*

⁶³ J. PIETER: *Nowe sposoby egzaminowania*. Warszawa 1934; IDEM: *Elementy nauk pedagogicznych*. Katowice 1946.

i psychologii właśnie na wyższej uczelni pedagogicznej⁶⁴. Mając tę świadomość, Pieter od samego początku PRL-u czynił w Ministerstwie Oświaty starania o utworzenie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach (WSP).

Ministerstwo powołało tę uczelnię w czerwcu 1950 roku⁶⁵, zastąpiła ona zlikwidowany Instytut Pedagogiczny. Niestety, już w następnym roku, na mocy decyzji centralnych władz oświatowych przeniesiono ją do Łodzi. Dla dyrektora Instytutu Pietera, najważniejsze stało się zatem reaktywowanie WSP w Katowicach. Chociaż kształcenie w Instytucie podnosiło kwalifikacje zawodowe nauczycieli w zakresie: humanistycznym, przyrodniczym i nauk matematycznych oraz wyposażało ich w wiedzę o Śląsku, to jednak nie spełniało oczekiwań śląskiego środowiska naukowego — ani co do poziomu, ani zakresu nauczania. Ponadto zapotrzebowanie szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku na najwyższej wykwalifikowaną kadre pedagogiczną było ogromne (por. rozdział 5.3.).

Dlatego śląskie środowisko naukowe w dalszym ciągu usilnie starało się w Ministerstwie Oświaty o reaktywowanie WSP w Katowicach, co nastąpiło z początkiem roku akademickiego 1953/1954⁶⁶, wówczas też zlikwidowano Instytut Pedagogiczny. Ważnym osiągnięciem inicjatorów i reformatorów instytucji kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku było to, że tylko słuchacze pierwszego turnusu ukończyli Instytut (134 absolwentów), a już studenci drugiego ciągu edukacyjnego (132 studentów) otrzymali dyplom magistra pedagogiki WSP w Katowicach.

Argumentem merytorycznym starań o podniesienie poziomu kształcenia pedagogów do najwyższego był dla Pietera fakt, że słuchacze Instytutu w okresie Drugiej Rzeczypospolitej płacili za naukę. Uważał, że to właśnie motywowało ich do nauki. Natomiast od 1945 roku w Instytucie, pod patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego, edukacja była bezpłatna. Badacz sądził więc, że to nie zainteresowania intelektualne nauczycieli, ale ich działalność w ZNP decydowała o zakwalifikowaniu w poczet słuchaczy. Według Pietera ta zewnętrzna motywacja znacznie ograniczała pogłębione studiowanie uczestników zajęć. Zawsze jednak, jak zauważył, można było odnaleźć w tym zespole studentów gorliwych oraz rzetelnych w nauce⁶⁷.

Uważam, że aktywność środowiska intelektualnego na Górnym Śląsku świadczyła o dobrym przygotowywaniu się do reorganizacji systemu szkolnictwa ogólnokształcącego, która nastąpiła w roku szkolnym 1948/1949. Wówczas to zlikwidowany został podział na gimnazjum i liceum na

⁶⁴ J. PIETER: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Katowice 1960.

⁶⁵ J. PIETER: *Pedagogiczna działalność WSP w XX-leciu. (1946—1966)*. Katowice 1968.

⁶⁶ *10 lat Uniwersytetu Śląskiego (1968—1978)*. Red. J. KANTYKA. Katowice 1978; R. GRZYBOWSKI: *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946—1956*. Gdańsk 2000.

⁶⁷ J. PIETER: *Szkice autobiograficzne...*

rzecz jednolitej szkoły 11-letniej, złożonej z 7-letniej szkoły podstawowej (klasy I—VII) i 4-letniego liceum (klasy VIII—XI)⁶⁸.

Prawie jednocześnie z przeprowadzoną reformą — 15 września 1948 roku — władze rządowe wydały dekret w sprawie uposażeń nauczycielskich, z którego wynikało, że nowa tabela płac tylko w pewnym stopniu mogła zaspokoić potrzeby bytowe nauczycieli⁶⁹. Dochody pedagogów zwiększały się tylko dzięki ich maksymalnemu obciążaniu pracą dodatkową, często niezwiązaną z wychowaniem młodzieży czy krzewieniem kultury narodowej w środowisku lokalnym. Świadczyły o tym liczne zbiorowe protesty nauczycieli (np. wniosek do Komisji Oświatowej WRN w Katowicach⁷⁰).

W analizowanym okresie „Brakowało w szkolnictwie powszechnym około trzynaście tysięcy pięćset nauczycieli, na skutek czego, wiele szkół powszechnych istniejących przed wojną jest niewznowionych lub też pozostawionych na niskim stopniu organizacyjnym”⁷¹, a to powodowało konieczność dalszego organizowania dodatkowych kursów pedagogicznych. Chcąc sprostać zadaniom dydaktyczno-wychowawczym stawianym 7-letniej szkole podstawowej i 4-letniemu liceum ogólnokształcącemu, licea pedagogiczne przekształcono na 4-letnie, a wyższe kursy nauczycielskie na jednoroczne, natomiast pedagogia zlikwidowano, organizując w ich miejsce 3-letnie wyższe szkoły pedagogiczne (WSP)⁷². Doświadczenia pedagogiczne w kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych wskazywały, że szybkie tworzenie placówek na wyższym stopniu organizacyjnym wymagało wielu przygotowań bazowych, programowych, a przede wszystkim kształcenia licznej kadry dydaktyczno-naukowej na wysokim poziomie, co, oczywiście, nie było możliwe do zrealizowania w krótkim czasie.

Dlatego kolejnym etapem rozwoju szkolnictwa pedagogicznego — po 1949 roku — było dążenie do rozszerzenia „bazy rekrutacyjnej i udostępnienia możliwości przygotowania się do zawodu nauczycielskiego zdolnej i wartościowej młodzieży ze środowisk o najbardziej utrudnionym dostępie do szkół”⁷³. Zaczęto więc przyjmować uczniów po VII klasie szkoły powszechnej do I klasy liceum pedagogicznego, do II klasy uczniów po skończonej VIII klasie i konsekwentnie do klasy III liceum — po ukończeniu IX klasy szkoły ogólnokształcącej.

Uważam, że te ryzykowne decyzje, chociaż wymuszone okolicznościami dziejowymi, prowadziły do obniżenia prestiżu zawodu nauczycielskiego,

⁶⁸ DzUrz MO 1948, nr 5, poz. 86.

⁶⁹ DzUrz MO 1948, nr 4, poz. 4.

⁷⁰ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach [dalej: WAP Kat.], WRN mikrofilm 73 530, Posiedzenie Komisji Oświatowej WRN w dniu 31 V 1946.

⁷¹ DzUrz MO 1946, nr 3, poz. 83.

⁷² DzUrz MO 1946, nr 4, poz. 128; R. GRZYBOWSKI: *Wyższe szkoły pedagogiczne...*

⁷³ DzUrz MO 1949, nr 8, poz. 147.

m.in. z powodu braku selekcji kandydatów do tej profesji. Skrócone formy kształcenia nauczycieli w początkowym okresie PRL-u miały jednak charakter tymczasowy i służyły jedynie łagodzeniu deficytu kadrowego pedagogów wysoko wykwalifikowanych.

Przywołane fakty wskazują, że rozwój szkolnictwa w województwie śląsko-dąbrowskim, chociaż dokonywał się zgodnie z założeniami reform oświatowych przeprowadzonych w całym kraju w kolejnych latach PRL-u i stosownie do potrzeb województwa, to jednak napotykał na znaczne trudności, które zniechęcały nauczycieli do pracy w tym zawodzie. Zwiększający się zakres obowiązków pozapedagogicznych oraz ówczesna tabela płac powodowała przechodzenie nauczycieli, szczególnie mężczyzn, do innych zawodów. Doprowadziło to do feminizacji zawodu nauczycielskiego, co nie wpłynęło pozytywnie na wychowanie uczniów, szczególnie w starszych klasach⁷⁴.

W zawodzie nauczycielskim było zatem coraz więcej śląskich dziewcząt, poczynając od pierwszych instytucjonalnych form, które otwarto: Państwowe Pedagogium i Liceum Pedagogiczne w Katowicach, a następnie: Liceum Pedagogiczne w Tarnowskich Górach i Pszczynie, Chorzowie i Sosnowcu. W sumie, w roku szkolnym 1945/1946 w śląskich placówkach kształcenia nauczycieli i seminariach dla wychowawczyń przedszkoli uczyło się 1 817 osób; niestety, w źródłach brak jest informacji, jaki odsetek tej liczby stanowili mężczyźni⁷⁵. Przykładowo, w 1948 roku w *Księdze etatów nauczycieli powiatu rybnickiego* zarejestrowano 30 nauczycieli, którzy ukończyli Państwowe Pedagogium w Katowicach, i 20 absolwentów Liceum Pedagogicznego w Pszczynie. W 1946 roku stanowili oni 1/4 niewykwalifikowanych nauczycieli. W tym czasie w szkołach podstawowych na terenie województwa pracowało 456 pedagogów, z czego 196 było niewykwalifikowanych. Właśnie ta grupa nauczycieli w latach 1945—1957 zdobywała wykształcenie na kursach w Rejonowej Komisji Kształcenia Nauczycieli w Rybniku⁷⁶. Należy nadmienić, że ten sposób osiągania kwalifikacji pedagogicznych był dla nauczycieli jednym z najbardziej uciążliwych, gdyż od wielu z nich wymagał łączenia codziennych zajęć pedagogicznych z obowiązkami rodzinnymi i organizowaniem samokształcenia w sposób skuteczny, a nie mieli oni w tym zakresie doświadczenia, wszak byli to najczęściej absolwenci szkół podstawowych lub niepełnych szkół średnich.

Z niskim poziomem wykształcenia pedagogicznego łączyło się też niskie wynagrodzenie nauczycieli. J. Jakubowski pisał: „Nauczyciele wyszli z wojny

⁷⁴ G. KEMPA: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do II wojny światowej)*. Katowice 1996.

⁷⁵ O. KOTULA: *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim w latach 1946—1954*. „Zaranie Śląskie” 1947, nr 1—2.

⁷⁶ *Księga etatów powiatu rybnickiego 1945—1957*.

niemal doszczętnie zniszczeni materialnie. We wrześniu 1944 roku władze szkolne wypłaciły im w formie zaliczki podwójną pensję z 1939 roku⁷⁷. Zwróciły się one także do rad narodowych wszystkich szczebli, aby te zapewniły pedagogom pracującym na ich terenie odpowiednie przydziały żywności i mieszkania. Niestety, wiele gminnych rad narodowych tych poleceń nie zrealizowało, gdyż nie miały możliwości udzielania pomocy rzeczowej ani finansowej. Warto dodać, że resort oświaty, poczynawszy od września 1944 roku, wypłacał nauczycielom zaliczki i pensje regularnie, nie wystarczały one jednak na zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny. Dopiero po kilkukrotnych obradach Rady Ministrów podjęto decyzję o przywróceniu automatycznego awansu nauczycieli i przeniesieniu „każdego z nich przeciętnie o jedną pensję wyżej” oraz przyznaniu każdemu stałego dodatku do pensji, który wynosił 300 zł. Także do wysługi lat został doliczony okres pracy jawnej w czasie wojny, tajne nauczanie młodzieży natomiast nagradzane było podwójnie, a okres tzw. przymusowej bezczynności był gratyfikowany tylko w połowie⁷⁸. Należy podkreślić, że w stosunku do żadnej innej grupy zawodowej pracowników państwowych nie wydano podobnych przepisów uznających pracę w okresie okupacji. Również miesięczny dodatek do pensji był czymś nadzwyczajnym, stanowił on niemal wyłącznie przywilej nauczycieli. Niewątpliwie tego rodzaju świadczenia dodatkowe przyznane pedagogom dowodzą wagi zawodu, niekoniecznie jednak świadczą o wysokiej pozycji społecznej tej grupy zawodowej.

Mimo udzielonego wsparcia finansowego sytuacja bytowa nauczycieli była nadal niekorzystna w porównaniu z innymi grupami pracowniczymi. Wyraz złego położenia materialnego dał Wiesław Wilczyński, pisząc w 1947 roku o swej pensji nauczycielskiej na łamach „Głosu Nauczycielskiego”: „Robotnik kwalifikowany w fabryce wody stołowej otrzymuje ponad 12 000 złotych miesięcznie, a pomocnik — niewykwalifikowany chłopak 2 000 złotych. Ja mam VII grupę płacy — 5 800 złotych, a pracy w szkole 5 godzin plus 1 godzina, a na kursie 3 godziny i w świetlicy 3 godziny. Razem 12 godzin dziennie. A w domu dla szkoły pracuję nocą. Nie o wynagrodzenie chodzi, jeśli tak przejściowo być musi, ale o przeciążenie pracą z konieczności dla chleba, ale też o równy ciężar. Jestem zachwycony odbudową kraju. W duszy mam uznanie dla rządzącej góry, ale wyczuwam u mas nauczycielskich jakby żal, którego wypowiedzieć nie mogą, czy nie chcą. Wyśmiewają mnie w życiu za moje poglądy i takie atuty jak »nędzne uposażenie nauczycieli« rzucają pod nos⁷⁹. Z wypowiedzi tej wynika, że start zawodowy i społeczny pedagogów, którzy rozpoczynali pracę, będąc niewykwalifikowaną

⁷⁷ J. JAKUBOWSKI: *Polityka oświatowa PRL w 1944—1948...*

⁷⁸ DzUrząd MO 1945, nr 2, poz. 4 i 15—16.

⁷⁹ W. WILCZYŃSKI: *Przeciążenie pracą*. „Głos Nauczycielski” 1947, nr 20, s. 319.

kadrą, stawał się bardzo trudny pod każdym względem: bytowym, finansowym, zawodowym i edukacyjnym. Jak już pisałam, problemy te wypływały z następujących czynników: ogólnej sytuacji powojennej utrudniającej wszelką stabilizację zawodową, niskich płac nauczycielskich, przeciążenia pracą w szkole i działalnością społeczną wykonywaną najczęściej w trudnych warunkach lokalowych.

Podobnie nadmiernie obciążeni zawodowo byli też śląscy nauczyciele, jak wynikało z ich wypowiedzi, np. kierownika Szkoły Podstawowej w Gaszowicach: odbudowywał on szkołę, organizował ośrodek zdrowia, pocztę i komunikację autobusową. Poza tym był członkiem Polskiego Związku Byłych Więźniów Politycznych, pełnił funkcję instruktora do walki z analfabetyzmem i był członkiem Powiatowego Komitetu Koordynacyjnego Społecznego Funduszu Budowy Szkół⁸⁰.

Nauczyciele, szczególnie na wsiach śląskich, po II wojnie światowej stawali się więc osobami w pełni zintegrowanymi ze społecznością lokalną, utożsamiali się z jej problemami, pomagali w ich rozwiązywaniu, a to miało znaczny wpływ na podniesienie ich prestiżu społecznego.

W wyniku nowego podziału administracyjnego Polski, obowiązującego od 1950 roku, w miejsce dotychczasowego województwa śląsko-dąbrowskiego utworzone zostało województwo katowickie, Opolszczyzna z powiatami częstochowskim i kłobuckim stanowiły zaś oddzielne województwo. Porównując liczby uczniów z roku 1948 i 1966, zauważyć można, że liczba wychowanków w województwie katowickim była dwukrotnie większa⁸¹. Istotną cechą gwałtownego wzrostu liczby uczniów stało się uczęszczanie dzieci i młodzieży do szkół w miastach, wszak wiele miejscowości na Górnym Śląsku rozwijało się bardzo intensywnie gospodarczo w latach 1945—1950. W związku z tym na stałe osiedlała się tu ludność z innych regionów Polski, a cała struktura województwa katowickiego upodobniła się do struktury dużych miast. Zdaniem Stanisława Papli, zjawisko to wyraźnie ukazuje stosunek liczby młodzieży wiejskiej do miejskiej w szkołach podstawowych województwa katowickiego⁸². Z jego badań wynika, że w latach 1945—1958 liczba uczniów w szkołach wiejskich na terenie Górnego Śląska stale się zmniejszała, co było spowodowane wyludnianiem się wsi i osiedlaniem się wielu rodzin wiejskich w miastach. W konsekwencji zaczęto zamykać szkoły wiejskie, co rodziło nowe problemy w szkolnictwie podstawowym na terenie okręgu typowo przemysłowego⁸³.

⁸⁰ Relacja pisemna Dworaczka i innych nauczycieli znajduje się w posiadaniu autorki.

⁸¹ „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa” województwo katowickie, 1948; „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa” 1966.

⁸² S. PAPLA: *Rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w XX-leciu PRL.* „Choczwanna” 1964, z. 4.

⁸³ Ibidem.

Dodatkowo z wydanego 23 marca 1953 roku dekretu Ministerstwa Oświaty wynikała konieczność objęcia obowiązkiem szkolnym uczniów aż do ukończenia przez nich klasy VII. Dekretem tym ministerstwo przedłużało o dwa lata obowiązek szkolny dla tych wychowanków, którzy w normalnym wieku, czyli do 14. roku życia, obowiązku tego nie dopełnili⁸⁴. Papla ustalił, że w województwie katowickim w latach 1957/1958—1963/1964 obowiązek ten wypełniło prawie 99% uczniów, czyli o 4% więcej w porównaniu z innymi województwami w kraju⁸⁵.

Dlatego należało powiększyć liczbę szkół. Do korzystnego stanu śląskiego szkolnictwa podstawowego przyczynił się m.in. prężnie działający Fundusz Odbudowy Szkół (FOS), który powołany został w całej Polsce w 1947 roku⁸⁶. Jeśli chodzi o obszar województwa katowickiego, w latach 1947—1956 zebrano na ten cel 445 581 mln zł. Prócz tego wartość świadczeń rzeczowych obliczono na około 10 mln zł. W ciągu tych 10 lat w województwie tym wybudowano 100 szkół — średnio 9-izbowych, kompletnie wyposażonych — i 10 przedszkoli oraz odbudowano 360 obiektów. W tym przebudowano lub wybudowano 240 obiektów w 50% zniszczonych w czasie II wojny światowej. Poza tym w ponad tysiącu szkół przeprowadzono kapitalny remont. Dodatkowo biblioteki szkolne otrzymały 50 tys. tomów książek, a w pomoce naukowo-dydaktyczne wyposażono łącznie 3 tys. izb oraz 400 sal. W związku z tym poprawiły się warunki szkolne dla 500 tys. uczniów⁸⁷. Dzięki działalności FOS-u usunięto tzw. punkty bez szkół, a szkoły z jednym czy dwoma nauczycielami zostały zastąpione 7-klasowymi szkołami podstawowymi. W ocenie Papli, w 1956 roku nie było dziecka, które nie miałoby możliwości ukończenia szkoły pierwszego stopnia organizacyjnego. A celowe zaopatrzenie szkół w pomoce dydaktyczne znacznie przyczyniło się do podniesienia poziomu nauczania, co z kolei skutkowało wyższymi wynikami uczniów w nauce i poprawą warunków pracy nauczycieli⁸⁸.

Po wygaśnięciu działalności FOS-u w 1958 roku funkcjonowanie rozpoczął Społeczny Fundusz Budowy Szkół (SFBS). Jego zadaniem, podobnie jak w przypadku FOS-u, stała się budowa szkół-pomników dla uczczenia tysiąclecia państwa polskiego⁸⁹. W województwie katowickim najlepsze efekty w tym zakresie osiągnięto w latach 1959—1964, przekazując

⁸⁴ DzUrz MO 1953, nr 4, poz. 24.

⁸⁵ S. PAPLA: *Rozwój szkolnictwa...*

⁸⁶ T. KARCZEWSKI: *Wspólnymi siłami. X lat Funduszu Odbudowy Szkolnictwa*. Katowice 1957.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ S. PAPLA: *Rozwój szkolnictwa...*; M. WIERZBICKI: *Rozwój szkolnictwa...*

⁸⁹ *Informacje o budowie szkół-pomników Tysiąclecia w latach 1959—1965*. Ministerstwo Oświaty. Warszawa 1966.

rocznie przeciętnie 55 obiektów i 595 pomieszczeń szkolnych. W tym czasie do użytku oddano ogółem 330 nowych jednostek oświatowych, z czego 102 stanowiły szkoły-pomniki. W wyniku wzrostu liczby szkół w województwie katowickim zmalała liczba uczniów w klasach szkolnictwa podstawowego⁹⁰. Uczniowie mieli więc większy i bardziej bezpośredni dostęp do nauczycieli, a to mogło wzbudzić ich zainteresowanie nauką oraz skuteczniejszą edukacją.

W związku z dynamicznym rozwojem szkolnictwa w województwie katowickim musiała też wzrastać liczba dobrze wykształconych nauczycieli. Ze statystyk wynika, że faktycznie miało to miejsce. Przykładowo, w latach 1948—1966 stan kadry pedagogicznej w szkołach podstawowych wzrósł prawie trzykrotnie i liczba nauczycieli w przeliczeniu na jednego ucznia była znacznie wyższa niż wcześniej⁹¹. Należy podkreślić, że siłami nauczycielskimi stawali się przede wszystkim absolwenci szkół pedagogicznych na poziomie średnim⁹². Dlatego po wprowadzeniu 7-letniej obowiązkowej szkoły podstawowej wydłużono ich edukację o jeden rok w liceach pedagogicznych, trwała ona więc cztery lata. Według Wacława Wojtyńskiego to absolwenci liceów pedagogicznych „założyli fundament pod ogromny gmach polskiej oświaty powszechnej, wzięli aktywny udział w likwidacji analfabetyzmu, zaważyli w zasadniczy sposób na odbudowie szkolnictwa i jego dalszym, wielostronnym rozwoju”⁹³. Sieć liceów pedagogicznych po zmianie granic województwa katowickiego w 1950 roku obejmowała następujące miejscowości: Bielsko-Biała, Chorzów, Cieszyn, Częstochowa, Gliwice, Katowice, Pszczyna, Sosnowiec, Tarnowskie Góry, Zawiercie, Zabrze i Rybnik⁹⁴.

Z kolei Instytut Pedagogiczny w Katowicach reaktywowany w 1945 roku kształcił nauczycieli specjalistów przedmiotowych do klas wyższych szkoły podstawowej oraz oczekiwaną kadre do administracji śląskiego szkolnictwa. Jak pisał Pieter, Instytut ukończyło ogółem ponad 200 nauczycieli na studiach kierunkowych z matematyki, biologii i historii⁹⁵. Przykładowo, w powiecie rybnickim w 1950 roku pracowało 27 nauczycieli, którzy byli

⁹⁰ Ibidem; *5 lat działalności SFBSz w województwie katowickim. Sprawozdanie za okres I I 1959—31 XII 1963*. Katowice 1964; Z. GORZYCA: *Rozwój szkolnictwa podstawowego w województwie katowickim*. W: *Studia i materiały z dziejów województwa katowickiego w Polsce Ludowej*. T. 5. Red. H. RECHOWICZ. Katowice 1970.

⁹¹ Z. GORZYCA: *Rozwój szkolnictwa podstawowego...*

⁹² M. SZYMCAK: *Rozwój zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli na Śląsku w latach 1944—1971*. „Chowanna” 1971, z. 4.

⁹³ W. WOJTYŃSKI: *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, nr 3.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ J. PIETER: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945—1964*. „Chowanna” 1964, z. 4.

absolwentami Instytutu, w tym: matematyki — 15 osób, biologii — 7 osób i historii — 5 osób⁹⁶. W tym samym roku Instytut Pedagogiczny w Katowicach został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. O kształceniu nauczycieli w tej instytucji piszę dokładniej w rozdziałach 5.3. oraz 6.

W 1950 roku w województwie katowickim otwarty został także Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Bielsku-Białej. Edukacja trwała w nim dwa lata dla absolwentów średnich szkół pedagogicznych. W krótkim czasie jego 5-letniej egzystencji wykształcono ponad 300 nauczycieli w zakresie nauczania prac ręcznych i rysunków w szkole podstawowej (z powiatu rybnickiego ukończyło go 12 pedagogów⁹⁷).

Wyższe kursy nauczycielskie (WKN-y), funkcjonujące do 1953 roku, przygotowywały kandydatów do pracy pedagogicznej z uczniami w klasach V—VII szkół podstawowych. Najwcześniej zostały one powołane przy Instytucie Robót Ręcznych w Bielsku-Białej oraz przy Państwowym Pedagogium w Katowicach. Warunkami przyjęcia kandydata było posiadanie pełnych kwalifikacji w zakresie nauczania w szkole podstawowej i 3-letniego stażu pracy pedagogicznej. Na Górnym Śląsku organizowano też wieczorowe WKN-y, nad którymi nadzór organizacyjny sprawował ZNP. Rozwijał on kursy w wielu miejscowościach województwa katowickiego, co zapewne przyczyniło się do dużej ich popularności wśród śląskich pedagogów — WKN-y ukończyło bowiem aż 1602 nauczycieli, w tym 7 z powiatu rybnickiego⁹⁸.

Równoległe zatem z funkcjonowaniem stałych instytucji kształcenia pedagogicznego nadal rozwijano na Górnym Śląsku tymczasowe formy edukacji nauczycieli. Najczęściej były to kilkutygodniowe kursy wprowadzające jedynie kandydata do zawodu pedagogicznego, najczęściej ich słuchaczami byli absolwenci szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących. Zostały one przekształcone w półroczne i roczne państwowe kursy nauczycielskie, jednak dopiero po wydłużeniu o rok nauczania w szkole podstawowej, po wprowadzeniu klasy VIII. Z reguły organizowano je przy liceach pedagogicznych i średnich szkołach ogólnokształcących. Najczęściej powoływano je w tych środowiskach lokalnych, gdzie brakowało nauczycieli do szkół podstawowych. Kursy te ukończyło ogółem 1 127 osób, z czego w 1967 roku 137 nauczycieli pracowało w powiecie rybnickim⁹⁹.

Niezależnie od funkcjonowania omawianych instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli nadal w województwie katowickim działały komisje

⁹⁶ *Księga etatów nauczycieli powiatu rybnickiego*. W posiadaniu Szkoły Podstawowej nr 1 w Rybniku.

⁹⁷ J. PIETER: *Powstanie i rozwój...*; *Księga etatów nauczycieli powiatu rybnickiego...*

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ M. SZYMCZAK: *Rozwój zakładów kształcenia nauczycieli...*; *Księga etatów nauczycieli powiatu rybnickiego...*

rejonowe kształcenia nauczycieli niewykwalifikowanych. W latach 1945—1958 egzamin dojrzałości złożyło w nich 1 195 nauczycieli niewykwalifikowanych, w tym 192 pedagogów z powiatu rybnickiego¹⁰⁰.

Uchwałą Prezydium Rządu PRL-u z 18 maja 1954 roku wszedł w życie nowy system kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Na jego podstawie edukowano także kadrę nauczycielską w 2-letnich studiach nauczycielskich (SN). Prężny rozwój tej instytucjonalnej formy spowodował, że np. w roku szkolnym 1966/1967 w województwie katowickim liczba absolwentów dziennych SN-ów (820) przewyższała liczbę absolwentów liceów pedagogicznych (599) (tabela 3).

Tabela 3

Liczba absolwentów liceów pedagogicznych
i studiów nauczycielskich na terenie województwa katowickiego
w latach 1966—1971

Formy kształcenia	Rok szkolny				
	1966/1967	1967/1968	1968/1969	1969/1970	1970/1971
Licea pedagogiczne	599	581	657	296	13
Studia nauczycielskie	820	875	820	840	869
Ogółem	1 419	1 459	1 477	1 136	882

Źródło: M. SZYMCZAK: *Rozwój zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli na Śląsku 1944—1971*. „Chowanna” 1971, z. 4.

Od tego czasu obserwowano wyraźną zmianę proporcji w liczbie kształconych nauczycieli na korzyść bardziej pogłębionej edukacji prowadzonej w SN-ach¹⁰¹. Badacz podał, że np. na terenie województwa katowickiego w roku szkolnym 1965/1966 było 760 absolwentów liceów pedagogicznych, a SN-ów aż 1 649¹⁰². Wyedukowaną w nich kadrę zatrudniano w szkołach podstawowych na etatach nauczycieli określonych grup przedmiotowych w starszych klasach lub do realizacji wszystkich przedmiotów w klasach I—IV. Do specjalistów z jednego przedmiotu zaliczono tylko nauczycieli języka polskiego i języka rosyjskiego, a w następnych latach także matematyki, taka decyzja była w gestii kuratora oświaty. Niestety, dopiero dwa

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ DzUrz MO 1954, nr 9, poz. 68, Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 14 VI 1954 roku o utworzeniu dwuletnich studiów nauczycielskich; DzUrz MO 1955, nr 7, poz. 57, Uchwała nr 276 Prezydium Rządu z dnia 18 V 1954 roku w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich; „Rocznik Statystyczny 1970”. Warszawa 1971, s. 420.

¹⁰² M. SZYMCZAK: *Rozwój zakładów kształcenia nauczycieli...*

lata po otwarciu SN-ów, wprowadzono do nich metodykę nauczania określonych przedmiotów, opierając się na programie obowiązującym w liceach pedagogicznych¹⁰³. Ta spóźniona decyzja niewątpliwie obniżyła skuteczność przygotowania nauczycieli pod względem dydaktycznym i psychologicznym do pracy z wychowankami w bardzo trudnym okresie rozwojowym, jakim jest okres adolescencji.

Podobne jej skutki można było zauważyć także na Górnym Śląsku. Jak ustalił Mirosław Wierzbicki, w województwie katowickim pierwsze SN-y zorganizowano w roku szkolnym 1954/1955, a więc w tym samym roku, co w reszcie kraju. Niestety, przez dwa lata w katowickim okręgu szkolnym SN-y stanowiły jedyną placówkę tego typu w województwie. Z czasem liczba ich powiększyła się do pięciu placówek stacjonarnych i jednej zaocznej. 1 września 1957 roku rozpoczęły działalność SN-y w Częstochowie i Katowicach, w tym ostatnim mieście drugi SN edukował nauczycieli do wychowania fizycznego, dwa lata później otwarto SN w Gliwicach, a w 1960 roku w Cieszynie. Niestety, stacjonarnie wykształcona kadra pedagogiczna nie była wystarczająca do potrzeb szkolnictwa podstawowego w tym zakresie. Dlatego w roku szkolnym 1962/1963 utworzono drugi SN zaoczny w Katowicach¹⁰⁴.

Powstawanie kolejnych SN-ów sprawiło, że ich sieć stawała się coraz bardziej widoczna dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego; dodatkowo, by przybliżyć SN-y osobom, które chciały się kształcić, sieć ich została uzupełniona punktami konsultacyjnymi¹⁰⁵. Niestety, organizowano je nawet wówczas, kiedy instytucje te nie cieszyły się większym zainteresowaniem pedagogów. Taki stan rzeczy był spowodowany ciągle niskimi pensjami nauczycielskimi (o tym problemie piszę dalej). Dlatego w latach 1962—1965 już tylko SN w Katowicach otworzył wszystkie kierunki w punktach konsultacyjnych. W innych miejscowościach natomiast w latach 1962—1963 uruchomiono tylko wybrane specjalności. Przykładowo, w Bielsku były to geografia i matematyka; w Częstochowie łączono z geografią zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne, tak jak też z biologią. W tych samych latach w Bytomiu funkcjonowały zaś kierunki: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, a w Rybniku — matematyka i zajęcia praktyczno-techniczne. Chociaż w SN-ach czas kształcenia nauczycieli był krótki, z powiatu rybnickiego kierunki te ukończyło zaledwie 16 pedagogów: 7 — matematykę, a 9 — zajęcia praktyczno-

¹⁰³ W. WOJTYŃSKI: *Problemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1961—1970*. „Ruch Pedagogiczny” 1962, nr 2.

