TOM XXXVI

INSTYTUT ŚLĄSKI W OPOLU

STUDIA ŚLĄSKIE



W TOMIE PISZĄ:

Ludwik Bandura
Henryk Borek
Władysław Dziewulski
Stanisław Gawlik
Władysław Jacher
Karol Jonca
Alfred Konieczny
Stanisław Krawcewicz
Manfred Kutyma
Grażyna Kwiatkowska
Augustyn Leśnik
Stanisław Łukowski
Wiesław Malicki
Tadeusz Wacław Nowacki
Wincenty Okoń
Kazimierz Orzechowski
Edmund Jan Osmańczyk
Robert Rauziński
Bolesław Reiner
Stanisław Rospond
Henryk Tomiczek
Tadeusz Wiloch

Opole 1979

W POPRZEDNIM TOMIE

ARTYKUŁY

Edmund Klein: Niemieckie separatystyczne koncepcje na Śląsku w okresie konferencji wersalskiej
Eugeniusz Kobzdaj: Polskie kółka rolnicze na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym
Karol Fiedor: Rola niemieckich organizacji studenckich w systemie antypolskiej propagandy w latach 1933—1939
Karol Jonca: Kościół ewangelicki na Śląsku wobec polityki rasistowskiej NSDAP
Alfred Konieczny: Ruch oporu na Górnym Śląsku w świetle dokumentów Komendy Głównej Związku Walki Zbrojnej i Armii Krajowej
Stefan Jakubowski, Wiktor Skrzypek: Służba weterynaryjna na Śląsku Opolskim w latach 1945—1975

MISCELLANEA I MATERIAŁY

Róża Okos: Warsztat naukowy śląskiego dialektologa Michała Przywary
Jolanta Kwiatek: Stosunki językowe w szkole ludowej na Górnym Śląsku w latach szkolnych 1902/1903—1907/1908
Aleksander Kwiatek: Listy Wojciecha Korfantego do Stanisława Sopickiego (13 XI 1938—16 II 1939)
Roman Zgłobicki: Ewakuacja jeńców wojennych Stalagu VIII A Görlitz-Moys w 1945 r.
Damian Tomczyk: Z walk o przyczółek odrzański w rejonie Sławic (23—28 I 1945 r.)
Czesława Mykita-Glensk: Pamiętnikarstwo na łamach „Kwartalnika Opolskiego" i „Studiów Śląskich"

STUDIA ŚLĄSKIE

WYDAWNICTWA INSTYTUTU ŚLĄSKIEGO

STUDIA ŚLĄSKIE
SILESIAN STUDIES
SCHLESISCHE STUDIEN
ТРУДЫ ПО СИЛЕЗИИ

I N S T Y T U T Ś L Ą S K I W O P O L U

STUDIA ŚLĄSKIE

ZAŁOŻONE PRZEZ SEWERYNA WYSŁOUCHA

SERIA NOWA

TOM XXXVI



OPOLE 1979

P 3594/II

Rada Redakcyjna

HENRYK BOREK, ANDRZEJ BROŻEK, TADEUSZ GOSPODAREK, JÓZEF GÓRALCZYK, FRANCISZEK HAWRANEK, KAROL JONCA, JANUSZ KROSZEL, WŁADYSŁAW KWAŚNIEWICZ, TADEUSZ MINCZAKIEWICZ, TEODOR MUSIOŁ, KAZIMIERZ ORZECHOWSKI, BOLESŁAW REINER, STANISŁAW ROSPOND

Komitet Redakcyjny

KAROL JONCA — *redaktor naczelny*
BOLESŁAW REINER — *zastępca redaktora naczelnego*
JANUSZ SAWCZUK — *sekretarz redakcji*
FRANCISZEK HAWRANEK
ALFRED KONIECZNY
TADEUSZ MINCZAKIEWICZ — *członkowie redakcji*

Opracowanie redakcyjne

Zofia Wychota

Redaktor techniczny

Teresa Nietyksza

Korekta

Violetta Sawicka

Okładkę projektował

Henryk Bzdok



9/6/18/86

Inst. Śl.
Opole
60,-

WSZELKIE PRAWA ZASTRZEŻONE

INSTYTUT ŚLĄSKI OPOLE 1979

Wydawnictwo własne. Nakład 620 egz. Ark. wyd. 31,0. Ark. druk. 24,75.
Cena zł 60, —

Zakłady Graficzne w Katowicach, ul. Armii Czerwonej 138, zam. 724/4/79, D-2/5

Profesorowi doktorowi habilitowanemu
Teodorowi Musiołowi — Budowniczemu
Polski Ludowej w 70-lecie Jego urodzin
oraz 50-lecie pracy nauczycielskiej

Instytut Śląski

SPIS TREŚCI

Edmund Jan Osmańczyk: Początek wychowania dla pokoju 11
Ludwik Bandura: Adaptacja do zawodu nauczycielskiego 15
Henryk Borek: Osadnictwo ziemi lublinieckiej w świetle nazw miejscowych 23
Władysław Dziewulski: Dzieje Namysłowa do połowy XIV w. 51
Stanisław Gawlik: Nauczyciele niekwalifikowani w szkolnictwie podstawowym Śląska Opolskiego w okresie powojennym 75
Władysław Jacher, Manfred Kutyma: Społeczno-kulturowe aspekty modernizacji oświaty. Wnioski i refleksje z badań nad wzorami społeczno-kulturowymi 101
Karol Jonca: Relacje francuskich i bawarskich dowódców o potyczce pod Strugą-Szczawienkiem (15 maja 1807 r.) 123
Alfred Konieczny: Stan badań nad numeracją więźniów w obozie koncentracyjnym Gross-Rosen 155
Stanisław Krawcewicz: Uwagi o nauczycielach nauczycieli w perspektywie kształcenia ustawicznego 193
Grażyna Kwiatkowska: Szkolnictwo rolnicze Śląska Opolskiego w pierwszych latach powojennych (1945—1949) 207
Augustyn Leśnik: Z badań nad sytuacją opolskich weteranów pracy pedagogicznej 225
Stanisław Łukowski: Szkoła i nauczyciele na Śląsku Opolskim w Polsce Ludowej 237
Wiesław Malicki: Kierunek ukończonych studiów a praca zawodowa nauczycieli (w świetle badań nad absolwentami WSP w Opolu) 259
Tadeusz Wacław Nowacki: Kwalifikacje — podstawowe pojęcie pedagogiki pracy 273
Wincenty Okoń: Szkoła jako przedmiot badań porównawczych 289
Kazimierz Orzechowski: Obrady i uchwały ogólnośląskich zastępczych zgromadzeń stanowych 299
Robert Rauziński: Rozwój demograficzny na Śląsku Opolskim w latach 1980—2000 a dynamika i struktura kształcenia i zatrudnienia kadr kwalifikowanych 315
Bolesław Reiner: Z dziejów walki o świeckość szkoły w Polsce w latach 1918—1921 331
Stanisław Rospond: Nieznane polonica śląskie z XV w. 357
Henryk Tomiczek: Spółdzielczość uczniowska w Rybnickim Okręgu Węglowym do 1939 r. 375
Tadeusz Wiloch: Uwagi o jakości kształcenia i wychowania w szkolnictwie polskim 385

SILESIAN STUDIES — VOL. XXXVI — CONTENTS

Edmund Jan Osmańczyk: The Commencement of the Upbringing for Peace 11
Ludwik Bandura: Adaptation to the Teaching Profession 15
Henryk Borek: The Settlement in the Lubliniec District in the Light of Local Names 23
Władysław Dziewulski: The History of Namysłów till the Middle of the 14th Century 51
Stanisław Gawlik: Unqualified Teachers in the Primary Education System in the Opole Province of Silesia during the Post-War Period 75
Władysław Jacher, Manfred Kutyma: Socio-Cultural Aspects of the Modernization of Education. Conclusions and Reflections from the Studies of Socio-Cultural Patterns 101
Karol Jonca: The Reports of the French and Bavarian Commanding Staff on the Skirmish at Struga-Szczawienko (15th of May, 1807) 123
Alfred Konieczny: The State of the Researches into Prisoners' Numbering in the Concentration Camp in Gross-Rosen 155
Stanisław Krawcewicz: Comments on Teachers by Teachers in View of Permanent Education 193
Grażyna Kwiatkowska: The Agricultural Education in the Opole Province in the First Post-War Years (1945—1494) 207
Augustyn Leśnik: From the Studies of the Veteran Teachers' Position in the Opole Province 225
Stanisław Łukowski: School and Teachers in the Opole Province of Silesia in the Polish People's Republic 237
Wiesław Malicki: Graduates' Specialization in Comparison with Their Professional Work as Teachers (in the Light of the Inquiries about Graduates of the Teachers' College in Opole) 259
Tadeusz Wacław Nowacki: The Notion of Qualification — the Fundamental Notion of the Pedagogics of Work 273
Wincenty Okoń: School as Subject for Comparative Studies 289
Kazimierz Orzechowski: Debates and Votes of the All-Silesian Substitutive State Meetings 299
Robert Rauziński: The Demographic Development in the Opole Silesia in 1980—2000 as Compared with the Dynamism and Structure of Education together with the Structure of Employment of the Qualified Staff . . . 315
Bolesław Reiner: From the History of the Battle for School Laity in Poland in the Years 1918—1921 331
Stanisław Rospond: The Unknown Polish-Silesian Historical Documents from the 15th Century 357
Henryk Tomiczek: The Schoolboy Co-operative in the Rybnik Coal Region (ROW) till 1939 375
Tadeusz Wiloch: Comments on the Quality of Polish Education and Upbringing 385

SCHLESISCHE STUDIEN — VOL. XXXVI — INHALTSVERZEICHNIS

Edmund Jan Osmańczyk: Anfänge der Erziehung zum Frieden . . . 11
Ludwig Bandura: Die Adaptation zum Lehrerberuf 15
Henryk Borek: Die Besiedlung des Landes von Lubliniec im Lichte der Ortsnamen 23
Władysław Dziewulski: Die Geschichte des Stadt Namysłów bis zur Hälfte des XIV Jahrhunderts 51
Stanisław Gawlik: Unqualifizierte Lehrer in den Grundschulen der Region von Opole in den Jahren 1945—1975 75
Władysław Jaher, Manfred Kutyma: Gesellschaftlichkulturelle Aspekte der Modernisierung der Volksbildung. (Vorschläge und Reflexionen aus den Forschungen über gesellschaftlich — kulturelle Modelle) 101
Karol Jonca: Berichte französischer und bayerischer Heerführer über das Gefecht bei Struga-Szczawienko (15. Mai 1807) 123
Alfred Konieczny: Der Stand der Forschung über die Nummerierung der Häftlinge im Konzentrationslager Gross-Rosen 155
Stanisław Krawcewicz: Aus der Problematik der Rolle der Lehrer der Lehrerbildungsanstalten im Bereich der ständigen Fortbildung 193
Grażyna Kwiatkowska: Das Landwirtschaftsschulwesen in den ersten Nachkriegsjahren im Oppelner Schlesien 207
Augustyn Leśnik: Aus den Forschungen über die Lage der Lehrer-Veteranen in Opole 225
Stanisław Łukowski: Lehrer und Schulen im Oppelner Schlesien in der Volksrepublik Polen 237
Wiesław Malicki: Die Art der absolvierten Studien und die Berufstätigkeit der Lehrer 259
Tadeusz Nowacki: Qualifikation — ein Grundbegriff der Arbeitspädagogik
Wincenty Okoń: Die Schule als Objekt vergleichender Forschungen . . . 273
Kazimierz Orzechowski: Die Beratungen und Beschlüsse der gesamtschlesischen stellvertretenden Ständeversammlungen 289
Robert Rauziński: Die demographische Entwicklung der Wojewodschaft Opole in der Zeit von 1980 bis 2000 und die Dynamik und Struktur der 299
Ausbildung und Beschäftigung der qualifizierten Kader 315
Bolesław Reiner: Aus der Geschichte des Kampfes um die weltliche Schule in Polen in der Jahren 1918—1921 331
Stanisław Rospond: Unbekannte schlesische Polonica aus dem XV Jahrhundert 357
Henryk Tomiczek: Schülergenossenschaften im Kohlengebiet von Rybnik bis zum Jahre 1939 375
Tadeusz Wiloch: Bemerkungen über die Qualität der Bildung und Erziehung in polnischen Schulen 385

ТРУДЫ ПО СИЛЕЗИИ — Т. XXXVI — СОДЕРЖАНИЕ

Эдмонд Ян Османчик: Начало воспитания для мира 11
Людвик Бандура: Адаптация к учительской профессии 15
Генрих Борек: Заселение люблинецкой земли в свете местных названий . . 23
Владыслав Дзевульски: История Намыслова до половины XIV века . . 51
Станислав Гавлик: Неквалифицированные учителя в начальных школах Опольской Силезии в послевоенном периоде 75
Владыслав Яхер, Манфред Кутыма: Общественно-культурные аспекты модернизации просвещения. Выводы и рефлексии из исследований над общественно-культурными моделями 101
Кароль Енца: Реляции французских и баварских вождей о сражении под Стругой-Щавенком (15 мая 1807 г.) 123
Альфред Конечны: Состояние исследований над нумерацией заключенных в концлагере Гросс-Розен 155
Станислав Кравцевич: Замечания учителей об учителях в перспективе постоянного образования 193
Гражина Квятковска: Сельскохозяйственные школы на территории опольского воеводства в послевоенные годы (1945—1949) 207
Аугустын Лесник: Из исследований над ситуацией опольских ветеранов педагогической работы 225
Станислав Луковски: Школа и учителя на территории Опольской Силезии в Народной Польше 237
Веслав Малицки: Оконченый факультет и профессиональная работа учителей (в свете исследований над выпускниками ВПШ в Ополе) 259
Тадеуш, Вацлав Новацки: Понятие квалификации — основное понятие педагогики труда 273
Винценты Оконь: Школа как предмет сравнительных исследований . . . 289
Казимеж Ожеховски: Заседания и решения общесилезских заменяющих сословных собраний 299
Роберт Раузински: Демографическое развитие на территории Опольской Силезии в 1980—2000 гг. а динамика и структура образования и занятости квалификированных кадров 315
Болеслав Рейнер: Из истории борьбы за светский характер школы в Польше в 1918—1921 гг. 331
Станислав Роспонд: Неизвестные силезские полоника из XV в. 357
Генрик Томичек: Ученическая кооперация в Рыбницком угольном центре до 1939 г. 375
Тадеуш Вилех: Замечания о качестве образования и воспитания в польской школе 385

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

EDMUND JAN OSMAŃCZYK

POCZĄTEK WYCHOWANIA DLA POKOJU *

Kiedy człowiek zabija człowieka, jest to mord, a więc sprawa kryminalna. Wszystkie religie uczą człowieka: nie zabijaj! Kodeksy karne wszystkich państw karzą za mord. Jedne karą śmierci, drugie karą wieloletniego więzienia. Ale zasada we wszystkich społeczeństwach jest jedna: człowiekowi nie wolno zabijać człowieka, jeśli to uczyni, społeczeństwo ma prawo surowo go ukarać.

Kiedy ludzi zabijają ludzie, jest to wojna, a więc polityczna sprawa: tu się kończy ważność kanonu niezabijania. Nie było dotąd w historii społeczności, które by nie prowadziły wojen w ciągu swych dziejów, a więc same nie zabijały i same nie ponosiły strat w ludziach. Kapłani wszystkich religii błogosławili wojów, bez względu na to czy szli napadać, czy bronić. Symbolem tego straszliwego zamętu moralnego stała się w XIX i XX wieku metalowa klamra żołnierskiego pasa pruskich ludobójczych armii kolejnych formacji niemieckiego państwa, z napisem „Gott mit uns!"

Dla myślących filozoficznie, wierzących i niewierzących, sama idea, iż Bóg może być jednocześnie po stronie napadających i broniących się, czy dwóch wzajemnych agresorów działających pod wpływem tych samych lub podobnych czynników polityczno-ekonomiczno-społecznych, musiała wydawać się koszmarna. Stąd tyle prób filozoficznych od starożytności poprzez średniowiecze po nasze czasy szukania wyjścia z dylematu zbrojnych starć, masowych mordów, ludobójstwa.

Podział na wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe, obronne i agresywne, miał ułatwić Panu Bogu obecność po właściwej stronie, ale wyniki zbrojnych starć nie zawsze potwierdzały taką obecność. Częściej zwyciężał po prostu silniejszy. Wietnam był wyjątkiem od reguły.

* Fragment książki pt. Niepodległość i pokój przygotowanej dla Państwowego Instytutu Wydawniczego.

INSTYTUT ŚLĄSKI Biblioteka OPOLE

Idea wiecznego pokoju również mogła fascynować swymi moralnymi racjami, ale nie zmieniała warunków społecznych i ekonomicznych rodzących wojny między narodami.