¹⁰⁴ M. WIERZBICKI: *Studia nauczycielskie w województwie katowickim...*

¹⁰⁵ DzUrz MO 1962, nr 9, poz. 59, Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 23 VI 1962 roku w sprawie punktów konsultacyjnych studiów nauczycielskich prowadzących zaoczne studia dla pracujących.

-techniczne¹⁰⁶. Powstawanie SN-ów świadczyło o tym, że w województwie katowickim ciągle wielu nauczycieli nie miało celowych kwalifikacji zawodowych do pracy w szkolnictwie podstawowym.

Brak zainteresowania zawodem pedagoga, jak pisałam wcześniej, był spowodowany niskim wynagrodzeniem nauczycieli w Polsce. Nawet po 1949 roku nie nastąpiła zmiana w tej kwestii, chociaż ukazało się rozporządzenie Rady Ministrów gwarantujące nauczycielom automatyczne przechodzenie do wyższych grup uposażeniowych. Nawet po 1952 roku zmian nie było, chociaż weszła w życie uchwała rządu PRL-u, która zobowiązywała władze terenowych rad narodowych do uiszczania opłat za lokale mieszkalne nauczycieli z rodzinami, którzy pracowali na wsiach i w miejscowościach liczących do 2 tys. mieszkańców¹⁰⁷.

Rada Ministrów, poczynając od 1954 roku, sześć razy dokonywała zmian dotyczących poprawy uposażeń nauczycieli szkół podstawowych i średnich. W każdym przypadku o wysokości wynagrodzenia decydowały poziom wykształcenia i staż pracy, z automatycznym awansem co kilka lat. Efektem wprowadzonych zmian było to, że najwyższe pobory osiągał pedagog po 25 latach pracy w zawodzie (tabela 4)¹⁰⁸.

Tabela 4

Miesięczne wynagrodzenie nauczycieli w latach 1945—1965 (w zł)

Rok	Miesięczne wynagrodzenie nauczyciela*					
	po liceum pedagogicznym		po studium nauczycielskim		z wyższym wykształceniem	
	do 3 lat pracy	ponad 25 lat pracy	do 3 lat pracy	ponad 25 lat pracy	do 3 lat pracy	ponad 25 lat pracy
1945	660	900	730	970	820	1 200
1956	750	1 150	850	1 300	1 000	1 500
1958	900	1 400	1 050	1 550	1 200	1 800
1960	1 000	1 400	1 100	1 550	1 200	1 800
1963	1 050	1 500	1 200	1 700	1 300	1 950
1965	1 150	1 800	1 350	2 000	1 450	2 300

* W tabeli uwzględniono wyłącznie początkowe oraz końcowe pensje nauczycieli.

Źródło: Opracowanie własne sporządzone na podstawie rozporządzeń Rady Ministrów.

¹⁰⁶ M. WIERZBICKI: *Studia nauczycielskie w województwie katowickim...*; *Księga etatów nauczania w powiecie rybnickim z 1964 roku*.

¹⁰⁷ Z. MARCINIAK: *Związek Nauczycielstwa Polskiego w PRL*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1965, nr 3.

¹⁰⁸ DzU 1954, nr 26, poz. 103; DzU 1956, nr 37, poz. 168; DzU 1958, nr 52, poz. 249; DzU 1960, nr 38, poz. 223; DzU 1963, nr 44, poz. 248; DzU 1965, nr 44, poz. 275.

Mimo częstych podwyżek uposażeń pedagogów, zawód nauczycielski stale znajdował się w grupie profesji niskopłatnych. Nawet wówczas, kiedy nauczyciel posiadał tytuł magistra, przyznawano mu dodatek w wysokości 10% wynagrodzenia zasadniczego, doliczano go od 1958 roku. Kwestię tę nauczyciele poruszali na kolejnych zjazdach ZNP, jednak najostrej wyrażono ją na Zjeździe Oświatowym w 1957 roku. W ostatnim dniu obrad Komisja ZNP zgromadzonym nauczycielom przedstawiła do zatwierdzenia wnioski dotyczące problemów ekonomicznych szkolnictwa. Do kwestii, które stały się przedmiotem szczególnego zainteresowania pedagogów skupionych w ZNP należy zaliczyć:

- budownictwo szkół i mieszkań dla nauczycieli,
- określenie wielkości norm budżetowych na wydatki rzeczowe szkół i przedszkoli oraz na zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe,
- konieczność wprowadzenia uproszczeń w systemie planowania i finansowania oświaty oraz wychowania,
- ustalenie godziwego poziomu płac i wymiaru godzin zajęć nauczycieli.

Ten ostatni postulat w sprawozdaniu Komisji ZNP został zapisany następująco: „Komisja traktuje podwyżkę płac dokonaną w 1956 roku jako realną zapowiedź zmian dotyczących polityki płac w szkolnictwie [...]”¹⁰⁹. Dalej argumentowała ona, że dotychczasowa polityka płacowa była wyrazem niedoceny roli szkoły i nauczyciela. Konsekwencją tego stało się dodatkowe zatrudnianie się pedagogów na stanowiskach niezwiązanych z pracą wychowawczo-dydaktyczną bądź ich zwalnianie się ze szkół, co znacznie obniżyło poziom organizowanego procesu nauczania. Poza tym Komisja ZNP twierdziła, że taka polityka płacowa uniemożliwi dalsze pozyskiwanie wartościowych kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Także C. Goćłowska zastanawiając się nad pozycją ówczesnego nauczyciela, przytaczała podobne argumenty, jak nauczycielstwo na zjeździe ZNP. Pisała, że pedagog ratował się przed biedą ucieczką z zawodu, zostawiając „puste miejsce” dla ludzi bez odpowiedniego wykształcenia. Poza tym argumentowała, iż wyższe wykształcenie w latach 60. XX wieku przestało już być warunkiem kariery w wielu atrakcyjnych zawodach. Wśród powodów obniżania prestiżu zawodu nauczycielskiego wymieniła również czynnik pozatekoniczny, jakim było poszukiwanie przez wizytatorów w konspektach pedagogów upolitycznionych treści, a nie merytorycznych i metodycznych rozwiązań. Badaczka uważała, że nieetyczne postępowanie zwierzchników oświaty nie mobilizowało nauczycieli do przemyśleń dotyczących wyboru atrakcyjnych i dostosowanych do wieku uczniów form zajęć oraz metod dydaktyczno-wychowawczych. W konsekwencji zajęcia prowadzone przez młodych nauczycieli stawały się „schematyczne i werbalne”, co z kolei spr-

¹⁰⁹ *Zjazd Oświatowy z dn. 2—5 maja 1957 roku*. Warszawa 1957, s. 326.

wiało, że wychowankowie nie uważali na zajęciach, źle się zachowywali, a pedagodzy nie potrafili utrzymać dyscypliny. Często zdarzały się sytuacje, że nauczyciele szkół podstawowych odchodzili do szkolnictwa średniego, nie tylko ci z wyższym wykształceniem, ale również z niższym przygotowaniem zawodowym, lub też do prac lepiej płatnych, także w innych resortach. Według Gocłowskiej to polityka płacowa w nauczycielstwie doprowadziła do obniżenia poziomu nauczania w szkołach podstawowych, szczególnie w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich. Dopiero zarządzenie władz oświatowych z 29 maja 1954 roku, uzależniające liczbę godzin pracy nauczyciela oraz jego uposażenie od wykształcenia i liczby lat pracy, a nie od typu szkoły, w której pracuje, przyczyniło się do zainteresowania młodzieży zawodem nauczycielskim¹¹⁰.

Przedstawiona w niniejszym podrozdziale analiza upoważnia do następujących stwierdzeń:

- zaraz po II wojnie światowej, na początku PRL-u, niskie wykształcenie i niespójne organizacyjnie instytucje dokształcania oraz kształcenia nauczycieli, a także ich trudna sytuacja społeczno-bytowa na Górnym Śląsku powodowały u wielu pedagogów negatywne nastawienie do pracy w szkolnictwie powszechnym;
- w okresie PRL-u na Górnym Śląsku na skutek tworzenia różnorodnych instytucjonalnych form dokształcania oraz kształcenia nauczycieli możliwe stało się wzbogacanie procesu edukacji uczniów szkolnictwa ogólnokształcącego wartościami regionalnymi i ogólnonarodowymi;
- zmiany w tabeli płac nauczycieli w latach 70. XX wieku spowodowały powszechne zainteresowanie młodzieży zawodem nauczycielskim;
- w miarę poprawy sytuacji bytowo-edukacyjnej i uzupełniania kwalifikacji profesjonalnych pedagogów szkolnictwa ogólnokształcącego następowało systematyczne podnoszenie się ich pozycji społeczno-zawodowej w środowiskach lokalnych Górnego Śląska w czasach PRL-u.

5.3. Zadania szkolnictwa ogólnokształcącego w latach 1961—1976 a wykształcenie nauczycieli w koncepcji pedagogicznej Józefa Pietera

Wśród czynników wpływających na wyniki pracy nauczyciela w literaturze naukowej powszechnie wskazuje się jego wykształcenie i różne formy dokształcania zawodowego. Chociaż znawcy kwestii twierdzą, że nie są to

¹¹⁰ C. GOCŁOWSKA: *O pozycji nauczyciela*. „Głos Nauczycielski” 1957, nr 16.

najważniejsze stymulatory, to jednak zainteresowanie wielu badaczy koncentruje się na analizie skutków kształcenia nauczycieli.

Już od początku działania Komisji Edukacji Narodowej wiadomo, że system edukacji nauczycieli jest w dużym stopniu zależny od woli i kompetencji osób kierujących polityką oświatową. Chcąc modelować kierunki zmian, wprowadzać innowacje, władze oświatowe muszą znać rzeczywiste skutki funkcjonującego systemu kształcenia nauczycieli. Z takiego stanowiska rodzi się potrzeba badań nad skutecznością kształcenia i doksztalcania pedagogów. Przeprowadzenie rozpoznań naukowych w tej kwestii w okresie PRL-u okazało się trudne i skomplikowane z wielu powodów. Niewątpliwie najważniejsze z nich wynikały z faktu, że:

- stan dociekań teoretycznych i empirycznych w dziedzinie badań skuteczności kształcenia nauczycieli był skromny, a doświadczenie w zakresie badań funkcjonalnej skuteczności tego kształcenia niewielkie;
- wybór koncepcji badań oraz dobór właściwych kryteriów i wiarygodnych wskaźników skuteczności pracy nauczycieli ciągle pozostawał dyskusyjny.

Barbara Żechowska, prowadząc w latach 90. XX wieku badania nad tą kwestią, uważała, że jest w niej ciągle wiele kontrowersji i niejasności¹¹¹, tym trudniejsze więc musiało być rozpoznanie tego problemu w ciężkich gospodarczo, społecznie i oświatowo czasach odbudowy Polski — tuż po zakończeniu II wojny światowej.

Można założyć, że proces edukacji w powoływanych instytucjach kształcenia i doksztalcania nauczycieli w okresie PRL-u był świadomie skierowany na uzyskanie określonego wyniku, którym był — ogólnie rzecz ujmując — absolwent przygotowany do rozwiązywania zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych w szkole ogólnokształcącej. Dokładne rozpoznanie owych zadań jest dziś jeszcze ogromnie trudne z powodu ewolucji roli zawodowej nauczyciela, jaka dokonywała się przez cały okres PRL-u. W wyniku tych przemian zakres działań pedagogów został rozszerzony o nowe zadania ogólnonarodowe i regionalne (zob. rozdział 5.1.).

Po II wojnie światowej w programach nauczania (np. historii wychowania) instytucji kształcących nauczycieli akcent położono na problemach postępowych oraz reakcyjnych tendencjach w pedagogice światowej i rodzimjej. Przykładowo, w 1950 roku w liceach pedagogicznych uczeń na historii wychowania miał osiąść:

- „umiejętność interpretacji prostych zjawisk wychowawczych ze stanowiska klasowego,

¹¹¹ Por. B. ŻECHOWSKA: *Efektywność pracy nauczyciela — wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice 1983.

- ogólną znajomość typowych przykładów wychowania w poszczególnych formach społeczno-ekonomicznych,
- znajomość zadań wychowania w ustroju socjalistycznym¹¹².

W hasłach i treściach programowych nie uwzględniono całego kształtu polskiej i zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej, odwoływano się jedynie do nurtu rewolucyjnego. Dopiero Józef Pieter, w referacie wygłoszonym w Katowicach 15 stycznia 1957 roku na konferencji skupiającej wykładowców przedmiotów pedagogicznych WSP z całej Polski, przekonywał o konieczności poszerzenia treści programowych na zajęciach z historii wychowania o dzieje idei ekonomicznych, politycznych, moralnych i epistemologicznych. Uważał bowiem, że umożliwi to studentom zrozumienie aktualnych przeobrażeń w szkolnictwie i współczesnych idei pedagogicznych oraz pomoże ukształtować w nich postawę obywatelską. Istotne zmiany w tym zakresie, oczekiwane przez środowisko akademickie, wprowadzono dopiero 15 lipca 1961 roku. W tym czasie Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalił Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

W art. 1 ustawy stwierdzono, że nauczanie i wychowanie ma na celu „wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli”. Szkoły „wychowują w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczą zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowują do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury”¹¹³.

Przed uchwaleniem ustawy, w styczniu 1961 roku, Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej debatował o wydłużeniu o rok edukacji w szkole podstawowej. Zmianę tę uzasadniano następującymi argumentami:

- aby nauczyciele mogli skutecznie zrealizować rozłożony do tej pory materiał nauczania na 7 lat w szkole podstawowej,
- aby skrócić lukę o jeden rok absolwentom szkoły podstawowej, którzy nie podjęli dalszej edukacji szkolnej, a zamierzali podjąć pracę zawodową,
- aby absolwenci szkoły podstawowej ubiegający się o przyjęcie do liceum ogólnokształcącego wykazywali się na egzaminie wstępnym wyższym poziomem przygotowania niż do tej pory.

Przywołane decyzje dowodzą, że Ministerstwu Oświaty zależało na podniesieniu ogólnego poziomu kultury polskiego społeczeństwa. Głównym założeniem Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania stało się dosto-

¹¹² *Program nauki w liceum pedagogicznym. Projekt. Przedmioty pedagogiczne*. Warszawa 1950, s. 13; B. RATUŚ: *Licea pedagogiczne...*, s. 90—103.

¹¹³ DzUrz MO 1961, nr 7, poz. 5, Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

sowanie treści nauczania do potrzeb współczesnego życia¹¹⁴. Nawiązując do niej, pedagodzy na Górnym Śląsku starali się wyposażyć wychowanków w wiedzę o tradycji i kulturze własnego regionu (por. rozdział 5.1.), mniejszą uwagę natomiast zwracali na ład międzynarodowy. Z punktu widzenia wychowawczego wydaje się, że takie stanowisko było słuszne, gdyż to historia Śląska uczyła społeczność lokalną, w tym nauczycieli, aby najpierw budowali ład moralny w swoim otoczeniu i kraju, a dopiero później myśleli o innych narodach.

W związku z przyjętą ustawą Ministerstwo Oświaty od 1 września 1961 roku rozpoczęło wdrażanie 8-letniego cyklu nauczania w szkole podstawowej. Mianowicie, w czerwcu 1961 roku około 45% absolwentów VII klasy mogło kontynuować naukę tylko w szkołach zawodowych (w tym roku wstrzymano nabór do liceów ogólnokształcących), natomiast pozostali uczniowie uczęszczali do klasy VIII szkoły podstawowej.

Kluczowym warunkiem skutecznego przebiegu reformy szkolnictwa ogólnokształcącego — 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum ogólnokształcącego — było według ustawodawcy przygotowanie dostatecznej liczby wykwalifikowanych kadr nauczycielskich oraz dokończenie czynnych pedagogów. Zadania te mieli realizować lokalni organizatorzy szkolnictwa w całej Polsce.

Ówczesny minister oświaty Henryk Golański zapowiadał dążenie Ministerstwa Oświaty do wykształcenia dobrze i wszechstronnie przygotowanych sił nauczycielskich do wszystkich szczebli szkolnictwa. Jego zdaniem, kierunki nauczycielskie uniwersytetów, poza edukacją przedmiotów rzeczowych, np. matematyki, historii itd., powinny zapewnić studentom możliwość uzyskania wiedzy teoretycznej i praktycznej z pedagogiki. Tę zaś absolwenci (nauczyciele) mieli pogłębiać przez cały okres pracy zawodowej w procesie samokształcenia¹¹⁵.

Warto przypomnieć, że już w latach 30. XX wieku różnorodne i oryginalne formy doskonalenia zawodowego prowadzili nauczyciele polskich szkół prywatnych na Śląsku Opolskim. W Polskim Gimnazjum w Bytomiu organizowali zjazdy nauczycielskie integrujące nauczycieli różnych typów szkół oraz działaczy oświatowych i społecznych, a także doskonalili się w ramach tzw. wspólnoty pracy, konferencji rejonowych, zebrań Towarzystwa Nauczycieli i przez samokształcenie, korzystając z „Poradnika Nauczycielskiego”¹¹⁶. Z jednej strony nauczyciele na Śląsku w okresie PRL-u mogli czerpać z wzorów osobowych i doświadczeń nauczycieli z minionych czasów,

¹¹⁴ Ibidem; B. SUCHODOLSKI: *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław 1963; M. PĘCHERSKI: *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*. Wrocław 1970.

¹¹⁵ *Udział szkolnictwa wyższego w realizowaniu reformy*. Dodatek do „Nowej Szkoły” 1961, nr 4.

¹¹⁶ Karol Miarka o powadze stanu nauczycielskiego. „Szkoła Śląska” 1931, nr 3.

z drugiej zaś — częste reorganizacje instytucjonalnych form kształcenia i doskonalenia nauczycieli, jakie miały miejsce po II wojnie światowej, wpływały negatywnie na ich pracę. W omawianym czasie nie brakowało jednak zaangażowanych kierowników i nauczycieli śląskich szkół podstawowych (por. rozdział 5.1.). Niektórzy pedagodzy nie tylko przetrwali trudny dla nich czas (biedę, niskie uposażenie i zmiany organizacyjne łącznie z budową szkół), ale z własnej inicjatywy systematycznie podnosili swoje wykształcenie i doskonalili umiejętności zawodowe w różnych instytucjonalnych formach kształcenia. Szanse do tego stwarzało im Ministerstwo Oświaty, które powoływało różne instytucjonalne formy dla pedagogów o niskim wykształceniu zawodowym.

Niewątpliwie, zapowiedź Ministerstwa Oświaty dotycząca wprowadzenia 8-klasowej szkoły podstawowej była dla śląskiej kadry pedagogicznej kolejnym wezwaniem do dalszej „pracy nad sobą”. W związku z tym rodzą się pytania:

- Czy i w jakim stopniu dotychczasowe formy kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku warunkowały skuteczną realizację zadań postawionych szkole ogólnokształcącej przez ministerstwo?
- Czy i jaka była możliwość urzeczywistnienia idei KEN-u — kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w wyższych szkołach akademickich?

Nie tylko na Śląsku, ale na terenie całego kraju na uczelniach nie było możliwości lokalowych ani kadrowych, aby kształcić wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Zdawał sobie z tego sprawę ówczesny wiceminister oświaty Wacław Tułodziecki, który przekonywał społeczeństwo polskie o konieczności utrzymania wszystkich dotychczasowych form kształcenia nauczycieli. Zdaniem wiceministra, istotnym celem dla władz oświatowych na najbliższe dziesięć lat była korekta dotychczasowych treści programowych i metod pracy we wszystkich instytucjonalnych formach kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zapowiadał wprowadzenie w tych instytucjach zmian organizacyjnych. Starał się także aktywizować nauczycieli do edukacji w nowych instytucjonalnych formach, które miały być powoływane w najbliższym czasie¹¹⁷.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, znając trudności kadrowe w szkolnictwie podstawowym, przedłużyło nauczanie w liceach pedagogicznych, które zostały zlikwidowane dopiero w 1971 roku. Na ich miejsce powoływano na szerszą skalę te studia nauczycielskie (SN), które miały odpowiednią bazę i dobrze wykształconą kadre dydaktyczną o aspiracjach naukowych. Pozytywną stroną tego przedsięwzięcia było nie tylko zwiększenie

¹¹⁷ Ibidem; W. TUŁODZIECKI: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych w latach 1965—1975*. „Nowa Szkoła” 1965, nr 2.

szenie liczby absolwentów tej półwyższej uczelni, którzy mogli podjąć pracę w szkolnictwie podstawowym, ale też lepsze w stosunku do absolwentów liceów pedagogicznych i innych niższych form kształcenia pedagogicznego wykonywanie przez nich zadań zawodowych¹¹⁸.

Uzasadnienie tego było oczywiste: w SN-ach program nauczania był znacznie rozszerzony. Przykładowo, historia wychowania była wykładana przez dwa semestry w wymiarze 40 godzin. Program przedmiotu był obszerny. Jego hasła programowe akcentowały klasowy charakter ustrojów szkolnych, oddziaływanie na polską pedagogikę kierunków i prądów światowej pedagogiki burżuazyjnej oraz walkę lewicy społecznej o dostęp mas ludowych do oświaty. Taka formuła programu po latach krytykowana była m.in. przez Kamillę Mrozowską, która uważała, że program ten nie był przemyślany ani pod względem rzeczowym, ani metodycznym¹¹⁹.

Kilkunastoletnia działalność SN-ów i kilkuletnia WSN-ów wykazała, że instytucje te nie kształciły nauczycieli pod względem jakościowym optymalnie, jeśli wziąć pod uwagę potrzeby zreformowanego szkolnictwa ogólnokształcącego. Dlatego w dyskusjach merytorycznych pedagodzy i psychologowie opowiadali się za całkowitym zaniechaniem tych form kształcenia nauczycieli na rzecz pełnych wyższych studiów pedagogicznych. Do grupy tych naukowców należeli Bogdan Suchodolski oraz rektor WSP w Katowicach Józef Pieter. W 1964 roku prof. Pieter przedłożył w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego koncepcję „jednolitego” systemu kształcenia nauczycieli. Zdając sobie sprawę, że w ówczesnych warunkach gospodarczych, kadrowych i lokalowych szkolnictwa wyższego w Polsce nie było możliwe powszechne kształcenie nauczycieli na poziomie akademickim, zminimalizował potrzeby w tym względzie. Zaproponował ministerstwu usunięcie formalnych przeszkód oraz konsekwentne tworzenie odpowiednich udogodnień, aby absolwenci każdej z form kształcenia pedagogicznego (bez strat czasowych) mieli możliwość wolnego wstępu do szkoły kształcącej nauczycieli wyższego stopnia, co też miało miejsce w województwie katowickim¹²⁰.

Nadmienię, że taka zasada była już przyjęta przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w momencie tworzenia WSN-ów, jak wynikało z *Informatora Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego*: „Nie mogą się izolować [WSN-y — G.K.] od otaczającego je życia społecznego, środowiska

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ K. MROZOWSKA: *Obecna sytuacja historii wychowania jako przedmiotu kształcenia pedagogicznego*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, s. 4; EADEM: *Rola historii wychowania w kształceniu pedagogicznym. Przeszłość, stan obecny i postulaty*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 12. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971, s. 14.

¹²⁰ S. SKIBIŃSKI: *Szkoły wyższe i placówki naukowo-badawcze województwa katowickiego w Polsce Ludowej*. Katowice 1967.

lokalnego i nauczycielskiego”. Muszą być „drożne”¹²¹. Niestety, zasada ta nie funkcjonowała w praktyce, gdyż w wielu zakładach oświatowych tego typu obowiązywały różne programy nauczania. Dlatego doświadczeni nauczyciele akademicy uważali, że organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy w WSN-ach powinien wynikać nie tylko z podstawy programowej wcześniejszych zakładów kształcenia pedagogicznego, ale także z edukacji w instytucji, w której osoba studiuje. Zwracali też uwagę na to, aby proces kształcenia pobudzał słuchaczy do dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych, a przede wszystkim kształtował predyspozycje psychiczne przyszłego pedagoga¹²². Wśród ówczesnych pedeutologów toczyły się owocne dyskusje dotyczące doksztalcenia nauczycieli z wykształceniem wyższym, lecz bez tytułu magistra (WSN). Przykładowo, J. Bandura twierdził, że przygotowanie nauczycieli do szkolnictwa podstawowego i średniego stanie się jednakowe i odbywać się będzie w tej samej wyższej uczelni¹²³. Stanowisko to popierał Pieter, który uważał, że trzeba dokonać gruntownych zmian w programach nauczania studiów nauczycielskich i wyższych szkół nauczycielskich (od roku szkolnego 1968/1969 funkcjonowały one również na Górnym Śląsku, np. w Sosnowcu, Bytomiu, Gliwicach) oraz na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Pieter znał doświadczenia nauczycieli z tych funkcjonujących form kształcenia. Dlatego uznał, że reorganizacja instytucji edukujących pedagogów musi doprowadzić do tego, aby niższe etapy ich kształcenia były tożsame z pierwszymi latami studiów wyższych. Taka koncepcja została przyjęta przez Ministerstwo Oświaty. Koniecznością stało się więc prowadzenie doksztalcenia dla wielu pracowników dydaktycznych SN-ów i WSN-ów przez profesorów wyższych uczelni akademickich.

Zorganizowano to w ten sposób, że nauczycieli z wymienionych uczelni pedagogicznych przypisano do grona kadry dydaktyczno-naukowej określonej szkoły akademickiej, przez co mogli uczestniczyć w seminariach naukowych wybranego profesora. Mieli zatem możliwość osiągnięcia kolejnego tytułu naukowego i przede wszystkim zdobycia rzetelnej i pogłębionej najnowszej wiedzy, przydatnej do kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą w SN-ach i WSN-ach¹²⁴. Środowiska akademickie miały więc w większym stopniu (niż do tej pory) zagwarantować skuteczność uzupełniania kwalifikacji zawodowych przez pracowników dydaktycznych półwyższych uczelni pedagogicznych. Głównym celem takiego działania było zapewnienie jednolitości organizacyjnej i programowej w kształceniu nauczycieli dla całego

¹²¹ *Informator Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa 1970.

¹²² J. KULPA: *Problemy wyższych studiów pedagogicznych*. „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 12.

¹²³ J. BANDURA: *Nauczyciel dla przyszłej szkoły*. „Głos Nauczycielski” 1971, nr 24.

¹²⁴ J. PIETER: *Szkice autobiograficzne*. Katowice 1986.

szkolnictwa ogólnokształcącego — po uniwersytety włącznie. Niewątpliwie bardziej owocne okazało się niwelowanie barier między poszczególnymi instytucjami kształcenia nauczycieli na różnych poziomach.

Za całkowitym skoncentrowaniem edukacji pedagogów w WSP i uniwersytetach, poza Pieterem, opowiadał się także Suchodolski. Obaj nauczyciele akademicy dostrzegali na uczelniach wyższych nie tylko brak równowagi pomiędzy kształceniem pedagogicznym a kształceniem specjalistycznym, ale również przesadne teoretyzowanie na wykładach i brak rozwijania u słuchaczy myślenia krytycznego. Naukowcy proponowali więc, aby w kształceniu nauczycieli główny akcent położyć na kształtowaniu wartości osobowych i predyspozycji psychopedagogicznych, a dopiero potem na ich umiejętnościach wiązania teorii z praktyką¹²⁵, do czego nawiązali współcześni pedeutolodzy.

Z materiału analizowanego w niniejszym podrozdziale wynika, że po II wojnie światowej doświadczeni profesorowie, m.in. Pieter i Suchodolski, podejmowali w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego skuteczne działania mające na celu ujednoczenie systemu kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie. Uznali oni, że dotychczasowe instytucjonalne formy edukacji pedagogów, także na Górnym Śląsku, nie dawały szans na skuteczne przygotowanie kadry pedagogicznej do reformowanego szkolnictwa ogólnokształcącego.

Z przytoczonych informacji wynika, że w PRL-u, aż do lat 70. XX wieku, nie wszyscy nauczyciele na Górnym Śląsku mieli odpowiedni status społeczno-zawodowy. Złożyło się na to wiele czynników, a wśród nich także ogólnokrajowe uwarunkowania polityczno-ekonomiczne i regionalne.

Niewątpliwie, reaktywowanie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, a następnie utworzenie na jego miejscu Wyższej Szkoły Pedagogicznej inspirowało śląskich nauczycieli do podwyższania swej pozycji społeczno-zawodowej przez kończenie wyższych studiów pedagogicznych.

Podsumowując rozważania poczynione w niniejszym rozdziale, należy stwierdzić, że mimo trudnych warunków bytowych społeczeństwa na Górnym Śląsku:

- samorząd lokalny udzielał nauczycielom doraźnego wsparcia bytowo-finansowego;
- władze oświatowe dbały o powoływanie instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie edukacji;
- następował minimalny wzrost pensji nauczycieli, którzy uzupełniali kolejne stopnie wykształcenia zawodowego. Należy jednocześnie pod-

¹²⁵ Np.: J. PIETER: *Pedagogiczna działalność wyższych szkół pedagogicznych*. Katowice 1963; B. SUCHODOLSKI: *Refleksje o zadaniach i wykształceniu nauczycieli w PRL*. „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 7/8.

kreślić, że pensje nie były proporcjonalne do ich wkładu pracy pedagogicznej;

- mimo niskiej gratyfikacji finansowej i ciężkich warunków życia oraz ograniczonej liczby szkół i słabego ich wyposażenia nauczyciele szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie śląsko-dąbrowskim (późniejszym katowickim) nie tylko mieli szanse na wychowanie uczniów w śląskiej tradycji obyczajowej, ale z powodzeniem z niej korzystali;
- praca społeczna nauczycieli w środowiskach lokalnych była często przesycona wartościami tradycji i kultury regionalnej, a więc polskiej.

W okresie PRL-u zaistniały czynniki, które znacznie obniżyły pozycję społeczno-zawodową śląskich nauczycieli i realizowany przez nich proces edukacji. Zaliczyłam do nich:

- niskie wykształcenie profesjonalne wielu pedagogów szkolnictwa ogólnokształcącego,
- trudne warunki finansowo-bytowe ogółu nauczycieli,
- przeciążanie pedagogów pracami społecznymi niezwiązanymi z ich rolą zawodową.

Symptomy profesjonalizacji pedagogiki na uczelni katowickiej w latach 1945—1976

Przygotowanie zawodowe nauczycieli w literaturze naukowej określane jest także pojęciem „profesjonalizacja”. Odnosi się ono do procesów związanych z przekształcaniem się konkretnych czynności w zawód.

Myślę, że w odniesieniu do zmian zachodzących w kształceniu pedagogicznym nauczycieli na Górnym Śląsku pod koniec Drugiej Rzeczypospolitej i w okresie PRL-u zasadne jest zastosowanie tego terminu. Źródłem przygotowania zawodowego nauczycieli na poziomie wyższym należy poszukiwać w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach zorganizowanym w 1928 roku. Niewątpliwie stanowił on podstawę do utworzenia Katedry Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach.

Zmiany w strukturach programowych instytutów pedagogicznych, jakie dokonały się po II wojnie światowej, wskazywały na kształtowanie się pedagogiki jako oddzielnego kierunku studiów. Działacze polskiej oświaty — także na Górnym Śląsku — dążyli do tego, by kształcenie nauczycieli w tym zakresie odbywało się na najwyższym poziomie, czyli na uczelniach pedagogicznych¹.

Ze względu na konieczność otwarcia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach (WSP), w której mogłaby się kształcić rodzima inteligencja, w tym nauczyciele, kurator okręgu szkolnego na Śląsku Jan Smoleń powołał w marcu 1945 roku Kuratorium Instytutu Pedagogicznego. Pełnienie funkcji organizatora i kierownika Instytutu powierzył dr hab. Józefowi Pieterowi. Starania Pietera w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego doprowadziły do włączenia Instytutu Pedagogicznego do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach (zob. rozdział 5.2.).

¹ S. SKIBIŃSKI: *Szkolnictwo wyższe i placówki naukowo-badawcze województwa katowickiego w Polsce Ludowej*. Katowice 1967.

W niniejszym rozdziale swe rozważania skoncentruję na ustaleniu głównych wskaźników profesjonalizacji pedagogiki na uczelni katowickiej.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego doceniło dokonania naukowe Pietera oraz jego starania w pozyskiwaniu kompetentnej kadry pedagogicznej. W ciągu dwóch lat przekształcił on kierowany przez siebie Zakład Pedagogiki w Katedrę Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach.

Psycholog od początku pracy na uczelni prowadził wykłady z psychologii na czterech kierunkach: matematyce, fizyce, chemii, polonistyce. Nie był on jednak usatysfakcjonowany relacjami ze studentami tych kierunków, kształcącymi się w latach 1950—1959. Wśród powodów tego stanu rzeczy Pieter wymienił m.in.: jego przeciążenie pracą dydaktyczną (pracował nie tylko na śląskiej uczelni), zbyt licznymi grupami studenckimi na wykładach (około 120 osób), nikłym zainteresowaniem słuchaczy psychologią, programem nauczania narzuconym przez ministerstwo, a nie opracowanym przez specjalistów, a także edukacją studentów przesycaną nadmiernie polityką w czasie tzw. kultu jednostki². Dopiero po utworzeniu w 1959 roku w WSP w Katowicach kierunku pedagogiki dla pracujących nauczycieli Pieter wykładał psychologię wychowawczą, którą najbardziej się interesował. Prowadził też z tego zakresu wykład monograficzny oraz wykład z metodologii pracy naukowej i seminarium magisterskie. Jak pisał w swej autobiografii, w wykładach z psychologii wychowawczej uczestniczyli wszyscy studenci pedagogiki w liczbie 160 osób, niezależnie od wybranej specjalizacji związanej z dysertacją magisterską. Warunki pracy dydaktycznej nie były łatwe, wszak chodziło o to, by zainteresować studentów tak ważnym przedmiotem studiów. Pieter prowadził również seminarium magisterskie z zakresu psychologii wychowawczej oraz seminarium doktoranckie, które zostało zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w 1960 roku. Magistrów z kolejnych lat (w liczbie 30 osób) kierował tak, aby prowadzili oni badania doświadczalne z zakresu psychologii wychowawczej. Z kolei magistry, którzy uczestniczyli w seminarium w latach 1966—1967, pisali prace doktorskie z zakresu naukoznawstwa.

Istotne jest, że w związku z postawionym zadaniem dydaktyczno-naukowym Pieter starał się, jak sam pisał, trafnie dobierać doktorantów z grona swych byłych studentów i absolwentów innych uniwersytetów, którzy zatrudnieni byli w Górnośląskim Okręgu Przemysłowym. Mógł dokonać takiego doboru, ponieważ umożliwiała mu to zaangażowanie naukowe w Komisji Pedagogicznej w Śląskim Instytucie Naukowym. Pracowało w nim wielu zdolnych absolwentów pedagogiki, z którymi profesor nawiązał współpracę naukową³. Pieter w *Szkicach autobiograficznych* pisał, że miał wyjątkowo

² Ibidem.

³ J. PIETER: *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław 1967.

zdolny zespół studentów na seminarium magisterskim, na którym realizował badania nad oddziaływaniem cech osobistych nauczycieli na uczniów i wychowanków na pedagogów (badaczka interesowała się wzajemne interakcje intelektualno-emocjonalne, które zachodziły między dwoma podmiotami edukacji). Dlatego wśród absolwentów pedagogiki uzdolnionych badawczo szukał także kandydatów na asystentów. Przykładowo, w 1961 roku w seminarium doktoranckim profesora uczestniczyli przyszli pracownicy dydaktyczno-naukowi katowickiej WSP: Maria Bolechowska, Kazimierz Czarnecki, Augustyn Barczyk, Biblijana Jaślar, Kazimierz Wygaś.

Warto podkreślić, że Pieter do pisania doktoratów zachęcał także zaangażowanych badawczo nauczycieli ze śląskiego środowiska oświatowego, przykładem takiej osoby jest Alojzy Waszek (zob. rozdział 2.2.). Pieterowi chodziło o rozpoznanie czynników podnoszących skuteczność procesu edukacji w szkolnictwie śląskim. Dyrektorzy szkół i nauczyciele badali dla niego np. oddziaływanie osobowości pedagogów oraz ich pracy wychowawczej na zmiany w postępowaniu uczniów i powstawaniu u tychże określonych cech osobowości⁴.

Pieter przez cały czas pracy naukowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej i na Uniwersytecie Śląskim systematycznie prowadził seminaria doktoranckie, na których młodzi adepci nauki weryfikowali swoje doświadczenie zawodowe z najnowszymi badaniami psychologicznymi i pedagogicznymi. Pierwsi doktorzy profesora stawali się liderami skutecznej pracy nauczycielskiej na terenie Śląska. Piastując kierownicze stanowiska w szkolnictwie ogólnokształcącym, koordynowali pracami pedagogicznymi w śląskich rejonach szkolnych, motywowali nauczycieli do podejmowania kształcenia zawodowego w coraz wyższych zinstytucjonalizowanych formach edukacji, w tym w Wyższej Szkole Pedagogicznej i na Uniwersytecie Śląskim na kierunku pedagogiki.

Aby dać śląskim nauczycielom szansę kształcenia się na wyższej uczelni pedagogicznej, Pieter musiał zatrudnić w Zakładzie Pedagogiki WSP wielu doświadczonych pracowników dydaktyczno-naukowych. Jednym z pierwszych, pracującym już w 1950 roku, był dr Jan Zborowski (1904—1988), sprawdzony zawodowo pedagog z doświadczeniem w działalności Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach. Specjalizował się on w poznawaniu psychopedagogicznych warunków osiągnięcia coraz wyższych wyników edukacji przez uczniów, jak wynika z tytułu jego dysertacji doktorskiej: *Zadowolenie i organizacja pozalekcyjnej pracy uczniów*, oraz innych jego publikacji⁵.

⁴ J. PIETER: *Szkie autobiograficzne*. Katowice 1986; IDEM: *Wstęp do nauki o osobowości*. Skrypt. T. 2. Katowice 1960.

⁵ Np. Z. ZBOROWSKI: *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Warszawa 1954.

W roku akademickim 1947/1948 Pieter zatrudnił w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach dobrze sobie znanego (z czasów pracy w tymże przed wojną) Józefa Madeję, który następnie objął stanowisko adiunkta w WSP w Katowicach. Niestety, po likwidacji uczelni w 1951 roku Madeja zmuszony został do szukania pracy. Jego zainteresowania naukowe były już wówczas skryształizowane, gdyż w 1948 roku zatrudnił się także na stanowisku psychologa w Poradni Zawodowej w Katowicach, a następnie w Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego w Katowicach, ale zaraz po reaktywowaniu WSP (w 1953/1954 roku) ponownie podjął współpracę z uczelnią katowicką, która trwała do 1956 roku. Po zaproponowaniu mu przez Zborowskiego, rektora nowo utworzonej uczelni, etatu nauczyciela akademickiego w WSP w Opolu (rodzinnym mieście Madei) podjął w niej czynności dydaktyczno-naukowe⁶. Madeja zajmował się dziejami śląskich elementarzy i na ich podstawie opracowywał podręczniki, które były wykorzystywane w szkolnictwie polskim na terenie województwa śląskiego (zob. rozdział 3.3.).

Od początku funkcjonowania WSP w Katowicach, czyli od 1950 roku, pracowała w niej Maria Bolechowska (1921—1993). Jak już wspomniałam, uczyła ona na seminaria naukowe prof. Pietera. Pod jego kierunkiem prowadziła badania z zakresu psychologicznych podstaw uczenia i nauczania dzieci oraz młodzieży. Aktywność badawcza doc. dr hab. Bolechowskiej, prowadzona do 1990 roku, koncentrowała się wokół takich zagadnień, jak: podstawy psychologiczne nauczania i wychowania, rozwój i wychowanie małego dziecka, metody poznawania ucznia oraz kształcenie i doksztalcanie nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługują opracowane przez badaczkę przewodniki skalowe, służące do pomiaru i oceny lekcji oraz dojrzałości szkolnej i przedszkolnej wychowanków⁷.

W 1950 roku na stanowisku wykładowcy w katowickiej WSP został zatrudniony Szymon Kędryna (1903—1977). Wcześniej pracował on w Kuratorium Oświaty w Katowicach na etacie wizytatora szkolnictwa dla dorosłych. Znając już dobrze problemy uczniów dorosłych, w swych badaniach naukowych skupił się na ustaleniu i ocenie form kształcenia i doksztalcania ogólnokształcącego oraz zawodowego osób dorosłych na Śląsku⁸. Chciał skutecznie przyspieszyć likwidację analfabetyzmu osób dorosłych i spowodować ich dalszy rozwój intelektualno-zawodowy.

Chociaż liczebny stan kadry naukowo-dydaktycznej w Zakładzie Pedagogiki WSP nie był zadowalający w stosunku do potrzeb dydaktycznych,

⁶ E. SAPIA-DREWNIAK: *Madeja Józef*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.

⁷ M.in.: M. BOLECHOWSKA: *Znajomość i stosownie metod nauczania*. Katowice 1970; EADEM: *Poznanwanie uczniów w pracy szkolnej*. Katowice 1972.

⁸ S. KĘDRYNA: *Oświata dorosłych w województwie katowickim po II wojnie światowej*. Katowice 1968.

w 1953 roku stał się na tyle wystarczający (osobowo i naukowo), by Pieter uzyskał w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego zgodę, aby Zakład przekształcić na Katedrę Pedagogiki. W następnym roku udało mu się pozyskać do pracy w Katedrze Pedagogiki WSP w Katowicach dr. Jana Bohuckiego (1901—1991), wieloletniego i doświadczonego nauczyciela akademickiego WSP w Gdańsku, a wcześniej wykładowcę pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Zajął on etat po dr. Zborowskim, który objął stanowisko rektora WSP w Opolu. Bohucki był rodowitym „Cieszyniakiem”, zainteresowanym pracą nauczycielską. Po ukończeniu Seminarium Nauczycielskiego w Cieszynie w 1922 roku podjął dalszą edukację pedagogiczną na Wyższym Kursie Nauczycielskim w Wilnie, a później w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie. Następnie w 1936 roku wybrał studia z filozofii, psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Po ukończeniu tych trzech fakultetów w 1946 roku dalej zgłębiał pedagogikę. Rozprawę doktorską pt. *Samorząd uczniowski* obronił na Uniwersytecie Jagiellońskim dopiero w 1949 roku. W czasie II wojny światowej Bohucki brał udział w organizowaniu tajnego nauczania, a od 1945 roku był wizytatorem okręgu szkolnego i naczelnikiem Wydziału Kształcenia Nauczycieli w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach oraz wykładowcą pedagogiki w Instytucie Pedagogiki w Krakowie. Następnie przeniósł się do WSP w Gdańsku, gdzie organizował studia zaoczne z pedagogiki i sprawował funkcję prorektora (1949—1954). Jednak zaraz po rozwiązaniu umowy o pracę, jeszcze w tym samym roku przyjechał do Katowic, gdyż rektor WSP powierzył mu stanowisko prodziekana Wydziału Humanistycznego i kierownika Katedry Pedagogiki, które piastował do emerytury (1971)⁹. Zainteresowania badawcze Bohuckiego koncentrowały się wokół problemów szkolnictwa ogólnokształcącego i wyższego szkolnictwa pedagogicznego. Pokłosiem jego wysiłków naukowych była rozprawa habilitacyjna *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży* i przeprowadzone w 1964 roku na jej podstawie kolokwium habilitacyjne¹⁰. Problematykę pedagogiczną Bohucki rozpatrywał w powiązaniu z psychologią. Specjalizował się w ustaleniu relacji zachodzących między nauczycielem i uczniami. Na ich podstawie wyodrębnił właściwości osobowe i typy nauczycieli, a także źródła postaw moralnych młodzieży¹¹.

W kolejnych latach funkcjonowania katowickiej WSP awans naukowy nie tylko kierownictwa Katedry Pedagogiki, ale wszystkich pracowników dydaktycznych studiów pedagogicznych, stawał się coraz bardziej istotny w kon-

⁹ M. GRZYBOWA: *Bohucki Jan. W: Słownik pedagogów polskich*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK, D. DRYNDA. Katowice 1998.

¹⁰ J. BOHUCKI: *Wykład w szkole wyższej*. Katowice—Gliwice 1961; IDEM: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice 1965.

¹¹ J. BOHUCKI: *Źródła postaw moralnych współczesnej młodzieży*. Katowice 1972.

tekście decyzji podjętej przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Otóż w 1953 roku ministerstwo przedłużyło studia w wyższych szkołach pedagogicznych do lat czterech na studiach stacjonarnych, a do pięciu na studiach wieczorowych i zaocznych. Wiązało się to bezpośrednio z potrzebą przygotowania przez uczelnie pedagogiczne absolwentów — nauczycieli skutecznych w rozwiązywaniu problemów, nie tylko w szkole podstawowej, ale w całej oświacie w kraju. Dlatego od 1959 roku także studia pedagogiczne stacjonarne trwały pięć lat¹². Ich absolwenci musieli systematycznie likwidować analfabetyzm w kraju i podnosić poziom wykształcenia społeczeństwa polskiego zamieszkującego także Górnośląski Okręg Przemysłowy.

Kolejną decyzją podjętą w 1965 roku przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wprowadzono do WSP 4-letni tok nauczania dla nauczycieli będących absolwentami wyższych kursów nauczycielskich. Cele wyższego szkolnictwa pedagogicznego wskazał minister Henryk Golański w swym referacie: „[...] Kierunki nauczycielskie uniwersytetów, obok przygotowania rzeczowego, powinny zapewnić maksimum wiedzy pedagogicznej [...]”¹³.

W związku z tym uczelnie wyższe kształcące nauczycieli musiały intensywnie rozwijać studia wieczorowe i zaoczne. Także Suchodolski, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, pisał, że „na barkach nauczycieli i wychowawców spoczywa dziś i jutro, podobnie jak wczoraj, odpowiedzialność wychowania młodego pokolenia [...]. Dlatego też opowiadamy się radykalnie za całkowitym skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli [...] w szkole akademickiej, tzn. w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych”¹⁴.

W świetle ważnych ogólnopolskich dążeń pracowników wyższych uczelni i znacznego już potencjału osobowego Katedry Pedagogiki uczelni katowickiej, zasadne dla rozpoznania czynników profesjonalizacji pedagogiki jest poznanie toku i jakości studiów pedagogicznych dla pracujących. W tym celu przeanalizowałam dokumenty Katedry Pedagogiki, m.in. siatki dydaktyczne, programy edukacyjne, teczki osobowe studentów, i przeprowadziłam badania empiryczne¹⁵. Na ich podstawie ustaliłam:

- dalsze zmiany w strukturze organizacyjnej Katedry Pedagogiki i rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej,
- zasady rekrutacji na studia, szczególnie w okresie tworzenia Uniwersytetu Śląskiego,

¹² Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty [dalej: DzUrz MO] 1959, nr 8, poz. 51.

¹³ *Udział szkolnictwa wyższego w realizowaniu reformy*. Dodatek do „Nowej Szkoły” 1961, nr 4, s. 9.

¹⁴ B. SUCHODOLSKI: *Refleksje o zadaniach i wykształceniu nauczycieli w PRL*. „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 7/8.

¹⁵ Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego [dalej: AWH UŚ], Dokumenty dotyczące studiów dla pracujących na kierunku pedagogika.

- motywy podjęcia studiów przez osoby dorosłe,
- refleksje absolwentów pedagogiki na temat osiągnięć w czasie studiów, tematyki prac i przebiegu egzaminów magisterskich,
- opinie pracowników oświaty o przydatności w zawodzie magistrów pedagogiki.

Pisałam już, że z upływem lat w okresie PRL-u prof. Pieter pozyskiwał nauczycieli akademickich z innych uczelni pedagogicznych lub sam ich kształcił. Zabiegi te przyczyniły się do tego, że w 1957 roku mógł on wyodrębnić w Katedrze Pedagogiki następujące zakłady naukowo-dydaktyczne:

- Zakład Psychologii, którym sam kierował,
- Zakład Dydaktyki Ogólnej kierowany przez doc. dr. hab. Jana Bohuckiego,
- Zakład Praktyk Pedagogicznych kierowany przez dr. Szymona Kędrynę.

Zmiany organizacyjne spowodowały dalsze zatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych w Katedrze Pedagogiki, wyznaczały kierunek realizowanej dydaktyki na studiach pedagogicznych i kontynuowanie bądź rozwijanie nowej problematyki badawczej, w efekcie czego uzyskiwano wyższe stopnie naukowe.

W 1961 roku przyjechała z Łodzi do Katowic mgr Wanda Bobrowska-Nowak (1925—2003), która objęła etat w Zakładzie Psychologii. Wcześniej (od 1959 roku) była zatrudniona na stanowisku starszego asystenta w Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, miała już bowiem bogate doświadczenie jako wychowawczyni dzieci i młodzieży w ośrodkach wychowawczych, oświatowych oraz liceach pedagogicznych, a także w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych w Łodzi. Od 1947 roku studiowała na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego i w 1952 roku uzyskała stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Zainteresowanie Bobrowskiej-Nowak historią wychowania zaowocowało uzyskaniem w 1964 roku tytułu doktora na uczelni łódzkiej, na podstawie dysertacji *Czasopisma polskie dla dzieci i młodzieży w Królestwie Kongresowym w pierwszej połowie XIX wieku*¹⁶. W tym samym roku przeniosła się do Zakładu Dydaktyki Ogólnej WSP w Katowicach¹⁷. Jej badania nadal koncentrowały się na poznawaniu historii nauki, a w szczególności dziedzictwa polskiej psychologii. Z tego zakresu w 1972 roku obroniła rozprawę habilitacyjną *Początki polskiej psychologii* na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Centralna Komisja Kwalifikacyjna ds. Kadrowych 20 lipca 1973 roku przyznała jej

¹⁶ P. KOWOLIK: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak — pedagog, psycholog i historyk wychowania*. W: *Wychowanie, opieka, wsparcie*. Red. M. WÓJCIK. Mysłowice 2002.

¹⁷ W. BOBROWSKA-NOWAK: *Początki polskiej psychologii*. Wrocław 1973; EADEM: *Pionierzy psychologii naukowej*. Katowice 1971; EADEM: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Cz. 1—2. Warszawa 1979.

stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii psychologii¹⁸.

W związku z kolejną zmianą w strukturze Katedry Pedagogiki Zakład Dydaktyki Ogólnej został przekształcony w Zakład Pedagogiki, co wiązało się ściśle z coraz większą potrzebą kształcenia nauczycieli nie tylko z Górnego Śląska. Poszerzyło się więc pole dydaktyczno-naukowe, co spowodowało konieczność zatrudnienia kolejnych osób specjalizujących się w różnych subdyscyplinach pedagogiki. Powiększający się zespół pedagogów sprawił, że pomieszczenia przy ul. Szkolnej 9 stały się niewystarczające, by pomieścić pracowników dydaktyczno-naukowych Zakładu Pedagogiki i Zakładu Psychologii. Na nową siedzibę Zakładu Pedagogiki wybrano więc budynek przy ul. 1 Maja 47, natomiast Zakład Psychologii znajdował się nadal w budynku przy ul. Szkolnej 9. Zatem intensywny rozwój pedagogicznych studiów wieczorowych i zaocznych obserwowany w całym kraju znalazł także swoje odzwierciedlenie w katowickiej uczelni.

Nadmienię, że Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nie miało jasnej koncepcji co do organizowania roku akademickiego ani jednoznacznych ustaleń dotyczących regulaminu studiów¹⁹. Dlatego np. poznańskie środowisko uniwersyteckie zorganizowało sesję naukową, na której nauczyciele kierunków pedagogicznych z całej Polski dyskutowali o organizacji i zasadach programowych nauczania poszczególnych przedmiotów. Przedstawicielem środowiska pedagogów WSP w Katowicach był historyk wychowania Kędryna. Jak wynika z *Materiałów sesji*, głównym zadaniem edukacji historycznej w systemie kształcenia pedagogicznego miało być nie tylko wyposażenie studentów — nauczycieli — w określony zasób wiedzy z historii wychowania, ale także rozwijanie ich kultury pedagogicznej, dzięki której w świadomy sposób oddziaływaliby na wychowanka. Podstawą przy realizacji programu nauczania z tego przedmiotu było wyznaczenie zakresu problematyki i metod jej zgłębiania. Nauczyciele akademicki proponowali, aby na zajęciach akcentować korzenie ówczesnych systemów oświatowo-wychowawczych oraz ich prawidłowości rozwojowe, podstawowe kierunki rozwoju myśli pedagogicznej razem z ich etapami i przyczynami, które doprowadziły do ukształtowania aktualnego systemu nauk pedagogicznych i rozwoju edukacji pozaszkolnej²⁰. Pomocne w tej ostatniej kwestii były osiągnięcia naukowe Kędryny, który prowadził na ten temat badania w środowisku śląskim²¹.

¹⁸ A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Bobrowska-Nowak Wanda*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania...*

¹⁹ *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa 1969.

²⁰ *Materiały z sesji naukowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poświęconej sprawom pedagogiczno-dydaktycznym szkoły wyższej*. Poznań 1965.

²¹ S. KĘDRYNA: *Oświata dorosłych w województwie katowickim*. Katowice 1968.

W województwie katowickim zapotrzebowanie na pedagogów wykształconych na poziomie wyższym stawało się coraz większe. Realizowanie nauczania w 7-klasowej szkole podstawowej wymagało zatrudnienia kompetentnych nauczycieli. Ministerstwo Oświaty kolejnymi zarządzeniami obligowało pracowników śląskich placówek oświatowych, kierowników szkół, inspektorów i wizytatorów do uzupełniania bądź zdobywania kwalifikacji pedagogicznych. Magistrów pedagogiki zaś, którzy chcieli uczestniczyć w kształceniu osób zdobywających dyplom wyższych studiów pedagogicznych, zobowiązywano do podwyższania kwalifikacji na studiach doktoranckich. Przykładem takich pedagogów byli m.in. Renata Zielińska (1929—1993) i Włodzimierz Goriszowski (1928—2010). Oboje pracowali w zawodzie nauczycielskim.

Zielińska w latach 1959—1961 była nauczycielką w Szkole Podstawowej w Rudzie Śląskiej. Wcześniej, zaraz po studiach pedagogicznych, była zatrudniona w szkolnictwie warszawskim. Po powrocie na Śląsk jednocześnie z pracą nauczycielską w szkole angażowała się w edukację nauczycieli, prowadząc przedmioty pedagogiczne w Studium Nauczycielskim w Cieszynie (1961—1963) oraz w Gliwicach (1960—1961, 1967—1971). W latach 1963—1967 odbywała studia doktoranckie. Pod kierunkiem doc. dr. hab. Bohuckiego napisała dysertację *Nauczanie problemowe na stopniu propedeutycznym szkoły ogólnokształcącej*. Zaraz po jej obronie otrzymała stanowisko adiunkta w Instytucie Pedagogiki, a w latach 1971—1989 została wykładowcą. W katowickiej WSP w dalszym ciągu rozwijała badania nad modelem nowoczesnej szkoły elementarnej. W tym celu prowadziła eksperymenty dotyczące nauczania problemowego i programowanego. Skupiła się na nauce czytania i pisania ucznia w klasie pierwszej, na tej podstawie opracowała „elementarz kartkowy”. W badaniach nawiązywała do nowoczesnej szkoły francuskiej i technik Freineta²². Wiele lat Zielińska współpracowała z Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Oddziałem Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach²³. Tam miała okazję motywować pedagogów do twórczej pracy z uczniami. Uświadamiała nauczycielom, że działanie dydaktyczno-wychowawcze w szkole może być skuteczne tylko wtedy, kiedy bazuje się na własnym kształceniu lub doksztalcaniu na wyższej uczelni pedagogicznej.

Przekonanie to podzielał Goriszowski, który także był doktorantem doc. dr. hab. Bohuckiego. Doświadczony nauczyciel, a następnie dyrektor szkoły

²² M.in.: R. ZIELIŃSKA: *Próba zastosowania elementów nauki problemowej w początkach czytania i pisania*. W: *W poszukiwaniu nowych metod. Próby i eksperymenty województwa katowickiego*. T. 3. Wybór P. HULEK, Z. RABICKI. Katowice 1970; R. ZIELIŃSKA: *Elementarz kartkowy. Makieta eksperymentalnego podręcznika do początkowej nauki czytania i pisania*. Katowice 1973.

²³ M. GRZYBOWA: *Zielińska Renata*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK, D. DRYNDA. Katowice 1998.

podstawowej w byłym powiecie częstochowskim, a w okresie od 1955 do 1968 roku starszy wizytator w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach był zainteresowany czytelnictwem literatury popularnonaukowej społeczeństwa polskiego. W WSP ukończył studia z pedagogiki, a pracę magisterską obronił u doc. dr. hab. Bohuckiego. Dalsza eksploracja badawcza podjętej przez Goriszowskiego problematyki została sfinalizowana w 1968 roku. Wtedy to na Radzie Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego obronił rozprawę *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w aspekcie dydaktycznym*, uzyskując stopień doktora nauk humanistycznych. Wówczas na stałe związał się z nauką i pracą dydaktyczną w uczelni katowickiej. Został pracownikiem dydaktyczno-naukowym w Katedrze Pedagogiki, następnie w 1971 roku został oddelegowany przez rektora do pracy w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Tam do 1974 roku pełnił obowiązki kierownika Zakładu Pedagogiki i pełnomocnika prorektora ds. dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych²⁴. Jednocześnie prowadził badania naukowe dotyczące pedagogiki bibliotecznej i czytelnictwa młodzieży, prawidłowej organizacji czytelnictwa w szkole oraz pedagogicznej działalności bibliotek nauczycielskich. Z tej tematyki napisał książkę zatytułowaną *Pedagogiczne funkcje książki i czytelnictwa*, która stała się podstawą do uzyskania przez niego w 1972 roku stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Warto podkreślić, że w okresie poprzedzającym kolokwium habilitacyjne Goriszowski opublikował już kilka ważnych prac zwartych z zakresu pedagogiki²⁵.

Uzyskanie przez niego samodzielności naukowej w zakresie pedagogiki było bardzo istotne, gdyż w katowickiej WSP ciągle brakowało samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych na kierunku pedagogika. Należy wspomnieć, że uczelnia chcąc spełnić oczekiwania społeczno-oświatowe władz i górnośląskiej społeczności, od roku akademickiego 1959/1960 prowadziła 5-letnie studia pedagogiczne wieczorowe dla pracujących nauczycieli, a od 1965 roku 4-letnie studia wieczorowe i zaoczne dla absolwentów SN-ów²⁶. Ze względów społecznych i rodzinnych łączenie pracy zawodowej nauczycieli ze studiami stawało się najwłaściwszą drogą uzyskiwania wyższych kwalifikacji profesjonalnych przez pedagogów.

²⁴ P. KOWOLIK: *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej Profesora Włodzimierza Lecha Goriszowskiego*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).

²⁵ M.in.: W. GORISZOWSKI: *Wybrane problemy bibliotekarstwa szkolnego*. Katowice 1962; IDEM: *Biblioteki szkolne w nauczaniu*. Katowice 1968; IDEM: *Czytelnictwo i jego wpływ na wyniki nauczania*. Katowice 1968; IDEM: *Książka a wychowanie*. Katowice 1973; IDEM: *Optymalizacja procesu dydaktycznego w poglądach współczesnych pedagogów (wybór tekstów)*. Katowice 1987.

²⁶ *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących...*

Program studiów dla osób pracujących pod względem treści był taki sam, jak na studiach dziennych, ale z ograniczoną liczbą godzin²⁷. W tej sytuacji podręcznik akademicki stał się dla studentów istotnym środkiem dydaktycznym. Słuchacze zaocznicy mogli dzięki niemu skuteczniej odbywać studia, realizując proces samokształcenia; w przeciwieństwie do studentów dziennych, dla których wykład był specyficzną metodą nauczania wpływającą w sposób zasadniczy na efekty studiowania. Kwestie dotyczące skuteczności metod nauczania na studiach dla pracujących były w tym czasie powszechnie dyskutowane. Już w okresie Drugiej Rzeczypospolitej na ten temat wypowiedzieli się znani teoretycy pedagogiki, m.in. Zygmunt Mysłakowski, Roman Ingarden, Sergiusz Hessen. Wymieniali oni odrębne zadania realizowane przez podręcznik akademicki i odrębne przez wykład. Rola uzupełniająca podręcznika w stosunku do wykładu miała polegać, ich zdaniem, na charakterystyce całości zagadnień z danego przedmiotu o wyższym stopniu uogólnienia i odpowiedniej strukturze, ale zupełnie odmiennej, niż posiadał wykład²⁸. Ten bowiem, według Hessena, powinien być ściśle związany z ogniskiem badań naukowych uniwersytetu. „Zadanie wykładającego w uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć, lecz na tym, żeby pracować w swej nauce, w której może on kształcić tylko w swej pracy badawczej”²⁹. Stanowisko takie akceptował Pieter, który pisał, że „Profesor może nauczyć należycie, jeśli treści przez siebie podane przedstawia jako wyniki badań problemowych”³⁰.

Takiego znaczenia jednak wykład nie mógł mieć na studiach zaocznych ze względu na ograniczoną liczbę godzin. Dlatego na studiach dla pracujących, według Bohuckiego, ważne stawało się to, aby osobowość wykładowcy oraz treść omawianej tematyki miały dużą dozę aspektu naukowego, kształcącego i wychowującego. Konkludował on, że treści dotyczące nauczania, kształcenia i wychowania nie mogą być w żadnym wypadku rozważane jako niezależne od siebie procesy, bo wszystkie w praktyce pedagogicznej wzajemnie się przenikają, a zaniedbanie jednego z nich spowoduje negatywne konsekwencje w stosunku do ucznia³¹.

W związku z tym, że w programie studiów pedagogicznych zaocznych i wieczorowych przewidziano niewiele godzin wykładów, odpowiednio dostosowane pod względem metodycznym podręczniki akademickie stały się ważnym źródłem wiadomości i głównym narzędziem do samodzielnego studiowania. Pełniły one przede wszystkim funkcję przewodnika metodycz-

²⁷ AWH UŚ, Siatki i programy nauczania Katedry Pedagogiki WSP.

²⁸ W. OKOŃ: *Podręcznik w kształceniu wyższym*. W: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Red. W. OKOŃ. Warszawa 1973.