W XX wieku dwie światowe wojny wywołały tak wielki wstrząs w umysłach mężów stanu, iż powołali oni do życia Organizację Narodów Zjednoczonych z jednym generalnym celem „utrzymywania międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa", a więc wykluczenia wojen. Zanim jednak Karta Narodów Zjednoczonych, podpisana w nocy z 25 na 26 czerwca 1945 r., weszła w życie dnia 24 października 1945 r., spadły bomby atomowe na Hiroszimę i Nagasaki, otwierając nieograniczone możliwości ludzkiemu ludobójstwu.

Uchwalona w trzy miesiące po Hiroszimie i Nagasaki *Konstytucja UNESCO* — w Londynie 16 XI 1945 r. — rozpoczynała się od oświadczenia, że

„skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, przeto i w umysłach ludzi należy budować środki ochrony pokoju, że na przestrzeni dziejów ludzkości wzajemna nieznajomość dążeń i życia była zazwyczaj przyczyną podejrzliwości i nieufności pomiędzy narodami świata, że różnice między nimi zbyt często prowadziły do wybuchu wojny; że zakończona obecnie wielka i straszliwa wojna stała się możliwa wskutek odrzucenia demokratycznych zasad godności, równości i wzajemnego szacunku ludzi oraz wskutek propagowania zamiast nich wynikającej z ignorancji i uprzedzeń doktryny o nierówności ludzi i ras; że szerokie upowszechnienie kultury i oświaty ludzkości w duchu sprawiedliwości, wolności i pokoju jest niezbędne dla godności człowieka i stanowi święty obowiązek, który wszystkie narody wypełniać muszą w duchu wzajemnej pomocy i zainteresowania; że pokój oparty wyłącznie na politycznych i gospodarczych porozumieniach rządów nie byłby pokojem, który zapewnić może jednomyślne, trwałe i szczere poparcie narodów świata i dlatego, jeśli ma być utrzymany, oparty musi być na intelektualnej i moralnej solidarności ludzi; dla tych powodów Państwa-Strony niniejszej Konstytucji przekonane o potrzebie zapewnienia wszystkim pełnej i jednakowej oświaty, nieskrępowanego poszukiwania prawdy obiektywnej oraz swobodnej wymiany myśli i wiedzy, zgodnie postanowiły rozwijać i rozszerzać sposoby kontaktowania się ze sobą ich narodów oraz wykorzystania tych sposobów dla wzajemnego zrozumienia i prawdziwszej oraz bardziej doskonałej wzajemnej wiedzy o swoim życiu; w wyniku czego tworzą niniejszym Organizację Oświaty, Nauki i Kultury NZ dla popierania — poprzez stosunki narodów świata w dziedzinie oświaty, nauki i kultury — interesów międzynarodowych pokoju i powszechnego dobra ludzkości, dla których powołano ONZ i które proklamuje jej Karta".

Ta preambuła *Konstytucji UNESCO* ułożona została przez uczonych, filozofów i poetów, wierzących w tajemną moc intelektualnej i moralnej solidarności ludzkości. Aby jednak taka solidarność mogła stać się powszechną, konieczne było wyzwolenie z niewoli kolonialnej więcej niż połowy narodów żyjących na naszym globie, a od głodu — absolutnej wówczas większości ludzi.

Rewolucje socjalne i wojny narodowowyzwoleńcze stały się dominantą

XX wieku. Idea niepodległości politycznej splotła się z ideałami niepodległości ekonomicznej, socjalnej i kulturalnej.

I choć sprawa pokoju stała się ideą wiodącą dla ONZ czy dla UNESCO, dla większości ludzkości ideą wiodącą stała się sprawa niepodległości.

Pokój dla pokoju oznaczałby zachowanie *status quo*, a więc kolonialnej niewoli, głodu, zacofania. Wybierano zatem wojny wyzwoleńcze i rewolucje, bez względu na ofiary w ludziach.

Po II wojnie światowej nie zapanował więc spokój powszechny. Groźba wojen regionalnych, a nawet światowej, pozostała dalej mieczem Damoklesa wiszącym nad ludzkością, z tą różnicą, że ten miecz już nie jest ze stali, lecz z termojądrowego żaru.

Idea niepodległości objawiła się na początku XX stulecia, w czasie I wojny światowej, rewolucyjną ideą samostanowienia narodów. Amerykański sekretarz stanu Richard Lansing natychmiast ostrzegł, iż idea ta „jest po prostu naładowana dynamitem" „[...] is simply loaded with dynamite". Po drugiej wojnie światowej okazało się, że idea narodowowyzwoleńcza ma już moc równą atomowej reakcji łańcuchowej.

Będzie fascynującą sprawą przyszłych historyków XX wieku prześledzenie tego gwałtownego procesu wyzwalania się narodów poprzez bunty, rewolucje, wojny w tym samym czasie, kiedy mocarstwa kolonialne, dysponujące różnymi rodzajami broni masowej zagłady nie śmiały jej użyć — choć miały generałów gotowych wszcząć nowe ludobójstwa. Jednym z czynników powstrzymujących był zapewne fakt, że bronią termojądrową dysponowały nie tylko mocarstwa kolonialne. Wydaje się, że jednak hamulcem decydującym był uniwersalny już charakter ruchów narodowowyzwoleńczych.

Na odkrycia i podbicie kolonialne wszystkich kontynentów potrzeba było długich stuleci. Ostatnim z nich był wiek XIX, kiedy w prawie międzynarodowym zakotwiczono na Kongresie Berlińskim w 1878 r. światowy ład kolonialny. Ale tenże wiek XIX za wcześniejszym przykładem Stanów Zjednoczonych zburzył system kolonialny prawie na całym kontynencie amerykańskim. Wiek XX wyzwolił już narody całego globu przyspieszoną energią rewolucji społecznych i technicznych. Liczba społeczności, które w XX w. odzyskały niepodległość, wyniosła ponad sto!

To zaś stało się podstawą do pierwszego w historii ludzkości wychowania wszystkich społeczności na ziemskim globie dla pokoju. Nieprzypadkowo Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w grudniu 1978 r. uchwaliło 148 głosami na 150 państw członkowskich ONZ, przy dwóch głosach wstrzymujących się (USA i Izraela), zaproponowaną przez Polskę Deklarację o wychowaniu dla pokoju. Nikt nie głosował przeciw. Było to *signum temporis*.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

LUDWIK BANDURA

ADAPTACJA DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie pedeutologów zagadnieniem adaptacji do zawodu nauczycielskiego. W różnych krajach przeprowadzono badania, których wyniki budzą niepokój. Wykazały one bowiem, że postawy przychylności wobec pracy pedagogicznej w szkole, ukształtowane w okresie kształcenia w uczelni pedagogicznej, już w krótkim czasie po starcie w zawodzie nauczycielskim zanikają, a w ich miejsce zaczyna się rozwijać niechęć do pracy w szkole [1].

W związku z tym w latach siedemdziesiątych bieżącego wieku rozpoczęły się badania czynności nauczycielskich. Ponieważ ogólnie sformułowane zadania kształcenia nauczycieli, na podstawie których trudno było sobie uświadomić, o co w nich rzeczywiście chodzi, nie dały wyników, sporządzono taksonomie z zestawieniem szczegółowych czynności wykonywanych przez nauczycieli w procesie nauczania i wychowywania. U nas na rolę czynności nauczycielskich zwrócił uwagę już Ignacy Szaniawski [2]. Analizą czynności nauczycieli zajął się ośrodek leningradzki, w którym Kisielgow wyszczególnił sto różnych czynności, układających się w zespoły czynności konstruktywych, organizacyjnych, komunikacyjnych, poznawczych [3]. Ośrodek badawczy, którym kieruje Heinz Grassel w Rostocku, wyróżnił cztery grupy czynności: przekazujących, aktywizujących, koordynujących i sprawdzających, a zarazem oceniających [4]. Analizy takie

---

[1] Y. Guyot, M. Lobrot, *L'enseignants français et ses problèmes*, „International Review of Education" 1968, s. 467—479; I. Beat, *Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag*, „Schule und Psychologie" 1963, nr 9—10; L. Cohen, *College and the Training of Teachers*, „Educational Research" 1968, nr 1.

[2] I. Szaniawski, *Model i metoda*, Warszawa 1965, rozdz. XV.

[3] „Sowietskaja Piedagogika" 1975, nr 8.

[4] Ch. Dorow, *Zur Erfassung und Analyse unterrichtlicher Lehrertätigkeiten aus psychologischer Sicht*, „Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck Universität Rostock" 1977, H. 7, s. 700.

przeprowadzono również w Polsce. W Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie Witold Kalina zaproponował listę obejmującą około 200 czynności nauczycielskich [5], a Jan Poplucz i Marek Wosiński przeprowadzili nad nimi badania empiryczne [6].

Taksonomie takie mają wskazywać szczegółowe zadania zmierzające do wyćwiczenia konkretnych czynności w czasie przygotowania do zawodu, co w niektórych krajach rozwiniętych już się stosuje przy pomocy metody „microteaching" [7].

Występujące w świecie współczesnym nasilenie tendencji do zwiększenia roli ćwiczeń w praktycznym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego, mającej wpłynąć na korzystny przebieg adaptacji do zawodu, wynika z bankructwa poglądów o wrodzonych cechach osobowości nauczyciela. Poszukiwanie cech idealnego nauczyciela było daremne, bo nie udało się stworzyć rzetelnego narzędzia doboru do zawodu tych „najlepszych" i najbardziej nadających się do pracy w szkole. Udostępnienie wykształcenia dzieciom i młodzieży wszystkich klas społecznych i kolejne przedłużanie obowiązku szkolnego sprawiły, że kształcenie nauczycieli musiało się odbywać w sposób masowy, a o wyborze zawodu zamiast „wrodzonych zadatków" i zainteresowań decydował raczej przymus trudnych warunków życia. Nawet w tych przypadkach, kiedy kandydat był zainteresowany zawodem nauczycielskim, to nie tyle ze względu na chęć wychowywania i nauczania dzieci, ile raczej dlatego, by w dalszym ciągu zajmować się ulubionym przedmiotem. Przygotować do adaptacji miały wiedza pedagogiczna i z zakresu wybranego przedmiotu specjalistycznego, umiejętności dydaktyczne i wychowawcze oraz odpowiednio ukształtowane postawy do pracy szkolnej. Badania nad nauczycielem przesunęły się zatem z cech jego osobowości do czynności, które ma spełniać.

Adaptację pojmuje się powszechnie jako przystosowanie działania do istniejących warunków. Jeśli idzie o nauczycieli, to warunki owe stanowią: zespół uczniów o określonych właściwościach psychicznych, zwłaszcza poziomu rozwoju umysłowego, środowisko społeczne, głównie rodzice, budynek szkolny i jego wyposażenie, zespół nauczycieli i nadzór pedagogiczny. Adaptacja powinna rozpocząć się już na studiach i dokonywać po starcie w zawodzie. Romuald Kończyk określa adaptację jako „proces zakładający nie tylko przystosowanie do pozytywnych elementów środowi-

[5] W. Kalina, *Sprawność zawodowa nauczyciela i model nauczyciela w nowym systemie oświaty*. W: *Sympozjum pedeutologiczne*, Warszawa 1974, s. 471—479.

[6] J. Poplucz, *Organizacja czynności nauczycielskich*, Warszawa 1978; M. Wosiński, Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami, 1978 maszyn., Instytut Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

[7] A. Perlberg, *Microteaching*, „International Review of Education" 1972, nr 4, s. 247—260; R. Brunner, *Microteaching an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht" 1973, s. 269—278.

ska, ale również jako oddziaływanie jednostki w kierunku zmiany elementów negatywnych, tkwiących w danym środowisku, na lepsze w sensie społecznym" [8]. To oddziaływanie korygujące niekorzystne warunki środowiska jest konieczne, bo jak wykazały doświadczenia i badania wielu pedagogów, od Jana Dawida począwszy, złe warunki pracy mogą czynności nauczycielskie osłabiać, a nawet deformować, a więc uniemożliwiać czy osłabiać adaptację do zawodu. Oto co pisał Dawid przeszło 60 lat temu, mając na uwadze szkołę pod zaborami: „Nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią duszę nauczycielstwa" [9]. Podobne stwierdzenia, oparte na badaniach wpływu trudnych warunków pracy na adaptację i identyfikację z zawodem nauczycielskim, znaleźć można w pracach niektórych współczesnych badaczy zachodnich [10].

Jan Szczepański uważa adaptację za „proces świadomej i podświadomej modyfikacji społecznie nabytych cech, aby były one zgodne z wzorem cech uznanych w danym środowisku za normalne i pożądane i aby pozwalały na rozwiązywanie problemów współżycia w sposób możliwie bezkonfliktowy" [11]. W zawodzie nauczycielskim chodziłoby zatem o wytworzenie takich cech, które ułatwiałyby kształtowanie się właściwych stosunków wobec dzieci i rodziców oraz efektywną działalność dydaktyczną i wychowawczą. Słusznie zwraca się uwagę, że udana adaptacja prowadzi do identyfikacji z zawodem, zaś niewłaściwa lub niepełna staje się źródłem błędów w działaniu nauczyciela, co z kolei powoduje obniżenie wyników nauczania i wychowania, a niekiedy udaremnia w ogóle ich osiąganie.

Sam proces adaptacji nie jest łatwy i sprawia młodym nauczycielom trudności. Do adaptacji w zawodzie przygotowuje ich zresztą nie tylko uczelnia, którą ukończyli, niewątpliwe znaczenie mają tu również ich społeczne doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego i otaczającego środowiska, przygodne i celowo przeprowadzone obserwacje, kultura społeczeństwa, a także własna aktywność w doskonaleniu swoich umiejętności i uzupełnianiu swej wiedzy. Nauczyciele, jeśli nie należą do osób nie doceniających siebie, oceniają zwykle swoje lekcje i swój stosunek do uczniów korzystniej aniżeli to odpowiada rzeczywistości, co łatwo można

[8] R. Kończyk, *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli*, Warszawa 1978, s. 14.

[9] J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, „Ruch Pedagogiczny" 1912.

[10] J. Ph. D. Gabriel, *An Analysis of the Educational Problems of the Teacher in the Classroom*, Melbourne, Cheshire, 1957.

[11] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 474—475.

stwierdzić w nieskrępowanych rozmowach pohospitacyjnych. Ale również aktywność swoich uczniów oceniają zwykle nauczyciele pozytywniej od osób hospitujących. To stwarza właśnie trudności w modyfikacji ich działań, bo jakże poprawiać coś, czego się nie spotrzega. A przecież Szczepański mówi w swej definicji o świadomej modyfikacji. Początkującemu nauczycielowi trzeba w tym pomóc. Dyrektorzy niektórych szkół przydzielają mu starszego, wyrozumiałego i życzliwego kolegę, który wprowadza go w czynności nauczycielskie i omawia je z nim. Lepiej, gdy stosunek ten wytworzy się w sposób nieformalny i opierać się będzie na koleżeńskiej pomocy okazywanej przez starszego doświadczonego nauczyciela swemu młodszemu koledze.

Przystosowanie się do zastanych warunków nie może mieć charakteru biernego konformizmu. Warunki w dzisiejszym dynamicznym świecie stale się zmieniają, toteż adaptacja nie może być jednorazowa u początku kariery nauczycielskiej, ale jest procesem ciągłym i towarzyszyć musi nauczycielowi w czasie całego jego życia zawodowego. Należy baczyć, aby umiejętności doprowadzone do sprawności nie przekształciły się w rutynę i nie skłaniały do postępowania bezrefleksyjnego, schematycznego, utrudnia to bowiem dostosowanie się do zmieniających się warunków życia i pracy. W miarę jak usztywnia się struktura czynności nauczyciela, a zmienia się życie społeczne i kultura, w tym wiedza pedagogiczna, dochodzi do sprzeczności między działalnością nauczyciela a zadaniami społecznymi, co ujemnie odbija się na wychowaniu młodego pokolenia. Rośnie wtedy w społeczeństwie niezadowolenie ze szkoły. Nauczyciel zresztą nie tylko przystosowuje się do warunków, ale stara się je sam przekształcać, gdy nie sprzyjają wychowaniu.

Badania, którymi Ryszard Wroczyński kierował na początku lat sześćdziesiątych wykazały, że młodzi nauczyciele również współdziałali w przekształcaniu zastanych warunków przez aktywizację kulturalną środowiska, pielęgnowanie lokalnych tradycji kulturalnych i historycznych, nauczanie analfabetów, zwalczanie separatyzmów, pogłębianie świadomości narodowej i udział w procesach integracyjnych, co zaznaczyło się szczególnie na ziemiach zachodnich, przez troskę o stan sanitarny ludności, walkę z alkoholizmem, zagospodarowanie placów i zieleńców, upowszechnianie wiedzy rolniczej itp.[12] W świetle owych badań widać

[12] R. Wroczyński, *Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 2, s. 209—211; J. Sosnowski, *Udział szkoły i nauczyciela w aktywizacji kulturalnej środowiska*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 2, s. 231—238; E. Mazurkiewicz, *Rola szkoły i nauczyciela w środowisku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 2, s. 239—245; H. Izdebska, *Przemiany społeczno-gospodarcze w środowisku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 2, s. 247—255; A. Kwilecki, *Rola społeczna nauczyciela na ziemiach zachodnich w świetle pamiętników osadników*, Poznań 1960, s. 124—125.

wyraźnie, że adaptacja do zawodu dokonuje się nie tylko przez przyjmowanie rad i poleceń, ale przede wszystkim przez twórcze uczestniczenie w przekształcaniu szeroko pojętego środowiska wychowawczego.