²⁹ S. HESSEN: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1931, s. 355—356.

³⁰ J. PIETER: *Wykład w szkole wyższej*. Katowice 1956, s. 10.

³¹ J. BOHUCKI: *Wykład w szkole wyższej*. Katowice—Gliwice 1961.

nego dotyczącego danej dziedziny wiedzy. Zapotrzebowanie na takie podęczniki wzrastało z każdym rokiem akademickim, gdyż na studiach dla pracujących następowały kolejne zmiany w związku z projektowaniem i urzeczywistnianiem reformy kształcenia nauczycieli, o czym piszę w dalszej części rozdziału.

Wcześniej pisałam o tym, że śląskie środowisko intelektualne zarówno w czasie funkcjonowania województwa śląskiego, jak i zaraz po zakończeniu II wojny światowej usilnie starało się w Ministerstwie Oświaty o utworzenie Uniwersytetu Śląskiego, niestety bezskutecznie. Niewątpliwym osiągnięciem w tej kwestii było otwarcie Filii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach 6 października 1963 roku — w 600-lecie powstania Uniwersytetu Jagiellońskiego — która stała się zaczątkiem uniwersyteckiej uczelni w Katowicach³². W momencie utworzenia filia posiadała jedynie Wydział Matematyczny, który — jak się okazało — stał się początkiem uczelni o pełnym profilu kierunków uniwersyteckich. W następnych latach otwarte zostało w niej Studium Fizyki, a w 1966 roku — Wydział Prawa. Barię w dalszym przekształcaniu się filii w samodzielną wszechnicę uniwersytecką o pełnym profilu dydaktyczno-badawczym stała się niewystarczająca kadra naukowa. Jednak dzięki intensywnym poszukiwaniom wykładowców w różnych ośrodkach akademickich po prawie 50-letnim staraniu działaczy oświatowych ze Śląska i Zagłębia 8 czerwca 1968 roku nastąpiło otwarcie Uniwersytetu Śląskiego, który powstał z połączenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz Filii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach. Uczelnia katowicka tuż po utworzeniu składała się z czterech wydziałów prowadzących kształcenie studentów w zakresie 9 kierunków na studiach stacjonarnych oraz 10 na studiach wieczorowych³³.

Pierwszy rektor Kazimierz Popiołek (1903—1986) już w dzień inauguracji Uniwersytetu Śląskiego ogłosił, że w najbliższym czasie zostanie uruchomiony kierunek pedagogiki³⁴.

Popiołek, badacz historii i kultury na Śląsku³⁵, orędownik kształcenia humanistycznego młodzieży śląskiej wyrósł na ziemi śląskiej, w rodzinie historyka, badacza okolic Cieszyna — Franciszka Popiołka (1868—1960)³⁶. Ojcem jego był absolwent filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, który został nauczycielem w polskim Gimnazjum Macierzy Szkolnej w Cieszynie

³² S. SKIBIŃSKI: *Szkolnictwo wyższe...*

³³ *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968—1978*. Red. J. KANTYKA. Katowice 1978.

³⁴ *Inauguracja I roku akademickiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Red. M. STASZKOW. Katowice 1969.

³⁵ Np.: K. POPIOŁEK: *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*. Katowice 1972; IDEM: *Śląskie dzieje*. Warszawa—Kraków 1976.

³⁶ F. POPIOŁEK: *Opieka społeczna w przemyśle górniczo-hutniczym na ziemiach polskich*. Cieszyn 1946; IDEM: *Dzieje hutnictwa żelaznego na ziemiach polskich*. Katowice 1947.

nie, a w latach 1899—1939 prowadził wśród polskiego społeczeństwa w Cieszynie szeroką działalność kulturalno-naukową³⁷. Uważam, że środowisko rodzinne Popiołka i przeżycia kolegów pochodzenia robotniczego, ich trudny awans społeczno-edukacyjny, oraz jego praca nauczycielska w Państwowym Gimnazjum w Rybniku pomogły mu w zrozumieniu sytuacji ludności polskiej na Śląsku i skryształowaniu osobistych zainteresowań. Popiołek zapisał się do Polskiego Towarzystwa Historycznego, w którym funkcjonowała Sekcja Dydaktyczna połączona od 1934 roku z Ogniskiem Metodycznym nauczycieli historii. 1 lutego 1935 roku został kierownikiem Ogniska, wtedy też zgromadzeni pedagodzy postanowili przystąpić do opracowywania dla nauczycieli i uczniów popularnonaukowej serii książek z historii³⁸. Doświadczenie pedagogiczne i życiowe oraz osiąganie kolejnych tytułów naukowych przez Kazimierza Popiołka doprowadziły go do uzyskania zaszczytnego stanowiska, jakim było objęcie 8 czerwca 1968 roku funkcji pierwszego rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach³⁹.

Trzeba wspomnieć, że w roku akademickim 1969/1970, zgodnie z ogólną formułą zatwierdzoną przez Radę Ministrów, zlikwidowany został 4-letni system studiów zaocznych ze zjazdami „sesyjnymi”. W jego miejsce wprowadzono (z myślą o absolwentach szkół średnich) 5-letni tok nauczania na studiach dla pracujących nauczycieli. W chwili objęcia przez Popiołka funkcji rektora Uniwersytetu Śląskiego uczelnia była do tego ważnego przedsięwzięcia przygotowana. Świadczy o tym fakt, że kierunek pedagogika usytuowano w strukturze Wydziału Humanistycznego, który mieścił się w Katowicach przy ul. Wita Stwosza 17. Poza tym w procesie organizacyjno-dydaktycznym na studiach pedagogicznych dla pracujących nastąpił szereg zmian, m.in. w doborze przedmiotów, przesunięciu terminów zajęć i egzaminów. Od tego czasu studenci studiów zaocznych przyjeżdżali na zajęcia dwa razy w miesiącu, w soboty i niedziele. Różnice w siatkach dydaktycznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Uniwersytetu Śląskiego spowodowane były 5-letnim tokiem studiów zaocznych, na który przyjmowano nie tylko absolwentów SN-ów, ale przede wszystkim szkół średnich. Siatka dydaktyczna studiów zaocznych na kierunku pedagogika zawierała nowe przedmioty: praca samodzielna, praktyczne nauczanie języka rosyjskiego, wstęp do pedagogiki, metody badań pedagogicznych z elementami statystyki, wykład monograficzny. Nie uwzględniono w niej natomiast tych przedmiotów, które były prowadzone wcześniej, jak: psychiatria, repetytorium pedagogiczne, organizacja szkolnictwa, wykład monograficzny z psychologii pracy, proseminarium — czyli według mnie, wielu wartościowych przedmiotów przydat-

³⁷ „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1935, z. 1—4.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Inauguracja I roku akademickiego...*

nych pedagogom do pracy wychowawczej lub wprowadzających ich w działalność naukową. Dodatkowo, absolwenci szkół średnich spośród pięciu przedmiotów: pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika socjalna, pedagogika dorosłych, teoria kształcenia politechnicznego zawodowego, zobowiązani byli do wybrania trzech, w zależności od podjętej specjalizacji, z których musieli zdać egzamin, z pozostałych dwóch musieli uzyskać tylko zaliczenie⁴⁰.

Wprowadzane zmiany w programach kształcenia pedagogiki na studiach dla pracujących w uczelni katowickiej w opinii pracowników naukowo-dydaktycznych wynikały z ogólnej reorganizacji tego trybu uzupełniania bądź zdobywania wykształcenia pedagogicznego przez kadre oświatową. Kazimierz Czarnecki przyznał, że „Zmiany szły w kierunku zwiększenia wymagań, tak od studentów, jak i od nauczycieli akademickich”, a Kędryna dodał, że niejednokrotnie już poszerzano programy studiów. Przypomniał, że w początkowym okresie funkcjonowania studiów pedagogicznych nie było opracowanych programów do poszczególnych przedmiotów. Przyznał, że sam należał do komisji ustalania „programu do historii oświaty”. Uważał, że „im wyżej jest wykształcony człowiek, tym lepiej pracuje na swym stanowisku”. Wypowiadający się pracownicy naukowo-dydaktyczni byli przekonani, że studia kontynuowane przez słuchaczy powinny być skorelowane z podjętą przez nich pracą zawodową. Należy dodać, że nie zawsze miało to miejsce. Dlatego Bobrowska-Nowak uważała, że zorganizowane powinny być dwa oddzielne ciągi studiów: jeden dla nauczycieli, a drugi dla innych pracowników oświaty. Zdaniem badaczki, ciągle mało mówiło się o studiach nauczycielskich. Bohucki dodał, że „Szybkie wprowadzenie nowych form i metod nauczania wskazuje na inne potrzeby niż dotychczas w kształceniu nauczycieli. Są one związane z przekonywaniem studentów do uwierzenia w to, że mają możliwość kontrolowania tego, co dzieje się w szkole, w której pracują i w rodzinach uczniów”. W dalszej części wypowiedzi wyjaśnił, że z jego obserwacji wynika, że studenci nastawieni na wysokie osiągnięcia skuteczniej studiują, a kiedy napotykają na trudniejsze problemy, są bardziej zaangażowani w ich rozwiązanie i nie denerwują się, ale są gotowi do dużego wysiłku. Twierdził, że w ten sposób generują się nowe pomysły, które mają na celu przezwyciężenie zaistniałych kłopotów, oraz następuje konfrontacja doświadczenia praktycznego z nowo nabytą wiedzą. W efekcie rozwijają się u studentów zdolności przydatne do pracy pedagogicznej z wychowankami.

Stanowisko Bohuckiego — w moim przekonaniu — stało się inspiracją do poszukiwania nowych form i metod kształcenia nauczycieli w wyższej uczelni, szczególnie dla młodszych pracowników dydaktyczno-naukowych

⁴⁰ AWH UŚ, Siatki przedmiotów do pedagogiki trybu zaocznego dla absolwentów SN z dnia 2 maja 1968 roku i z 1970/1971 roku.

śląskiej pedagogiki. Mieli oni możliwość przypomnienia sobie, znanych już z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, wyników badań nad uczniem dorosłym, prowadzonych m.in. przez Helenę Radlińską (1879—1954) i młodszych naukowców pracujących pod jej kierunkiem, np. Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego⁴¹. Myślę, że analizy te mogły dostarczyć studentom wielu wartościowych spostrzeżeń dotyczących nowego spojrzenia na cele, funkcje i sposoby skutecznego kształcenia dorosłych osób.

Pokłosiem debat prowadzonych na szczeblu ogólnopolskim dotyczących koncepcji kształcenia wyższego, w tym pedagogicznego, stała się zmiana — pomimo wielu jego zalet — funkcjonującego toku nauczania na studiach dla pracujących⁴². Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego wprowadzając zmiany, kierowało się względami społecznymi szkolnictwa ogólnokształcącego, a nie indywidualnymi potrzebami studentów pracujących zawodowo.

Jak wynika z danych uzyskanych z ankiety przeprowadzonej wśród osób (szczególnie spoza Śląska) pracujących w oświacie i jednocześnie studiujących na uczelni katowickiej w „starym” trybie zaocznym, studenci nie byli zadowoleni ze zlikwidowania zjazdów „letnich i zimowych”, które organizowano w okresie przerw w nauce. Mieli oni bowiem trudności z częstym przyjazdem na uczelnię z powodu pracy zawodowej. Kłopoty ich wiązały się z trudnością uzyskania tzw. urlopów szkolnych w placówkach oświatowych. Także wiele osób z kadry dydaktycznej, w tym doc. dr hab. Bohucki, uważało, że organizowanie zjazdów „sesyjnych” na studiach zaocznych umożliwiało studentom oderwanie się od pracy zawodowej i trosk rodzinnych. Mieli oni okazję wymienić między sobą doświadczenia zawodowe, a także podzielić się osobistymi kłopotami. Sami respondenci sygnalizowali, że w większym stopniu mogli rozwijać relacje społeczne, a te są istotne w pracy nauczycieli z wychowankami.

„Sesyjna” organizacja studiów pedagogicznych umożliwiała także pozyskiwanie kandydatów bardziej zmotywowanych do pokonywania trudności w kształceniu, nie tylko z Górnego Śląska, ale z różnych zakątków Polski, często bardzo odległych od uczelni. Najczęściej nauczyciele i kierownicy szkół spoza Śląska przyjeżdżali do Katowic, jeśli nie mieli możliwości ukończenia studiów pedagogicznych w swoim województwie. O wysokich osiągnięciach dydaktycznych studentów świadczyły uzyskane przez nich noty z egzaminów⁴³.

⁴¹ M.in.: H. RADLIŃSKA: *Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja*. Warszawa 1913; EADEM: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa 1937.

⁴² J. STAROŚCIAK: *Organizacja pracy na studiach dla pracujących*. W: *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących...*

⁴³ AWH UŚ, Arkusze ocen studentów studiów zaocznych kierunku pedagogika z lat 1967—1972.

Studia pedagogiczne wieczorowe i zaoczne o charakterze „sesyjnym” dla absolwentów SN-ów rozpoczynały się egzaminem wstępnym, w czasie którego pracownicy naukowo-dydaktyczni nawiązywali pierwsze relacje z przyszłymi studentami. Służył on przede wszystkim, jak każdy inny egzamin, do postawienia prognozy co do skuteczności edukacji zainteresowanej osoby na uczelni pedagogicznej. Najczęściej egzaminatorom chodziło o wielostronne zbadanie u kandydata: zapamiętywania, rozumowania, wartościowania, zainteresowania i sposobów samokształcenia, aby rozpoznać jego preferencje do skutecznego uczenia się w konkretnym trybie studiów. Oto przykład egzaminu dla nauczycieli zdających na kierunek pedagogika. Egzamin wstępny w roku akademickim 1967/1968 składał się z części pisemnej i ustnej. W 1967 roku na egzaminie pisemnym na studia wieczorowe należało sporządzić notatkę do artykułu na następujący temat: *O procesie i zasadach wychowania estetycznego*. Natomiast kandydat na studia zaoczne miał scharakteryzować i wyjaśnić podany fragment tekstu, a pracownik dydaktyczny sprawdzający go oceniał sposób percepcji lektury. W tym samym roku temat pracy pisemnej na egzaminie wstępnym na studia zaoczne pedagogiczne brzmiał następująco: *Osobowość i typy czytelników*, na podstawie fragmentu pracy Pietera *Czytanie i lektura* (rozdział 14.). Poza tym wypracowaniem osoby zdające miały do rozwiązania testy psychologiczne — arkusz składający się ze 121 pytań z wielu dziedzin ogólnokształcących. Stanowiły one liczbowy miernik przyswojonych elementów wiedzy, jednak nie dawały jakościowego obrazu kandydata, jego świadomego stosunku do przyrody, kultury i społeczeństwa, a także jego poglądu na świat. Mówiąc ogólniej, nie zawsze rozwiązane testy odzwierciedlały obraz sytuacji naturalnych, ujawniających osobowość kandydata „nadającego się na pedagoga”.

Natomiast na egzaminie ustnym egzaminatorzy sprawdzali u kandydata poziom opanowania materiału dydaktycznego z pedagogiki, historii wychowania, psychologii ogólnej i rozwojowej. Oto przykładowe zagadnienia:

- Główne metody stosowane przez psychologię,
- Rozwój psychiczny dziecka w młodszym wieku szkolnym,
- Znaczenie nawyków w nauczaniu,
- Metody wychowania moralnego,
- Cechy systemów oświatowych w krajach kapitalistycznych;
(nr albumu studenta: 2705)
- Co to jest wrażenie? Główne rodzaje wrażeń,
- Charakterystyka tzw. wieku pytań dziecka,
- Sposób wykorzystania podręcznika i książki w czasie lekcji,
- Co to jest werbalizm i jak go zwalczamy?

(nr albumu studenta: 2694)

Egzamin ustny z reguły miał charakter rozmowy opartej na tzw. kwestiach egzaminacyjnych. Kandydata nie pytano tradycyjnie w formie typu:

pytanie-odpowieź, lecz przeprowadzano z nim bardziej luźną rozmowę. Na wystawioną ocenę z egzaminu składała się nie tylko zdobyta wiedza i umiejętności przedmiotowe, ale także stosunek zdającego do wybranej dyscypliny i przyszłych wychowanków. Z perspektywy czasu uważam, że należy powrócić do tego sposobu egzaminowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Egzamin wstępny na studia pedagogiczne powinien mieć zatem konkursowy charakter kwalifikacji do pracy z wychowankami.

Warto dodać, że egzamin wstępny faktycznie spełniał funkcję selekcyjną kandydatów na studia. Nie wszystkie osoby w nim uczestniczące były włączane do grona studentów. Przykładowo, w 1967 roku z 34 kandydatów na studia wieczorowe egzamin zdało 26 osób, a w następnym roku z 30 osób ubiegających się o przyjęcie na studia przyjętych zostało 22 kandydatów. Natomiast w tym samym roku na studiach zaocznych studentami zostały 24 osoby z 32 kandydatów. Także w następnym roku na studiach zaocznych liczba studentów była podobna — 28 osób z 35 kandydatów⁴⁴.

Z analiz teczek osobowych studentów wynika, że studia pedagogiczne w trybie wieczorowym i zaocznym najchętniej podejmowały osoby między 31. a 35. rokiem życia, przy czym najliczniejszą grupę stanowiły kobiety, co wiązało się z feminizacją zawodu nauczycielskiego, nie tylko na Śląsku. Jak wynika z badań Janusza Tymowskiego, kobiety bardziej interesowały się naukami pedagogiczno-psychologicznymi niż mężczyźni, co potwierdziły kolejne rekrutacje na studia pedagogiczne na uczelni katowickiej. Taka tendencja występowała nie tylko u polskich kobiet, ale także w krajach europejskich o wysokim standardzie życia⁴⁵.

Identyfikowanie się studentów z uczelnią to warunek konieczny do owocnej edukacji. Jej rezultaty zależą m.in. od predyspozycji psychicznych i fizycznych danej osoby, od jej motywacji, środowiska rodzinnego, a w przypadku studenta pracującego — również od środowiska pracy⁴⁶.

Chcąc rozpoznać te czynniki, jak już wcześniej pisałam, przeprowadziłam ankietę w 50-osobowej grupie absolwentów studiujących pedagogikę zaocznie w okresie funkcjonowania Wydziału Humanistycznego. Z wypowiedzi respondentów wynika, że tylko połowa z nich była zadowolona z reformy w Studium dla Pracujących na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. Respondenci zgłaszający swoje zastrzeżenia najczęściej pochodzili z małych miasteczek i wsi (przeważnie nauczycielki oraz kierow-

⁴⁴ AWH UŚ, Opracowania zbiorcze dotyczące rekrutacji na studia pedagogiczne trybem wieczorowym i zaocznym w latach 1967/1968—1968/1969.

⁴⁵ J. TYMOWSKI: *Sprawność studiów w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa 1965; L. BANDURA: *Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1967, nr 3.

⁴⁶ W. MAKAC: *Problemy studiów dla pracujących tematem konferencji ZNP w Gdańsku*. „Życie Szkoły Wyższej” 1968, nr 4.

nicy placówek oświatowych). Jak wynika z wypowiedzi tych osób, trudno było im dojeżdżać do Katowic dwa razy w miesiącu ze względów rodzinnych i zawodowych. Badani absolwenci mieli różną motywację do podjęcia studiów. Według klasyfikacji motywów Kazimierza Obuchowskiego były one następujące: poznawcze, kontaktu emocjonalnego wynikające z warunków życia społecznego, potrzeby sensu życia⁴⁷. Do pierwszej grupy motywów, obejmującej potrzeby poznawania otoczenia, włączyłam zainteresowania naukowe (5 osób), chęć uzyskania wyższego wykształcenia i wypróbowania własnych sił w kontynuowaniu studiów (12 osób). W drugiej grupie powodów kontynuowania nauki na poziomie wyższym — wynikających z warunków życia społecznego i dotyczących kontaktu emocjonalnego z otoczeniem — uwzględniłam te sformułowania ankietowanych, które świadczyły o podjęciu studiów w celu zjednania sobie otoczenia, w którym żyli badani (8 osób), a także te wypowiedzi, w których przejawiała się chęć ich wpływu na osobowość ludzi danego środowiska (25 osób).

Oto typowe wypowiedzi respondentów, którzy rozpoczęli studia z przyczyn należących do grupy intelektualnego poznania: „wewnętrzna potrzeba podnoszenia kwalifikacji”, „Uzupełnienie i aktualizowanie wiedzy pedagogicznej”. Inna grupa słuchaczy podjęła studia, kierując się motywami wypływającymi z kontaktów międzyludzkich: „Pracowałam w gronie osób o wysokim poziomie wiedzy, w związku z tym chciałam podnieść swoje wykształcenie”, „Przebywałam w gronie osób studiujących i to rozbudziło moją ambicję do studiowania”. Jeszcze inni respondenci rozpoczęli studia, kierując się potrzebą sensu życia: by polepszyć sobie warunki życia, zmienić pracę lub żeby zmniejszyć trudności w pracy pedagogicznej. Powtarzającym się motywem okazała się potrzeba polepszenia warunków życia: „awans społeczny”, „Uzyskanie dyplomu i myśl o awansie lub zmianie pracy”.

Warto zaznaczyć, że wiele osób pracujących i jednocześnie studiujących uważało, że największą pomocą podczas studiów okazały się ich własne cechy osobowości.

Druga grupa pytań przeprowadzonej ankiety dotyczyła wrażeń z pobytu na uczelni, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Jeśli chodzi o te drugie, wielu słuchaczy uważało, że należało: przywrócić sesje letnie i zimowe (31 osób), drukować przewodniki do przedmiotów nauczania (42 osoby), urozmaicać formy zajęć (15 osób), poprawiać atmosferę na egzaminach (31 osób), uświadamiać pracodawców o potrzebie życzliwości dla osób studiujących (31 osób). Natomiast wśród czynników ułatwiających studiowanie respondenci wymienili: rozkładanie egzaminów w ciągu roku (42 osoby), pozytywny stosunek wykładowców do studentów (39 osób). Badani absolwenci kierunku pedagogika uważali, że ogólnie byli traktowani

⁴⁷ K. OBUCHOWSKI: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1966.

w rozmowach jako partnerzy wykładowców. Jednocześnie pisali zarówno o wykładowcach, którzy nie chcieli zrozumieć ich trudnej sytuacji w pracy, jak i o tych, którzy byli „normalnymi ludźmi”. Z tymi ostatnimi łączyło ich porozumienie, wzajemna akceptacja i szacunek. Respondenci w odpowiedziach na inne pytania dodawali, że mimo wszystko czuli dystans do nauczycieli akademickich. Można odnieść wrażenie, że w ich opinii uczelnia była miejscem zdominowanym relacjami podporządkowania i zależności. Jedynym obszarem autentycznego „życia” były w zasadzie tylko dobre relacje z kolegami, najczęściej poza akademikiem. To one owocowały np. wzajemnym pożyczaniem sobie literatury naukowej (38), którą trudno było kupić czy też uzyskać w bibliotece. Wielu respondentów (43) przyznało, że w okresie studiów najważniejsza dla nich była nauka, stawiali ją nawet przed rodziną i pracą zawodową. Jednak satysfakcję z nauki zawdzięczali najczęściej życzliwości rodziny (32 osoby). Ankietowani pisali, że gdyby nie wsparcie rodziny, nie osiągnęliby sukcesów w trakcie studiów, a jedynie dyskomfort w pracy zawodowej. Życzliwość rodzin osób studiujących miała zatem kluczowy wpływ na kształtowanie decyzji podejmowanych przez kandydatów na studiach pedagogicznych dla pracujących. Także w trakcie studiowania i przygotowywania pracy awansowej, a następnie składania egzaminu magisterskiego wsparcie rodziny stawało się najważniejsze.

W celu przybliżenia obszarów zainteresowań naukowych poszczególnych pracowników dydaktycznych WSP w Katowicach oraz problematyki prac dyplomowych pisanych pod ich kierunkiem, podałam przykładowe tematy prac magisterskich⁴⁸. Informacje te uzyskałam z opracowanego katalogu następujących działów problemowych figurujących w Archiwum Wydziału Humanistycznego:

- Bibliotekarstwo, czytelnictwo — prace napisane pod kierunkiem m.in. prof. dr. hab. J. Zborowskiego, np.: *Problemy podniesienia czytelnictwa literatury popularno-naukowej u uczniów szkoły podstawowej, Rola książki u tóżka chorego*;
- Nauczanie w szkole ogólnokształcącej — dysertacje pisane m.in. pod kierunkiem doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np.: *Wpływ czynników środowiska domowego na postępy szkolne, Środowisko rodzinne a osiągnięte wyniki w nauce szkolnej*;
- Niepowodzenia w nauce szkolnej — prace magisterskie przygotowane m.in. u prof. dr. hab. J. Zborowskiego, np.: *Pedagogiczne wartości drugoroczności, Współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego w zakresie rozwijania zainteresowań uczniów*; oraz prof. dr. hab. W. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Pedagogiczne konsekwencje drugoroczności, Formy pomocy w nauce*

⁴⁸ AWH UŚ, Katalog tematów prac magisterskich z lat 1967/1968—1971/1972 studentów pedagogiki, Studium dla Pracujących.

dla uczniów w młodszym wieku szkolnym, *Historia szkolnictwa górniczego w województwie śląskim*;

- Opieka nad dzieckiem — dysertacje napisane pod kierunkiem m.in. prof. dr hab. W. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Zaspokojenie potrzeby aktywności u wychowanków domu dziecka przez różnicowanie form spędzania czasu wolnego*, *Uwarunkowania społeczno-gospodarcze opieki nad polskim dzieckiem opuszczonym w przeszłości*, *Czynniki warunkujące powodzenie w pracy wychowawczej domu dziecka*;
- Osobowość nauczyciela — prace obronione m.in. u prof. dr hab. J. Zborowskiego, np.: *Nauczyciel w oczach uczniów*, *Cechy osobowe nauczyciela skutecznego w pracy wychowawczej*; oraz doc. dr hab. J. Bohuckiego, np.: *Postawy światopoglądowe nauczycieli wybranego rejonu*, *Rodzaje prac społecznych podejmowane przez nauczycieli wiejskich*;
- Oświata dorosłych — dysertacje napisane pod kierunkiem m.in. dr. S. Kędryny, np.: *Skuteczność dydaktyczna kursów dla młodych nauczycieli*, *Samokształcenie osób dorosłych*; oraz prof. dr hab. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Formy doskonalenia pedagogicznego nauczycieli matematyki*, *Rys historyczny przygotowania nauczyciela do szkolnictwa górniczego*;
- Resocjalizacja nieletnich — prace obronione m.in. u prof. dr hab. J. Zborowskiego, np.: *Zajęcia dla uczniów niedostosowanych społecznie*, *Praca społeczna wychowanków na terenie szkoły*; oraz prof. dr hab. W. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Rola zespołu w procesie resocjalizacji młodych przestępców*, *Zajęcia w czasie wolnym w zakładzie wychowawczym*;
- Szkolnictwo specjalne — prace napisane pod kierunkiem m.in. doc. dr hab. J. Bohuckiego, np.: *Uspołecznienie głuchych*, *Pomoc pedagogiczna rodziców dla dzieci niedosłyszących*;
- Szkolnictwo zawodowe — dysertacje obronione m.in. u doc. dr hab. J. Bohuckiego, np.: *Funkcja wychowawcza szkoły górniczej*, *Zainteresowania uczniów szkół zawodowych*; oraz prof. dr hab. W. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Współpraca szkoły zawodowej ze środowiskiem rodzinnym uczniów*, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkolnictwa zawodowego w Bytomiu*;
- Wychowanie przedszkolne — prace napisane pod kierunkiem m.in. prof. dr hab. W. Bobrowskiej-Nowak, np.: *Kontakty prospołeczne dzieci w wieku przedszkolnym*, *Cechy osobowe wychowawczyń przedszkola*, *Historyczne uwarunkowania powstania instytucji przedszkolnych dla polskich dzieci w Pszczynie*;
- Wychowanie w szkole ogólnokształcącej — dysertacje obronione m.in. u doc. dr hab. J. Bohuckiego, np.: *Rola ZHP w kształtowaniu postaw społecznych młodzieży*, *Ocena osoby nauczyciela przez uczniów szkół średnich*.
Wybór tematu pracy magisterskiej i promotora w dużym stopniu zależały od studenta. Najczęściej przed podjęciem decyzji pytał on kolegów ze star-

szego rocznika studiów o problematykę realizowaną u konkretnego wykładowcy, stawiane przez niego wymagania oraz atmosferę panującą na spotkaniach. W obrębie określonego ogólnego zagadnienia student mógł proponować własny temat pracy magisterskiej. Z tej możliwości chętnie korzystano. Magistranci przy wyborze tematu kierowali się własnymi zainteresowaniami naukowymi lub potrzebami określonej placówki oświatowej, najczęściej tej, w której pracowali; promotorzy pomagali im natomiast w formułowaniu tematu. Świadomie podejmowane decyzje studentów świadczyły o ich zaangażowaniu intelektualnym i społecznym w środowisku oświatowym. Niewątpliwie ważnym czynnikiem utrudniającym postęp studentów i skuteczność ich pracy badawczej w ramach seminarium magisterskiego był fakt, iż ta forma zajęć nie była poprzedzona proseminariami. Podczas jednej z kolejnych reorganizacji studiów pedagogicznych dla pracujących zajęcia te zostały wyeliminowane, mimo że m.in. Pieter i Nowakowski pisali o istotnym wpływie wcześniejszego przygotowania studentów do formułowania problemu badawczego. Niestety, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, podejmując decyzję o usunięciu proseminariów z siatki przedmiotów, nie wzięło pod uwagę stanowiska doświadczonych pracowników akademickich⁴⁹.

Myślę, że brak przygotowania studentów do pisania tekstu naukowego zaważył też na tym, że tematy z historii wychowania były rzadko podejmowane przez seminarzystów, co okazało się po przeanalizowaniu rejestru tytułów prac magisterskich z przywołanego wcześniej katalogu. Powszechnie magistranci realizowali w swych pracach tematykę aktualną, potrzebną do rozwiązywania problemów w ówczesnej śląskiej szkole. Można przypuszczać, że ten stan rzeczy wynikał z braku umiejętności pisania dysertacji magisterskiej na podstawie źródeł historycznych. Stosunkowo małe zainteresowanie tego typu problematyką wiązało się być może także z ograniczonym dostępem do archiwów i bibliotek naukowych. Na pewno z takimi utrudnieniami musieli się zmagać studenci z małych miast i wsi. Tematy związane z miejscem zamieszkania i własną pracą zawodową w oświacie były najchętniej podejmowane przez seminarzystów studiujących zaocznie nie tylko na uczelni katowickiej⁵⁰.

Różnorodność problematyki dysertacji magisterskich studentów Katedry Pedagogiki WSP i Uniwersytetu Śląskiego z lat 1967/1968—1971/1972 uniemożliwia ich logiczne usystematyzowanie. Analiza tytułów prac wykazała, że pracami magisterskimi były monografie pedagogiczne szkół, przedszkoli i zakładów opiekuńczo-wychowawczych funkcjonujących w miejscu pracy

⁴⁹ J. PIETER: *Praca naukowa*. Katowice 1960; J. NOWAKOWSKI: *Praca magisterska w Wyższej Szkole Pedagogicznej*. Kraków 1966.