Wydaje się, że współcześnie, w dobie przyspieszonego postępu, bardziej odpowiada potrzebom pedagogicznym określenie adaptacji przez Jeana Piageta. Według niego oznacza ona równowagę między działaniem organizmu na środowisko a działaniem tegoż środowiska na organizm. Na adaptację składają się dwa współzależne procesy: asymilacja, tzn. przyswajanie sobie treści zewnętrznych do własnej struktury oraz akomodacja, czyli dostosowanie własnej organizacji wewnętrznej do cech środowiska i do sytuacji zewnętrznej. Jest więc adaptacja równowagą między asymilacją a akomodacją [13]. Szczególnym przypadkiem adaptacji jest inteligencja, którą William Stern i Edouard Claparède uważali za psychiczne przystosowanie się do nowych warunków. Zdaniem Piageta inteligencja konstruuje w umyśle struktury zdolne do przystosowania się do struktur środowiska, a równocześnie włącza do swego zakresu wszystkie dane pochodzące z doświadczenia [14].

Asymilacja jest to przyswajanie pewnych elementów z zewnątrz odpowiednio do własnej struktury, jest włączaniem bodźców środowiska i używaniem ich zgodnie z poziomem organizacji własnej struktury, jest wchłanianiem wszystkiego tego, co odpowiada potrzebom organizmu. Piaget wyróżnia asymilację genetyczną, która jest inkorporacją związaną z interakcją podmiotu z przedmiotem (środowiskiem), asymilację wzajemną i reprezentatywną. Przykładem asymilacji wzajemnej może być interakcja między nauczycielem a dzieckiem, kiedy uczeń korzysta z informacji nauczyciela, a nauczyciel obserwując ucznia i jego sposób wyrażania się pogłębia swoją wiedzę psychologiczną. Asymilacja reprezentatywna występuje, gdy zamiast właściwego przedmiotu wchłaniamy odpowiedni symbol chemiczny, który go oznacza. Patrząc na niego uświadamiamy sobie, jakie pierwiastki i ciała on oznacza.

Akomodacja jest dostosowaniem własnej organizacji wewnętrznej do sytuacji zewnętrznej i właściwości środowiska. Człowiek asymiluje więc otaczający świat, równocześnie akomodując się do niego [15].

Zgodnie z tym poglądem adaptacja do zawodu nie może oznaczać biernego przystosowania się do wykonywania przyjętych wraz z wyborem zawodu obowiązków, nie może się też ograniczać do przyjmowania słownych poleceń i rad bardziej doświadczonych kolegów, autorów Nurtu

[13] J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris 1947, s. 16.

[14] J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, (tłum. z jęz. franc.), Warszawa 1966, s. 14—16.

[15] Ibid., s. 428.

i książek pedagogicznych oraz naśladowania pokazów w postaci lekcji pokazowych. W niektórych państwach władze szkolne zorganizowały sieć szkół pilotujących, bazowych, wiodących (różnie się nazywają) otwartych dla wszystkich nauczycieli w obwodzie, którzy mogą tu hospitować lekcje prowadzone nowoczesnymi metodami, by zauważone nowości zastosować również we własnych szkołach. Równolegle z procesem asymilacji muszą iść w parze: własna twórcza praca w dziedzinie planowania lekcji i innych zajęć dydaktycznych i wychowawczych, w dziedzinie nauczania i wychowania, korygowania i oceniania czynności uczniów oraz włączanie się do przekształcania zastanej rzeczywistości przez kształtowanie osobowości uczniów, ale również poprawę niekorzystnych warunków pracy na miarę potrzeb społecznych i własnych możliwości, a więc proces akomodacji. Jeden proces z drugim jest ściśle powiązany. Oba zaczynają się w czasie studiów, intensywnie zaznaczają w początkach pracy nauczycielskiej, ale nigdy nie wygasają. Możemy więc mówić o potrzebie adaptacji permanentnej.

Wydaje się, że ujęte zostały tu w sposób bardzo ogólny sprawy najistotniejsze. W indywidualnych przypadkach będą wymagały konkretyzacji przez podporządkowanie procesom asymilacji i akomodacji bardziej szczegółowych zadań. W poszczególnych przypadkach będą też wymagały poszerzenia. A więc proces asymilacji będzie wymagał: kształtowania motywów, rozwinięcia krytycznego myślenia, by wobec ogromnego zalewu informacji dokonać właściwej selekcji, przyjąć tylko bodźce z różnych względów korzystne, a odrzucić mało przydatne czy wręcz szkodliwe dla wychowania, przewidywania skutków swego działania, uwzględnienia aspiracji i odpowiedniego poziomu ideowego. Natomiast akomodacja wymaga obok tego jeszcze umiejętności współdziałania, trzeźwości umysłu i realnego spojrzenia na życie, by nie prowadzić „walki z wiatrakami", ale podejmować właściwe decyzje. Jest więc adaptacja procesem bardzo złożonym, wymagającym pełnego zaangażowania osobowości.

Takie pojmowanie adaptacji otwiera też nowe drogi badań, a nauczycielowi pomoże w gromadzeniu doświadczeń tak bardzo potrzebnych do doskonalenia czynności dydaktycznych, wychowawczych, społecznych i modyfikacji własnego zachowania.

LUDWIK BANDURA

ADAPTATION TO THE TEACHING PROFESSION

Adaptation to teaching profession consists in working up such skills and psychological features that aid in forming a proper attitude towards children and their parents and result in effective didactic and educational activity. A successful adaptation leads to identification with the profession. Not only higher schools are respon-

sible for the adaptation to the profession but also other factors are of importance. These are for example social experience received at home and provided by the environment, casual and international observations, the culture of the society as well as self-activity in perfecting personal skills and in extension of knowledge. The adaptation requires the scrupulous self-criticism which when lacking makes the modification of personal skills impossible.

Adjustment to existing conditions cannot transform into passive conformity. Thus we may change the conditions in order to make them more favourable for schooling, but they may also change apart from our endeavours. Therefore, adaptation should not be a unique process which takes place only at the start of the professional activity, but it should assume the shape of a permanent process lasting throughout the whole professional career. Moreover, a more adaptation to constantly changing conditions is not enough; attempts should be made to transform the conditions when they are unfavourable.

The autor of the article analyses various definitions of adaptation. He considers Piaget's definition to be remarkably useful as applied to teaching profession.

LUDWIK BANDURA

DIE ADAPTATION ZUM LEHRERBERUF

Untersuchungen über den Schullehrer wechselten von Persönlichkeitsfragen auf seine Berufstätigkeit. Die Anpassung zum Lehrerberuf beruht auf dem Erwerben solcher Fähigkeiten und psychischen Eigenschaften, die die Gestaltung eines richtigen Verhältnisses zu den Kindern und ihren Eltern sowie eine effektive didaktische und erzieherische Tätigkeit erleichtern. Eine gelungene Anpassung führt zur Identifikation mit dem Beruf. Die Anpassung zum Beruf wird vorbereitet durch gesellschaftliche Erfahrungen, gesammelt im Elternhaus und in der Umwelt, durch die Lehranstalt, zufällige und gezielte Beobachtungen, das Kulturniveau der Gesellschaft, durch die Aktivität in der Vervollkommnung der eigenen Fähigkeiten und des Wissens. Die Adaptation erfordert aufrichtige Selbstbeurteilung, ohne ihr kann von einer Modifikation der Fähigkeiten nicht die Rede sein.

Die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse darf nicht den Charakter eines passiven Konformismus tragen. Wir verändern die Verhältnisse um sie für die Erziehungsarbeit günstiger zu gestalten. Sie ändern sich aber auch selbst, unabhängig von unseren Bemühungen. Die Adaptation darf also nicht eine Einzelerscheinung im Moment des Berufsstartes sein. Sie ist ein Dauerprozess für das ganze Berufsleben. Eine Anpassung an immer wieder neue Verhältnisse allein genügt nicht. Man muss versuchen sie umzugestalten, wenn sie sich für den Erziehungsprozess ungünstig auswirken.

Der Verfasser analysiert verschiedene Definitionen des Begriffs „Adaptation". Im Falle der Adaptation zum Lehrerberuf, gibt er der Definition von Piaget den Vorzug.

ЛЮДВИК БАНДУРА

АДАПТАЦИЯ К УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Адаптация к учительской профессии состоит в выработке таких умений и психических свойств, которые помогут в вормировании соответствующего отношения к детям

и их родителям а также обеспечат эффективную дидактическую и воспитательную деятельность Оптимальная адаптация ведет к идентификации с профессией. К адаптации к профессии приготовляют не только учебные заведения (вузы), но боссопорное значение имеют также общественный опыт вынесен из родного дома и окружающей среды, а также собственная активность в совершенствованию своих умений и пополнение знаний. Кроне того сушественную роль играют такие факторы как попутная и целесообразная обсервация и культура общества. Адаптация требует добросовестной самооценки, ибо без нее не можно говорить о модификации своих умений.

Приспособление к существующим условиям не может иметь характера пассивного конформизма. Изменяем следовательно условия таким образом, чтобы они были более пригодными для воспитания, но они изменяются также независимо от нас. Адаптация не может быть процессом единовременным, происходящим в моменте старта в професси, она является процессом постоянны, существующим в течение всей профессиональной деятельности. Нельзя однако лишь приспособляться к все новым условиям, их следует преобразовывать, если не способствуют воспитанию.

Автор делает анализ различных дефиниций адаптации. В случае адаптации к профессии учителя особенно полезной считает дефиницию Пиаджета.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

HENRYK BOREK

OSADNICTWO ZIEMI LUBLINIECKIEJ W ŚWIETLE NAZW MIEJSCOWYCH

Nazwy miejscowe, kompletnie zebrane i właściwie zinterpretowane, należy uznać za bardzo ważne źródło do rekonstrukcji dawnych procesów osadniczych [1]. Tworzone stopniowo w toku zasiedlania określonego obszaru, mogą nam w swojej masie oraz chronologicznym uwarstwieniu wiele powiedzieć o przeszłości tej ziemi. Trzeba jednak dysponować kompleksowo i całościowo zebranym materiałem współczesnym i historycznym, w dodatku prawidłowo zinterpretowanym pod względem językowo-onomastycznym. Dopiero tak kompletnie i krytycznie opracowany zasób nazw odsłoni nam wiele zjawisk z przeszłych dziejów.

Posługując się metodami wypracowanymi i stale doskonalonymi przez współczesną onomastykę, chciałbym w tym opracowaniu zrekonstruować dzieje osadnictwa regionu lublinieckiego, ukształtowanego już w średniowieczu jako jednostka administracyjna (*districtus Lubliniensis*, 1342). Geograficznie region ten wchodzi w skład Wyżyny Śląskiej i objęty jest górnymi biegami Małej Panwi oraz Liswarty. Przeważają tutaj niezbyt urodzajne gleby bielicowe i brunatne, a zalesienie, w przeszłości o wiele większe, jeszcze dzisiaj sięga aż 50% obszaru. Wprawdzie znajdziemy i tutaj ślady starego osadnictwa przedhistorycznego (np. cmentarzyska kultury łużyckiej w Lubszy i Piasku) [2], ale — jak zobaczymy również z naszego materiału — dawne wczesnofeudalne osadnictwo było w tym regionie raczej skąpe i rozproszone, skupiając się głównie na tzw. Garbie Woźnickim, czyli względnie żyznym, leśno-polowym pasie, ciągnącym się od Dobrodzienia poprzez Lubliniec ku Woźnikom.

Był to już w okresie plemiennym obszar pograniczny między plemie-

---

[1] H. Borek, *Nazwy miejscowe jako źródło historycznoosadnicze*. W: *Badania z dziejów osadnictwa*, Wrocław 1978, s. 37—53; tenże, *Opolszczyzna w świetle nazw miejscowych*, Opole 1972.

[2] *Lubliniec. Zarys rozwoju powiatu*, pod red. J. Jarosa, Katowice 1972, s. 40 i n.

niem śląskim Opolan a Małopolanami. Nazwy *Grojec* ← *Grodziec* (wieś pod Boronowem i góra pod Psarami) świadczą o istnieniu w tych miejscach starych grodów granicznych, a dane dialektologiczne przemawiają za tym, że granica plemienna przebiegała między Kaletami a Woźnikami i dalej wzdłuż Liswarty. Stare parafie w Żyglinie pod Kaletami i w Woźnikach należały jeszcze do XIX w. do diecezji krakowskiej, co było równoznaczne z dawną przynależnością do ziemi małopolskiej.

Od XI wieku ziemia lubliniecka była nieprzerwanie we władaniu książąt śląskich, stając się częścią składową księstwa opolskiego. Ze względu na swoje peryferyjne położenie względem ówczesnych ośrodków władzy istniejące tu już wówczas osady rzadko trafiały do dokumentów. Poświadczenia tutejszych nazw miejscowych stają się częstsze dopiero od XIV w., stąd też skąpą starszą dokumentację historyczną musimy uzupełniać tzw. chronologią względną, czyli pośrednim określaniem dawności osad na podstawie formy i znaczenia ich nazw. Natomiast świeższa rejestracja nazw od XVI—XVII w. staje się już bardziej kompletna, pozwalając na dość dokładne śledzenie rozwoju nowszego osadnictwa, które właśnie na tych ziemiach przeważało.

Materiał tu cytowany zbierałem i sprawdzałem osobiście w terenie w latach sześćdziesiątych, ale obiegowe nazwy potoczne podaję tylko w tych wypadkach, kiedy istnieje rozbieżność między hasłową formą oficjalną a jej wariantem potocznym. Zapisy historyczne czerpię już to z kartoteki *Słownika nazw geograficznych Śląska* w Instytucie Śląskim, już to z drukowanych źródeł ogólnie dostępnych. Stąd też dla oszczędności miejsc rezygnuję z pełnej dokumentacji źródłowej, a także z podawania przy zapisach lokalizacji źródeł. Oto najpierw pełny zestaw wszystkich nazw miejscowych, czyli nazw osad zamieszkałych, w układzie alfabetycznym:

AMERYKA (5×) — przysiółki do Kochanowic, Kośmider, Lisowa, Pawonkowa i Sadowia; nowsza nazwa przeniesiona na oznaczanie pól czy przysiółków odległych od wsi.

ANNA, pot. *Anahof, na Anahofie* — pojedyncze zabudowania w Strzebiniu, dawny folwark; z pierw. niem. *Annahof* 'dwór Anny', typowej nazwy dla nowszych folwarków.

ANDRZEJÓW, pot. także *Handrystol, -u* — przys. do Lisowic: 1786, 1845 *Andreasthal*; nowsza kolonia XVIII-wieczna z urzędową nazwą niem., która uległa spolszczeniu brzmieniowemu (*Handrystol*) i słowotwórczemu (*Andrzejów*).

BABIENICA, pot. *Babiynica//Bybiynice, -ic* — wieś: 1743 *Babieniz*, 1845 *Babinitz, Babinica*; od wyrazu *baba*, który w toponimii występował często, ale był wieloznaczny. Może od ukształtowania terenu o obłych kształtach, na którym położona jest osada?

BADURY — przys. do Kamieńskich Młynów; nowsza n. rodzinna od nazw. pospolitego na Śląsku *Badura*.

BAGNO — wioska pod Strzebiniem; brak zapisów, pierw. n. topograficzna od wyrazu bagno, oznaczającego teren podmokły.

BĄKI — wioska pod Pludrami: 1783 *Bonke*, 1845 *Bonke oder Bunkau*; zakład hutniczy założono tu w poł. XVIII w., a więc nowsza n. rodzinna od pospolitego nazw. Bąk.

BIADACZ — (2×) — przysiółki do Hadry i Wędziny: 1845 *Biadacz*; n. kulturowa od *biadać* 'narzekać' z przyr. *-acz*, dość częsta na Górnym Śląsku, oznaczająca miejsca (gleby, okolice) biedne, nieurodzajne, które zmuszają do biadania.

BIAŁA KOLONIA — przedmieście Lublińca; nowsza nazwa od charakterystycznej zabudowy.

BIAŁY ŁUG — przys. do Kochcic: 1845 *Białylug*; od wyrazu *ług* a. *łęg* 'podmokła łąka, porośnięta czasem krzewami, z charakterystycznym dla terenów podmokłych białym zabarwieniem'; por. *Ługi*.

BIZJA (2×) pot. *Bizyjo, na Bizyji* — przysiółki leśne do Kochanowic i Strzebinia; niewątpliwie od wyrazu *wizja* z gwar. zmianą *w* → *b*. Musiały to być jakieś leśne punkty kontrolne lub obserwacyjne, wokół których powstały te osady.

BLECH, pot. *Blych, na Blychu* — przys. do Sadowia; od dawnego wyrazu *blech, blich* 'miejsce, gdzie się blechowało, czyli bieliło płótna, wosk'.