⁵⁰ Por. *Organizacja i metodyka seminariów oraz prac magisterskich. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*. Kraków 26—27 maja 1978 roku. Red. J. PŁOSZAJ. Kraków 1981.

zawodowej seminarzystów. Najnowsze archiwa w placówkach oświatowych z reguły miały dostatecznie dobrą bazę źródłową, przez co stwarzały możliwości badawcze. Poza tym charakteryzowani w nich nauczyciele (a na pewno ich uczniowie), na ogół żyli, a to umożliwiało seminarzystom dogłębne rozpoznanie podjętego tematu, pozwalało bowiem na skonfrontowanie informacji zawartych w źródłach pisanych z danymi empirycznymi, co podnosiło walory naukowe pracy magisterskiej.

Najczęściej 2-letni wysiłek badawczy studentów zakończony był napisaną oraz przedłożoną do oceny i obrony pracą magisterską. Według B. Komorowskiego był to „swoisty koncert pożegnalny i popisowy, weryfikujący dojrzałość metodologiczną i profesjonalną absolwenta”⁵¹. Należy zgodzić się z tym stwierdzeniem, gdyż dysertacja była uwieńczeniem studiów wyższych. W niej zarysowane było specjalistyczne ukierunkowanie magistranta. Od tej pory miał on kontynuować pracę pedagogiczną z większą odpowiedzialnością zawodową. Czy tak faktycznie było? Na ten temat wypowiedzieli się nie tylko sami absolwenci pedagogiki, ale także ich zwierzchnicy, o czym piszę dalej.

O dobrym przygotowaniu naukowym magistrów pedagogiki świadczył fakt, że dążyli oni do nawiązywania dalszych relacji z promotorami, aby kontynuować badania nad tematami realizowanymi w ramach seminariów magisterskich. Niektórzy (11 osób) podejmowali nawet próbę pisania pracy doktorskiej, co nie zawsze kończyło się sukcesem. Najczęściej podawali następujące powody: „małżonek się nie zgodził” (5 osób), „odległość była zbyt duża i zniechęciłam się” (2 osoby), „daleko było do biblioteki naukowej” (1 osoba), „myślałam, że dostatecznie jestem przygotowana do samodzielnej pracy naukowej” (1 osoba).

Niewątpliwie, potrzeba pisania pracy doktorskiej przez absolwentów pedagogiki była wyrazem krystalizowania się ich zainteresowań naukowych, co najczęściej następowało w trakcie opracowywania dysertacji magisterskiej. Ankietowani absolwenci wskazywali też trudności, których doświadczali w tym czasie. Z ich wypowiedzi wynikało, że koncentrowały się one na ustaleniu koncepcji pracy, a w szczególności doborze metod badawczych. Niektórzy z nich podejmowali problem badawczy, kierując się dostępnością do próby badawczej oraz życzliwością kierownictwa placówki oświatowej i kolegów nauczycieli.

Jeśli chodzi o przeżycia związane z przebiegiem egzaminu magisterskiego, badane osoby uważały, że był on przeprowadzony właściwie. Ich zdaniem, komisja egzaminacyjna była rzeczowa i stwarzała serdeczną atmosferę. Wspominali, że zwykle pierwsze pytanie miało charakter wpro-

⁵¹ B. KOMOROWSKI: *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa 1969, s. 31.

wadzający, natomiast dwa kolejne problemy związane były z najnowszą literaturą pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną i metodologiczną oraz dotyczyły podjętej w dysertacji magisterskiej kwestii. W wielu przypadkach dyskusja na tym egzaminie miała charakter partnerski. Klimat ten powodował, że odpowiedzi magistranta stawały się pełniejsze i bardziej pogłębione.

Dla ustalenia skuteczności studiów pedagogicznych dla pracujących ważne jest poznanie opinii na ten temat pracowników naukowo-dydaktycznych, absolwentów pedagogiki i pracowników nadzoru pedagogicznego badanych magistrów. I tak, byli studenci twierdzili, że wieloletni dziekan — doc. dr hab. Bohucki — potrafił stworzyć więź między nauczycielami akademickimi a osobami studiującymi. Wysokie osiągnięcia w czasie studiów, jak pisali, wynikały z głębokiego zainteresowania się ich problemami żywymi przez kadre pedagogiczną⁵². Z kolei według dziekana czynnikiem istotnym w tym zakresie była wysoka dojrzałość psychiczna osób podejmujących studia dla pracujących. Innego zdania była doc. dr hab. Maria Bolechowska, która twierdziła, że słuchacze bywali na uczelni tylko dorywczo, bo najczęściej na sesjach letnich i zimowych, i traktowali w większości studia jak relaks. W związku z tym opowiadała się za oddelegowaniem z oświaty na studia dzienne osób chętnych. Jednak opinię najbardziej miarodajną na ten temat, w moim przekonaniu, stanowi wypowiedź prof. Pietera, wszak posiadał on w latach 1970—1972 już ponad 40-letnie doświadczenie w kształceniu nauczycieli. Psycholog uważał, że „Studenci pracujący zawsze chętnie wywiązywali się z nałożonych na nich obowiązków i pisane przez nich prace [magisterskie — G.K.] należy oceniać bardzo wysoko”. Obserwacje Pietera wskazywały, że „osobowość studentów w czasie studiów znacznie się rozwinęła pod wpływem nauki”.

Zwierzchnicy ankietowanych absolwentów uczelni katowickiej również twierdzili, że nauczyciele po studiach wykazywali się wyższym poziomem przygotowania pedagogicznego niż pozostali pedagodzy. Absolwenci pedagogiki zdecydowanie lepiej niż przed studiami, ich zdaniem, radzili sobie z planowaniem metodycznym zajęć. Kierownicy szkół obserwowali także większe zaangażowanie magistrów pedagogiki w prace społeczne związane z oświatą w środowisku lokalnym. Pracownicy nadzoru pedagogicznego podawali przykłady skryształizowanych zainteresowań absolwentów, np.: kierowanie zdolniejszymi uczniami, opieka nad wychowankami specjalnej troski, współdziałanie z rodzicami i innymi osobami zajmującymi się edukacją. Oto typowe wypowiedzi dotyczące ich zajęć: „Pracuje ofiarnie, jako działacz ZHP”, „Doskonały organizator, prowadzi samorząd uczniowski

⁵² AWH UŚ, Oceny z egzaminów magisterskich studentów kierunku pedagogika z lat 1967/1968—1971/1972, Studium dla Pracujących.

i osiąga bardzo dobre wyniki”, „Świadomie i celowo postępuje z uczniami”. Pojawiły się również opinie świadczące o tym, że nauczyciele wiedzę zdobytą na uczelni wykorzystują w różnym stopniu; w zależności od swych zainteresowań, osobistego zaangażowania w pracę i więzi z uczniami. Potwierdzeniem opinii uzyskanych od osób z nadzoru pedagogicznego są następujące wypowiedzi badanych absolwentów: „Już po roku odczułem potrzebę kontaktu z Uczelnią”, „Prowadzę małe badania i chętnie dzielę się ich wynikami z kolegami”, „Wykorzystuję poznaną metodologię badań”.

Z zebranych opinii wynika, że studia pedagogiczne na Wydziale Humanistycznym oceniane były w społeczeństwie przez pryzmat osób pracujących w oświacie. Studenci pedagogiki znali i wykorzystywali w pracy zawodowej najnowszą wiedzę psychopedagogiczną, szczególnie pomagali rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dziećmi. Absolwenci pedagogiki korzystali też z umiejętności zawodowych, aby w śląskim środowisku lokalnym organizować wiele społeczno-oświatowych akcji, o czym dokładniej pisałam w poprzednim rozdziale. Tego rodzaju działania świadczyły o dojrzałości dydaktyczno-naukowej zarówno pracowników Katedry Pedagogiki, jak i Katedry Psychologii, gdyż to oni w dużej mierze kształtowali osobowość absolwentów kierunku pedagogiki.

Z czasem władze uczelni uznały za konieczne zorganizowanie oddzielnych jednostek naukowych: Instytutu Pedagogiki oraz Instytutu Psychologii, co nastąpiło 26 czerwca 1969 roku. Na inauguracji Uniwersytetu Śląskiego Jego Magnificencja prof. dr hab. Kazimierz Popiołek zapowiedział, że zostaną uruchomione dalsze wydziały i kierunki studiów, wśród nich wymienił pedagogikę stacjonarną⁵³. Rektor powierzył prowadzenie Instytutu Psychologii prof. dr hab. Pieterowi, który jednocześnie został kierownikiem Katedry Psychologii, Katedrę Pedagogiki natomiast w 1970 roku objął doc. dr hab. Jan Bohucki⁵⁴. W tym samym roku Bohucki przyjął do niej dr. Jana Poplucza (1932—2008). Wcześniej Poplucz pracował na stanowisku nauczyciela w szkole podstawowej, a następnie pełnił funkcję zastępcy kierownika tej szkoły. Zatrudnił się także w Katowickim Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, a więc kontaktował się z pedagogami, przez co lepiej rozumiał ich problemy. Poplucz jako zaangażowany przedstawiciel badań nad osobą nauczyciela oraz podstawą nauczania szkolnego i wychowania człowieka w zakładzie pracy, wysunął tezę, że uczeń bez względu na wiek zawsze znajduje się pod wpływem oddziaływania pedagoga. Wyrażał pogląd poparty wieloletnimi badaniami empirycznymi, że czynności pedagoga powinny zmierzać do kształtowania osobowości wychowanka. Temu

⁵³ *Inauguracja I roku akademickiego...*, s. 10.

⁵⁴ M. GRZYBOWA: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie — działalność edukacyjna — działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901—1991)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3).

celowi, zdaniem badacza, powinno służyć nauczanie informujące, ćwiczące i kształcące. A w procesie edukacji zadaniem nauczyciela powinna być ścisła współpraca nie tylko z uczniem, ale z gronem pedagogów, którzy go wychowują, aby w efekcie zdobył on umiejętności samodzielnego uczenia się. Zainteresowania pedeutologiczne Poplucza zaowocowały w czasie studiów pedagogicznych i w trakcie pisania dysertacji doktorskiej rozpoznaniem kwestii dotyczącej konfliktów w zespołach nauczycielskich⁵⁵. Wątek ten rozważał i badał empirycznie podczas przygotowywania pracy habilitacyjnej pod kierunkiem prof. dr. hab. Wincentego Okonia na temat: *Organizacji zespołów nauczycielskich*. Obronił ją na Uniwersytecie Warszawskim w 1975 roku⁵⁶. Wówczas Katedrą Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego kierował już doc. dr hab. Adolf Molak (Bohucki odszedł na emeryturę w 1971 roku).

Nowy dyrektor Instytutu od początku pracy pedagogicznej, jeszcze w trakcie studiów z filozofii ścisłej i pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim, związał się naukowo z instytucjami kształcenia nauczycieli, już w 1937 roku pracował w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach⁵⁷. Po II wojnie światowej powrócił do Katowic dopiero w 1970 roku, wówczas posiadał już tytuł doktora habilitowanego. Uzyskał go na podstawie rozprawy *Szkoła pracy Kerschensteinera. (Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego)*. Przyjął propozycję pracy w Instytucie Pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim i funkcję wicedyrektora tegoż Instytutu. W roku akademickim 1973/1974 objął stanowisko dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii, a od 1975 roku został dyrektorem Instytutu Pedagogiki w strukturze nowo powołanego Wydziału Nauk Społecznych. Jego zastępcą został Goriszowski, któremu wygasła już wówczas funkcja pełnomocnika prorektora w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. W tym czasie w Instytucie prowadzone były już studia dzienne z pedagogiki, zaoczne studium pedagogiki oraz wieczorowe studium pedagogiki i podyplomowe studium pedagogiczne w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem.

⁵⁵ J. POPLUCZ: *Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*. Warszawa 1973; IDEM: *Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą*. Katowice 1975; IDEM: *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole; wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej*. Warszawa 1975; IDEM: *Organizacja czynności nauczycielskich: zastosowanie czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978; IDEM: *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*. Warszawa 1978; IDEM: *Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy*. Katowice 1978; IDEM: *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*. Warszawa 1981; IDEM: *Optymalizacja działań pedagogicznego na lekcji*. Warszawa 1984.

⁵⁶ P. KOWOLIK, E. GONDIK: *W pierwszą rocznicę śmierci Prof. dr. hab. Jana Poplucza*. „Gazeta Uniwersytecka” 2009, nr 6 (166).

⁵⁷ Molak Adolf. W: *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. T. 2. Red. J. GOLEC, S. BOJDA. Cieszyn 1995.

W pracy naukowej doc. dr. hab. Molaka zaznaczyły się następujące nurty badawcze: historyczno-oświatowy, filozoficzno-psychologicznych podstaw pedagogiki, wychowania społeczno-moralnego, pedagogiki sportu, pedeutologii i metod badań socjometrycznych. Prof. dr hab. Tadeusz Nowacki napisał, że „Jest on [Molak — G.K.] jednym z pionierów socjometrii w Polsce, którą zajmował się wraz z żoną w Warszawie, a zaszczyił w Uniwersytecie Śląskim”⁵⁸.

Zatem po przyjeździe Molaka na Górny Śląsk i podjęciu przez niego pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Śląskim pola badawcze młodszych pracowników dydaktyczno-naukowych na kierunku pedagogika znacznie się poszerzyły⁵⁹. Wielu magistrów pisało prace doktorskie pod kierunkiem dyrektora Instytutu. Doktorantką Molaka była np. Danuta Maszczyk-Jedut (1946—1990). Studia wyższe z zakresu pedagogiki ukończyła w 1970 roku, jednocześnie pracowała w szkole podstawowej na stanowisku nauczycielki. Zaraz po ukończeniu studiów otrzymała etat asystentki w Instytucie Pedagogiki, a cztery lata później, na podstawie dysertacji *Adaptacja studentów do wymagań uczelni wyższej*, uzyskała tytuł doktora na Wydziale Humanistycznym. Maszczyk-Jedut po śmierci doc. dr. hab. Molaka naukowo związała się z prof. zw. dr. hab. Czesławem Kupisiewiczem. Uczestniczyła w seminariach naukowych pod jego kierunkiem. Badaczka prowadziła wszechstronne badania nad problematyką szkoły równoległej. Na ten temat napisała dysertację habilitacyjną, w której skupiła się na ustaleniu wpływu środków masowego przekazu na wiedzę młodzieży o świecie współczesnym. Stopień doktora habilitowanego uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w 1983 roku. W dorobku naukowym doc. dr hab. Maszczyk-Jedut można wyróżnić następujące nurty tematyczne: pedagogikę szkoły wyższej, metodologię badań społecznych i dydaktykę⁶⁰.

Problematyką badań socjometrycznych Molaka zainteresowała się Dorota Ekiert-Grabowska, absolwentka pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przy pomocy badań diagnozowała uczniów młodszych klas szkoły podstawowej. Jako asystentka Instytutu Pedagogiki od 1972 roku z tego zakresu pisała pracę doktorską, ale po nagłej śmierci promotora dokończyła ją u prof. zw. dr hab. Bobrowskiej-Nowak⁶¹.

⁵⁸ T. NOWACKI: *Adolf Molak, 19 II 1914—19 I 1975*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4 (78), s. 248.

⁵⁹ M.in.: A. MOŁAK: *O postęp pedagogiczny w szkole i oświacie. Wybrane problemy*. Katowice 1976; A. MOŁAK, H. MOŁAK, H. GĄSIOR: *Socjometria w pracy wychowawczej zakładu doskonalenia zawodowego*. Warszawa 1982.

⁶⁰ *Słownik pedagogów polskich...*, s. 134—135; D. MASZCZYK: *Adaptacja studentów do wymagań uczelni i życia akademickiego*. Katowice 1976; D. MASZCZYK, A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Metody badań w naukach społecznych*. Katowice 1979; D. MASZCZYK: *Młodzież a szkoła równoległa. Na przykładzie środków masowego przekazu*. Katowice 1982.

⁶¹ D. EKIERT-GRABOWSKA: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982.

W roku akademickim 1975/1976 dyrektorem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego został doc. dr hab. Goriszowski. Jednocześnie pełnił on funkcję kierownika Zakładu Organizacji i Zarządzania Oświatą. W tym czasie kontynuował rozpoczęte wcześniej (w czasie pracy w Katedrze Pedagogiki WSP) badania z zakresu pedagogiki bibliotecznej i czytelnictwa. Skupił się na rozpoznawaniu zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży w różnych fazach rozwojowych⁶². Ważne dla praktyki pedagogicznej było to, że ten nurt badań, który dotyczył bibliotekoznawstwa, umożliwił Goriszowskiemu stworzenie spójnego systemu pracy biblioteki szkolnej. Jego koncepcja została wdrożona nie tylko w wielu polskich szkołach, ale także za granicą (m.in. na Słowacji) już w latach 1960—1967⁶³. Niewątpliwie popularyzacja badań naukowych przydatnych w praktyce przyczyniła się do podniesienia rangi Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego zarówno w Polsce, jak i w Europie.

Lata 1970—1976 to czas szybkiego wzrostu liczby pracowników dydaktyczno-naukowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego. Jednocześnie z Grażyną Jelonkiewicz (Kempą) przyjęto do Instytutu Dorotę Ekiert-Grabowską, absolwentkę pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, i Elżbietę Finak, która ukończyła pedagogikę na Uniwersytecie Wrocławskim. W następnym roku etat starszego asystenta uzyskał Stanisław Adamek, a w roku akademickim 1974/1975 zatrudnieni zostali Władysława Błońska i Piotr Barczyk. Te trzy osoby to absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego z dużym stażem w pracy pedagogicznej z młodzieżą. Z kolei wcześniej wymienione dwie asystentki (Jelonkiewicz i Finak) dobrze znały środowisko studentów dziennych, skończyły bowiem właśnie ten typ studiów pedagogicznych.

Elżbieta Finak rozpoznała kwestię dotyczącą odczuwania przez studentów studiów dziennych korelacji ich samooceny z ocenami postawionymi przez pracowników dydaktycznych. Chodziło jej ogólnie o porównanie uzyskanej oceny z samooceną studenta. Jak wynikało z literatury przedmiotu, była to sprawa niezmiernie ważna, gdyż — występowanie częstych rozbieżności w tym zakresie prowadzić może do różnego rodzaju zaburzeń w osobowości wychowanka⁶⁴. Z kolei Grażynę Jelonkiewicz interesowały uwarunkowania występujące na różnych uczelniach, które wpływały na osiągnięcia studentów studiów dla osób pracujących⁶⁵.

⁶² Np.: W. GORISZOWSKI: *Pedagogiczne aspekty czytelnictwa literatury technicznej wśród młodzieży szkół zawodowych*. Katowice 1982; IDEM: *Organizacja i funkcjonowanie bibliotek w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Katowice 1984.

⁶³ P. KOWOLIK: *Jubileusz 70-lecia urodzin...*

⁶⁴ E. FINAK: *Ocena i samoocena*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3: *Problemy modernizacji szkoły wyższej*. Red. A. MOLA, W. GORISZOWSKI. Katowice 1975.

⁶⁵ G. JELONKIEWICZ (G. Kempa): *Studia pedagogiczne dla pracujących nauczycieli w opinii absolwentów i ich zwierzchników*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3...

Możliwość prowadzenia badań naukowych i ich publikowanie w profesjonalnych czasopismach, np. na łamach wydawanych „Prac Pedagogicznych” czy też „Chowanny”, były bardzo ważne dla awansu i samokształcenia młodszych pracowników dydaktycznych. Ich badania dotyczyły m.in. stosunków społecznych w grupach studenckich na kierunkach psychologii i pedagogiki⁶⁶, nauczycieli szkolnych, np. ich zmęczenia, konfliktów w grupach pedagogów⁶⁷. Treść publikacji świadczyła o tym, że młodzi pracownicy Instytutu starali się wzbogacać własną wiedzę o przedmiocie pracy zawodowej — studencie, a także budować warsztat metodologiczny. Zarówno praca naukowa, jak i dydaktyczna oraz wychowawcza ze studentami była dla nich ważna i wymagała konsultacji z doświadczonymi pracownikami dydaktyczno-naukowymi.

Niestety, w latach 1970—1975 nauczyciele akademicy nie mogli liczyć na stabilizację organizacyjną Instytutu Pedagogiki. Był to bowiem czas kolejnej rozbudowy jego struktury, w wyniku której powstały nowe zakłady:

- Zakład Nowych Technik Nauczania i Dydaktyki Szkoły Wyższej (1971), którym kierowali kolejno: doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, doc. dr Jan Poplucz (1972—1973), dr inż. Tadeusz Bydliński (1974—1976),
- Zakład Historii Wychowania (1973) kierowany przez doc. dr hab. Wandę Bobrowską-Nowak,
- Zakład Praktyk Pedagogicznych i Metodyk Szczegółowych (1973) prowadzony przez dr. Zdzisława Rabickiego,
- Zakład Pedagogiki Społecznej (1974) kierowany przez doc. dr. Henryka Gąsiora,
- Zakład Pedagogiki Pracy (1974) prowadzony przez doc. dr. hab. Jana Poplucza.

Imponująca rozbudowa struktury Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego była związana z tym, że niektórzy pracownicy dydaktyczno-naukowi pracowali już dłuższy czas i osiągnęli status pracowników samodzielnych, co zadecydowało o tworzeniu przez nich środowisk naukowych. Zatem młodzi pracownicy dydaktyczno-naukowi mieli możliwość nie tylko zetknięcia się już z pewnym rodzajem tradycji badawczej w Instytucie, ale też w atmosferze koleżeńskiego dopingu i wsparcia mogli realizować własne tematy naukowe. Przykładem tego był Zakład Historii Wychowania kierowany przez Bobrowską-Nowak. Inspirowała ona asystentów do badania problematyki słabo opracowanej w literaturze naukowej, a charakterystycznej dla środowiska śląskiego, zachęcała więc do poznawania historycznych uwarunkowań, potrzeb, form edukacji zawodowej dzieci, młodzieży i dorosłych oraz

⁶⁶ M. JOHN: *Próba analizy stosunków społecznych na trzecim roku psychologii stacjonarnej Uniwersytetu Śląskiego*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3...

⁶⁷ M.in.: W. BOBROWSKA-NOWAK: *Zmęczenie nauczycieli jako problem pedagogiczny*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 5; J. POPLUCZ: *Konflikty w zespołach nauczycielskich...*

ich tendencji rozwojowych. Badaczka, za XIX-wiecznym lekarzem Zygmuntem Kramsztykiem, twierdziła, że „Zaniedbanie historii nauki prowadzi do przeceniania dzisiejszych i własnych poglądów, do zarozumiałości. Historia uczy skromności, bo wskazuje, że wszystko zmienne jest i nietrwałe [...]”⁶⁸.

Niewątpliwie, w pewien sposób do wypowiedzi Kramsztyka, akceptowanej przez prof. zw. dr hab. Bobrowską-Nowak, nawiązywały pisane pod jej kierunkiem prace, które miały na celu zgłębienie dziejów śląskiej oświaty. W trakcie konsultacji wokół tematów wybranych przez doktorantów badaczka podkreślała konieczność uwzględniania warunków kształcenia młodzieży i dorosłych Polaków w badanym okresie, atmosfery szkoły, oddziaływania osobowości nauczyciela na ucznia (także dorosłego), umiejętności przekazywania wiedzy oraz stwarzania atmosfery sprzyjającej motywowaniu go do rozwijania zainteresowań i refleksji.

W czasie „niemocy” badawczej i zwątpienia naukowego młodszych pracowników Bobrowska-Nowak przytaczała im przykłady osób prostych i niewykształconych, które ożywione uczuciem patriotyzmu dokonywały działań wielkich na rzecz polskiego ruchu kulturalno-oświatowego, np. w czasie zaborów. Podkreślała, że śląscy organiczniacy związali hasła walki o mowę polską, narodowe wychowanie i kulturę z hasłem szerzenia oświaty wśród ludu⁶⁹. W ten sposób przerywała pasywność w poszukiwaniach naukowych swych pierwszych doktorantów: Jelonkiewicz, Błońskiej, Adamka i Barczyka. Dzięki jej wsparciu psychicznemu i naukowemu w latach 1976—1977 wszyscy oni napisali prace doktorskie.

I tak, Władysława Błońska w swej rozprawie doktorskiej omówiła kształtowanie się koncepcji poradnictwa zawodowego, ukazała pierwsze próby naukowego poznawania uzdolnień i przydatności zawodowej w naszym kraju. Zaznaczyła, że specyfika Górnego Śląska wpływała na zainteresowania zawodowe młodych ludzi oraz na potrzebę podniesienia diagnostyki badań psychotechnicznych. Podkreśliła, że prawidłowe, czyli zgodne z zainteresowaniami osobistymi, kierowanie młodzieży do instytucji edukacji zawodowej na Górnym Śląsku było obowiązkiem społecznym, gospodarczym i moralnym.

Grażyna Jelonkiewicz skupiła się na poszukiwaniach form edukacji rolniczej na Śląsku od połowy XIX wieku. Pokazała ich aspekty polityczno-gospodarcze i społeczno-pedagogiczne, a przy tym zaakcentowała wątki obyczajowo-kulturowe. W jej dysertacji nie zabrakło też symptomów wskazujących na profesjonalizację zawodu rolnika, szczególnie w województwie śląskim.

⁶⁸ Por. W. BOBROWSKA-NOWAK: *Początki polskiej psychologii*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 164.

⁶⁹ „Prace Pedagogiczne”. T. 24: *Szkice z historii psychologii i pedagogiki*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1989.

Z kolei Stanisław Adamek zwrócił uwagę na istotę rozwoju zawodu górnika, ukazał złożoność problemów wprowadzania młodzieży robotniczej w umiejętności zawodowe górnicze. Uwypuklił czynniki mobilizujące młodocianych do wczesnego zarobkowania, które w latach 1918—1939 odbywało się w kopalniach węgla kamiennego Zagłębia Dąbrowskiego kosztem ich zdrowia i nauki szkolnej.

Piotr Barczyk natomiast podjął problematykę kształcącego szkolnictwa zawodowego dla młodzieży rzemieślniczej. Ustalił funkcje dydaktyczno-wychowawcze realizowane przez te instytucje oświatowe. Rozpoznał też formy praktycznego przygotowania do zawodu, tendencje panujące w rozwoju szkół kształcących i ich osiągnięcia oraz trudności wynikające ze złożoności warunków polityczno-społecznych w Drugiej Rzeczypospolitej⁷⁰.

Również w Zakładzie Pedagogiki Społecznej pracownicy dydaktyczno-naukowi realizowali wielokierunkowe badania dotyczące m.in. pedagogiki opiekuńczej, poznawania środowiska wychowawczego, kształcenia i wychowania w regionie uprzemysłowionym oraz problemów wychowawczych w organizacjach młodzieżowych⁷¹. Z kolei pracownicy Zakładu Pedagogiki Pracy w swych dociekaniach naukowych skupiali się na analizie systemu wychowawczego w zakładzie pracy, współdziałaniu bądź też jego braku w zespołach kierowniczych, np. nauczycielskich⁷².

Zmiany organizacyjne i naukowe zachodzące w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego zbiegły się w czasie z propozycją reform kształcenia nauczycieli Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Bezpośrednim bodźcem do ich przeprowadzenia stały się wyniki prac komitetu ekspertów nad stanem oświaty w Polsce⁷³. Komitet ekspertów uznał, że trzeba zreformować w uczelniach zarówno kształcenie przedmiotowe, jak i pedagogiczne. Kształcenie specjalistyczne powinno mieć orientację zawodową, być powiązane z problematyką psychologiczną i dydaktyczno-wychowawczą. Eksperci uważali, że nie może w nim również zabraknąć tych treści przedmiotowych, które

⁷⁰ Fragmenty tych prac doktorskich zostały opublikowane w monografii historyczno-pedagogicznej pod redakcją Bobrowskiej-Nowak. Zob. *Wychowanie i praca młodzieży w województwie śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim w warunkach gospodarki kapitalistycznej*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1978.

⁷¹ Np.: H. GAŚSIOR: *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów*. Katowice 1973; H. PIELKA: *Rodzina alkoholika jako środowisko wychowawcze w ośrodkach miejskich*. Katowice 1978; M. PIONK: *Determinanty skutecznego wychowania w organizacji młodzieżowej*. Katowice 1979.

⁷² M.in.: J. POPLUCZ: *Konflikty w zespołach nauczycielskich...*; A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogiczne i socjologiczne problemy płynności załogi w zakładzie przemysłowym*. Katowice 1978; IDEM: *Pedagog i pedagogika w przemyśle*. Katowice 1978.

⁷³ *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973.

będą treścią pracy zawodowej przyszłych nauczycieli⁷⁴. W świetle tych wyników i ustaleń, według nauczycieli akademickich, uniwersytety i wyższe uczelnie pedagogiczne nie były dobrze przygotowane do realizacji wyznaczonego zadania, jakim było wzięcie odpowiedzialności za podwyższenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli, a tym samym za podniesienie ich społecznego prestiżu⁷⁵. W styczniu 1973 roku podjęta została decyzja o reformie systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, mimo obaw środowiska naukowo-dydaktycznego bezpośrednio związanego z edukacją pedagogów. W jej świetle kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i wychowawców wszystkich szczebli szkolnictwa odbywać się miało w systemie jednolitych, 4-letnich i jednokierunkowych studiów magisterskich, prowadzonych głównie na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, a także w wyższych szkołach artystycznych i wyższych szkołach wychowania fizycznego.

W związku z tym trudnym do zrealizowania, także dla Uniwersytetu Śląskiego, zadaniem w następnych latach kontynuowane były na tej uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii prace organizacyjne i dydaktyczno-naukowe.

Na zakończenie rozważań można postawić istotne, a zarazem bardzo trudne pytanie: Czy w Instytucie Pedagogiki przed otwarciem w 1976 roku Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego zarysowała się koncepcja pedagogiki jako dyscypliny naukowo dojrzałej i specyficznej ze względu na cechy oraz historyczne uwarunkowania regionu śląskiego?

Na podstawie zgromadzonych źródeł uważam, że zmiany organizacyjne, jakie dokonały się w strukturze Katedry Pedagogiki w kolejnych latach, jak też przemyślany sposób zatrudniania pracowników dydaktycznych, ich awanse naukowe, a następnie kształtowane środowiska wokół własnych warsztatów badawczych, sprzyjały rozwojowi osobowo-zawodowemu młodszej kadry dydaktycznej w omawianym okresie. Te cechy pedagogiki uczelni katowickiej są świadectwem jej stopniowego ewoluowania do najwyższego poziomu.

Poczynione w niniejszej monografii wieloaspektowe i wieloetapowe opisy, poczynawszy od utworzenia w 1928 roku Instytutu Pedagogicznego w Katowicach do czasu wyodrębnienia Instytutu Pedagogiki w ramach Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w 1976 roku, upoważniają do stwierdzenia, że zmiany zachodzące w jakości i strukturze pedagogiki

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ J. KULPA: *Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1978, T. 23; *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. Red. J. JAROWIECKI. Kraków 1983; K. WOJCIECHOWSKI: *Problemy kształcenia nauczycieli*. „Głos Nauczycielski” 1970, nr 42; S. KACZOR: *Reforma kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach*. „Głos Nauczycielski” 1971, nr 12.

określiły zespół cech właściwych dla niej jako nauki i kierunku studiów wyższych. Myślę, że wniosek ten jest uzasadniony, ponieważ:

- kolejne etapy rozwoju instytucjonalnych form kształcenia dla pracowników oświaty w zakresie pedagogiki, aż do studiów wyższych, świadczą o ogromnym zaangażowaniu osobistym oraz zawodowym prof. zw. dr. hab. Józefa Pietera i pierwszych nauczycieli akademickich, co zasadniczo wpłynęło na podniesienie efektywności kształcenia studentów pedagogiki;
- sylwetki zawodowe animatorów śląskiego środowiska psychologów i pedagogów świadczą o ich patriotycznej postawie w codziennym życiu oraz zintegrowaniu się z Górnym Śląskiem;
- cechy osobowe członków kadry naukowej, ich umiejętności badawcze oraz umiłowanie tradycji i kultury śląskiej wskazują, że starali się oni zaszczerpić w studentach kompetencje naukowe i krytyczne myślenie, tak potrzebne w zawodzie nauczycielskim.

Zakończenie

Miniony ponad 100-letni okres kształtowania się zawodu nauczyciela na Górnym Śląsku, przypadający na lata 1865—1976, zaznaczył się jako czas owocnego rozwoju kształcenia i pracy pedagogów. W tym okresie dokonały się najbardziej żywotne, powszechne i głębokie procesy oświatowe. Wówczas, kiedy Śląsk nękany był przez zaborców, a organizowanie walki zbrojnej nie zawsze było możliwe, setki działaczy narodowo-oświatowych, a wśród nich nauczyciele, nie bacząc na grożące im represje, aktywnie działało na rzecz zakładania i funkcjonowania szkoły polskiej.

Socjolog Florian Znaniecki (1882—1958) takie dążenia społeczne uznał za jeden z ważnych czynników rozwoju ludzkości. Uważał, że mają one miejsce, bo zakorzenione są w tradycji kulturowo-społecznej i w sposób znaczący wpływają na rozwój jednostki, jeśli jej edukacja jest ukierunkowana przez wychowawcę, który realizuje ideały społeczne. Wzory te, zdaniem badacza, mogą przejawiać się u osoby angażującej się w określoną ideę w dwóch podstawowych sposobach zachowania: przystosowawczym lub modyfikującym. W drugim przypadku nauczyciel przez samorealizację stara się rozwijać swą osobowość¹. Według mnie, z takich postaw wychowawców rodziły się postępowe inicjatywy oświatowe i szkolne. Warto zwrócić uwagę, że w okresie zaborów jakość edukacji na Śląsku uwarunkowana była m.in. sytuacją polityczną i ekonomiczną. W obliczu zagrożenia germanizacją inteligencja polska, w tym nauczyciele, odczuwała potrzebę nie tylko aktywności oświatowej, ale i własnego rozwoju zawodowego, co znalazło potwierdzenie w analizowanych źródłach.

Kształcenie zawodowe nauczycieli jest jednym z podstawowych czynników decydujących o skuteczności szkoły, o czym wiedzieli już członko-

¹ F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa 1928, T. 2 — Warszawa 1930; IDEM: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa 1930.

wie Komisji Edukacji Narodowej. Znajomość korzeni pedeutologii, dorobku myśli i praktyki edukacyjnej pedagogów z minionych okresów historycznych jest ważnym elementem pomagającym w rozumieniu obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Jego współczesne potrzeby zaś prowadzą do coraz precyzyjniejszego ujmowania zawodu nauczyciela w perspektywie czasowej.

Dlatego w niniejszej monografii ukazałam formy kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976 oraz ich uwarunkowania. Umożliwiło to, w moim przekonaniu, dokładniejsze zrozumienie procesów psychicznych, socjologicznych, wychowawczych i kształcących zachodzących w czasie realizowanej edukacji pedagogów w określonej formie oświatowej.

Zgromadzone dane pozwoliły na stwierdzenie, że od połowy XIX wieku wszelkie ruchy społeczno-polityczne narodów podbitych przez mocarstwa zaborcze oraz nasilające się akcje wynaradawiania zniewolonej ludności spowodowały, że rodacy zakładali różnorodne formy kształcenia nauczycieli, począwszy od kursów zawodowych powiązanych z programem „walki” o tożsamość narodową. Ich absolwenci rozwijali polską szkołę, która była jednym z ważnych czynników integrujących młode pokolenie, a przez nie także i dorosłych rodaków. Analizowane materiały umożliwiły też konstatację, że narodowe ruchy oświatowe wspierane były myślą i praktyką humanistyczną, której źródła tkwiły nie tylko w dorobku Komisji Edukacji Narodowej, ale również w aktywności Kościoła katolickiego wśród ludu polskiego na Śląsku. Udział duchowieństwa w życiu publicznym przed I wojną światową, zwłaszcza na Śląsku pruskim, spowodował, że po zakończeniu plebiscytu i trzech powstaniach śląskich zdołano utworzyć w 1922 roku województwo śląskie, które stanowiło zasadniczą część Macierzy w Drugiej Rzeczypospolitej. Także inicjatorzy edukacji społeczeństwa polskiego w okresie zaborów stworzyli podwaliny pod nowoczesne kształcenie nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim i Górnym Śląsku. Wszak twórczy nauczyciele skupieni w Towarzystwie Pedagogicznym prowadzili badania nad polskim uczniem, inni zaś przez kierowane samokształcenie w tym Towarzystwie powiększali psychopedagogiczną wiedzę i doskonalili umiejętności zawodowo-metodyczne. W ten sposób kształtowała się koncepcja jednolitego modelu szkolnictwa polskiego. Można przypuszczać, że w grupie nauczycieli dokonywały się specyficzne zmiany — korzystne dla ich psychiki i prestiżu, gdyż dzięki nim odnosili sukcesy zawodowe oraz społeczne. Trzeba podkreślić, że pedagodzy od połowy XIX wieku osiągnęli sukcesy zawodowe niemal wyłącznie własnym wysiłkiem, o czym świadczą przedstawione w pracy fakty (zob. rozdział 2.).

Istotną rolę w przeobrażeniach osobowości i awansie zawodowo-społecznym nauczycieli odegrały różne formy edukacji, którymi kierowali reformatorzy posiadający ukształtowany system wartości, wzory

życia i wiedzę o pracy z człowiekiem dorosłym. Uważam, że tego rodzaju praca nauczycieli zapoczątkowała nawiązywanie relacji społecznych, przełamywanie barier separatyzmu w śląskiej społeczności. Dzięki działalności oświatowej pedagogów znaczna część Polaków na Śląsku jeszcze przed I wojną światową mogła mieć poczucie przynależności do jednego narodu. Z grona reformatorów oświaty wywodzili się kandydaci do zawodu pedagogicznego, a niektórzy z nich, nie czekając na wolność na Śląsku (jeszcze w trakcie I wojny światowej), tworzyli podstawy instytucjonalnego wychowania przedszkolnego i szkolnego.

Na całokształt kariery zawodowej nauczycieli, podobnie jak w innych profesjach, rzutuje początkowy okres pracy — tzw. start zawodowy. Zwykle jest to pierwszy rok pracy, w ciągu którego następuje „zanik większych wahań w rezultatach działania i spadek do minimum błędów, poczucie rzetelnie wykonywanej pracy w określonych warunkach”².

Start zawodowy wielu nauczycieli przypadł na okres powstań śląskich, początkowe lata ich pracy zbiegły się natomiast w czasie z tworzeniem województwa śląskiego i podejmowaniem różnych zajęć przez kobiety-matki, które domagały się od władz oświatowych tego, aby rodowite Ślązaczki wychowywały ich dzieci w przedszkolach. Tego typu okoliczności motywowały śląskie dziewczęta do edukowania się w instytucjonalnych formach kształcenia pedagogicznego. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej istotną sprawą dla śląskich kobiet stawała się już realizacja czterech różnych kierunków aktywności: rodzinnej, społecznej, edukacyjnej i zawodowej, także w profesji pedagogicznej³.

Jak wynika z analizowanych materiałów, znajomość przez śląskie nauczycielki rodzin swych uczniów umożliwiała skuteczne ich wychowanie i nauczanie, czyniąc pracę zawodową nauczycielek owocną. Często jakoś startu zawodowego nauczycielek decydowała o ich zainteresowaniu się pracą wychowawczą na rzecz środowiska lokalnego, dalszym doksztalcaniu się w tym zakresie bądź przeciwnie — rezygnacji z zawodu na skutek niepodolania trudnościom pracy pedagogicznej na Górnym Śląsku (wynikającym ze złożoności życia w aglomeracji przemysłowo-górnictwej)⁴.

Kształt organizacyjny i programowy przygotowania nauczycieli w województwie śląskim (1922—1939) podlegał licznym zmianom i przeobraże-

² Przeprowadzone przez W. Szewczuka (1913—1999) znacznie później — w XX wieku — badania psychologiczne, także wśród młodych nauczycieli, wykazały, że ponad 80% badanych pracowników niezależnie od wykonywanego zawodu traktuje cały pierwszy rok swej pracy jako start zawodowy. Zob. W. SZEWCZUK: *Start zawodowy. „Psychologia Wychowawcza”* 1964, nr 4.

³ G. KEMPA: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice 2001.

⁴ Por. M. MACIASZEK: *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa 1968.

niom. Stopniowo powoływano i upowszechniano coraz wyższe formy oświatowe dla kandydatów do zawodu lub czynnych pedagogów. Poczynając od kursów nauczycielskich, liceów pedagogicznych, przez studia nauczycielskie — aż do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, założonego w 1928 roku. Niewątpliwie, niewystarczająca ciągle liczba instytucji kształcenia nauczycieli była wynikiem specyficznej sytuacji społeczno-politycznej w województwie śląskim, odmiennej niż w pozostałych regionach Drugiej Rzeczypospolitej. Wszak zetknęły się tu tendencje polityczne wynikające z interesów państw zaborczych. Jednocześnie nauczycielstwo polskie na Górnym Śląsku było już pod wpływem sprawdzonych doświadczeń pedagogicznych swych poprzedników i nowoczesnych koncepcji dotyczących człowieka w różnych okresach rozwojowych. Ponadto powstania i plebiscyt, niesprawiedliwy podział Śląska, a w konsekwencji obowiązywanie konwencji genewskiej wywarło istotny wpływ na rozwój określonych form kształcenia nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego oraz na atmosferę edukacji w duchu narodowym. Dobrze się stało, że w zajęciach tych coraz liczniej uczestniczyła młodzież ze środowisk robotniczych i chłopskich. Warto przypomnieć, że zniewolone od wieków społeczeństwo śląskie nie było dopuszczane do żadnych struktur rządzących w państwach zaborczych, co spowodowało jego zamknięcie się na świat. W związku z tym wytworzona na Śląsku tożsamość narodowa miała cechy plebejskie. Udział młodzieży z wszystkich warstw społecznych w formach kształcenia nauczycieli spowodował przełamanie tradycji w tym względzie i doprowadził do łączenia kultury śląskiej z europejską. Zjawisko przełamania tradycyjnego modelu kształcenia kobiet oraz ogólnie niskiego poziomu edukacji społeczeństwa na Górnym Śląsku, jak można uważać, specyficznego dla tego regionu, miało miejsce nie tylko w okresie poprzedzającym II wojnę światową, ale też przez pierwsze dwa dziesięciolecia trwania PRL-u.

Realizowane w tym czasie programy nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym na Górnym Śląsku zawierały elementy kultury narodowej z uwzględnieniem wartości regionalnych wynikających z uczuć patriotycznych społeczności polskiej zamieszkującej na tym terenie. Wcześniej programy te zostały wprowadzone przez śląskich humanistów do kształtowanego systemu edukacji społeczeństwa polskiego w czasie II wojny światowej.

W państwie socjalistycznym szkolnictwo należało do tych dziedzin życia, które w chwili wyzwolenia kraju wymagały najbardziej zasadniczych reform. System szkolny odziedziczony po ustroju kapitalistycznym i wyniszczony przez okupanta na znacznej części terytorium Polski — na Górnym Śląsku był sprzeczny z ideowymi założeniami rządu PRL-u. Straty szkolnictwa poniesione w czasie okupacji i wojny należało jak najszybciej zniwelować. Wszak do budowy nowego ładu gospodarczego potrzebne były dobrze wykwalifikowane kadry, a więc kształcone najpierw w zakresie ogólnokształ-

całym, a następnie zawodowym. W związku z tym konieczne było natychmiastowe przeprowadzenie reformy szkolnictwa w Polsce Ludowej.

Po II wojnie światowej kandydaci do zawodu pedagogicznego rekrutujący się ze środowisk robotniczego i chłopskiego mieli większe szanse edukacyjne. Także na Górnym Śląsku potrzeby młodzieży z warstw plebejskich w tym zakresie były coraz bardziej świadome i zaspokajane. Chociaż na początku PRL-u kształciła się ona — najczęściej z powodów finansowych — przede wszystkim na kursach dla nauczycieli pracujących, a dopiero potem w 4-letnim liceum pedagogicznym w tym samym trybie.

Uwypukliłam też, że zawód nauczyciela w tym czasie nadal miał wysoką rangę w świadomości śląskiej społeczności lokalnej, a różnice poglądów w tym względzie wynikały z oceny konkretnych osób. Wzrost prestiżu i uznania określonego pedagoga były spowodowane jego profesjonalizmem oraz oddaniem się sprawom społecznym, w tym wychowaniu młodzieży w instytucjach pozaszkolnych. Ludność śląska, szczególnie na wsiach i w małych miastach traktowała nauczyciela jako ważny podmiot. Uważam, że częściowo wynikało to z tradycji śląskiej, zgodnie z którą widziano w pedagogu wzór osobowy. Jak wynika z uzyskanych pisemnych i ustnych relacji nauczycieli, ich autorytet został zachwiany wciąganiem ich przez władze lokalne w przemiany społeczne i polityczne (np. kolektywizacja, laicyzacja), co nie było w pełni akceptowane przez społeczność lokalną. Zasadniczą przyczyną obniżenia pozycji i osłabienia autorytetu nauczycieli była ich zła kondycja materialna i bytowa utrzymująca się do lat 70. XX wieku. Niestety, wszystkie kolejne reformy systemu płac nie zdołały tego zmienić. Dopiero konieczność powszechnego kształcenia nauczycieli do 8-letniej szkoły podstawowej doprowadziła do poprawy ich statusu materialnego. W ślad za korzystnymi rozwiązaniami finansowymi nastąpił w Polsce wzrost zainteresowania młodzieży organizowanymi formami kształcenia pedagogów, m.in. studiami nauczycielskimi, wyższymi szkołami nauczycielskimi i wyższymi szkołami pedagogicznymi.

Należy podkreślić, że na Górnym Śląsku reformatorzy szkolnictwa pedagogicznego od czasu zaborów zmierzali do organizowania edukacji nauczycieli na coraz wyższym poziomie. Zdecydowane, określone działania w tym względzie podjęli śląscy działacze oświatowi i nauczyciele, z prof. zw. dr. hab. Józefem Pieterem na czele, niestety ze względów politycznych, dopiero przed wybuchem II wojny światowej, po utworzeniu Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w 1928 roku. Następne starania stały się możliwe po zakończeniu II wojny światowej. W ich efekcie Ministerstwo Oświaty reaktywowało Instytut Pedagogiczny, który w 1950 roku został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Katowicach. Konsekwentny i dynamiczny rozwój Katedry Pedagogiki w ramach Wydziału Humanistycznego jest niewątpliwym sukcesem śląskiego środowiska naukowego psychologów i peda-

gogów. Nastąpił on po połączeniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach z Filią Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach w roku akademickim 1969/1970, w wyniku którego powstał Uniwersytet Śląski. Wówczas stało się możliwe poszerzenie oraz jakościowy rozwój kadry dydaktyczno-naukowej i doprowadzenie do utworzenia kierunku pedagogiki. Działania kolejnych dyrektorów Instytutu Pedagogiki i Psychologii spowodowały, że nastąpiła profesjonalizacja pedagogiki.

Podsumowując, w procesie rozwoju systemu edukacji nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976 wyodrębniłam charakterystyczne etapy z dostrzegalnymi zmianami, różnicami i kierunkiem kształcenia nauczycieli. Wykazałam też, że cała struktura przygotowania zawodowego pedagogów na Górnym Śląsku była wynikiem zmian polityczno-społecznych, ekonomicznych, kulturalnych i oświatowych zachodzących na tym terenie. Wiele przykładów podanych w pracy świadczy o tym, że start i pozycja społeczna śląskich nauczycieli była przede wszystkim wyznaczana ich poziomem angażowania się w skuteczność pracy wychowawczej, a to stawało się możliwe dzięki coraz wyższym ich kwalifikacjom pedagogicznym. Uwypukliłam też specyficzną rolę narodowo-społeczną śląskich nauczycieli w całym badanym okresie (1865—1976).

W niniejszej monografii historycznoandragogicznej zaprezentowałam wiele poglądów humanistów (bardziej lub mniej znanych), w tym andragogów. Niewątpliwie, odnotowane przez nich myśli, poglądy czy koncepcje naukowe dziś dla wielu nauczycieli są oczywiste, inne zaś mogą wydawać się już nieaktualne. Jestem jednak przekonana, że gdyby działacze oświaty i reformatorzy systemu szkolnego znali choćby wybrane poglądy czy też formy kształcenia nauczycieli na Górnym Śląsku (omawiane w niniejszej pracy), rzadziej decydowaliby się na wyważanie otwartych drzwi i popełniliby mniej błędów w trakcie rozwiązywania podobnych problemów współcześnie — w czasach funkcjonowania Polski w zintegrowanej Europie.

Uważam, że charakteryzowane poglądy pedagogów czy też formy kształcenia nauczycieli wyraźnie układają się w określone grupy kwestii mogących służyć dziś nie tylko doświadczonym nauczycielom, ale także inicjatorom zmian ich kształcenia, szczególnie mając na uwadze odniesienia narodowe.

Jednocześnie mam obawy, że wspomniane wyznaczniki w przyszłości mogą okazać się niewystarczające. A przecież Alicja A. Kotusiewicz napisała, że: „Nauczyciel z definicji zawodu powołany jest do tego, aby przekazać określony obraz świata, umożliwić zrozumienie, pozwolić na doznanie i przeżywanie wartości”⁵.

⁵ A.A. KOTUSIEWICZ: *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*. „Studia Pedagogiczne”. T. 61. Warszawa 1995.

Dlatego, w kontekście przemian dokonujących się w szkolnictwie polskim, kształcenie nauczycieli prowokuje do odkrywania wciąż na nowo historycznych form edukacji pedagogów. Biorąc pod uwagę rozwijane na Górnym Śląsku od przełomu XIX i XX wieku formy edukacji polskich pedagogów, chciałam wskazać Czytelnikom te elementy, które skłoniły nauczycieli do zastanowienia się nad pytaniem: Kim powinien być pedagog, aby jego wychowankowie mogli sprostać zadaniom wyznaczanym przez wiedzę naukową o człowieku i zachodzące zmiany społeczne?

Zdając sobie sprawę z tego, że każdy problem dotyczący nauczyciela i jego edukacji powinien być rozpatrywany w ścisłym związku z obszarem kulturowym, w którym występuje, opisując badane kwestie, starałam się nawiązać do ich kontekstu kulturowego.

Mam nadzieję, że niniejsza praca przynajmniej w części spełni oczekiwania Czytelników związane z badaną kwestią. Wszak wszystkie cele i problemy badawcze zakreślone we *Wstępie* zostały przeanalizowane i scharakteryzowane. Czytelnik, jak sądzę, uzyskał odpowiedzi w stopniu, na jaki pozwolił stan bazy źródłowej, która, niestety, nie była kompletna (spowodowane to było toczonymi bataliami o wolność społeczeństwa polskiego na Górnym Śląsku w różnych okresach historycznych).

Mimo braków występujących w niniejszej publikacji uznałam, że wybrany temat zasługiwał na analizę i opracowanie. Wszak śląskie doświadczenia organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze dotyczące instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli należy uznać za ważny wkład w rozwój historii polskiej edukacji pedagogów. Uważam, że stanowią one element, który nie tylko współcześnie, ale też w przyszłości może być podstawą polskiego systemu kształcenia nauczycieli mocno zakorzenionego w tradycji narodowej.

Bibliografia

Materiały archiwalne

Archiwa inspektoratów oświatowych i szkół podstawowych:

- Dokumenty Inspektoratu Oświaty w Rybniku.
- Kronika Szkoły Podstawowej nr 2 w Ustroniu.
- Kronika Szkoły Podstawowej w Goleszowie.
- Kronika Szkoły Podstawowej w Jaworzu.
- Księga etatów nauczycieli powiatu rybnickiego (w posiadaniu Szkoły Podstawowej nr 1 w Rybniku).
- Księga etatów powiatu rybnickiego 1945—1957.

Archiwum Państwowe Pszczyna:

- Plany wychowawcze klasowe i w organizacjach szkolnych z lat 1922—1939.

Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego:

- Arkusze ocen studentów studiów zaocznych kierunku pedagogika z lat 1967—1972.
- Katalog tematów prac magisterskich z lat 1967/1968—1971/1972 studentów pedagogiki, Studium dla Pracujących.
- Oceny z egzaminów magisterskich studentów kierunku pedagogika z lat 1967/1968—1971/1972, Studium dla Pracujących.
- Opracowania zbiorcze z rekrutacji na studia pedagogiczne trybem wieczorowym i zaocznym w latach 1967/1968—1968/1969.
- Siatki i programy nauczania Katedry Pedagogiki WSP.
- Siatki przedmiotów dla pedagogiki trybu zaocznego dla absolwentów SN z dnia 2 maja 1968 roku i z 1970/1971 roku.

Biblioteka Śląska w Katowicach. Zbiory specjalne:

- Druki Sejmu Śląskiego.
- Materiały do dziejów Górnego Śląska.

Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach:

- Akta Sejmu Śląskiego: sygn. 265, sygn. 784, sygn. 1009, sygn. 2243, sygn. 2244, sygn. 2275, sygn. 2276, sygn. 2278, sygn. 2621, sygn. 2689.
- Akta UWŚI — OP: sygn. 29, sygn. 359, sygn. 360, sygn. 950, sygn. 1078, sygn. 1623.

Prasa i czasopisma

- „Bluszcz” 1929, nr 24.
- „Chowanna” 1930, z. 5; 1932, z. 1—4; 1934, z. 5; 1936/1937, z. 8; 1937, z. 8; 1938, z. 7; 1945, z. 5/6; 1961, z. 2; 1963, z. 2; 1964, z. 4; 1971, z. 4; 1987, z. 2.
- „Gazeta Uniwersytecka” 2009, nr 6 (166).
- „Głos Nauczycielski” 1936, nr 21, 32; 1938, nr 23; 1946, nr 2; 1947, nr 1, 3; 1957, nr 16; 1971, nr 24.
- „Gwiazdka Cieszyńska” 1873, nr 37; 1901, nr 7.
- „Kultura” 1980, nr 2.
- „Kultura i Wychowanie” 1939, z. 2.
- „Kwartalnik Filozoficzny” 1926, z. 1; 1925, z. 2; 1931, nr 1—4; 1939, nr 1.
- „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.
- „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4 (78); 1988, nr 1; 1993, nr 2.
- „Miesięcznik Pedagogiczny” 1852, nr 1, 3, 8; 1895, nr 7/8; 1896, nr 4; 1904, nr 7; 1927, nr 12; 1930, nr 8; 1933, nr 4, 5; 1936, nr 1; 1938, nr 1.
- „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3); 1999, nr 2 (7).
- „Nauczyciel i Wychowanie” 1967, nr 3; 1970, nr 5.
- „Nauka Polska” 1929, nr 10.
- „Nowa Szkoła” 1957, nr 2; 1961, nr 4; 1965, nr 2; 1968, nr 10/11; 1986, nr 9.
- „Nowa Wieś” 1973, nr 12.
- „Ogniskowiec” 1928, nr 13, 14; 1935, nr 9; 1936, nr 1; 1937/1938, nr 5/6; 1932, nr 1.
- „Praca i Opieka Socjalna” 1929, nr 1.
- „Praca Obywatelska” 1938, nr 3.
- „Przedszkole” 1936/1937, nr 3, 4/5, 7/8.
- „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1965, nr 3; 1969, nr 3; 1977, nr 5.
- „Przegląd Historyczny” 1964, nr 4.
- „Przegląd Pedagogiczny” 1898, nr 23; 1922, z. 3.
- „Przemiany” 1957, nr 12.
- „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 4; 1930, nr 20.
- „Przyszłość” 1936, nr 4/5.
- „Psychologia Wychowawcza” 1964, nr 4.
- „Ruch Pedagogiczny” 1918, nr 8—10; 1933, nr 3; 1962, nr 2.
- „Ruch Prawniczy-Ekonomiczny-Socjologiczny” 1939, z. 1.
- „Sprawy Szkolne” 1904, z. 5.
- „Sprawy Szkolne na Śląsku” 1934, nr 1.
- „Szkice Społeczne i Literackie” 1875—1876.
- „Szkoła Śląska” 1931, nr 3; 1961, nr 4 (dodatek do: „Nowa Szkoła”).
- „Szkoła Zawodowa” 1986, nr 11.

- „Tygodnik Cieszyński” 1848, nr 1.
 „Tygodnik Polski” z 5 IX 1845.
 „Wychowanie w Przedszkolu” 1973, nr 7.
 „Zaranie Śląskie” 1934, nr 1; 1947, nr 1—2; 1957/1958, nr 1; 1974, nr 1.
 „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, nr 8.
 „Zrąb” 1934, nr 2.
 „Życie Szkoły Wyższej” 1968, nr 4; 1969, nr 7/8, 12.

Materiały opublikowane, sprawozdania, materiały statystyczne

- Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Śląskiego. [Katowice] 1924.
 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświecenia 1944, nr 1—4; 1945, nr 1, 2; 1946, nr 3, 4; 1948, nr 5; 1953, nr 4; 1954, nr 9; 1955, nr 7; 1959, nr 8; 1961, nr 7; 1962, nr 9.
 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1918, nr 5; 1919, nr 14; 1923, nr 20; 1929, nr 1, 6, 9, 13.
 Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty 1944, nr 1—4.
 Dziennik Ustaw 1954, nr 26; 1956, nr 37; 1958, nr 52; 1960, nr 38; 1963, nr 44; 1965, nr 44; 1989 z dnia 16 XI.
 Dziennik Ustaw Kuratorium Okręgu Śląskiego 1946, nr 8.
 Dziennik Ustaw Śląskich 1922, nr 6, 17; 1923, nr 1; 1926, nr 8, 11; 1928, nr 17.
Informacje o budowie szkół pomników Tysiąclecia w latach 1959—1965. Ministerstwo Oświaty. Warszawa 1966.
Informator Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Warszawa 1970.
Księga pamiątkowa Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Rybniku. Wspomnienie Stanisławy Lubszczyk. Rybnik 1947.
Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. P. Stalmacha w Cieszynie. Red. J. BRODA. Cieszyn 1959.
Materiały z sesji naukowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poświęconej sprawom pedagogiczno-dydaktycznym szkoły wyższej. Poznań 1965.
Organizacja i metodyka seminariów oraz prac magisterskich. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej. Kraków 26—27 maja 1978 roku. Red. J. PŁOSZAJ. Kraków 1981.
5 lat działalności Społecznego Funduszu Budowy Szkół w województwie katowickim. Sprawozdanie za okres 1 I 1959—31 XII 1963. Katowice 1964.
Program nauczania historii wychowania — kierunek studiów: pedagogika. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Wyższa Szkoła Nauczycielska. Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Warszawa 1974.
Program nauczania historii wychowania — kierunki studiów: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Warszawa 1977.
Program nauki w liceum pedagogicznym. Projekt, przedmioty pedagogiczne. Warszawa 1950.

- „Rocznik Statystyczny 1969”. Warszawa 1970.
 „Rocznik Statystyczny 1970”. Warszawa 1971.
 „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/1945—1966/1967”. Warszawa 1967.
Statut Towarzystwa Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego. Cieszyn 1907.
 „Statystyka Polska” 1938, Seria C, z. 54, 102.
Szkolnictwo. W: „Rocznik Statystyczny Głównego Urzędu Społecznego Rzeczypospolitej Polskiej z lat 1923—1926”. Warszawa 1927.
Tymczasowy program nauczania „historii oświaty i wychowania”. Wyższa Szkoła Nauczycielska: dla wszystkich kierunków studiów. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Warszawa 1971.
Ustawa Czytelni Ludowej w Cieszynie. Cieszyn 1861.

Źródła drukowane

- Almanach spraw kobiecych*. Red. H. NAGLEROWA et al. Warszawa 1933.
 BABICKI J.C.: *Jestem opiekunem*. Warszawa 1935.
 BAILEY S.: *Potrzeby psychologii pedagogicznej*. W: *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja, rozwój*. Warszawa 1929.
 BARANOWSKI M.T.: *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*. Lwów 1910.
 BŁAŻEK B.: *Psychometria w szkole*. W: *Z psychologii i fizjologii wychowania*. Red. K. TWARDOWSKI. Lwów 1899.
 BODE P., FUCHS H.: *Psychologie das Landkindes auf geisteswissenschaftlicher Grundlage*. Halle 1925.
 BORNSTEIN-ŁYCHOWSKA M.: *Kilka słów o pracownikach w przemyśle i rzemiośle*. W: *Almanach spraw kobiecych*. Red. H. NAGLERAWA et al. Warszawa 1933.
 BYSTRON J.: *Z pamiętnika dra Andrzeja Cinciały*. Cieszyn 1900.
 BYSTRON J.S.: *Człowiek i książka*. Warszawa 1935.
 BYSTRON J.S.: *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*. Warszawa 1931.
 BYSTRON J.S.: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1930.
 BYSTRON J.S.: *Szkoła jako zjawisko społeczne*. Warszawa 1934.
 BYSTRON J.S.: *Uspołecznienie szkoły*. Warszawa 1933.
 CHAŁASIŃSKI J.: *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936.
 CHAŁASIŃSKI J.: *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Warszawa 1935.
 CHAŁASIŃSKI J.: *Wychowanie w domu obcym jako instytucja wychowawcza*. Poznań 1928.
 CHMAJ L.: *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa—Wilno 1938.
 CHMAJ L.: *Rozwój filozoficzny Kartezjusza*. Kraków 1930.
 CHMAJ L.: *Samuel Przytkowski na tle prądów religijnych XVII wieku*. Kraków 1927.
 CICIMIRSKA N.: *Nowe systemy wychowania przedszkolnego*. Lwów 1925.
 CIEMBRONIEWICZ J.: *Jak zreformować naukę pedagogiki w seminarium nauczycielskim*. [B.m.w.] 1904.
 CLAPARÈDE E.: *Szkoła na miarę*. Przekł. Z. ZIEMBIŃSKI. Warszawa 1928.
 CZERNICHOWSKI E.: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice 1930.