BŁACHÓW, STARY-, NOWY — wsie pod Dobrodzieniem: 1845 *Blachow*; pierw. folwark od nazw. *Błach* ← *Błażej* z przyrostkiem *-ów* o znaczeniu dzierżawczym.

BOGDAŁA — pot. *Bogdala, -e* — kol. do Zborowskiego: 1640, 1845 *Bogdalla;* n. dzierż. bezprzyrostkowa od nazw. *Bogdał//Bogdała* lub *Bogdala* : *Bogdan*, jak *Tomala* : *Tomasz*.

BOREK (2×) — przysiółki do Wędziny i Zborowskiego; od wyrazu *borek* 'mały bór', por. *Bór*.

BORONÓW, pot. *Boronów//Bornów, -a* — wieś: 1384 *Borowna* (zapis niepewny), 1502 *Burinow*, 1574 *Borunow*, 1845 *Boronow*; stara n. dzierżawcza z przyr. *-ów* od n. osob. *Boron* lub *Borun*, związana z hutnictwem staroślaskim, por. 1595 *Borunowska kuźnica*.

BRASZCZOK — przys. do Taniny: 1845 *Braschiok*; pierw. folwark od nazw. właściciela *Braszczok* ← *Braszczak*: *Brasz, Braszek* SNŚ I 83.

BRASZOWE — przys. do Taniny: 1845 *Brasowe*; n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Brasz*, por. 1574 *Jan Brasch* z Lubecka.

BREWKOWE — przys. do Zborowskiego: 1845 *Brewkowe*; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Brewka* SNŚ I 84.

BRUSIEK — wieś: 1574 *Waleck Brussieck*, 1612 *Bruskowska* [kuźnica], 1687 *Brusiek*, 1845 *Bruschiek, Alt Bruschek*; osada związana z hutnictwem

starośl. nad Małą Panwią, gniazdo rodziny *Brusków-Roździeńskich*, którzy przenieśli się około 1570 r. do Roździenia pod Szopienicami. Walenty Roździeński opisał szczegółowo w znanym poemacie *Officina ferraria abo huta i warstat z kuźniami* [...] (1612) dzieje tego hutnictwa, a zwłaszcza kuźnic nad Małą Panwią. Nazwa *Brusiek* wywodzi się wprost od nazw. pierwszego właściciela kuźnicy *Brusek//Brusiek*: *brusić*.

BRYŁKA — przys. do Jeżowej: 1900 *Bryłka, Brylka-Mühle*; nowa n. dzierż. wprost od nazw. właściciela młyna — *Bryłki*.

BRZEGI — przys. do Zborowskiego: 1845 *Brzegi*; od wyrazu *brzeg* w l. mnog., bo ten dawny zakład hutniczy leżał nad Liswartą.

BRZEZINKI — przys. do Szemrowic: 1845 *Brzezinke*; n. topogr. od wyrazu *brzezinka* 'lasek brzozowy'.

BRZEZINKOWE — przys. do Glinicy; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Brzezinka* (por. 1640 *Mathuss Brzezinka* ze Zborowskiego), zob. *Braszowe, Brewkowe* itp.

BUKOWIEC — przys. do Strzebinia: 1864 *Bukówiec;* pierw. n. topogr. z przyr. *-ec* oznaczająca 'las bukowy'.

BULIŃSKIE — folw. do Cieszowej: 1845 *Bulinsky*; n. dzierż. od nazw. *Buliński* ze zmianą rodzaju: *Bulińskie, do Bulińskiego*, jak *Zawadzkie* od nazw. *Zawadzki*; por. także *Lubojańskie*.

BZINICA, STARA-, NOWA-, — wsie: 1300 *Bsenicza*, 1783 *Bzenitz*; pierw. określenie rzeczki (obecnie *Bziniczka*) od wyrazu *bez, bzina* 'krzew czarnego bzu' z przyr. *-ica*. W XVIII w. także ośrodek hutniczy.

BZIONKÓW — przys. do Rzędowic: 1845 *Bzionkau, Bziunków*; n. dzierż. z przyr. *-ów* od nazw. *Bzionek*.

CEGIELNIA (2×) — przysiółki do Jawornicy i Skrzydłowic; od wyrazu *cegielnia* 'zakład wyrobu cegieł'.

CHWOSTEK — wieś: 1574 *Stanislaw Grodziczki Phorsteck* zakłada kuźnicę w miejscu zwanym *Ryczywol;* 1845 *Chwostek*; XVI-wieczna n. dzierż. wprost od przezwiska założyciela kuźnicy *Chwostka* : *chwost* ‚ogon'. Starsza n. terenowa *Ryczywół* oznaczała pastwiska lub miejsce hodowli bydła.

CIASNA, pot. *Ciasno, w Ciaśnie* — wieś: *villa Czasno* 1687/1688, 1845 *Cziasnau, Cziasna*; n. topogr. od wyrazu *ciasny*, 'wąski', oznaczająca pierw. położenie osady między kompleksami lasów.

CIESZOWA — wieś: 1300 *Cessova*, 1845 *Czieszowa*; stara n. dzierż. z przyr. *-owa* od n. osob. *Ciesz* ← *Ciechosław*.

CISIE, pot. *Cisiy, do Cisio//Strzednio Wieś* — przys. do Ciasnej; n. topogr. od wyrazu *cis, cisie* 'zbiorowisko cisów'. Oboczna n. *Średnia Wieś* określa położenie tej osady względem sąsiednich miejscowości.

COLHAUZY, pot. *Colhauze, w Colhauzach* — dawny urząd celny do

1939 r., obecnie przys. do Ponoszowa; pot. spolszczenie niem. *Zollhaus* 'urząd celny'.

CZARNE — przys. do Zborowskiego: n. topogr. oznaczająca właściwość terenu, najczęściej od ciemnego boru, por. niżej.

CZARNY LAS (2×) — przysiółki do Lublińca i Ligoty Woźnickiej; nazwa przejrzysta, oznaczająca rzucającą się w oczy cechę terenu, por. wyżej.

CZÓŁKA, pot. *Cołka, -i* — przys. do Olszyny: 1845 *Czolka*; nowsza n. dzierż. wprost od nazw. *Czołka* : *czoło*, por. 1640 *Jendrzey Zolcka*.

CZTERY KOPY — przys. do Herb; od charakterystycznego ukształtowania terenu, por. *kopa* 'zaokrąglone, kopulaste wzgórze; także sterta siana, słomy itp.'; na pograniczu mogły to być również trwałe punkty graniczne.

DAWIDKOWE — przys. do Bzinicy: 1921 *Dawidshof, Dawidkowe*; nowszy folw., n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Dawidek*.

DĄBROWA — przys. do Glinicy; od wyrazu *dąbrowa* 'las dębowy', a więc pierw. n. topogr.

DĄBROWICA (2×) pot. także *Dąbrowice* — przysiółki do Kośmider i Szemrowic: 1574 *Dombrowicich*, 1845 *Dombrowitze;* od wyrazu *dąbrowa* z przyr. *-ica*. W wypadku *Dąbrowic* szemrowickich mamy do czynienia z wczesną pluralizacją, bo ewentualną n. patronim. z przyr. *-ice* od n. osob. *Dąbrowa* należałoby raczej wykluczyć ze względu na położenie osady w lesie.

DĘBINA — przys. do Łagiewnik Wlk.: 1845 *Dembina*; od wyrazu *dębina* 'las dębowy', por. wyżej.

DĘBOWA GÓRA — wioska pod Boronowem: 1783, 1845 *Dembowagura*; kol. założono w XVIII w. przy wzniesieniu porosłym dębami, stąd nazwa.

DOBRODZIEŃ, pot. *Dobrodziyń, do Dobrodziynia* — miasto: 1279 *Dobrosin*, 1300 *Dobrodin*, 1574 *Dobrodzin*, XVII w. *Guttentag*; stara n. dzierż. z przyr. *-in* od n. osob. *Dobrota*, a więc pierw. *Dobrocin*, która wcześnie uległa wtórnym zniekształceniom przez skojarzenie pseudoetymologiczne z określeniem *dobry dzień*, do czego dorabiano różne podania nazewnicze o pochodzeniu tej nazwy [3]. Dopiero w XVII w. Niemcy stworzyli własną kalkę tej przekręconej nazwy, czyli formę *Guttentag*.

DOLNIK, pot. *Dólnik* — folw. zespołu PGR Koszęcin: 1845 *Dolniok*; n. topogr., oznaczająca położenie obiektu 'dolny folwark, położony w dole', por. w okolicy *Górny Dwór*; wg zapisu wahanie formy *-ak//-ik*.

[3] H. Borek, *Nazewnictwo folklorystyczne*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Językoznawstwo" 1974, z. 5, s. 12.

DOŁY — przys. do Boronowa; n. topogr. od wyrazu *dół, doły* 'teren nierówny, z zagłębieniami'.

DRALIN, pot. *Draliny, -in* — wieś: 1300 *Dralim* [!], 1415 *Drelin*, 1845 *Dralin*; również stara n. dzierż. z przyr. *-in* od n. osob. *Drała* SNŚ I 204; pierwszy zapis nie wyklucza pierw. **Dralim+jb*.

DRAPACZ — przys. do Chwostka: 1640 *Blazekh Drapacz*, 1845 *Drapatz;* n. dzierż. bezprzyrostkowa wprost od nazw. właściciela.

DROGOBYCZ, pot. *Drogobycza//Drogobyca* — wieś: 1845 *Drogobitsch*; n. poświadczona późno, ale jej budowa **Drogobyt-ja* od n. osob. **Drogobyt* świadczy, że jest to stara n. dzierż., por. *Drohobycz* na wschodzie. Zmiana *-c-* na *-cz-* wtórna na tle ucieczki od rzekomej formy mazurzącej *Drogobyca*.

DRONIOWICE, pot. także *Droniowice Wielkie* — wieś: 1300 *Dronowitz*, 1534 *Dranowitz*, 1845 *Gross Droniowitz, Wielkie Droniowice*; stara n. patronim. od n. osob. *Dronia* SNŚ I 284.

DRONIOWICZKI — przedm. Lublińca: 1736, 1845 *Klein Droniowitz, Małe Droniowice*; nowsza kol. XVIII-wieczna, nazwana formą zdrobniałą od sąsiednich *Droniowic*.

DRUTARNIA — część Kalet: 1612 „[...] *jest Plaplińska kuźnica tam, gdzie Pałecznice strumień wpada w Małpadew* [...]", 1845 *Drahthammer, Drutarnia*; obecna n. od wyrazu *drutarnia* 'druciarnia, fabryka drutu' pochodzi z XVIII w., natomiast wcześniej istniała w tej okolicy *Kuźnica Plaplińska*: nazw. *Plapla*, jak informuje o tym W. Rożdzieński.

DRYNDOWE, pot. *Dryńdowe, -ego* — przys. do Zborowskiego: 1640 *Gregor Drinda*, 1845 *Drindowe*; pierw. folwark od nazw. *Dryńda* ← *Drenda* SNŚ I 205 z przyr. *-owe*, por. *Braszowe, Brewkowe* itp.

DUBIELE — przys. do Strzebinia: 1845 *Dubiellen*; n. rodzinna od znanego w tej okolicy nazw. *Dubiel*.

DYRDY — wioska pod Woźnikami: 1845 *Dürden, Dyrdy*; również n. rodzinna od nazw. *Dyrda* ← *Derda* SNŚ I 186.

DZIELNA, pot. *Dzielno, -ayj*, — wioska pod Gwoździanami: 1723 *Dzielna;* zapewne nowsza n. kulturowa od przymiotnika *dzielny* 'do podziału', związana z formami podziału ziemi.

DZIEWCZA GÓRA, pot. *Dziywco Góra* — wioska pod Lisowicami: 1845 *Dziewczagora*: nowsza kol. XIX-wieczna założona na miejscu o tej nazwie, która mogła mieć znaczenie przenośne, może kulturowe?

FOLWARK — domy do Czarnego Lasu: 1845 *Folwark*; jak n. wskazuje, pierw. folwark, por. *Folwark* pod Opolem.

FRYDRYCHOWIEC, por. *Fridrichowiec* — przys. do Pakuł: 1845 *Friedrichshof;* pierw. folwark o oficjalnej n. niem. spolszczonej za pomocą przyr. *-owiec*.

GABOROWIEC — przys. do Kośmider: 1845 *Gabor*, młyn wodny; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owiec* od nazw. właściciela młyna.

GAJDOWE — przys. do Molnej: 1864 *Gajdowe*; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Gajda*.

GAJDY — przys. do Dzielnej: 1845 *Gaiden*; n. rodzinna od częstego tutaj nazw. *Gajda*.

GAJKOWE, pot. *Gojkowe, -ego* — przys. do Ponoszowa: 1845 *Goikowe*; pierw. folwark od nazw. *Gajek* z przyr. *-owe*, por. *Gajdowe* itp.

GASZYNKA — przys. do Glinicy: 1845 *Gaschinka*; pierw. folwark od znanego na Śląsku nazw. *Gaszyna* SNŚ II 20, przyr. *-ka* miał również znaczenie dzierż., por. *Marzałka*.

GLINICA — wieś: 1300, 1574, 1640 *Glinicza*, 1845 *Glinitz, Glinica*; stara n. topogr. od wyrazu *glina* z przyr. *-ica*, a więc określająca gliniaste podłoże miejsca. Była tu dawniej fabryka fajansów i uprawiano garncarstwo.

GLINIAKI, pot. *Glinioki, -ów* — przys. do Kośmider; od śl. wyrazu *gliniok* 'miejsce, gdzie się kopie glinę, dół po glinie, glinianka'.

GŁAZÓWKA, pot. *Głozówka* — przys. do Woźnik: 1520 *Glozek*, 1845 *Glasowka*; najstarszy zapis świadczy, że to pierw. określenie topogr. od wyrazu *głaz* 'kamień', zdrobniałe *głazek* (z *a* pochylonym), wtórnie zmienione na formę z przyrostkiem *-ówka*.

GŁĄBY — przys. do Lisowa; nowsza n. rodzinna od częstego w tym regionie nazw. *Głąb*.

GŁÓWCZYCE — wieś: 1559, 1679 *Glowczyce*, 1845 *Glowczütz, Głowczyce*; mimo późniejszych poświadczeń stara n. patronim. od n. osob. *Główka*, oznaczająca pierw. krewnych lub poddanych człowieka o tym przezwisku'.

GOSŁAWICE — wieś: 1404, 1409 *Goslawicz*, 1845 *Goslawitz, Goslawice*; równie stara, średniowieczna n. patronim. od im. *Gosław*, por. stare *Gosławice* pod Opolem.

GÓRALE — kol. do Ligoty Woźnickiej: 1783 *Gural* 1845 *Gurol*; nowsza n. rodzinna od znanego w tej okolicy nazw. *Góral//Górol*.

GÓRAŻDŻE — przys. do Rzędowic: 1783 *Gorosdzie*, 1845 *Górazdze*; mimo późnego poświadczenia, bo to mała, leśne osada, bardzo stara n. dzierż. z wymarłym przyr. **-je* od im. *Gorazd* pochodzenia bizantyjskiego, por. poświadczone już w r. 1297 *Górażdże* pod Opolem.

GÓRNY DWÓR, pot. *Oberhof, na Oberhofie* — dawny folw. w Koszęcinie; oficjalna n. niem. utrzymała się jeszcze potocznie, n. urzędowa jest kalką niemieckiej, por. w sąsiedztwie *Dolnik*.

GRABIE, pot. *Grabiy, do Grabio* — kol. w Koszęcinie: n. topog. od wyrazu *grab, grabie* 'zbiorowisko grabów', por. *Cisie*.

GRABINA — przys. do Łagiewnik Wlk.: 1845 *Grabina*; n. topogr. od wyrazu *grabina* 'las grabowy', por. wyżej.

GROBLA, pot. *Grobla//Grobel, -e* — przys. do Wędziny; n. kulturowa od wyrazu *grobla*, śl. *grobel*, osada leży nad Liswartą.

GROCHULEC — przys. do Kamieńskich Młynów; nowsza n. dzierż. z przyr. *-ec* od nazw. *Grochula* SNŚ II 89, por. *Gaborowiec*.

GROJEC — wioska pod Boronowem: 1614 *na Groycu*, 1783 *Grojez*, 1845 *Grojetz, Grojec*; n. poświadczona stosunkowo późno, ale należy do najstarszych w regionie, bo jest to pierw. *Grodziec*, czyli miejsce po dawnym grodzie z okresu średniowiecznego, broniącym ongiś granicy plemiennej Opolan, por. niedaleko pod Psarami góra *Grojec*. Forma *Grojec* rozwinęła się wtórnie: *Grodziec, Grodźca* → *Grojca*, stąd także mian. → → *Grojec*.

GRUCKI — przys. do Wędziny; nowsza n. rodzinna od częstego w okolicy nazw. *Grucka*.

GUDLINA — przys. do Wierzbia: 1845 *Gudlina*, folw. i młyn wodny; najpewniej od nazw. *Gudlina*, czyli forma bezprzyrostkowa, ale możliwy także przyr. dzierż. *-ina* od nazw. *Gudla, Gudel*, por. *Guda* SNŚ II 109.

GWOŹDZIANY — wieś: 1676 *Gwozdzian*, 1679 *Gwozdziani*, 1845 *Gwosdzian, Gwosdziany*; mimo późniejszego poświadczenia stara n. etniczna, określająca pierw. mieszkańców według właściwości zajmowanego przez nich terenu, a więc *Gwoździanie: gwozd* 'las', czyli 'mieszkający w lesie', co odpowiadało ówczesnym realiom terenowym.

HADASIKI — przedm. Dobrodzienia: 1679 *Hadas*, 1845 *Hadaschiki*; nowsza n. rodzinna od częstego nazw. *Hadasik*, pierwszy zapis wskazuje na starszą formę nazw. *Hadaś*.

HADRA — wieś: 1783, 1845 *Hadra, Alt-, Neu-*; osada związana z XVIII-wiecznym hutnictwem nad Liswartą, n. wywodzi się bezpośrednio od śl. nazwiska *Hadra* SNŚ II 119.

HARBUŁTOWICE, pot. *Harbutowice, -ic* — wieś: 1358 *Herbultowitz*, 1534 *Herborchowitz*, 1845 *Harbultowice*; średniowieczna n. patronim. związana z kolonizacją niem. (jedyna w tym regionie!), bo n. osob. *Herburt* → → Herbułt//Harbułt jest pochodzenia niemieckiego, natomiast przyr. *-owice* był już rodzimy, czyli jest to n. mieszana.

HERBY, POLSKIE-, ŚLĄSKIE-, także STARE-, NOWE-, — obecnie osada przemysł.; brak starszych zapisów, bo to nowsza n. rodzinna od nazw. *Herb* SNŚ II 140; osada się dynamicznie rozwinęła w XX w.

HUCISKO — wioska pod Koszęcinem: 1845 *Althütten, Hutzisko*; od wyrazu *hucisko* 'stara huta, miejsce po hucie', czyli n. związana z hutnictwem w tej okolicy.

HUTA KAROLA, pot. *Huta//Karlshita* — kol. do Kamienicy; oficjalna

n. niem. *Karlshütte* została przyswojona jako kalka, a w formie potocznej uległa polonizacji brzmieniowej.

IRKI — przys. do Koszęcina: 1845 *Irrkau;* nowsza n. rodzinna od nazw. *Irek*, występującego w tej okolicy.

JAŁOWCE — przys. do Olszyny; od wyrazu *jałowiec* 'krzew', a więc pierw. teren porośnięty jałowcami.

JAMISKO, pot. *Jamiska//Jamińsk* — przys. do Łagiewnik Wlk.: 1845 *Jamiesko*; pierw. *Jamisko* : *jama* 'wgłębienie, rozpadlisko'. Przejściowo przyjęła się sztuczna forma *Jamińsk*.

JAŚKOWE — przys. do Jeżowej: 1845 *Jaschkowe*; pierw. folwark od nazw. *Jasiek//Jaśko* z przyr. dzierż. *-owe*, por. *Gajdowe* itp.

JAWORNICA — wieś: 1295 *in Iawornize*, 1652 *ex pago Jawornica*, 1845 *Jawornitz, Jawornice*; stara n. topogr. od wyrazu *jawor, jaworny* z przyrostkiem *-ica*, czyli 'jaworowy teren'.

JĘDRYSEK — część Kalet: 1505 *Jędryssek*, 1612 *Jędryskowska* [kuźnica], 1845 *Jendryssek;* osada związana ze starośl. kuźniami nad Małą Panwią, nazwa od nazw. właściciela *Jędrysek: Jędrys* ← *Andrzej*.

JEŃCOWSKIE, pot. *Jyncowskie, -ego* — część Lisowa: 1845 *Jenczowski*; nowsza n. dzierż. od nazw. *Jęcowski//Jęczowski* ze zmianą rodzaju, por. *Bulińskie*.

JEŻOWA, pot. *Jezowo, -yj* — wieś: 1679 *Jezowa*, 1845 *Jezowa;* n. dzierż. z przyr. *-owa* od nazw. *Jeż*, por. *Cieszowa*.

KALETY — miasto: jako osada fabryczna *Stahlhammer* powstała w 2 poł. XVIII w., 1845 *Kalita, Neusorge oder Stahlhammer*; n. rodzinna od nazw. *Kaleta* wyparła niem. *Stahlhammer* 'walcownia stali'.

KALINA — wieś: 1679 *ex pago Kalno*, 1743 *Kalnia*, 1845 *Kallina*; n. topogr. od wyrazu *kalina* 'krzew', czyli 'teren porośnięty kaliną'.

KAŁOWIZNA — przys. do Jeżowej; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owizna* od nazw. *Kał(a)* SNŚ II 246, por. *Szczęsnowizna*.

KAMIENICA — wieś: 1300 *in Kamen*, 1501 *Kaminitz*, 1845 *Kaminitz, Kaminic*; pierwszy zapis wskazuje na formę *Kamień*, potem ustaliła się n. z przyr. *-ica*. Osada leży na kamienistym podłożu.

KAMIEŃSKIE MŁYNY — wioska pod Kamienicą: 1845 *Kaminitzer Mühlen, Na Młyny*; pierw. młyny należące do Kamienicy, wokół których rozbudowała się wieś.

KANUS — przys. do Dralina: 1845 *Kanus;* nowsza n. dzierż. od nazw. *Kanus* SNŚ II 252.

KĄTNE — przys. do Klekotnej: 1845 *Kuntny;* od wyrazu *kąt, kątny* w znaczeniu 'pole w rogu między ścianami lasu, na granicy wioski; także peryferie wsi'.

KIEROCIE, pot. *Kierociy, do Kierocio* — przys. do Wędziny: 1845

Kierotsche, Kirocze; n. związana z wyrazami *kierz, kierecina, kieretnia* 'krzaki, zarośla', czyli n. topogr.

KIERZKI — wioska pod Hadrą: 1845 *Kiersken*; również n. topogr. od wyrazu *kierz, kierzek* 'krzak', por. wyżej.W poł. XVIII w. założono tu zakład hutniczy.

KLEKOTNA — wieś: kol. fryderycjańską o nazwie *Charlottenthal* założono w r. 1755, ale rychło ujawniła się rodzima nazwa, por. 1845 *Charlottenthal, Klekotna* od wyrazu *klekot, klekotać* 'łoskot, hałas itp.'.

KLEPKA (2×) — przys. do Gwoździan i młyn w Kamieńskich Młynach; jak większość małych osad w tej okolicy od pospolitego nazw. *Klepka.*

KNIECIOWE, także pot. *Kniecie//Pustkowie Knieć//Pustkowie Gajda* — przys. do Ciasnej; od nazw. *Knieć* SNŚ II 323 z wahaniem formy przyr. na *-owe* lub bezprzyrostkowej.

KOCHANOWICE — wieś: 1574 *Kochanowicze,* 1845 *Kochanowitz, Kochanowice*; mimo późnego poświadczenia stara n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Kochan.*

KOCHCICE — wieś: 1419 *Kochcicz,* 1612 *Kochcice,* 1845 *Kochczütz, Kochczice*; jak wyżej, n. patronim. z przyr. *-ice* od n. osob. *Kochta SNŚ* II 333. Gniazdo rodu szlacheckiego *Kochcickich,* mecenasów poety W. Rożdzieńskiego.

KOCURY — wioska pod Rzędowicami: 1845 *Koczury*; nowsza n. rodzinna od pospolitego na Śląsku nazw. *Kocur.*

KOKOTEK — wieś: 1757 *Kokotek, Kokociniec,* 1845 *Kokottek*; od poł. XVIII w. istniał tu zakład hutniczy, n. dzierż. bezprzyrostkowa od nazw. *Kokotek,* przejściowo forma z przyr. *-iniec.*

KOLEJKA — wioska pod Bzinicą; nowsza nazwa związana z lokalną kolejką wąskotorową.

KOLONIA (17×), pot. *Kolonijo, -e* — szczególnie częste określenie nowych osad zakładanych w ciągu XIX—XX w. w pobliżu już istniejących wsi, por. 1. część Hadry, 2. do Piasku, 3. do Jawornicy, 4. do Strzebinia, 5. do Rusinowic, 6. do Ligoty Woźnickiej, 7. do Kośmider, 8. do Ponoszowa, 9. do Jeżowej, 10. do Molnej, 11. do Dzielnej, 12. do Pawonkowa, 13. *Nowa Kolonia//Załęcze* — do Łagiewnik Małych, 14. *Kolonia Stara,* tamże, 15. do Pluder, 16. do Lisowa, 17. do Woźnik.

KONIEC — przys. do Kamieńskich Młynów; MAŁY KONIEC — część Pawonkowa; n. topogr. od wyrazu *koniec,* określająca położenie osady względem wsi.

KOPCE — przedm. Lublińca: 1845 *Kopce*; możliwa n. kulturowa od wyrazu *kopiec* 'usypisko, wzniesienie', także 'punkty graniczne', ale nie można wykluczyć n. rodzinnej od częstego nazw. *Kopiec.*

KOPINA — przys. do Pluder; jak wyżej od wyrazu *kopa, kopina* lub od nazw. *Kopa* z przyr. *-ina*.

KORZENIE — przys. do Rzędowic; n. topogr. od wyrazu *korzeń, korzenie*, czyli 'teren porośnięty, korzeniasty', osada leży wśród lasów.

KOSZĘCIN — wieś: 1416 *Constantin*, 1534 *Goschentzin*, 1845 *Koschentin, Kosiencin*; stara n. dzierż. z przyr. *-in* od n. osob. *Koszęta* ← *Konstanty*, jak to potwierdza pierwszy zapis.

KOSZOWICE, pot. *Koszwice* — wioska pod Kośmidrami: od poł. XVIII w. poświadczony zakład hutniczy jako *Heidehammer*. Ponieważ brak starszych zapisów dla Koszowic, trudno orzec, czy to dawna n. patronim. od n. osob. *Kosz*, czy też nowsza, utworzona na wzór istniejących w tej okolicy, por. *Gosławice, Główczyce, Makowczyce* itp. Forma pot. pod wpływem niem. *Koschwitz*.

KOŚCIELNICA, pot. *Zidlery//Zidlungi* — przys. do Molnej; nowsza osada osadników niem., stąd n. pot. *Zidlery* ← niem. *Siedler* 'osadnik' i *Zidłungi* ← niem. *Siedlung* 'osiedle'. Powojenna oficjalna nazwa *Kościelnica* mało używana.

KOŚMIDRY — wieś: 1640 *Koschmieder*, 1845 *Koschmider, Kośmidry*; od poł. XVIII w. działał tu zakład hutniczy. N. rodzinna od nazw. *Kośmider//Koszmider* SNŚ II 380.

KOWIE, pot. *Kowiy, do Kowio* — przys. do Wędziny: 1845 *Kawie*; to stara n. terenowa, trudna do jednoznacznej interpretacji. W rachubę wchodzi wyraz *kob* 'chlew', czyli pierw. *Kobie* → *Kowie* ze zmianą gwarową *b* → *w*. Zapis *Kawie* nie wyklucza również nawiązań do tematu *kaw-*, por. *kawa* 'daszek na słupach, jata', *kawior* 'staw; wiązka słomy' itp.

KRYWAŁD, pot. *Krywołd* — wioska w lasach pod Bruśkiem; od poł. XVIII w. zakład hutniczy, 1845 *Krywald*; n. jest gwarowym spolszczeniem niem. *Grünwald* 'zielony las'.

KUCZÓW, pot. *Kuc, na Kucu* — część Kalet: pierwsza wzmianka o kuźnicy w r. 1365, 1560 *na kuznyczach u Myodka y u Kucza*, 1612 *barzo stara kuźnica Kuczowska, 1845 Kutschau, do Kutza*; jedna z najstarszych osad hutniczych w tej części Śląska, od nazw. założyciela *Kucz*, potocznie n. kontynuowana w formie mazurzącej. Urzędowy *Kuczów* powstał wtórnie pod wpływem niem. *Kutschau*.

KURZYCHOWE — przys. do Łazów: 1845 *Kurzichowe*; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Kurzych*, por. *Gajdowe* itp.

KUŹNICA — wioska pod Kośmidrami: 1783 *Dolna Kuschniza*; od wyrazu *kuźnica* 'zakład hutniczy', osada związana z XVIII-wiecznym hutnictwem w tej okolicy.

KWIERUCIE — przys. do Rzędowic: 1845 *Quirutsch, Kwierucie*; n. topograf. od wyrazu *chwierut, chwierutać*, gwar. *kwierutać* 'poruszać się,

chwiać się, kołysać itp.', co oznaczało teren grząski, o niestałym gruncie — osada leży nad potokiem.

LEŚNICA — przys. do Lublińca: 1574 *Lesnicza (woda)*, 1845 *Leschnitza*; osada leży nad rz. *Leśnicą*, co oznaczało 'leśną wodę', a następnie nazwa ta przeszła także na osadę.

LIGOTA (2×) — 1. *Dobrodzieńska:* 1300 *Elgotha*, 1845 *Ellguth*, *Ligota*; 2. *Woźnicka:* 1504 *ze Llgoty*, 1845 *Ellguth b. Woźnik*, *Ligota;* pierw. nazw typu *Lgota*, *Ligota*: *(u)lga*, a więc osad nowo założonych w średniowieczu i zwalnianych na pewien czas od podatków, było na Śląsku kilkadziesiąt, co odzwierciedlało tę formę prawno-osadniczą.

LIPIE, pot. *Lipiy*, *do Lipio* — przys. do Lisowic: 1845 *Lipie*; pierw. folwark, n. od wyrazu *lipa*, *lipie* 'zbiorowisko lip', por. *Cisie*.

LIPOWIEC — gajówka do Koszęcina: 1845 *Liepowitz*, folwark; n. topogr. 'lipowe miejsce' z przyr. *-ec*, por. *Bukowiec*.

LISOWICE — wieś: 1300 *Lyssowitz*, 1845 *Lissowitz*, *Lissowice*; stara n. patronim. z przyr. *-owice* od pospolitej n. osob. *Lis*.

LISÓW — wieś: 1292 *Lessovic polonicalis* (niepewna lokalizacja), 1574 *Maciej Lis*, mistrz kuźniczy, 1845 *Lissau*, *Lis*; osada raczej związana z hutnictwem staroślą̨skim nad Liswartą, a więc powstała dopiero w XVI w., n. wywodzi się od nazw. pierwszego Kuźnika *Lisa*, przyr. *-ów* dodano wtórnie pod wpływem niem. *Lissau*, por. *Kuczów*.

LISZCZAK, pot. *Liscok*, *-a* — przys. do Pluder: 1845 *Lisczok*; nowsza n. dzierż. bezpośrednio od nazw. *Liszczak//Liszczok*.

LUBECKO — wieś: 1574, 1640 *Lubeczko*, 1845 *Lubetzko*; stara n. dzierż. z przyr. *-sko* od n. osob. *Lubek*, a więc **Lubecz-sko* → *Lubecko*.

LUBLINIEC, pot. *Lublyniec//Lubiyniec* — miasto: 1300 *Lublyn*, 1574 *Lublinecz*, *Lublin*, 1640 *Lublinecz*, 1845 *Lublinitz*, *Lubliniec*; pierw. n. dzierż. z przyr. *-in* od n. osob. *Lubla*, jak w nazwie miasta wojew. *Lublin*, od XVI w. wtórna forma z przyr. *-ec*, chyba dla odróżnienia od bardziej znanego Lublina na wschodzie.

LUBOCZ — osada leśna pod Kaletami: 1783 *Luboz*, 1845 *Lubocz*; n. bezprzyrostkowa od nazw. *Lubocz*, pot. niżej.

LUBOCKIE, pot. *Lubockie*, *na Lubockach* — wioska pod Kochanowicami: 1845 *Luboczky*; nowsza n. dzierż. z przyr. *-skie* od nazw *Lubocz*, por. *Fosowskie*, *Kolonowskie* itp.

LUBOJAŃSKIE — przys. do Klekotnej: 1845 *Lubojanski*, pojedynczy dom; od nazw. *Lubojański* ze zmianą rodzaju, por. *Buliński*e, *Jeńcowskie*.

LUBSZA, pot. *Lubszo*, *do Lubsze* — wieś: 1316, 1380 *Lubeszaw*, 1574 *Lubsza*, 1845 *Lubschau*, *Lubszo*; stara n. o znaczeniu dzierż. od n. osob. *Lubiesz* z wymarłym przyr. *-ja*, por. pobliska *Drogobycza*. Pracował tu przez kilkanaście lat jako nauczyciel XIX-wieczny budziciel polskości Śląska — Józef Lompa.

ŁAGIEWNIKI, WIELKIE-, MAŁE, — wsie: 1300 *Lagefnik*, 1574 *Lagewnick*, 1845 *Lagiewnik, Gross-, Klein*: średniowieczna n. służebna *Łagiewnicy: łagiew* 'naczynie', według nowszych ustaleń byli to ludzie wyrabiający w łagwiach słód i piwo dla pana feudalnego.