- CZERNICHOWSKI E.: *Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach 1932—1934*. Katowice 1934.
- DAWID J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. Kraków 1912.
- DAWID J.W.: *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. Warszawa 1895.
- DZIERZBICKA W.: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa 1926.
- DZIERZBICKA W., RADWAN W.: *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących*. Warszawa 1938.
- FALSKI M.: *Walczymy o szkołę*. Warszawa 1936.
- GRZEGORZEWSKA M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1938.
- GRZYWAK-KACZYŃSKA M.: *O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego. Przyczynek do zagadnienia dojrzałości szkolnej*. Warszawa 1933.
- GRZYWAK-KACZYŃSKA M.: *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej*. Warszawa 1931.
- GRZYWAK-KACZYŃSKA M.: *Testy i normy dla użytku szkół podstawowych*. Warszawa 1933.
- HESSEN S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1931.
- HEYWANG E.: *Das Landkind*. Berlin 1919.
- Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. Red. E. CZERNICHOWSKI. Katowice 1928.
- JANICKI S.: *Dziesięć lat przynależności Śląska do Rzeczypospolitej*. Katowice 1932.
- JANICKI S.: *Śląsk na łonie Macierzy 1922—1928*. Katowice 1929.
- JANIK M.: *Wspomnienia cieszyńskie*. W: *Księga o Śląsku*. Red. A. TARG. Cieszyn 1929.
- KACZKOWSKA J.: *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych*. Warszawa 1935.
- KANDORA J.: *Nasza szkoła*. Katowice 1935.
- KARPOWICZ S.: *Jakiej potrzeba nam szkoły?* Warszawa 1903.
- KARPOWICZ S.: *Szkice pedagogiczne*. Warszawa 1897.
- KARPOWICZ S.: *Wybór pism*. Red. M. LIBRACHOWA. Warszawa 1929.
- KEY E.: *Stulecie dziecka*. Warszawa 1928.
- KOKOT J.: *Zarys działalności województwa śląskiego jako jednostki samorządu terytorialnego*. Katowice 1939.
- KONARSKI K.: *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918*. Kraków 1923.
- KORCZAK J.: *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*. Warszawa 1933.
- KOROWICZ M.: *Górnośląska ochrona mniejszości (1922—1937) na tle stosunków narodowościowych*. Katowice 1938.
- KOSSAK-SZCZUCKA Z.: *Na Śląsku*. Lwów 1939.
- KREUTZ M.: *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 3. Red. S. ŁEMPICKI et al. Warszawa 1938.
- KUBISZ J.: *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w byłym Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn 1928.
- LIPSKA-LIBRACHOWA M.: *Dorosły a dziecko*. W: *Roczniki kursów dla dorosłych*. T. 2. Warszawa 1920.

- LOMPA J.: *Krótki rys geografii Szląska dla nauki początkowej*. Lubliniec 1834.
- LOMPA J.: *Krótkie wyobrażenie historii Szląska dla szkół elementarnych*. Opole 1821.
- LONDZIN I.: *Bibliografia druków polskich Księstwa Cieszyńskiego 1716—1904*. Cieszyn 1903/1904.
- LONDZIN I.: *Polskość Śląska Cieszyńskiego*. Cieszyn 1924.
- ŁOPUSZAŃSKI T.J.: *Zagadnienie wychowania narodowego*. Warszawa—Lublin 1918.
- MATUSIAK K.: *Walka o Ziemię Cieszyńską w latach 1914—1920*. Pamiętnik. Cieszyn 1930.
- MOSZCZEŃSKA I.: *Zasady wychowania*. Warszawa 1907.
- MYSŁAKOWSKI Z.: *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. Warszawa 1933.
- Nasza walka o szkołę polską*. Red. R.B. NAWROCZYŃSKI. T. 1. Warszawa 1932.
- Nasza walka o szkołę polską*. Red. R.B. NAWROCZYŃSKI. T. 2. Warszawa 1934.
- NAWROCZYŃSKI B.: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów—Warszawa 1938.
- NAWROCZYŃSKI R.B.: *Uczeń i klasa*. Lwów—Warszawa 1923.
- NAWROCZYŃSKI R.B.: *Zasady nauczania*. Lwów—Warszawa 1930.
- NOSZCZYŃSKA E.: *Szkolnictwo mniejszości niemieckiej na Górnym Śląsku w świetle polskiego prawa traktatowego*. Katowice 1939.
- Ogólnopolski Zjazd Oświatowy dn. 18—22 VI 1945 roku*. Łódź 1945.
- Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (dn. 18—22 VI 1945 roku)*. Warszawa 1945.
- OSMOLSKI W.: *Kształcenie kierowników wychowania fizycznego*. Warszawa 1927.
- Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego*. Red. W. RADWAN. Warszawa 1934.
- PIASECKI E.W.: *O zawodzie wychowawcy fizycznego*. Warszawa 1927.
- PIETER J.: *Nowe sposoby egzaminowania*. Warszawa 1934.
- PIETER J.: *Poziom inteligencji a środowisko*. Katowice 1938.
- PIRAMOWICZ G.: *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych*. Warszawa 1850.
- POPIOŁEK F.: *Historia osadnictwa w Beskidzie Śląskim*. Katowice 1939.
- PRAŻMOWSKI J.: *Szkolnictwo w województwie śląskim*. Katowice 1935.
- Preparandy nauczycielskie*. Warszawa 1922.
- PSZCZÓŁKA P.: *Szkolnictwo powszechne województwa śląskiego w świetle sprawozdań o organizacji szkół powszechnych z dnia 1 października 1937 roku*. [Katowice] 1938.
- RADLIŃSKA H.: *Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja*. Warszawa 1913.
- RADLIŃSKA H.: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa 1935.
- RADWAN W.: *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa 1925.
- RĘGOROWICZ L.: *Historia Instytutu Technicznego w Krakowie*. Kraków 1913.
- RĘGOROWICZ L.: *Rozwój szkolnictwa śląskiego*. Katowice 1927.
- RĘGOROWICZ L.: *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim*. Katowice 1929.
- ROWID H.: *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne, akademie pedagogiczne*. Warszawa 1931.
- ROWID H.: *Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1934.

- ROWID H.: *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*. Warszawa 1928.
- ROWID H.: *System daltoński w szkole powszechnej*. Kraków 1927.
- ROWID H.: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Kraków 1926.
- SKRYBA J. [K. Prus]: *Karol Miarka, krótki zarys jego życia i pracy*. W: *Paweł Stalmach, Karol Miarka*. Red. E. GRIM, J. SKRYBA [K. Prus]. Katowice—Cieszyn 1924.
- SUCHODOLSKI B.: *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*. Warszawa 1928.
- SUCHODOLSKI B.: *Uspołecznienie kultury*. Warszawa 1937.
- SUCHODOLSKI B.: *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1936.
- SZUMAN S.: *Geneza przedmiotu*. Poznań 1932.
- SZUMAN S.: *Psychologia młodzieńczego idealizmu*. Warszawa 1933.
- SZUMAN S.: *Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. Sztuka dziecka*. Warszawa 1927.
- SZUMAN S.: *Sztuka dziecka*. Warszawa 1927.
- SZYCÓWNA A.: *Badania nad dziećmi*. Warszawa 1899.
- ŚLIWIŃSKI F.: *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lwów—Warszawa 1932.
- TRENTOWSKI B.F.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Poznań 1842.
- TYNELSKI S.: *Praktyka szkolna*. Warszawa 1928.
- WERYCHO M., STRZEMESKA J.: *Metoda wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1920.
- WERYHO-RADZIWIŁOWICZOWA M.: *Kształcenie ochroniarek*. „Rocznik Pedagogiczny” [Warszawa] 1923, T. 1 [Seria 2].
- WERYHO-RADZIWIŁOWICZOWA M.: *Zarys wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1930.
- Województwo śląskie 1918—1929. Rozwój administracji samorządowej województwa śląskiego w zarysie*. Red. L. RĘGOROWICZ, N. DWORZAŃSKI, M. TUŁACZ. Katowice 1929.
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa 1928.
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa 1930.
- ZNANIECKI F.: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa 1930.
- ŻUKIEWICZOWA Z.: *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka*. Lwów—Warszawa 1924.

Opracowania

- ALBERT A.: *Najnowsza historia Polski 1914—1993*. Londyn 1994.
- BALEY S.: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958.
- BALEY S.: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Oświata i kultura dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Warszawa 1958.
- BARCZYK P.P.: *Aktywność kulturalno-oświatowa polskich instytucji pozaszkolnych na Górnym Śląsku (1848—1939)*. Katowice 1992.
- BARTELSKI L.M.: *Walcząca Warszawa*. Warszawa 1968.

- BŁASZCZAK-WACŁAWIK M., BŁASIK W., NAWROCKI T.: *Górny Śląsk, szczególnie przypadek kulturowy*. Kielce 1990.
- BOBROWSKA-NOWAK W.: *Pionierzy psychologii naukowej*. Katowice 1971.
- BOBROWSKA-NOWAK W.: *Początki polskiej psychologii*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973.
- BOBROWSKA-NOWAK W.: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Cz. 1—2. Warszawa 1979.
- BOBROWSKA-NOWAK W.: *Ziemnowicz Mieczysław*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK, D. DRYNDA. Katowice 1998.
- BOGUSZEWSKA H.: *Czekamy na życie*. Warszawa 1955.
- BOGUSZEWSKA H.: *Maria Elzelia*. Warszawa 1958.
- BOGUSZEWSKA H.: *Pozbierane dzieci*. Warszawa 1955.
- BOGUSZEWSKA H.: *Siostra z Wisły*. Warszawa 1956.
- BOGUSZEWSKA H.: *Zwierzęta wśród ludzi*. Warszawa 1955.
- BOHUCKI J.: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice 1965.
- BOHUCKI J.: *Wykład w szkole wyższej*. Katowice—Gliwice 1961.
- BOLECHOWSKA M.: *Poznawanie uczniów w pracy szkolnej*. Katowice 1972.
- BOLECHOWSKA M.: *Znajomość i stosownie metod nauczania*. Katowice 1970.
- BUDNIAK A.: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929—1997). Zarys monograficzny*. Katowice 1999.
- CHLEBOWCZYK J.: *Wybory i świadomość społeczna na Śląsku Cieszyńskim w drugiej połowie XIX wieku*. Katowice—Kraków 1966.
- CZAJA W.: *Maria Wardasówna*. Bielsko-Biała 1982.
- DAMROSZ J.: *Symbolika regionu jako wyznacznik odrębności*. W: *Symbolika regionów. Studia etnologiczno-folklorystyczne*. Red. D. SIMONIDES. Opole 1988.
- DAMROT K. (pseud. Czesław Lubiński): *Wianek z Górnego Śląska*. W: *Pisarze śląscy XIX i XX wieku (zbiory)*. Red. Z. HIEROWSKI. Wrocław 1963.
- DOBKIEWICZOWA K.: *Miedziana lampa*. Katowice 1974.
- DOBKIEWICZOWA K.: *Szkarłatny rycerz*. Katowice 1978.
- DOBKIEWICZOWA K.: *Sztolnia w Sowich Górach*. Katowice 1978.
- DOBKIEWICZOWA K.: *Ślązańska legenda*. Katowice 1967.
- DOBKIEWICZOWA K.: *W grodach Słowian śląskich*. Katowice 1966.
- DOMINICZAK H.: *Z dziejów politycznych Polski*. Warszawa 1984.
- DRYNDA D.: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1987.
- DUBIEL L.: *Dzieci i młodzież wsi śląskiej*. Katowice 1973.
- Dzieje ruchu robotniczego na Górnym Śląsku*. Red. F. HAWRANEK. Opole 1982.
- 10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968—1978*. Red. J. KANTYKA. Katowice 1978.
- EKIERT-GRABOWSKA D.: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982.
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*. Wstęp B. SUCHODOLSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963.
- ESTKOWSKI E.: *Kilka myśli wstępnych i kilka uwag nad środkami oświecenia ludu naszego*. W: *Wybór pism pedagogicznych*. Oprac. i wstępem opatrzył M. SZULKIN. Warszawa 1955.
- FINAK E.: *Ocena i samoocena*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3: *Problemy modernizacji szkoły wyższej*. Red. A. MOLAŁ, W. GORISZOWSKI. Katowice 1975.

- GAJ J., HĄDZELEK K.: *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku. Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności*. Poznań 1991.
- GARBOWSKA W.: *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*. W: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. 12. Red. Ł. KURDYBACHA. Warszawa 1969.
- GARBOWSKA W.: *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932—1939*. Warszawa 1976.
- GAWLIK S.: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim (1765—1975)*. Opole 1979.
- GAWLIK S.: *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku*. Warszawa—Wrocław 1990.
- GAWLIK S.: *Seminarium Nauczycielskie w Mysłowicach (1909—1936)*. W: *W 140. rocznicę utworzenia Dekanatu Mysłowickiego (1868—2008). Problemy społeczno-oświatowe — przeszłość i teraźniejszość*. Red. A. LIPSKI. Mysłowice 2008.
- GĄSIOR H.: *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów*. Katowice 1973.
- GONDEK E.: *Działalność wydawnicza na Śląsku w latach 1801—1854 na podstawie Estreichera*. W: *Z dziejów polskiej książki na Śląsku w pierwszej połowie XIX wieku. Różnice wstępne*. Red. A. JAROSZ. Katowice 1988.
- GORISZOWSKI W.: *Biblioteki szkolne w nauczaniu*. Katowice 1968.
- GORISZOWSKI W.: *Czytelnictwo i jego wpływ na wyniki nauczania*. Katowice 1968.
- GORISZOWSKI W.: *Książka a wychowanie*. Katowice 1973.
- GORISZOWSKI W.: *Optymalizacja procesu dydaktycznego w poglądach współczesnych pedagogów (wybór tekstów)*. Katowice 1987.
- GORISZOWSKI W.: *Organizacja i funkcjonowanie bibliotek w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Katowice 1984.
- GORISZOWSKI W.: *Pedagogiczne aspekty czytelnictwa literatury technicznej wśród młodzieży szkół zawodowych*. Katowice 1982.
- GORISZOWSKI W.: *Wybrane problemy bibliotekarstwa szkolnego*. Katowice 1962.
- GORZYCA Z.: *Rozwój szkolnictwa podstawowego w województwie katowickim*. W: *Studia i materiały z dziejów w województwie katowickim w Polsce Ludowej*. Red. H. RECHOWICZ. T. 5. Katowice 1970.
- GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK E.: *Szkic do portretu Ślązaczki*. Katowice 2000.
- GRZEGORZEWSKA M.: *Wybór pism*. Warszawa 1964.
- GRZYBOWA M.: *Zielińska Renata*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK, D. DRYNDA. Katowice 1998.
- GRZYBOWSKI R.: *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946—1956*. Gdańsk 2000.
- GUMOWSKI J., LESZCZYŃSKI K., ROGOZIŃSKI E.: *Straty wojenne Polski w latach 1939—1945*. Poznań 1962.
- HIEROWSKI Z.: *Józef Lompa. Jego działalność i zasługi dla Śląska*. Katowice 1957.
- HIEROWSKI Z.: *Życie literackie na Śląsku w latach 1922—1930*. Katowice 1981.
- HREBENDA A.: *Górnośląska klasa robotnicza w latach międzywojennych 1922—1939*. Warszawa—Katowice—Kraków 1979.
- Historia Śląska*. T. 3: 1850—1918. Red. S. MICHALKIEWICZ. Wrocław 1985.
- Historia wychowania wiek XX*. T. 1. Red. J. MIĄSO. Warszawa 1980.

- Inauguracja I roku akademickiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.* Red. M. STASZKOW. Katowice 1969.
- JAKUBOWSKI J.: *Polityka oświatowa PRL w 1944—1948.* Warszawa 1971.
- JELONKIEWICZ G. (G. Kempa): *Studia pedagogiczne dla pracujących nauczycieli w opinii absolwentów i ich zwierzchników.* W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3: *Problemy modernizacji szkolnictwa wyższego.* Red. A. MOLAK, W. GORISZOWSKI. Katowice 1974.
- JELONKIEWICZ G. (G. Kempa): *Formy przygotowania do pracy na roli młodzieży śląskiej w latach 1922—1939.* W: *Wychowanie i praca w województwie śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim w warunkach gospodarki kapitalistycznej.* Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1978.
- JELONKIEWICZ G. (G. Kempa): *Udział nauczycieli w kulturze.* W: *Nauczyciel i młodzież.* Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1986.
- JOHN M.: *Próba analizy stosunków społecznych na trzecim roku psychologii stacjonarnej Uniwersytetu Śląskiego.* W: „Prace Pedagogiczne”. T. 3: *Problemy modernizacji szkoły wyższej.* Red. A. MOLAK, W. GORISZOWSKI. Katowice 1974.
- JOŃCZYK J.: *Ochrona pracy kobiet i młodocianych w polskim przemyśle w latach 1918—1939.* Warszawa 1961.
- KAMIŃSKI A.: *Funkcje pedagogiki społecznej.* Warszawa 1975.
- KAMIŃSKI A.: *Studia i szkice pedagogiczne.* Warszawa 1978.
- KANN M.: *Góra czterech wiatrów.* Warszawa 1972.
- KANN M.: *Na oczach świata.* W: *Literatura Polska. Przewodnik encyklopedyczny.* T. 1. Kom. red. J. KRZYŻANOWSKI et al. Warszawa 1984.
- KANN M.: *Srebrnorogi jeleń.* Warszawa 1959.
- KARCZMAREK S.: *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela.* Warszawa 1960.
- KARPOWICZ S.: *Stanowisko matki w przyszłej rodzinie.* W: IDEM: *Pisma pedagogiczne.* Wstęp R. WROCYŃSKI. Wrocław 1965.
- Katowice 1865—1945.* Red. J. SZAFLARSKI. Katowice 1978.
- KEMPA G.: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1848—1939.* Katowice 1997.
- KEMPA G.: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do II wojny światowej).* Katowice 1996.
- KEMPA G.: *Komisja Edukacji Narodowej i jej rola w rozwoju oświaty.* W: *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki.* Red. D. DRYNDA. Warszawa 2006.
- KEMPA G.: *Kubisz Jerzy (1862—1939).* W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania.* Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.
- KEMPA G.: *Rola Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w organizowaniu kształcenia nauczycieli.* W: *Kierunki działalności pedagogicznej na Śląsku w latach 1922—1939.* Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1982.
- KEMPA G.: *Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii.* W: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej.* Red. D. EKIERT-OLDROYD. Katowice 2006.
- KEMPA G.: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939.* Katowice 2001.

- KEMPA G.: *Wychowawczo-opiekuńcze znaczenie polskich przedszkoli na Śląsku w latach 1918—1939*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 26: *Problematyka opiekuńczo-wychowawcza na Śląsku w latach 1869—1993*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1995.
- KĘDRYNA S.: *Oświata dorosłych w województwie katowickim po II wojnie światowej*. Katowice 1968.
- KĘDRYNA S.: *Tajna oświata i ochrona kultury polskiej na ziemiach województwa katowickiego w latach okupacji 1939—1945*. Katowice 1977.
- KĘDRYNA S., SZEFER A.: *Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach okupacji*. Katowice 1971.
- KIENIEWICZ S.: *Historia Polski (1795—1945)*. Warszawa 1966.
- KOLIŃSKI I.: *Kobiety w lotnictwie polskim w II wojnie światowej*. W: *By nie odeszły w mrok zapomnienia*. Warszawa 1976.
- KOMOROWSKI B.: *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa 1969.
- KONARSKI S.: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1959.
- KORCZYŃSKI S.: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. Opole 1992.
- KOSSAK-SZCZUCKA Z.: *Skarb śląski*. Glasgow 1942.
- KOTUSIEWICZ A.A.: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa 1994.
- KOTUSIEWICZ A.A.: *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*. „Studia Pedagogiczne”. T. 61. Warszawa 1995.
- KOWOLIK P.: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak — pedagog, psycholog i historyk wychowania*. W: *Wychowanie, opieka, wsparcie*. Red. M. WÓJCIK. Mysłowice 2002.
- KRASUSKI J.: *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939—1945*. Warszawa 1971.
- KRAWCEWICZ S.: *Nauczyciel i środowisko*. Warszawa 1968.
- Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. Red. J. JAROWIECKI. Kraków 1983.
- KUBERSKI J.: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1977.
- KULPA J.: *Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1978, T. 23.
- KWIECIŃSKI Z.: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Warszawa 2000.
- LIBELT J.K.: *Pomysł o wychowaniu ludów*. W: *Pisma o oświacie i wychowaniu*. Wybrał i wstępem opatrzył J. SZEWCZYK. Wrocław 1971.
- LIS M.: *Górny Śląsk. Zarys dziejów do I wojny światowej*. Opole 1986.
- ŁUGOWSKI B.: *Szkolnictwo w Polsce (1929—1939) w opinii publicznej*. Warszawa 1961.
- MACH Z.: „Edukacja dla Europy”. W: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921—1996*. Red. nauk. K. PACŁAWSKA. Kraków 1996.
- MACIASZEK M.: *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa 1968.

- MADEJA J.: *Elementarze — ich dzieje, rola i stan współczesny*. Katowice 1946.
- MADEJA J.: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w XVIII i XIX wieku (1763—1848)*. T. 1. Katowice 1960.
- MADEJA J.: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XIX i XX (1848—1939)*. Katowice 1965.
- MAJDAJCZYK C.: *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*. Warszawa 1970.
- MAROŃ F.: *Stulecie Dekanatu Mysłowickiego na tle problemów narodowych i społecznych związanych z rozwojem przemysłu*. „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1970, T. 3.
- MASZCZYK D.: *Adaptacja studentów do wymagań uczelni i życia akademickiego*. Katowice 1976.
- MASZCZYK D.: *Młodzież a szkoła równoległa. Na przykładzie środków masowego przekazu*. Katowice 1982.
- MASZCZYK D., RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Metody badań w naukach społecznych*. Katowice 1979.
- MAUERSBERG S.: *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948*. Wrocław 1974.
- MAUERSBERG S., WALCZAK M.: *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944—1956)*. Warszawa 2005.
- MEISSNER A.: *Ręgorowicz Ludwik (1888—1970)*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.
- MIAŚO J.: *Kształcenie dziewcząt w II Rzeczypospolitej*. W: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Red. A. ŻARNOWSKA, A. SZWARC. T. 2, cz. 2. Warszawa 1995.
- MIERZĘCKI W.: *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*. W: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Red. A. ŻARNOWSKA, A. SZWARC. T. 2, cz. 2. Warszawa 1995.
- MILLER A.: *O pracy nauczyciela*. Warszawa 1964.
- MILSKA A.: *Pisarze polscy — wybór sylwetek*. Warszawa 1975.
- MIŚKIEWICZ B.: *Wstęp do badań historycznych*. Warszawa—Poznań 1985.
- MITERA-DOBROWOLSKA M.: *Czesława Rączaszewska-Niemyska — pisarka miłująca dzieci i młodzież*. W: *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. Z. ADAMCZYK przy współudziale K. HESKIEJ-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1981.
- MOLAK A.: *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej*. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 13. Red. W. GAŁECKI. Warszawa 1971.
- MOLAK A.: *O postęp pedagogiczny w szkole i oświacie. Wybrane problemy*. Katowice 1976.
- Molak Adolf. W: *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. T. 2. Red. J. GOLEC, S. BOJDA. Cieszyn 1995.
- MOLAK A., MOLAK H., GAŚSIOR H.: *Socjometria w pracy wychowawczej zakładu doskonalenia zawodowego*. Warszawa 1982.
- MROZOWSKA K.: *Rola historii wychowania w kształceniu pedagogicznym. Przeszłość, stan obecny i postulaty*. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 12. Red. W. GAŁECKI. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971.

- Nauczyciel i młodzież (tradycje — sytuacja — perspektywa). Konferencja w Jabłonie 24—26 listopada 1981. Wybór materiałów.* Red. B. SUCHODOLSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków —Gdańsk—Łódź 1986.
- NOWAK M.: *Metoda hermeneutyczna w pedagogice.* „Rocznik Nauk Społecznych” 1993, T. 21, z. 2.
- NOWAK S.: *Metody badań socjologicznych.* Warszawa 1977.
- NOWAKOWSKA-KEMPNA I.: *Górny Śląsk jako mała ojczyzna. Podstawowe wykładniki językowe.* W: *Śląsk jako region pogranicza językowo-kulturalnego w edukacji.* Red. I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Katowice 1997.
- NOWAKOWSKI J.: *Praca magisterska w Wyższej Szkole Pedagogicznej.* Kraków 1966.
- NOWOSAD I.: *Nauczyciel — wychowawca czasów polskich przełomów.* Kraków 2001.
- BUCHOWSKI K.: *Psychologia dążeń ludzkich.* Warszawa 1966.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa 1995.
- OKOŃ W.: *Osobowość nauczyciela.* Warszawa 1962.
- OKOŃ W.: *Podręcznik w kształceniu wyższym.* W: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej.* Red. W. OKOŃ. Warszawa 1973.
- Osobowość a społeczne zachowanie dzieci.* Red. J. REYKOWSKI. Warszawa 1976.
- OSSOWSKI S.: *O osobliwości nauk społecznych.* Warszawa 1983.
- PACHOCIŃSKI R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej.* Warszawa 1994.
- Pamiętnik Jubileuszu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie.* Cieszyn 1948.
- PANIC I.: *Ostatnie lata Wielkich Moraw.* Katowice 2010.
- PERKOWSKA U.: *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z lat 1894—1918.* W: *Kobieta i edukacja.* Red. A. ŻARNOWSKA, A. SZWARC. T. 2, cz. 2. Warszawa 1995.
- PĘCHERSKI M.: *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej.* Wrocław 1970.
- PĘCHERSKI M., ŚWIĄTEK M.: *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917—1969. Podstawowe akty prawne.* Warszawa 1972.
- PIELKA H.: *Rodzina alkoholika jako środowisko wychowawcze w ośrodkach miejskich.* Katowice 1978.
- PIETER J.: *Elementy nauk pedagogicznych.* Katowice 1946.
- PIETER J.: *Ogólna metodologia pracy naukowej.* Wrocław 1967.
- PIETER J.: *Pedagogiczna działalność WSP w XX-leciu 1946—1966.* Katowice 1968.
- PIETER J.: *Pedagogiczna działalność wyższych szkół pedagogicznych.* Katowice 1963.
- PIETER J.: *Poznanie środowiska wychowawczego.* Katowice 1960.
- PIETER J.: *Praca naukowa.* Katowice 1960.
- PIETER J.: *Sprawa reformy wyższych studiów pedagogicznych.* Katowice 1947.
- PIETER J.: *Szkice autobiograficzne.* Katowice 1986.
- PIETER J.: *Szkice autobiograficzne. Wstęp do nauki o osobowości.* Skrypt. T. 2. Katowice 1960.
- PIETER J.: *Wykład w szkole wyższej.* Katowice 1956.
- PIONK M.: *Determinanty skutecznego wychowania w organizacji młodzieżowej.* Katowice 1979.
- Pisarze śląscy XIX wieku.* Red. Z. HIEROWSKI. Wrocław 1963.

- Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*. Wybór K. MROZOWSKA. Wrocław 1973.
- Polska* (hasło). W: *Encyklopedia II wojny światowej*. Warszawa 1975.
- POPIOŁEK F.: *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Katowice 1958.
- POPIOŁEK F.: *Szkice z dziejów Cieszyna*. Katowice 1957.
- POPIOŁEK K.: *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*. Katowice 1972.
- POPIOŁEK K.: *Śląskie dzieje*. Warszawa—Kraków 1976.
- POPLUCZ J.: *Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*. Warszawa 1973.
- POPLUCZ J.: *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa 1984.
- POPLUCZ J.: *Organizacja czynności nauczycielskich: zastosowanie czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978.
- POPLUCZ J.: *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole; wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej*. Warszawa 1975.
- POPLUCZ J.: *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*. Warszawa 1981.
- POPLUCZ J.: *Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą*. Katowice 1975.
- POPLUCZ J.: *Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy*. Katowice 1978.
- POPLUCZ J.: *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*. Warszawa 1978.
- POPEŁAWSKI A.: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej z 9 marca 1774 roku*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył S. TYNC. Wrocław 1957.
- POZNAŃSKI K.: *Myśl pedagogiczna Bronisława Trentowskiego*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2. Warszawa 1967.
- POZNAŃSKI K.: *Oświata na Śląsku w latach 1815—1846*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2. Warszawa 1967.
- POZNAŃSKI K.: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831—1870*. Warszawa 1993.
- „Prace Pedagogiczne”. T. 24: *Szkice z historii psychologii i pedagogiki*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1989.
- Prof. zw. dr hab. Józef Pieter — działalność i dzieła. Materiały posesyjne Wszechnicy Górnośląskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk im. Walentego Roździeńskiego*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1999.
- RABCZUK W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa 1994.
- RADLIŃSKA H.: *Oświata dorosłych*. Warszawa 1947.
- RADLIŃSKA H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1961.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagog i pedagogika w przemyśle*. Katowice 1978.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagogiczne i socjologiczne problemy płynności załogi w zakładzie przemysłowym*. Katowice 1978.
- Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973.
- RATUŚ B.: *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944—1970*. Warszawa—Poznań 1974.
- RĄCZASZKOWA-NIEMYSKA C.: *Anka Opolanka*. Warszawa 1958.

- RĄCZASZKOWA-NIEMYSKA C.: *Pierwsza w Europie*. Warszawa 1973.
- RĄCZASZKOWA-NIEMYSKA C.: *Przyjaciele*. Warszawa 1975.
- RECHOWICZ H.: *Sejm Śląski*. Katowice 1971.
- SADAJ B.: *Społeczne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1967.
- SAMBORSKA I.: *Kreowanie tożsamości dziecka w perspektywie globalizacji*. W: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i w edukacji*. Red. M. KNAPIK, A. ŁOBOS. Bielsko-Biała 2007.
- SAPIA-DREWNIAK E.: *Madeja Józef*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.
- SKIBIŃSKI S.: *Szkolnictwo wyższe i placówki naukowo-badawcze województwa katowickiego w Polsce Ludowej*. Katowice 1967.
- SMOŁAŁSKI A.: *Pedeutologia historyczna*. Wrocław 2006.
- SNOCH B.: *Szkice z dziejów oświaty na Górnym Śląsku (w pierwszym dziesięcioleciu powojennym)*. Częstochowa 1991.
- SOBCZAK J.: *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice między wojnami*. Bydgoszcz 1978.
- SOŚNICKI K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1967.
- STALMACH P.: *Pamiętnik*. W: *Wspomnienia Cieszyńiaków*. Zebrał i oprac. L. BROŻEK. Warszawa 1946.
- STAROŚCIAK J.: *Organizacja pracy na studiach dla pracujących. Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa 1969.
- STAROŚCIAK J.: *Problemy dydaktyczne studiów zaocznych*. Warszawa 1963.
- STOPIŃSKA-PAJĄK A.: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*. Katowice 1994.
- STOPIŃSKA-PAJĄK A.: *Bobrowska-Nowak Wanda*. W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Red. A. MEISSNER, W. SZULAKIEWICZ. Toruń 2008.
- Studia i materiały z dziejów województwa katowickiego w Polsce Ludowej*. T. 5. Red. H. RECHOWICZ. Katowice 1970.
- Studia nad teorią czynności ludzkich*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa 1975.
- SUCHODOLSKI B.: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958.
- SUCHODOLSKI B.: *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław 1963.
- SZAFRAŃSKA A.: *Kossak-Szatkowska*. Warszawa 1968.
- SZEFER A., KĘDRYNA S.: *Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach hitlerowskiej okupacji*. Katowice 1971.
- SZEWczyk W.: *Trzyńście portretów śląskich*. Kraków 1953.
- SZTOBRYN S.: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. T. 1. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk 2006.
- SZTULKA A.: *Jak stawać się humanistą*. Radom 1999.
- SZTUMSKI J., WÓDZ J.: *Społeczność lokalna Górnego Śląska*. Katowice 1987.
- SZUMAN S.: *Talent pedagogiczny*. Kraków 1947.
- SZYBIAK I.: *Aktualna sytuacja w nauczaniu historii wychowania w Polsce*. W: „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 32. Wrocław 1989.
- Śląsk, walka wyzwolenicza, gospodarka, kultura*. Red. S. GOLACHOWSKI. Wrocław 1961.