ŁANY — część Woźnik: 1488 *na Lanech*, 1845 *Lohna, Lony*; n. kulturowa od wyrazu *łan* 'obszar ziemi dany osadnikowi do uprawy'.

ŁAZY (2×) — 1. wioska pod Strzebiniem: 1845 *Laasen*; 2. folw. do Cieszowej; n. kulturowa od wyrazu *łaz* 'grunt uprawny na miejscu wyrobionym w lesie, nowizna'.

ŁĘG — przys. do Taniny: 1845 *Leng*; n. topogr. od wyrazu *łęg* 'podmokła łąka, najczęściej w dolinie rzeki', w tym wypadku Liswarty.

ŁUGI — przys. do Szemrowic: 1845 *Lugen*; n. topogr. od wyrazu *ług* 'łęg', zob. wyżej. Osada leży również nad potokiem.

ŁYSA GÓRA (2×), pot. *Łyso Góra//Kolonijo* — 1. kol. do Zborowskiego; 2. przys. do Pawonkowa: 1783, 1845 *Lissagura*; pierw. określenie topogr. terenu, tj. 'goła, nie zalesiona góra'.

MAKOWCZYCE — wieś: XVI w. *Makowiecki* [nazw.], 1783 *Makowtzitz*, 1845 *Makowczütz, Makowczyce*; mimo późnych zapisów chyba stara n. patronim. na terenach rolniczych od n. osob. *Makówka*.

MALICHÓW — przys. do Rzędowic: 1845 *Malichow;* n. dzierż. z przyr. *-ów* od nazw. *Malich*, por. pobliski *Warłów*.

MARCE — przys. do Wędziny: 1845 *Marcen*; nowsza n. rodzinna od pospolitego nazw. *Marzec*.

MARZAŁKA — przys. do Szemrowic: 1845 *Marzalka*, owczarnia; nowsza n. dzierż. z przyr. *-ka* od nazw. *Marzał(a)*, por. *Gaszynka*.

MIOTEK — wieś: 1560 *na kuznyczach u Myodka y u Kucza*, 1612 *Wtorą zową Miodkowską* [kuźnicą], 1845 *Miottek*; stara osada hutnicza nad Małą Panwią, n. od nazw. kuźnika *Miodek* z wtórnym zniekształceniem *Miodek, Miotka* → *Miotek*.

MŁYNEK (2×) — 1. przys. do Lubszy; 2. przys. do Olszyny: 1845 *Młynek*, młynkami nazywano małe młyny wodne, czyli to n. kulturowa.

MŁYNKI — przys. do Pawonkowa: 1845 *Młynek*; jak wyżej, forma w l. mnog.

MOCHAŁA, pot. *Mochala//Mochała* — wieś: 1783, 1845 *Mochalla*; nowsza n. dzierż. od nazw. *Mochała//Machała*. Zakład hutniczy założono tu w r. 1780.

MOKRUS — wioska pod Miotkiem: 1565 mistrz kuźniczy *Matziek Mokrusz*; 1845 *Mokrusch*; osada związana ze starymi kuźnicami nad Małą Panwią. Od nazw. pierwszego właściciela *Mokrusz*, mazurzące *Mokrus*. Drugi *Mokrus* był poświadczony jako zakład hutniczy do XIX w. w okolicach Ciasnej.

MOLNA — wieś pod Sierakowem: 1783, 1845 *Mollna*; brak starszych

zapisów, prawdopodobnie stara n. terenowa *Modlna* od zaginionego wyrazu **modła*, oznaczającego teren wilgotny, podmokły, co odpowiada realiom terenowym.

MOSTKI — przys. do Rzędowic; n. kulturowa od wyrazu *mostek*, osada leży nad Myśliną.

MURKÓW, pot. także *Murkowe* — przys. do Myśliny: 1845 *Murków*; n. dzierż. od nazw. *Murek* z wahającym się przyr. *-ów//-owe*.

MYŚLINA — wieś nad Myśliną: 1574 *Myslinenn*, *1845 Mischline*, *Myślina*; n. dzierż. z przyr. *-ina* od n. osob. *Myśla*. Nazwa rzeczna jest nowsza i wtórna od n. miejscowej, pierw. rzeka nazywała się *Turze*, na co wskazuje zapis z 1574 r.; por. *Turza*.

MZYKI — kol. do Psar: 1825 *Mzyky*; nowsza n. rodzinna od częstego tu nazw. *Mzyk* ← *Mżyk*.

NAPŁATKI, pot. *Nopłatki* — przys. do Lisowic: 1640 *Nauplotek*, 1845 *Napłatek*; n. kulturowa od stpol. wyrazu *napłatek//napłotek* 'kawał ziemi przylegający i będący dodatkiem do głównej posiadłości'.

NIEDŹWIEDŹ — przys. do Zborowskiego: 1845 *Do Niedzwiedzia oder Statek* — pojedynczy dom; od nazw. *Niedźwiedź*, które nosił pierwszy osadnik. *Statek* znaczył 'większą zagrodę, gospodarstwo', por. *Statek* pod Woźnikami.

NIEGOLEWKA, pot. także *Przeklętnik* — wioska pod Woźnikami; brak zapisów, niezbyt jasna budowa tej nazwy. Wielkopolskie *Niegolewo* wywodzi się z pierw. *Niegolejewa*: n. osob. *Niegolej*. Może nowsza n. dzierż. z przyr. *-ka* od znanego nazw. *Niegolewski* z dezintegracją tematu.

NIWA — kol. do Bzinicy; n. kulturowa od wyrazu *niwa* 'ziemia uprawna, pole'.

NIWKI — przys. do Ponoszowo: 1845 *Niefke*; forma zdrobn. od *niwy*.

NIWY (2×) — 1. przys. do Kamienicy: 1845 *Niewen*, *Niwy*; 2. część Taniny: 1845 *Niwa*; zob. pod *Niwa*.

NOWY BRUSIEK, pot. *Nowo Huta* — część Bruśka; zob. *Brusiek*.

OKRĄGLIK — przys. do Kamienicy: 1845 *Okronglik*; od gwar. wyrazu *okrąglik* 'miejsce o okrągłym kształcie, np. łąka w lesie'.

OLEKSIKI — przys. do Chwostka; nowsza n. rodzinna od nazw. *Oleksik*.

OLSZYNA — wieś pod Boronowem: 1412 *Olschin*, 1845 *Olschin*, *Olszyny*; n. topogr. od wyrazu *olszyna* 'zagajnik olchowy'.

OLSZYNKI — przys. do Ponoszowa; jak wyżej.

OSTRÓW, pot. *Ostrów*, *-a* — wioska pod Kochanowicami: 1783, 1845 *Ostrow*; n. topogr. od dawnego wyrazu *ostrów* 'wyspa, kępa na rzece', tj. na Liswarcie.

OSIEDLE, WIELKIE, MAŁE-, — części Sierakowa; od wyrazu *osiedle*.

OTRZĘSIE, pot. *Otrzęsiy*, *do Otrzęsio* — przys. do Chwostka: 1845

Ostrzensie [!], *Ostrożnicze;* osada leży nad Liswartą, a więc chodzi o nadrzeczny teren grząski, trzęsący się. Oboczna *Ostrożnica* wywodzi się od wyrazu *ostróg* 'miejsce obwarowane, szaniec', a więc to ślad dawnych umocnień nadgranicznych.

PACZERAS — część Koszowic: 1845 *Paczeras*; mimo późnego poświadczenia n. wygląda na bardzo starą, bo można ją zrekonstruować jako pierw. **Paczeradz*: n. osob. **Paczerad*, por. stczes. *Pačeslav* od tematu *pak-* 'znowu'.

PAKUŁY — wioska pod Kamienicą: 1845 *Pakullen, Pakully*; nowsza n. rodzinna od nazw. *Pakuła.*

PALESTYNA — część Gwoździan; nowsza n. przeniesiona na tereny odległe od centrum wsi, por. *Ameryka.*

PARSZYWIEC — część Lisowa: 1845 *Parszewitz*; n. prześmiewna, wskazująca na glebę ubogą, lichą — por. *Biadacz.*

PARYŻ, pot. *Parys, do Paryza* — przys. do Kochcic: 1845 *Paris*; możliwe, że to również n. przeniesiona z franc. nazwy stolicy, ale znane jest również w tym regionie nazw. *Parys*, co nie wyklucza bezprzyrostkowej n. dzierż. od tego nazwiska.

PATOKA — przys. do Sierakowa: 1845 *Patoka, jetzt Luisenhof*; nowszy folwark, który wbrew oficjalnej n. niem. utrzymał starą n. terenową *Patoka*, związaną z wyrazami *tok, potok*, a więc *pa-toka* 'to, co ciecze'. Osada leży wśród stawów nad dopływem Liswarty.

PAWEŁKI — kol. do Kochcic: 1783, 1845 *Pawelki*; nowsza n. rodzinna od nazw. *Pawełek.*

PAWONKÓW — wieś: 1300 *Pawantkow*, 1434 *Pawonkow*, 1845 *Pawonkau*; stara n. dzierż. z przyr. *-ów* od n. osob. *Pawonek.*

PAŻĘĆ — część Babienicy; n. topogr. od stpol. wyrazu *pażęć* 'rodzaj trawy'.

PIASEK (2×) — 1. wieś: 1754 *Ludwigsthal*, 1845 *Ludwigsthal, Piosek*; kol. fryderycjańska, której nazwa i osadnicy ulegli polonizacji; 2. część Koszęcina; n. topogr. od wyrazu *piasek* na oznaczenie terenów piaszczystych, których tu nie brak.

PIETRASZOWICE — przys. do Pawonkowa: 1845 *Pietraschowitz;* osada leży na terenie starego osadnictwa, a więc nie wykluczone, że mimo późnego poświadczenia jest to stara n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Pietrasz.*

PIETRUCHOWE — przys. do Łagiewnik Wlk.: 1845 *Petruchau, Pietruchowe*, folw.; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Pietrucha*, por. w tej okolicy 1640 *Pietrucha.*

PIOTROWINA, także PIETRASZÓW — wioska pod Pludrami: 1752 *Petershof*, 1845 *Petershof, Petersow*; kol. fryderycjańska, spolszczona naj-

pierw fonetycznie *Petershof* → *Pietraszów*, a także słowotwórczo *Piotr-owina*.

PIETRZAKI — kol. do Herb; nowsza n. rodzinna od nazw. *Pietrzak*.

PILAWA, pot. *Pilowy*, *-aw* — przys. do Ponoszowa: 1845 *Pilawa*, *młyn* wodny, wielki piec; od wyrazu *piła* ‚tartak' z przyr. *-awa*; możliwe, że to pierw. nazwa potoku, obecnie *Rów Młyński*, od wyrazu *pilić* 'spieszyć'.

PIŁA — przys. do Pluder; od śl. wyrazu *piła* 'tartak'.

PIŁKA (2×) — 1. wioska pod Koszęcinem: 1845 *Pielkau*; 2. przys. do Chwostka; etymologia jak wyżej, ale możliwe także pochodzenie od nazw. *Piłka*, znanego i poświadczonego w tej okolicy, por. 1679 *a colono Pilka*.

PLUDRY — wieś: 1640 *Wawrzin Pludra zu Pluder*, 1845 *Pluder*, *Pludry*; n. rodzinna od poświadczonego w tej osadzie nazw. *Pludra*.

PŁASZCZOK, pot. *Plascok*, *-a* — przys. do Ciasnej: 1726 *Plasczok*, 1845 *Plaschczoker Hammer*; XVIII-wieczny zakład hutniczy od nazw. *Płaszczok: płaski*.

PŁASZCZYMĄKI, pot. *Płascymąki//Plascymąki* — przys. do Piasku: 1845 *Plasczymonka*; nowsza n. rodzinna od nazw. *Płaszczymąka*, znanego w tej okolicy.

PODGROBLANE — przys. do Kośmider; osada leży nad Lubliniecką Wodą, pierw. „podgroblane pole, łąki" itp., tj. położone *pod groblą*.

PODHUTA — część Boronowa; od wyrażenia przyimkowego *pod Hutą* → *Podhuta*.

PODLESIE, pot. *Podlesie,-o//Waldhof* — przys. do Sadowia; pierw. folwark o niem. nazwie *Waldhof* 'dwór leśny' z oboczną n. rodzimą *Podlesie* 'miejsce pod lasem'.

PODLEŚNIA, pot. także *Podleśne* — przys. do Kośmider; zgodnie z położeniem 'osada podleśna'.

PODOLE, pot. *Podoly*, *do Podolo* — część Sierakowa; zgodnie z położeniem obszar usytuowany *po dole*, czyli obniżony.

PONOSZÓW — wieś: 1783 *Punoschau*, 1845 *Ponoschau*, *Ponoszów*; n. dzierż. z przyr. *-ów* od nazw. *Ponosz(a)*, por. stpol. *panosza* 'rycerz służebny'.

PORĘBA — przys. do Główczyc: 1783, 1845 *Poremba*; od wyrazu *poręba* 'obszar w lesie, z którego wyrąbano drzewa', co odpowiada położeniu osady wśród lasu.

POSMYK — przysł. do Kokotka: 1743, 1845 *Posmyk*; XVIII-wieczna osada hutnicza od nazw. poświadczonego już w r. 1669: *Nikodem Posmyk*.

POTAŚNIA (2×) — 1. część Hadry; 2. część Koszowic: 1845 *Potaschina*; od dawnego wyrazu *potasznia//potaśnia* 'wytwórnia potażu wypalanego z drzewa'.

PRĄDY — wieś nad potokiem: 1845 *Pronde*, *Prondy*, mylnie *Brande*; od wyrazu *prąd* 'nurt w rzece', a więc n. związana z wodą.

PROSZENIE, pot. *Prosynie, -o* — przys. do Kośmider: 1845 *Proszenia*; może to nazwa pierw. karczmy, jak *Wesoła, Wygoda* itp.

PRZYWARY — przys. do Jeżowej: 1845 *Prziwary*; nowsza n. rodzinna od znanego na Śląsku nazw. *Przywara.*

PSARY — wieś: 1316 *Psari*, 1529 *Psary*, 1845 *Psaar*; n. służebna pierw. *Psarze* → *Psary*, tj. 'ludzie trudniący się chowem i tresurą psów dla pana feudalnego'.

PTAKOWE — przys. do Pawonkowa; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Ptak.*

PUSTA KUŹNICA, pot. *Pusto, -yj* — wieś: 1574 *Wuste hammer*, 1612 *jest* [kuźnica], *co ją zową Pusta*, 1845 *Wüstenhammer, Pusta*; średniowieczna kuźnica nad Małą Panwią, która swą nazwę zawdzięcza temu, że stosunkowo wcześnie stała się opuszczona.

PUSTKOWIE (3×) — 1. *P. Marcyk* — przys. do Ciasnej; 2. *P. albo Kulikowe* — przys. do Ciasnej; 3. przys. do Lisowa; od wyrazu *pustkowie*, tutaj 'miejsce odludne, z dala od wsi'.

RĘDZINA — przys. do Rzędowic: 1845 *Randzin, Rędzina;* n. topogr. od wyrazu *rędzina* 'rodzaj gleby'.

RUSINOWICE — wieś: 1360, 1743 *Rusinowitz*, 1845 *Ruschinowitz, Rusinowice; stara* n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Rusin.*

RZĘDOWICE — wieś: 1300 *Rzendowitz*, 1845 *Rzendowitz, Rzendowice*; również stara n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Rzęd*, por. nazw. *Rzędzian.*

RZYCE, pot. *Rzyce, w Rzycach* — przys. do Koszęcina nad Leśnicą; od poł. XVIII w. osada hutnicza, 1845 *Rzytze; pierw. Rzecze, -a* : *rzeka* czyli 'miejsce nadrzeczne'.

SADÓW, pot. *Sodów, -owia//Sodowie, -owio* — wieś: 1300 *Sadowe*, 1574 *Sadiow*, 1845 *Sodow*; niewątpliwie pierw. n. kulturowa *Sad-owie* : *sad*, 'teren z sadami'.

SAPOTA — przys. do Miotka: 1845 *Sapota*; nowsza n. dzierż. od nazw. *Sapota*, znanego w tej okolicy.

SIERAKÓW — wieś: 1441 *von Schiraknow*, 1679 *in pago Schirakow*, 1845 *Schierokau, Sierokow*; stara n. dzierż. z przyr. *-ów* od n. osob. *Sierak.*

SIODŁAKI, pot. *Siodłoki* (2×) — 1. część Droniowic; 2. część Boronowa; od śl. wyrazu *siodłak//siodłok* 'bogaty gospodarz'.

SITKI — przys. do Boronowa: 1845 *Schittek*; nowsza n. rodzinna od znanego w okolicy nazw. *Sitek.*

SKRZESZÓWKA — wioska pod Woźnikami: 1845 *Skrzesówka*; nowsza n. dzierż. od nazw. *Skrzesz* z przyr. *-ówka.*

SKRZYDŁOWICE — wieś: 1679 *ex villa Skrzydlowic*, 1845 *Skrzidlowitz, Skrzidlowice*; raczej stara n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Skrzydło*, osada leży bowiem na obszarze dawnego osadnictwa rolniczego.

SMOLNA BUDA, pot. *Smolano Buda* — przys. do Piasku: 1845 *Schönbrunn, Smolna Buda*; nowsza kol. o oficjalnej n. niem. z równoległą n. rodzimą związaną z wyrobem smoły drzewnej; przym. *smolny* wypierany jest przez gwar. *smolany*.

SMOLNY PIEC — część Boronowa; n. związana z dawną gospodarką leśną, por. wyżej *Smolna Buda*.

SOBKOWE — przys. do Jeżowej; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od pospolitego nazw. *Sobek*.

SOLARNIA (3×) — 1. wioska pod Lublińcem: 1783, 1845 *Solarnia*; 2. przys. do Bzinicy; 3. część Woźnik; n. kulturowa od wyrazu *solarnia* 'miejsce, gdzie warzono i przechowywano sól; solono mięso, skóry itp.

SOŚNICA — przys. do Miotka: 1845 *Szosnica*; wbrew pozorom nie od nazwy drzewa, lecz od nazw. *Sośnica*, występującego w tej osadzie.

SÓWKOWE — przys. do Lisowic; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od nazw. *Sówka*, por. już 1640 *Wieczek Schowka* (=*Sówka*) z Lisowic.

STASIOWE — przys. do Zborowskiego: 1845 *Staschowe, Stasiowe*; n. dzierż. z przyr. *-owe* od znanego w okolicy nazw. *Staś*; pierw. zakład hutniczy.

STATEK — część Woźnik: 1845 *Statek*; od gwar. wyrazu *statek* w dawnym znaczeniu 'większa zagroda, pojedyncze gospodarstwo; majętność, dobytek'.

STEBLÓW — przedm. Lublińca: 1534 *Steblow*, 1845 *Steblów*; stara n. dzierż. z przyr. *-ów* od n. osob. *Stebło* : *stbło, zdbło* 'źdźbło', a więc pierw. *Stebłów, l* zamiast *ł* pod wpływem formy niemieckiej.

STRZEBIŃ, pot. *Strzebiyń/Trzebiyń, -nia* — wieś: 1574 *Trzeben*, 1845 *Strzebin, Strzebień*; n. kulturowa od trzebienia lasów, pierw. *Trzebień* z przyr. *-eń*, forma z nagłosowym *Strz-* na tle gwarowego wahania *trz-// //strz-*, por. *trzewiki//strzewiki*.

STRZELAK, pot. *Strzylok* — część Lublińca: 1845 *Strzelok*, leśniczówka, nowsza n. dzierż. od nazw. *Strzelak*, gwar. *Strzylok*.

STYCERZE — przys. do Lubockiego; nowsza n. rodzinna od nazw. *Stycerz*.

SUCHA — przys. do Kochcic; n. topogr. od wyrazu *suchy*, czyli 'teren suchy, pozbawiony wody'.

SULÓW — część Woźnik: 1845 *Sulow*; n. dzierż. z przyr. *-ów* od n. osob. *Sul* ← *Sulisław*.

SWACIAK, pot. *Swaciok, -a* — przys. do Kochanowic: 1845 *Swaczok*; nowsza n. dzierż. bezprzyrostkowa od nazw. *Swaciak* : *swat*.

SZCZĘSNOWIZNA, pot. *Scesnowizna//Scesny* — przys. do Ciasnej; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owizna* od nazw. *Szczęsny;* obocznie występuje typowa dla tych terenów forma bezprzyrostkowa.

SZEMROWICE — wieś: 1574 *Schemrowicze*, 1845 *Szemrowitz, Semro-*

wice; stara n. patronim. z przyr. *-owice* od n. osob. *Szemra* : *szemrać*; osada leży na obszarze dawnego osadnictwa.

SZKLANA HUTA — obecnie gajówka do Dębowej Góry: 1845 *Glashütte*; dawna huta szkła.

SZKLARNIA (2×) — 1. kol. do Kochcic: 1845 *Glashütte*; 2. przys. do Wędziny: 1845 *Sklarnia*; od wyrazu *szklarnia* 'zakład wyrobu szkła'.

SZNELE — przys. do Kośmider; nowsza n. rodzinna od nazw. *Sznel(a)*.

SZYNÓW, pot. *Szynhof* — przys. do Piasku: 1845 *Schönhof;* kol. XIX-wieczna, nazwa spolszczona tylko fonetycznie.

ŚCIEGNA (2×) — 1. część Babienicy; 2. przys. do Jeżowej; z pierw. nazwy pola, por. gwar. wyraz *ściegna//stegna* 'droga, ścieżka', czyli 'pola poprzecinane ścieżkami'.

ŚLĄSKOWE, pot. *Ślynckowe//Ślynskowe* — przys. do Psar; n. urzędowa zniekształcona, pierw. *Ślęczkowe* z przyr. *-owe* od nazw. *Ślęczek// //Ślęczka*.

ŚPIEWAKI — pot. *Śpiywoki* — przys. do Glinicy: 1845 *Spiewok*; nowsza n. rodzinna od nazw. *Śpiewak//Śpiewok*.

ŚRÓDLESIE — przys. do Kochcic; n. topogr. określająca położenie osady wśród lasu.

ŚWIERCZE — kol. do Ciasnej: 1432 *von Swircz*, 1679 *Swiercze*, 1723 *Swiertze*; stara n. topogr. od wyrazu *świerk*, zbiorowe *świercze* 'las świerkowy', por. *Lipie*, *Wierzbie*.

ŚWIERKLE — przys. do Klekotnej: 1845 *Schwierkle*; n. topogr. od zaginionego wyrazu gwar. **świerkla* 'świerk', a więc również 'las świerkowy'.

TANINA — wioska pod Kochanowicami: 1743, 1845 *Tanina* — zakład hutniczy; bezprzyrostkowa n. dzierż. od nazw. *Tanina*.

TRÓJCA ŚW., pot. *Trójca, -e//Święto Trójca* — część Koszęcina: 1845 *Dreifaltigkeit*; od XV-wiecznego kościółka drewnianego pod wezwaniem Trójcy św., miejsca owianego podaniami ludowymi.

TRUSZCZYCA — wioska pod Kaletami: 1605 *Truszczycka kuznia*, 1845 *Truchschütz, Truschczitz, Truścice*; n. topogr. z przyr. *-ica* od wyrazu *trusk* 'szelest, trzask'. Osada związana ze starym hutnictwem nad Małą Panwią.

TURZA (2×) — 1. przys. do Myśliny: 1574 *Turzi* (woda), 1845 *Thursy, Turza*; 2. przys. do Lisowa: 1845 *Thurzy*; pierw. n. topogr. *Turze* : *tur* 'miejsce, gdzie żyły tury', por. niedaleka *Turawa*. Pierwszy zapis odnosi się do rzeczki, obecnej *Myśliny*.

WARŁÓW — wieś: 1679 *ex villa Warlow*, 1845 *Warłow;* n. dzierż. od n. osob. *Warło*.

WĄTOKI, pot. *Wantoki* — przys. do Piasku; od pobliskich dołów, na-

zywanych zaginionym wyrazem **wątok* 'wąski tok, mała woda itp.', por. *wąwóz*.

WESOŁA — przedm. Lublińca: 1783 *Wessola*, *1845 Wesoła*; pierw. n. karczmy.

WĘDZINA — wieś: 1679 *ex villa Vendzinia*, 1845 *Wendzin*, *Wędzina*; znana mi nazwa lasu *Wędzina* może sugerować związek z *wędzeniem*, czyli 'wypalone miejsce', ale nie wykluczona także n. dzierż. z przyr. *-ina* od n. osob. *Węda*.

WIDAWA — obecnie leśniczówka, daw. folwark do Kamienicy: 1845 *Widawa*, *Christianenhof*; obok oficjalnej n. niemieckiej ujawniła się b. stara n. terenowa *Wid-awa* : **vid-*//**veid-* 'zginać, kręcić, wić', przeważnie dla obiektów wodnych, por. *Widawa*, prawy dopływ Odry.

WIERZBIE, pot. *Wiyrzbiy*, *do Wiyrzbio* — wieś: 1300 *Viribe*, 1360, 1845 *Wiersbie*; stara n. topogr. od wyrazu *wierzba*, zbiorowe *wierzbie* 'miejsce porośnięte wierzbami', por. *Cisie*, *Lipie*.

WIEŚ, STARA-, NOWA-, — 1. część Wierzbia; 2. część Steblowa; 3. *Dolna-*, *Górna-*, — część Zborowskiego; n. kulturowa sygnalizująca zróżnicowanie czasowe osadnictwa w obrębie wsi lub położenie jej części.

WIESIĄDRY — przys. do Klekotnej: 1845 *Wieschondry*; nowsza n. rodzinna od nazw. *Wiesiąder*.

WILIMOWNIA, pot. także *Fiwajda* — przys. do Gosławic; nowsza n. dzierż. z przyr. *-ownia* od nazw. *Wilim*; pot. *Fiwajda* jest spolszczeniem niem. *Viehweide* 'pastwisko'.

WILKOWE — przys. do Łagiewnik Wlk.: 1845 *Wilkowe*; nowsza n. dzierż. z przyr. *-owe* od potocznego nazw. *Wilk*.

WOŹNIKI — miasto: 1206 *villa qui dicitur Uoznici*, 1310 *Wosnik*, 1598 *oppidum Wosniki*, 1845 *Woischnik*, *Woźniki*; stara n. służebna *Woźnicy* → *Woźniki*, tj. 'ludzie wyrabiający wozy, kołodzieje'.

WYGNANIEC — przys. do Bogdali; nazw. typu *Wygnaniec*, *Wygnanka*: *wygnać* oznaczały osady odludne, oddalone od wsi.

WYGODA — dom pod Główczycami; n. kulturowa od wyrazu *wygoda*, przeważnie dla karczem, por. *Wesoła*.

WYMYŚLACZ — przedm. Lublińca: 1845 *Wymyslacz*; n. prześmiewna, określająca miejsce niby „wymyślne", wyszukane, a w gruncie rzeczy mało atrakcyjne.

WYSTRZYCA — Leśniczówka do Gwoździan: 1845 *Wiestrzyca*; por. gwar. *wystry* 'pstry, także jasny', a więc chyba pierw. *Bystrz-yca*?

ZAGŁÓWEK, pot. *Zogłówek* — gospodarstwo rybne pod Ciasną; wyraz *zagłówek* oznacza nie tylko 'poduszkę', ale także 'dno' (tu może się więc odnosić do stawów) oraz 'zagon poprzeczny na brzegu pola'; niewątpliwie pierw. n. terenowa.

ZAGRODNIKI, pot. *Zogrodniki* — część Droniowic; od wyrazu *zagrod-*

nik 'posiadacz zagrody; tylko częściowo wolny chłop', nazwa związana z dawną formą zależności pańszczyźnianych.

ZAMOŚCIE — część Boronowa; obszar położony *za mostem.*

ZAPIECE — przys. do Zborowskiego; osada położona za dawnymi piecami hutniczymi, które istniały w tej okolicy.

ZAPŁOCIE — (3×), pot. *Zopłociy, -o* — 1. część Babienicy; 2. część Koszęcina; 3. część Kamienicy; od gwar. wyrazu *zapłocie* 'obszar za opłotkami wsi'.

ZARACH (2×) — 1. przys. do Kokotka: 1845 *Zarach*; 2. przys. do Miotka: 1657, 1845 *Zarach, karczma*; nowsza n. bezprzyrostkowa od nazw. *Zarach.*

ZAWADA — przys. do Lisowic: 1640 *Sawada*, 1845 *Zowade;* n. kulturowa od wyrazu *zawada* 'przeszkoda'. Uderzające jest położenie tych dość licznych osad przy starych traktach, może miały związek z dawnymi urządzeniami obronnymi?

ZBOROWSKIE — wieś: 1640 *Borowske*, 1845 *Zborowski*; osadę związaną z hutnictwem na tym terenie założył hrabia *Zborowski* w XVII w., stąd n. dzierż. od tego nazw. ze zmianą rodzaju, por. *Bulińskie* itp.

ZDZIERADOWIEC, pot. *Zdzieradowiec*, także *Berghof* — przys. do Psar: 1845 *Berghof, Suradowiecz*; równoległa n. polska to pierw. *Świeradowiec* od n. osob. *Świerad*, przekręcony pod wpływem *zdzierać* na *Zdzieradowieć.*

ZIELONA, pot. *Zielóno//Zielóne, -ego* — wioska pod Miotkiem: 1595 *Michał Zielony*, wyrzeka się *Borunowskiej kuźnice*, 1612 "[kuźnica]... *Zielonego pierwsza*", 1845 *Zielona, Gustavshain*; osada związana z dawnym hutnictwem nad Małą Panwią, nazwę otrzymała od pierwszego właściciela o nazw. *Zielony.* W XVIII w. założono tu nową kolonię *Gustavshain,* ale starej n. polskiej ona nie wyparła.

ZUMPY — wioska pod Boronowem: 1845 *Sumpen, Sumpy*; była to nowsza kolonia kopaczy rudy, n. jest spolszczeniem niem. *Sumpfen* 'błota'.

ZWÓZ — wieś: 1300 *Swos*, 1845 *Zwoos, Zwooz;* stara n. kulturowa od wyrazu *zwóz* 'zwożenie', także 'nawóz, gnój', a więc 'miejsce, gdzie coś zwożono'.

Podsumujmy najpierw pod względem językowo-onomastycznym zebrany materiał, obejmujący przeszło 330 nazw miejscowych. Każda nazwa miejscowa powstaje po to, aby nazywając jakąś konkretną osadę w terenie, wyróżnić ją spośród otoczenia i informować o położeniu tego miejsca w przestrzeni (np. na mapie). Oznaczanie i wyodrębnianie konkretnych osad jest więc stałą i najważniejszą funkcją nazw miejscowych. Nazwy mają charakter indywidualny, ale tworzą się nie przypadkowo, lecz według ogólniejszych wzorców, które ukształtowały się w jakimś czasie na określonym terytorium. W chwili powstania nazwa nie tylko nazywała

konkretną osadę, ale ją również w swoisty sposób określała. To nam pozwala na klasyfikację wszystkich nazw miejscowych według ich pierwotnego znaczenia. Oto jakie typy znaczeniowe były przede wszystkim żywotne w tym regionie:

1. Nazwy topograficzne, które pierwotnie określały teren według jego naturalnych, przyrodniczych właściwości, a więc ukształtowania lub podłoża: *Bagno, Brzegi, Ciasna, Doły, Glinica, Kamienica, Sucha, Truszczyca* itp.; roślinności: *Brzezinki, Bukowiec, Bzinica, Cisie, Dąbrowa, Grabie, Jałowce, Jawornica, Kalina, Leśnica, Lipie, Olszyna, Wierzbie* itp.; położenia względem innego miejsca w terenie: *Podhuta, Podlesie, Śródlesie, Zapłocie* itp., wreszcie na podstawie spotykanej zwierzyny: *Turza*. Jest ich w sumie 90 nazw, co stanowi około 28% całości, przy czym znajdziemy tu kilka nazw bardzo starych (np. *Bzinica, Glinica, Kamienica, Leśnica, Turza, Widawa, Wierzbie*), ale przeważają nowsze, bo typ ten jest stale żywotny w każdej epoce, a najstarszą warstwę nazw topogr. poznajemy po budowie słowotwórczej, po pierwotnym znaczeniu (np. tury wymarły już w XVII w.), wreszcie na podstawie zapisów.

2. Nazwy kulturowe, które powstawały dzięki skojarzeniu określenia osady z jakąś działalnością człowieka, należą w tym regionie do najliczniejszych, obejmujących 97 przykładów, czyli przeszło 29%. Mało tu przykładów rzeczywiście starych (*Grojec, Sadowie, Zwoz, Zawada*), przeważają nazwy nowsze związane z działalnością produkcyjną, a zwłaszcza hutnictwem: *Blych, Cegielnia, Drutarnia, Hucisko, Huta, Młyny, Młynek, Kolejka, Kuźnica, Piła, Potaśnia, Smolny Piec, Solarnia, Szklarnia* itp. lub z uprawą i gospodarką rolną: *Folwark, Dwór, Kopina, Łany, Łazy, Napłatki, Niwa, Sadowie, Strzebiń* itp.

3. Równorzędna pod względem częstości występowania jest grupa nazw dzierżawczych, których jest również 97. Nazwy te określały osady od imienia lub nazwiska pierwszego ich właściciela. Są one bardzo zróżnicowane zarówno pod względem budowy nazwotwórczej, jak i co do czasu powstania, gdyż stosunki własnościowe mogły się w nazewnictwie wyrażać w różnych epokach. Do najstarszych nazw dzierż. w tym regionie trzeba zaliczyć formy z zaginionym już przyrostkiem **-jб, *-ja, *je*: *Drogobycza, Górażdże, Lubsza, Paczeras* ← **Paczeradz*, a następnie z typowymi dla tej kategori przyrostkami *-ów, -owa: Błachów, Boronów, Cieszowa, Jeżowa, Ponoszów, Pawonków, Sieraków, Steblów, Warłów* oraz *-in, -ina: Dobrocin* → *Dobrodzień, Dralin, Koszęcin, Lublin* → *Lubliniec, Myślina*, wyjątkowo także stare *-sko: Lubecko*.