- Śląski słownik biograficzny*. Red. J. KANTYKA, W. ZIELIŃSKI. Katowice 1981.
- Tajna oświata i obrona kultury polskiej na ziemiach województwa katowickiego w latach okupacji 1939—1945*. Red. S. KĘDRYNA. Katowice 1977.
- TARG A.: *Śląsk w okresie okupacji niemieckiej 1939—1945*. Poznań 1946.
- TOPOLSKI J.: *Metodologia historii*. Warszawa 1968.
- TYMOWSKI J.: *Sprawność studiów w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa 1965.
- WARDASÓWNA M.: *Dziewczyna z chmur*. Katowice 1948.
- WARDASÓWNA M.: *Rekord Władka Dzieciota*. Katowice 1947.
- WARDASÓWNA M.: *Wyłom*. Katowice 1956.
- WARDASÓWNA M.: *Zew przestworzy*. Katowice 1961.
- WAWRZYKOWSKA-WIERCIOCHOWA D.: *Od prądki do astronautki*. Warszawa 1963.
- WIECZERSKA J.: *Zawsze jakieś jutro*. Wrocław 1971.
- WIERUSZEWSKI R.: *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*. Poznań 1975.
- WIERZBICKI M.: *Rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w latach 1945—1974*. Katowice 1975.
- WOŁOŻYŃ S.: *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*. W: *Pedagogika*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. T. 1, cz. 2. Warszawa 2004.
- WOSIŃSKI M.: *Współdziałanie nauczycieli z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*. Katowice 1978.
- WRÓBLEWSKI J.: *Polskich bronieły progów*. Wrocław 1981.
- WRÓBLEWSKI J.: *Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843—1939*. Olsztyn 1975.
- Wspomnienia nauczycieli śląskich*. Red. K. POPIOŁEK. Wybór i oprac. S. KĘDRYNA i A. SZEFER. Katowice 1970.
- Wspólnymi siłami. X lat Funduszu Odbudowy Szkół*. Red. T. KARZEWSKI. Katowice 1957.
- Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa 1969.
- Wychowanie i praca młodzieży w województwie śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim w warunkach gospodarki kapitalistycznej*. Red. W. BOBROWSKA-NOWAK. Katowice 1978.
- Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*. Red. J. JUNDZIŁ. Bydgoszcz 1994.
- WYGLEND A.: *Plebiscyt i powstania śląskie*. Opole 1966.
- ZABOROWSKI Z.: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław 1973.
- ZBOROWSKI J.: *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Warszawa 1954.
- ZIELIŃSKA R.: *Próba zastosowania elementów nauki problemowej w początkach czytania i pisania*. W: *W poszukiwaniu nowych metod. Próby i eksperymenty województwa katowickiego*. T. 3. Wybór P. HULEK, Z. RABICKI. Katowice 1970.
- ZIELIŃSKA R.: *Elementarz kartkowy. Makietę eksperymentalnego podręcznika do początkowej nauki czytania i pisania*. Katowice 1973.
- Zjazd Oświatowy z dn. 2—5 maja 1957 roku*. Warszawa 1957.
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania*. T. 2. Wyd. 2. Warszawa 1973.
- ŻECHOWSKA B.: *Efektywność pracy nauczyciela — wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice 1983.

Indeks osobowy

- A**
Adamczyk Zofia 145
Adamek Stanisław 205, 208
Adamski Stanisław 38
Albert Andrzej [właśc. Wojciech Roszkowski] 138
- B**
Babicki Józef Czesław 35
Baley Stefan 30, 31, 95, 108
Bandura Ludwik 122, 140, 176, 195
Baranowski Mieczysław Tytus 23
Barczyk August 181
Barczyk Piotr Paweł 10, 205, 207, 208
Bartelski Lesław M. 124
Benoni-Dobrowolska Julia 78
Białowa Maria 125
Binet Alfred 71
Błachowski Stefan 100, 101, 105, 106, 111
Błasiak Wojciech 8
Błaszczak-Wacławik Mirosława 8
Błażek Bolesław 51
Błońska Władysława 205, 207
Bobrowska-Nowak Wanda 13, 51, 78, 92, 98, 103, 140, 143, 183, 185, 187, 192, 197, 198, 205—208
Bocheński Józef Maria 39
Bode Paul 71
Bogedain Bernard, ks. 44
Boguszewska Helena 119—122, 143
- Bohucki Jan 13, 33, 34, 183, 185, 187—189, 192, 193, 197, 198, 201—203
Bojda Stefania 203
Bolechowska Maria 181, 182, 201
Bończyk Norbert 121
Bornstein-Łychowska Melania 60
Bożek L. 89
Broda J. 50
Brożek Ludwik 46
Bryda Władysław 152
Budniak Alina 102
Bystroń Jan Stanisław 46, 73, 105, 107
- C**
Chałasiński Józef 70, 94, 104, 105
Chlebowczyk Józef 46
Chmaj Ludwik 104
Chromik Józef 129
Cicimirska Natalia 63
Ciembroniewicz Józef 29
Cinciała Jerzy 50
Cinciała Andrzej 46
Claparède Edouard 70, 71, 132
Czacki Tadeusz 31
Czaja Władysław 124
Czarnecki Kazimierz 181, 192
Czarniecki J. 60
Czernichowski Edward 92, 97, 99—101, 110, 111, 113

Czyłok A. 112
Czypionka Jadwiga 125

Damrosz Jerzy 9
Damrot Konstanty, ks. 44, 45
Danko Maria 128
Danysz Antoni 96
Dawid Jan Władysław 23, 26, 95, 99
Decroly Owidiusz 95
Dewey John 95
Dobkiewicz Kornelia 143, 145, 146
Dobrowolski A.B. 29
Dobrowolski Antoni Władysław 23, 26, 95, 99
Dominiczak Henryk 138
Drynda Danuta 21, 28, 103, 183, 187
Dubiel Ludwik 58
Dutkowa Renata 8
Dworaczek Władysław 118, 134, 135, 150—152, 162
Dworzański Marian 57
Dygański Adolf 24
Dzierzbicka Wanda 30, 73
Dzierżyński J. 75

Eckert Urszula 27
Ekiert-Grabowska Dorota 204, 205
Ekiert-Oldroyd Dorota 96
Estkowski Ewaryst 22, 49
Falski Marian 35
Ferlitz Wiktor 47
Finak Elżbieta 205
Frank Hans 117
Fuchs Hans 71

Gacki Władysław 129
Gaj Jerzy 31
Garbowska Wanda 85, 87
Gawlik Stanisław 39, 40, 42, 92
Gąsior Henryk 204, 206, 208
Gliczner-Skrzetuski Erazm 21
Goćłowska C. 169, 170
Gojawczyńska Pola 119, 122
Golachowski Stefan 137

Golański Henryk 173, 184
Goldszmit Henryk [pseud. Janusz Korczak] 27
Golec Józef 203
GołECKI W. 152
Gondek Elżbieta 39, 42, 43
Gondzik Erwin 203
Goriszowski Włodzimierz 187, 188, 203, 205
Gorzycza Z. 164
Górnikowska-Zwolak Elżbieta 139
Grajcarek Johan 48
Grażyński Michał 76, 79, 88
Grim Emanuel 44
Gromski Marceł 61
Grzegorzewska Maria 26, 84, 99
Grzyb M. 87
Grzybowa Maria 13, 183, 187, 202
Grzybowski Romuald 158, 159
Grzywak-Kaczyńska Maria 71, 78, 95
Gumkowski Janusz 117, 118

Hawranek Franciszek 57
Hądzelek Kajetan 31
Hecht G. 116
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 145
Hessen Sergiusz 189
Heywang Ernst 71
Hierowski Zdzisław 43, 122
Hlond August 38
Hławiczek Andrzej 52
Hoffman Maria 125
Hoszowska Władysława 155
Hrebenda Adam 57
Hulek Piotr 187
Hulewicz Jan 89

Ingarden Roman 189

Jakubowski Józef 75, 79, 155, 160, 161
Janicki Stanisław 61, 64, 75, 79, 81, 86
Janik Michał 52, 53
Jarosz Adam 43

Jarowiecki Jerzy 209
Jaślar Biblijana 181
Jelonkiewicz Grażyna 92, 99, 140,
142, 205, 207
Jezierski Feliks 23
Jędrzejewicz Janusz 85, 87, 148
John Maria 206
Jończyk Jan 60
Joteyko Józefa 95
Jundziłł Juliusz 24, 59

Kaczkowska Janina 94
Kaczor Stanisław 209
Kamiński Aleksander 35, 142, 193
Kandora Jan 79
Kania Józef 129
Kann Maria 119, 120, 122, 143
Kantyka Jan 119, 158, 190
Karbowski Antoni 96
Karczewski Tadeusz 168
Karczmarek S. 140
Karpowicz Stanisław 24, 58, 93
Kasztelowicz S. 88
Kempa Grażyna 8, 10, 12, 21, 24, 45,
47, 58, 60, 61, 64, 78, 85, 96, 112,
119, 128, 139, 160
Kersten K. 138
Key Ellen 70
Kędryna Szymon 116, 118, 125, 149,
182, 185, 186, 192, 198
Kinsner E. 88
Klasik Andrzej 8
Klatt Janina 125, 127
Klima Leszek 129
Klon Franciszek 41
Knapik Mirosława 12
Knosała Józef [właśc. Knossalla Jo-
seph], ks. dr 38
Kokot Józef 57, 138
Koliński Izydor 134
Kolonko Józef 88, 89
Komorowski B. 200
Konarski Kazimierz 63
Konarski Stanisław 22
Kopeć Tadeusz 89

Korczak Janusz [właśc. Henryk Gold-
szmit] 27
Korczyński Stanisław 9
Korfanty Wojciech 56
Korowicz Marek 79
Korzeniowska Wiesława 38
Kossak-Szczucka Zofia 119, 121, 123,
143, 144
Kotula Andrzej 46
Kotula Oskar 160
Kotusiewicz Alicja Anna 3, 35, 216
Kowalski P. 39
Kowolik Piotr 13, 185, 188, 203,
205
Kramsztyk Zygmunt 207
Krasuski Józef 124, 127, 129, 130
Krawcewicz Stanisław 142
Kreutz Mieczysław 30
Krzyżanowski Julian 122
Krzyżanowski Seweryn 138
Kuberski Jerzy 141
Kubisz Jan 52, 53
Kubisz Jerzy 46—49
Kulpa Jan 176, 209
Kupisiewicz Czesław 204
Kurdybacha Łukasz 22, 87
Kwiatkowska Henryka 35
Kwieciński Zbigniew 7, 8

Lach Jan 107
Lasek Elżbieta 125
Laskowska Anna 129
Lejman Mieczysław 34
Leszczyński K. 117, 118
Leśniewska M. 57
Libelt Karol Fryderyk 22
Librachowa Maria
Ligoń Stanisław 89
Lipska-Librachowa Maria 25, 96, 97
Lipski Aleksander 40
Lis Michał 42, 43
Lompa Józef 38, 43, 121, 145
Londzin Józef, ks. 38, 45, 51
Lubszczyk Stanisława 125, 130
Lutman Roman 157

Łabęcka Maria 65
Łaciak Teofil 79, 80, 83, 112
Łempicki Stanisław 30
Łempiński S. 102
Łepkowski Tadeusz 9
Łobos Anna 12
Łopuszański Tadeusz Jan 26
Ługowski Bronisław 85
Łuka Jan [właśc. Prus Konstanty] 100

Mach Zdzisław 7

Maciaszek Maksymilian 213
Maciejewska Maria 128
Madeja Józef 12, 41, 44, 80, 81, 102,
103, 182
Majdajczyk Czesław 117
Makać W. 195
Malicki Jan 39
Malinowska Elżbieta 39
Marciniak Zbigniew 168
Maroń Franciszek 11, 12, 37
Maszczyk Danuta 204
Maszczyk-Jedut Danuta 204
Matusiak Klemens 48
Mauersberg Stanisław 153
Maurer Henryk 79
Maurowa Zofia 125
Mazurek Stefania 128—130
Meissner Andrzej 92, 103, 133, 182,
186
Meumann Ernest 71
Miarka Karol 44, 121
Miąso Józef 94
Michalkiewicz Stanisław 54
Mierzęcki W. 98
Milata Alojzy 53
Miller A. 140
Milska Anna 122
Miśkiewicz Benon 18
Mitera-Dobrowolska Mieczysława 145
Modrzewski Andrzej Frycz 21
Molak Adolf 133, 134, 141, 152, 203—
205
Molak Helena 205
Moleczyńska E. 139

Montessori Maria 94
Morcinek Gustaw 76
Moskowińska-Fikowa Helena Maria
119, 120, 123, 124
Moszczeńska Izabela 26
Mrozek Monika 125, 126
Mrozowicz A. 77, 78
Mrozowska Kamilla 175
Musioł Ludwik 37
Mysłakowski Zygmunt 27, 33, 101,
102, 189
Myszor Jerzy 11, 12

Naglerowa Herminia 60

Nawrocki Tomasz 8
Nawroczyński Bogdan 28, 58, 72, 102
Niemiec J. 49
Nitsch Kazimierz 53
Noszczyński Eustachy 79
Noszka Janina 150
Nowacka Ewa 143, 145
Nowacki Tadeusz 10, 134, 141, 204
Nowak M., ks. 17
Nowakowska-Kempna Iwona 12
Nowakowski J. 199
Nowosad Inetta 23

Obuchowski Kazimierz 196, 197

Ogon Gertruda 150
Okoń Wincenty 9, 10, 28, 34, 189, 203
Omankowska Janina 59
Osmolski Władysław 32
Ossowski Stanisław 17
Ozga Władysław 89, 90

Pachociński Ryszard 7

Paclawska Kazimiera 7
Pacula Anastazy 47
Panic Idzi 36
Papla Stanisław 162, 163
Paradowska-Szelągowska A. 61
Perkowska Urszula 95, 96
Pęcherski Mieczysław 173
Piaget Jean 71
Piasecki Eugeniusz Witold 31, 32

- Pielka Henryk 208
 Pieter Józef 12, 13, 32, 33, 65, 78, 79,
 97, 106, 107, 152, 157, 158, 164,
 165, 172, 175—177, 179—182,
 185, 189, 194, 199, 201, 210, 215
 Pionk Marian 208
 Piramowicz Grzegorz 22
 Płoszaj J. 199
 Pobożny Henryk, książę śląski 9
 Pochmara Władysław 40
 Poloczek Eugeniusz 126, 127
 Popiołek Franciszek 45, 190
 Popiołek Kazimierz 9, 42, 46, 58, 125,
 126, 138, 190, 191, 202
 Poplucz Jan 202, 203, 206, 208
 Popławski Antoni 22
 Poznański Karol 27, 49
 Prażmowski Józef 118, 119
 Prus Konstanty [pseud. Jan Łuka] 100
 Pszczołka Paweł 53, 54, 84, 112
- R**
 Rabczuk Wiktor 7
 Rabicki Zdzisław 187, 206
 Radlińska Helena 29, 52, 71, 96, 102,
 108, 192
 Radwan Władysław 72, 73
 Radzewicz-Winnicki Andrzej 204, 208
 Ratuś Bronisław 153, 156
 Rączaszewska-Niemyska Czesława
 143, 145—147
 Rechowicz Henryk 12
 Reginek Tomasz, ks. 41
 Reykowski Janusz 34
 Ręgorowicz Ludwik 57, 65, 68, 80,
 83, 91, 92, 132, 133
 Rogalski Aleksander 12
 Rogoziński E. 117, 118
 Rosińska Maria 143, 145, 147
 Rowid Henryk 69, 73, 74, 75, 77, 97,
 103, 133, 134, 152
- S**
 Sadaj Bolesław 140
 Salwiczek Anastazja 125
 Samborska Iwona 12
 Sapia-Drewniak Eleonora 103, 182
 Schlabrendorff E.W. 42
 Schmidt A. 88
 Serafin Franciszek 38
 Sikorski Walerian 32
 Simonides Dorota 9, 39
 Skibiński S. 175, 179, 190
 Skryba Jan [właśc. Konstanty Prus]
 40
 Skrzyszowski S. 152, 153
 Słania Marian 90
 Smoleń Jan 133, 141, 149, 154, 179
 Smołański Antoni 9
 Snoch Bogdan 157
 Sobczak J. 103
 Sobczak K. 127
 Sośnicki Kazimierz 28
 Stalmach Paweł 46, 49, 50, 121
 Starościak Jan 156, 193
 Staszic Stanisław 23
 Staszewski M. 190
 Stern William 71
 Stopińska-Pająk Agnieszka 97, 102, 186
 Strzałkowski K. 155
 Strzemeska J. 63
 Suchodolski Bogdan 8, 35, 83, 99,
 106, 135, 142, 173, 175, 177, 184
 Syska Józef 83, 87
 Szaflarski Józef 11
 Szafran Józef 88
 Szafrńska Amelia 123
 Szczechura A. 87
 Szczepański Jan 131, 132
 Szefer Andrzej 80, 118, 125, 149
 Szewczuk Włodzimierz 213
 Szewczyk Jan 22
 Szewczyk Wilhelm 8, 45
 Sztobryn Sławomir 8
 Sztumski Janusz 139
 Sztylka Andrzej 135
 Szulakiewicz Władysława 47, 92, 103,
 133, 182, 186
 Szulkin Michał 22
 Szuman Stefan 28, 73, 91, 92, 95,
 103, 104
 Szwarc Andrzej 94

Szweykowski Sławomir, ks. 23
Szycówna Aniela 24
Szymczak M. 12, 164, 165, 166
Szymkowiak Bronisława 59

Śladaczek Józef 46
Śliwerski Bogusław 8
Śliwiński F. 66
Śliwka Jan 47, 49
Śniadecki Jędrzej 31
Świeży Ignacy, ks. 50

Targ Alojzy 52, 117, 126, 130
Theiss T. 17
Tischner Józef 39
Topolski Jerzy 17
Trentowski Bronisław Ferdynand 22,
23
Tułacz Marian 57
Tułodziecki Waław 174
Twardowski Kazimierz 51
Tymowski Janusz 195
Tync Stanisław 22
Tynelski Stanisław 77

Wardasówna Maria 119, 121, 122,
124, 143, 144, 145
Waszek Alojzy 52, 181
Wawrzykowska-Wierciochowa Dioni-
zja 58
Wernic Henryk 23
Weryho-Radziwiłłowicz Maria 25,
62, 63
Wetul E. 116
Widera Aleksander 38
Wieczerska Janina 143, 145, 147

Wieczorek Franciszka 128
Wieruszewski Roman 60
Wierzbicki Mirosław 12, 151, 163,
167, 168
Wigura Stanisław 145
Wilczyński Wiesław 161
Wojciechowski Kazimierz 108, 209
Wojtyński Waław 164, 167
Woleński Teofil 129
Wolny Alfred 38
Wosiński Marek 34
Wódz Jacek 139
Wójcik Mirosław 13, 185
Wroczyński Ryszard 24, 193
Wróblewski Jan 12, 45
Wundt Wilhelm 72
Wycech Czesław 129
Wygaś Kazimierz 181
Wyglenda Jan 56

Zaborowski Zbigniew 17
Zarzecki Lucjan 99
Zborowski Jan 181—183, 197, 198
Zbrożyna A. 87
Zielińska Renata 187
Zieliński Władysław 119
Ziembiński Zygmunt 70
Ziemnowicz Mieczysław 103
Znaniecki Florian 70, 104, 108, 211

Żarnowska Anna 94
Żebrok Jan 76, 78, 112
Żechowska Barbara 171
Żukiewicz Zofia 25
Żwirko Franciszek 145
Żyła Ewa 150

Grażyna Kempa

Educating secondary school teachers in Upper Silesia between 1865—1976

Summary

Interest in issues connected with the shape of Polish education, including personal-professional preparation, does not start today. I believe that the history of pedeutology in such a territory-, socio-religion- and culture-specific region as Upper Silesia, can be helpful in searching a contemporary conception of teacher education.

Despite the fact that studies on the history of Silesia have been conducted for many years, historiographic works on this coal-steel motherland area present the contribution of Silesian educational activists in the development of a pedeutological thought fragmentarily. That is why the subject matter dealt with in this book is education of secondary school teachers in Upper Silesia between 1865 and 1976.

The aim of the studies was above all to recognize the forms of teacher professional education in Silesia between 1865 and 1976 in the perspective of continuation, changes and direction of education development of teachers in question. The assumption was that the very insight was to cover everything that was stable in personnel training for secondary schooling in Silesia and that was changing, that is, expressed progress or regress in relation to changes appearing in understanding certain elements of professionalism (justified by theoreticians and tested by creative teachers from the region, Poland or other countries). I also tried to explain the very differences taking into account political-economic and socio-cultural conditions in Silesia at a given time.

My observations were also aimed at presenting teachers not only in the perspective of the very time caesura because it only expresses the sense of what has already happened and has no value nowadays. Historical studies on teacher education are valuable only when they can show the whole process of preparation for professional work which, although started in the past, has still been important not only in theory, but also in practice.

The research aims outlined in this way were reflected in several research issues concentrating around the following questions:

1. What opinions did theoreticians and educational activists, including National Education Committee members, have on teacher personality and what conclusions derived from them for would-be education reformers?
2. Were (if so, which and why) the opinions of educational activists and researchers of an andragogical thought used by Silesian reformers of teacher education? To what an extent can their heritage be considered a contribution to the national treasure?
3. Did (if so, which and why) the elements of the Polish educational practice in Silesia at the time of annexation inspire the authors of national education to shape Pole's inter-

ests around institutional forms of pedagogue education and which of them (perhaps from a later period of time) can constitute a basis for a currently shaped system of teacher education in Poland?

4. Did (if so, which and why) experiences in educating Polish and foreign teachers as well as opinions and academic theories motivate educational activists to cooperate with self-government authorities of Silesian voivodship in favour of education in institutional forms of pedagogue education? What difficulties did make their efficient and common development impossible and which of the actions of former institutions of secondary teacher professional development can be treated as fruitful?
5. Should (if so, why and to what an extent) one admit that specialists in the arts from Silesia during armed fights with the invader, formed such forms of Polish education and developed their certain personality features to be used in the Polish People's Republic, educating students morally and factually-methodologically?
6. Did (if so, why) Polish animators of teacher education (as well as their students) in Upper Silesia realize education of national and regional values in a conscious way; which aims and programmes can be a basis for modern ones bringing about an identity of a young generation?
7. Can (if so, why and to what an extent) one say that the lecturers of pedagogic tertiary education in Upper Silesia cocreated universal pedeutology?

I must underline that taking into account my research effort, i aimed at defining and characterizing typical forms of teacher education, thereby indicating possibilities and needs of Upper Silesia schooling and research results which i was trying to publish in the book.

The analysis of the issues in question is included in six chapters of the work. The first one discusses the most important opinions of humanists on personality, including attitude to work and teacher education from mid 19th century to mid 20th century. The next chapter presents the process of shaping the Polish academic-teaching environment in Upper Silesia which changed in a territorial, socio-religious and cultural way, as well as shows the Polish educational practice. The third chapter introduces the forms of education and training secondary school students and teachers in the light of socio-economic and administrative-educational changes between 1918 and 1939 in Silesia, particularly in Upper Silesia. The fourth chapter characterizes professional paths and process of humanists' engagement in the issues of the Polish education during the World War II. Chapter five analyses teacher's behaviour related to the restoration and formation of Silesian secondary schooling from 1945 to 1976 in Silesia-Dąbrowa and Katowice voivodship respectively. The last chapter, on the other hand, concentrates on the recognition of the symbols of pedagogy professionalization at the Higher School of Pedagogy in Katowice and, subsequently, at the University of Katowice till the opening of the Faculty of Pedagogy and Psychology.

The very book closes with general considerations and conclusions pointing to those changes and directions in the development of pedagogue preparation for secondary school education, which led the reformers of Silesian education to create efficient forms of teacher education between 1865 and 1976. At the same time, the main obstacles during formation and functioning of various forms of education and pedagogue training in Upper Silesia were indicated.

Grażyna Kempa

Die Ausbildung der Oberschullehrer in Oberschlesien in den Jahren 1865—1976

Zusammenfassung

Das Interesse an der Form des polnischen Schulwesens und an persönlich-beruflicher Veranlagung der Lehrer datiert schon seit langem. Die Geschichte von der Pädeutologie kann in der territorial-, sozialkonfessionell- und kulturgesehen so spezifischer Region wie Oberschlesien bei der Suche nach der besten Idee der Lehrerbildung behilflich werden.

Obwohl die Forschungen über die Geschichte des schlesischen Landes schon seit mehreren Jahren geführt werden, betreffen sie nur teilweise das Kohlenhüttengebiet des Mutterlandes. In vorliegender Monografie bemüht sich ihre Verfasserin, die Bildung von den Oberschullehrern in Oberschlesien in den Jahren 1865—1976 zu untersuchen.

Das Hauptziel der Forschungen waren verschiedene Formen der Berufsbildung der Lehrer auf dem schlesischen Gebiet in dem oben genannten Zeitraum hinsichtlich der Kontinuität von Änderungen und der Richtung von der Bildungsentwicklung der einheimischen Pädagogen. Alle damaligen politisch-wirtschaftlichen und sozial-kulturellen Bedingungen in Betracht ziehend wollte die Verfasserin ergründen, was im Bereich des schlesischen Oberschulwesens beständig war und welchen Änderungen unterlag es; waren diese Änderungen fortschrittlich oder rückschrittlich angesichts der veränderten Betrachtung von bestimmten Elementen des Lehrerprofessionalismus (welche von ihnen von Theoretikern geprüft und von den in der schlesischen Region, im ganzen Polen und in anderen Ländern arbeitenden fruchtbaren Lehrern begründet wurden).

Die Verfasserin hatte auch die Absicht, verschiedene Formen der Lehrerbildung nicht nur hinsichtlich der angenommenen Zeitäsur darzustellen, denn diese drückt lediglich den Sinn von dem aus, was heutzutage keine Bedeutung mehr hat. Historische Untersuchungen über die Lehrerbildung sind nur dann beachtenswert, wenn sie den ganzen Prozess der Vorbereitung auf die Lehrerausbildung schildern können; den Prozess, der in der Vergangenheit angefangen heutzutage theoretisch und praktisch gesehen immer noch eine große Bedeutung hat.

Angesprochene Forschungsprobleme betreffen folgende Fragen:

1. Was für Ansichten hatten die mit dem Bildungswesen verbundenen Theoretiker und Aktivisten (darunter auch KEN-Mitglieder; KEN-Kommission für Volksausbildung) über die Persönlichkeit der Lehrer und wie haben sie die zukünftigen Bildungsreformer beeinflusst?
2. Waren (wenn „ja“, welche und warum) die Ansichten der Bildungsaktivisten und der Andragogen von schlesischen Reformatoren der Lehrerbildung ausgenutzt? Inwieweit haben sie zur Nationalquelle beigetragen?

3. Haben (wenn „ja“, welche und warum) bestimmte Elemente der polnischen Bildungspraxis in Schlesien zur Zeit der Teilung Polens die Schöpfer der Volksbildung dazu ange-regt, das Interesse der Polen an institutionellen Formen der Lehrerbildung zu erwecken? Welche von den Formen sind die Grundlage des heute in Polen entwickelten Lehrerbil-dungssystems?
4. Haben die Erfahrungen in der Bildung von polnischen und ausländischen Lehrern und die Ansichten und wissenschaftliche Theorien die Bildungswesensaktivisten zur Zusammenarbeit mit Selbstverwaltungsbehörde der schlesischen Wojewodschaft zu-gunsten der institutionellen Formen der Lehrerbildung angespornt (wenn „ja“, welche und warum)? Was erschwerte deren effektive und allgemeine Entwicklung und welche Handlungen von den früheren sich mit der Berufsausbildung der Oberschullehrer be-schäftigenden Einrichtungen können heutzutage als erfolgreich betrachtet werden?
5. Kann man sagen, dass die schlesischen Humanisten zur Kriegszeit solche Strukturen des polnischen Bildungswesens und solche eigenen Charakterzüge entwickelt haben, die von ihnen zur Zeit der Volksrepublik Polen bei ethischer und meritorisch-methodischer Erziehung der Jugendlichen ausgenutzt werden konnten? Wenn „ja“ dann warum und inwiefern?
6. Haben polnische Animateure der Lehrerbildung in Oberschlesien (und deren Schüler) in dem genannten Zeitraum ganz bewusst eine durch nationale und regionale Elemente gekennzeichnete Erziehung realisiert? Welche Bildungsziele und Bildungsprogramme zur Grundlage von modernen, die Identität der jungen Generation darstellenden Zielen und Programmen werden könnten?
7. Kann man sagen, dass die Vertreter des pädagogischen Hochschulwesens in Oberschle-sien an der Erschaffung von einer überzeitlichen Pädeutologie teilhatten? Wenn „ja“ dann warum und inwiefern?

Mit ihren Untersuchungen beabsichtigte die Verfasserin, typische Formen der Lehrer-bildung zu charakterisieren und dabei die Möglichkeiten und die Bedürfnisse des oberschle-sischen Schulwesens, als auch seine wissenschaftlichen Errungenschaften hervorzuheben.

Die Monografie besteht aus sechs Kapiteln. In dem ersten werden die wichtigsten von den Humanisten vertretenen Ansichten über die Persönlichkeit der Lehrer (und deren Ein-stellung zur Arbeit und Bildung) ab der Hälfte des 19. bis zur Hälfte des 20.Jhs erörtert. In dem nächsten Kapitel bespricht die Verfasserin die Entwicklung von dem polnischen, verschiedenen territorialen, gesellschaftskonfessionellen und kulturellen Veränderungen unterworfenen wissenschaftlichen Lehrermilieu in Oberschlesien und macht uns mit pol-nischer Bildungspraxis bekannt. Das dritte Kapitel handelt über verschiedene Bildungs- und Fortbildungsformen der Oberschullehrer angesichts der in Schlesien (besonders in Oberschlesien) in den Jahren 1918—1939 eingetretenen sozialwirtschaftlichen und admin-istrativen Änderungen. In dem nächsten Kapitel ist die Rede von dem Berufsweg und von der Beschäftigung der Humanisten mit den Angelegenheiten des polnischen Bildungswesens während des 2. Weltkrieges. Im fünften Kapitel schreibt die Verfasserin über den Wie-deraufbau und die Erschaffung des schlesischen Oberschulwesens von 1945 bis 1976 in der schlesischen und dann Kattowitzer Wojewodschaft, indem sie das Verhalten von bestimm-ten Lehrern beurteilt. Im letzten Kapitel dagegen geht sie den Anzeichen der professionel-len Pädagogik nach: zuerst in der Pädagogischen Hochschule und dann in der Schlesischen Universität in Kattowitz, wo eine Fakultät für Pädagogik und Psychologie eröffnet wurde.

Zum Schluss weist die Verfasserin auf solche Elemente der beruflichen Oberschullehr-erbildung hin, welche die Reformen des schlesischen Schulwesens zur Erschaffung von erfolgreichen Formen der Lehrerbildung in den Jahren 1865—1976 geführt haben, aber auch auf die dabei entstandenen Schwierigkeiten hin.

Redaktor: Barbara Jagoda

Projektant okładki: Paulina Tomaszewska-Cieply

Redaktor techniczny: Małgorzata Pleśniar

Korektor: Lidia Szumigała

Copyright © 2011 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1998-7

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 15,5. Ark. wyd. 18,0. Papier offset.
kl. III, 90 g Cena 22 zł (+ VAT)

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



**Cena 22 zł
(+ VAT)**

**ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1998-7**