Znajdziemy z tymi przyrostkami również nazwy młodsze, np. *Andrzejów, Szyszków, Gudlina, Piotrowina*, które przybrały taką formę na wzór już tu istniejących nazw, ale przede wszystkim dzierżawczość wyrażała się w nowszych czasach tak żywotnymi w tym regionie przyrostkami, jak:

-owe (*Braszowe, Brewkowe, Gajdowe* itp. — razem 17 nazw), *-ka*, (*Gaszynka, Marzałka, Niegolewka, Skrzeszówka*), *-skie* (*Bulińskie, Jeńcowskie, Lubockie, Zborowskie*), *-(ow)iec* (*Frydrychowiec, Gaborowiec, Grochulec, Zdzieradowiec*), *-izna* (*Kałowizna, Szczęsnowizna*), *-nia* (*Wilimownia*).

Wreszcie bardzo charakterystyczna dla tej części Górnego Śląska stała się grupa nazw bezprzyrostkowych, które utrwaliły w nazwie osady nazwiska właścicieli dawnych kuźnic, młynów czy zagród: *Bogdala, Brusiek, Chwostek, Drapacz, Hadra, Jędrysek, Miotek, Mokrus, Posmyk, Tanina* itp. — razem aż 33 nazwy. Ta przewaga młodszych nazw dzierżawczych najlepiej ilustruje stopniowe zagęszczanie sieci osadniczej dopiero po XVI wieku.

4. Z grupą nazw dzierżawczych ściśle wiążą się tzw. nazwy r o d z i n n e, będące nowszą kontynuacją średniowiecznych nazw rodowych, które pierwotnie oznaczały członków jednego rodu zamieszkujących daną osadę, a więc pośrednio sygnalizowały także stosunki własnościowe. W wypadku nowszych nazw rodzinnych typu *Badury, Dubiele, Dyrdy, Gajdy, Kalety, Kośmidry* itp. (razem 29 nazw) chodziło pierwotnie o małe osady lub pojedyncze zagrody, w których osiedlali się członkowie tej samej rodziny, której nazwisko utrwaliło się w nazwie w postaci l. mnogiej: nazw. *Dyrda* → (tam mieszkają) *Dyrdy* = *Dyrdowie*.

5. Do rzadszych należą już stare nazwy p a t r o n i m i c z n e typu *Droniowice, Główczyce, Gosławice, Kochanowice, Lisowice* itp. (14 nazw), które były typowe dla najstarszego osadnictwa rolniczego i rzeczywiście występują wyłącznie na względnie urodzajnych terenach wokół Dobrodzienia i Lublińca.

Nader rzadką, ale niewątpliwie już średniowieczną warstwę nazewniczą reprezentują nazwy s ł u ż e b n e, jak *Łagiewniki, Psary* czy *Woźniki*, które określały wyspecjalizowane zajęcia zawodowe dawnych mieszkańców, stanowiące równocześnie powinność służebną wobec pana feudalnego, wreszcie nazwa e t n i c z n a *Gwoździany*, oznaczająca najpierw ludzi mieszkających w lesie lub w pobliżu lasu, bo stpol. wyraz *gwozd, gozd* oznaczał właśnie las.

Parę słów warto wreszcie poświęcić elementom niemieckim w nazewnictwie tego regionu, bo jest rzeczą zrozumiałą, że wielowiekowe panowanie niemieckie musiało pozostawić swoje ślady w narzeczu i nazewnictwie śląskim. Otóż jest rzeczą wprost uderzającą, jak nikły zasięg miały te elementy w nazwach ziemi Lublinieckiej. Z średniowiecznego okresu kolonizacji niemieckiej możemy wymienić tylko *Harbułtowice* jako nazwę mieszaną, którą utworzono za pomocą rodzimego przyrostka patronim *-owice* od niem. imienia *Herburt* → spolszczone *Herbułt//Harbułt;* jest prawdopodobne, że zasadźcą osady był Niemiec, jednak większość osadni-

ków musiała być miejscowa, skoro nazwę utworzono według rodzimego wzorca nazwotwórczego.

Stopniowo Niemcy dość powierzchownie germanizowali na swój użytek polskie formy, jak *Gosławice → Goslawitz, Lubliniec → Lublinitz, Sieraków → Schierokau, Woźniki → Woischnik* itp., z rzadka tworząc całkiem własne odpowiedniki, jak *Guttentag* z *Dobrodzienia* (wskutek mylnej etymologii tej nazwy) czy *Wüstenhammer* z *Pustej Kuźnicy*. Dopiero XVIII-wieczna kolonizacja fryderycjańska, rozwój hutnictwa i nowsza intensyfikacja rolnictwa w postaci zakładania nowych dworów i folwarków spowodowały przypływ nowych oficjalnych nazw niemieckich typu *Annahof, Andreasthal, Friedrichshof, Karlshütte, Ludwigshal, Oberhof, Stahlhammer, Schönhof* itp. Szczegółowy materiał pokazuje, jak szybko i jakimi drogami te nazwy się polonizowały albo fonetycznie (*Grünwald → Krywałd*), albo znaczeniowo (*Oberhof → Górny Dwór*), lub były wypierane przez rodzime warianty (*Charlottenthal → Klekotna, Ludwigsthal → Piasek*). W sumie dominowały tu zawsze zdecydowanie rodzime procesy nazwotwórcze, potwierdzając niedwuznacznie, kto był rzeczywistym gospodarzem tych ziem.

Co się da wreszcie powiedzieć o stosunkach historycznoosadniczych na podstawie tu zgromadzonego i odpowiednio zinterpretowanego zasobu nazw? Sądzę, że dość dużo, jeżeli nawet uwzględnimy fakt, że nazwy tworzą się jednorazowo, a więc informują o dziejach osady tylko w momencie tworzenia dla niej nazwy. Właściwie odczytane i uzupełnione innymi informacjami źródłowymi, odsłaniają nie tylko okoliczności powstania poszczególnych osad, ale w swojej masie odzwierciedlają ogólniejsze procesy osadnicze na badanym obszarze.

Procesy zasiedlania regionu lublinieckiego były — ogólnie biorąc — uwarunkowane następującymi czynnikami:

1. rozwojem uprawy i gospodarki rolnej,
2. rozwojem dawnego hutnictwa, w mniejszym stopniu innych gałęzi produkcyjnych,
3. wewnętrzną ekspansją osadniczą w specyficznej formie osadnictwa chałupniczego i zagrodowego.

Omówimy te czynniki po kolei.

Dla najstarszego osadnictwa decydujące były elementy geomorfologiczne (ukształtowanie terenu, jakość gleby), przyrodnicze (sieć hydrograficzna, zalesienie), wreszcie czynniki produkcyjno-społeczne. Dla omawianego regionu układ tych czynników nie był zbyt sprzyjający (raczej ubogie gleby, wątła sieć hydrograficzna utrudniona silnym zalesieniem, ziemie peryferyjne w dawnym zespole plemiennym Opolan itp.), co sprawiło, że należał on w okresie średniowiecznym nie tylko do słabo, ale przede wszystkim nierównomiernie zaludnionych.

Na podstawie zanalizowanych tu typów nazewniczych można by wydzielić wyraźnie zarysowaną strefę osadniczą na tzw. Garbie Woźnickim, czyli wzdłuż starego traktu opolskiego od Dobrodzienia poprzez Lubliniec ku Woźnikom. Nagromadzenie kilku starych formacji nazewniczych, co z reguły jest sygnałem dawności osadnictwa, charakteryzuje przede wszystkim sąsiedztwo Dobrodzienia, Lublińca oraz Lubszy-Woźnik. W pobliżu Dobrodzienia wystąpiło największe skupienie nazw patronimicznych (*Główczyce, Gosławice, Koszowice, Lisowice, Makowczyce, Rzędowice, Skrzydłowice, Szemrowice*), starych nazw dzierżawczych (*Górażdże, *Paczeradz; Dobrocin → Dobrodzień; Błachów, Pawonków, Warłów* itp.), dawnych nazw topograficznych i kulturowych (*Bzinica, Turza, Zwóz, Zawada*), wreszcie pojedyncze nazwy służebne i etniczne (*Łagiewniki, Gwoździany*). Również wokół Lublińca znajdziemy skupisko podobnych typów nazewniczych (bez nazw służebnych i etnicznych): *Droniowice, Kochanowice, Kochcice, Rusinowice*; *Lublin → Lubliniec, Dralin, Koszęcin, Cieszowa, Steblów, Lubecko*; *Glinica, Jawornica, Sadowie, Wierzbie* itp. Przewaga nazw patronimicznych i dzierżawczych wskazuje wyraźnie, że było to osadnictwo o charakterze rolniczym.

Ośrodek ukształtowany na pograniczu śląsko-małopolskim miał, być może, głównie charakter obronny, jak świadczą dwie nazwy *Grojec ← Grodziec* w bliskim sąsiedztwie obok siebie oraz nazwy służebne *Psary* i *Woźniki*. Brak tutaj zupełnie nazw patronimicznych, natomiast występuje kilka starych nazw dzierżawczych (*Drogobycza, Lubsza*; *Boronów, Sulów*, wreszcie topograf. *Babienica* i *Kamienica*. Pozostałe tereny ziemi Lublinieckiej były całkiem zalesione i chyba niezamieszkałe lub co najwyżej zasiedlone w rozproszeniu.

Kolejna warstwa osadnicza, związana z rozwojem starośląskich kuźnic żelaza, jest już bardziej uchwytna historycznie. Pierwsze wzmianki na temat hutnictwa nad Małą Panwią pochodzą z XIV w., a nad Liswartą z XVI w. Pierwsze kuźnice, wokół których rozwijały się stopniowo późniejsze osady, określane były od nazwań ich właścicieli-kuźników, stąd też wytworzył się charakterystyczny typ nazw bezprzyrostkowych: *Brusiek, Chwostek, Jędrysek, Kucz → Kuczów, Lis → Lisów, Miotek, Mokrus, Zielony → Zielone, Zborowskie* itp. Osad hutniczych przybyło w ciągu XVIII w., kiedy to masowo tworzono nowe zakłady obok już istniejących nie tylko nad Małą Panwią czy Liswartą, ale również wzdłuż Leśnicy, Lubliniczanki, Bzinicy czy Myśliny. W sumie naliczono ich przeszło 50 i wtedy to po raz pierwszy ujawniły się takie osady, jak *Bąki, Drutarnia, Hadra, Kalety, Kokotek, Kośmidry, Kierzki, Mochała, Plaszczok, Posmyk, Tanina* itp. W sumie tę warstwę „produkcyjną", do której trzeba doliczyć także inne zakłady wytwórczo-przetwórcze, najlepiej dokumentują odosobowe nazwy bezprzyrostkowe oraz kulturowe, które wprost określały

charakter późniejszej osady: *Cegielnia, Drutarnia, Hucisko, Kuźnica, Młyny, Młynek, Nowa Huta, Piła, Potaśnia, Smolny Piec, Szklarnia, Szklana Huta* itp.

Od XVI w. zaczęło się wykupywanie własności chłopskiej i tworzenie najpierw warstwy zagrodników z małą ilością ziemi, a następnie chałupników, posiadających tylko własny dom i kawałek ogrodu, nie mówiąc już o komornikach, którzy nic nie posiadali i mieszkali tylko „komorą". Wytworzyło się wtedy bardzo charakterystyczne dla tego regionu osadnictwo chałupniczo-zagrodowe, które w postaci małych, rozproszonych osad zagęszczało dotychczasową sieć osadniczą, zajmując także stopniowo w postaci tzw. pustkowi obszary dotychczas zalesione. Odbiciem nazewniczym tej warstwy osadniczej są przede wszystkim nazwy rodzinne typu *Dubiele, Dyrdy, Hadasiki, Mzyki* itp. (29 przykładów), nowsze nazwy dzierżawcze na *-owe* (*Braszowe, Brewkowe, Gajdowe* itp. 17 osad), czy sporo nazw topograficznych i kulturowych. Nazwy odosobowe określały pierwszych osadników, pozostałe zostały przeniesione z dawnych nazw terenowych, czyli nazw tych miejsc (pól, lasów), na których tworzyły się nowe przysiółki i kolonie.

Przedstawione tu w koniecznym skrócie procesy osadnicze ukształtowały współczesne oblicze tego regionu, który charakteryzuje się w dalszym ciągu przewagą osad rolniczo-leśnych i wielkim rozproszeniem osadnictwa w postaci licznych małych przysiółków i kolonii. Jedynie na terenach starego osadnictwa rozwinęły się duże, zwarte wsie, nie mówiąc o rozroście tradycyjnych miast (Dobrodzień, Lubliniec, Woźniki) czy nowych ośrodków przemysłowych, jak Herby czy Kalety.

WYKAZ WAŻNIEJSZYCH SKRÓTÓW

SNŚ I, II — Rospond S., *Słownik nazwisk śląskich*, cz. 1: *A—F*, cz. 2: *G—K*, Wrocław 1967—1973.

dzierż.	— dzierżawczy	patronim.	— patronimiczny
folw.	— folwark	pierw.	— pierwotny
gwar.	— gwarowy	pot.	— potoczny
im.	— imię	przedm.	— przedmieście
kol.	— kolonia	przyr.	— przyrostek
n. osob.	— nazwa osobowa	przys.	— przysiółek
n.	— nazwa	stpol.	— staropolski
nazw.	— nazwisko	śl.	— śląski
niem.	— niemiecki	topogr.	— topograficzny

HENRYK BOREK

THE SETTLEMENT IN THE LUBLINIEC DISTRICT IN THE LIGHT OF LOCAL NAMES

The author outlines the history of settlement in the former Lubliniec district on the basis of full material concerning local names analysed in detail first of all in the respect of its linguistic and onomastic character. The settlement was conditioned by such factors as cultivation of the soil and farm-forest husbandry, development of ancient metallurgy, and finally the expansion of internal settling in its specific form: the so-called cottage-worker type and farm type of settlement. On the whole, since the remotest past the region belonged to weakly and most of all to unevenly populated areas. Till the present day the predominance of farm-forest hamlets and large scattering of numerous small farmsteads and colonies is typical for the Lubliniec region. Large and compact villages-apart from the traditional towns or new industrial centres like Herby or Kalety — can only be found in the areas of old agricultural settlement, especially in the land strip ranging from Dobrodzień through the environments of Lubliniec to Woźniki.

There are also strikingly few German elements (and they are of recent derivation) as regards place names of the region, in which the native derivational processes always decisevely predominated.

HENRYK BOREK

DIE BESIEDLUNG DES LANDES VON LUBLINIEC IM LICHTE DER ORTSNAMEN

Aufgrund eines kompletten Materials der Ortsnamen des ehemaligen Kreises Lubliniec, das im Einzelnen ethymologisch interprätiert wurde, stellt der Autor in Kurzform den Gang der Besiedlung dieser Region vor. Sie war hauptsächlich durch solche Faktoren bedingt wie Feldanbau, Land- und Fortstwirtschaft, Entwicklung des alten Hüttenwesens, letzten Endes die innere Siedlungsexpansion in der spezifischen Form von Häusler- und Einliegersiedlungen. Allgemein genommen, gehörte diese Region seit der ältesten Vergangenheit zu den schwach, und vor allem zu den ungleichmässig besiedelten. Bis heute wiegen hier Feld- und Waldsiedlungen vor, zerstreut in Gestalt von zahlreichen kleinen Weilern und Kolonien. Nur im alten Ackersiedlungsland, besonders im Streifen von Dobrodzień über Lubliniec bis Woźniki entstanden grosse, geschlossene Dörfer, wenn man die Entwicklung der traditionellen Städte sowie neuer Industriezentren, wie Herby oder Kalety, ausser Acht lässt. Man kann auch auffallend wenig deutsche Elemente (und die sind auch neuerer Herkunft) im Ortsnamenschatz dieser Region feststellen. Hier dominierten immer in entschiedener Weise einheimische Prozesse der Namengebung.

ГЕНРИХ БОРЕК

ЗАСЕЛЕНИЕ ЛЮБЛИНЕЦКОЙ ЗЕМЛИ В СВЕТЕ МЕСТНЫХ НАЗВАНИЙ

На основании полного материала местных названий бывшего люблинецкого района, интерпретированного сперва подробно с языковоономатологической точки зрения, автор в сокращении представляет историю заселения того района. Она была в основ-

ном детерминирована такими факторами как: земледелие и аграрно-лесное хозяйство, развитие старой металлургии, в конце заселенческой внутренней экспансией в специфической форме заселения, т.е. кустарного и усадебного. В общем говоря этот район со старинных времен не принадлежал к слабо, а прежде всего неравномерно заселенным. До сих пор люблинецкая земля характеризуется преоюладением аграрно-лесных поселений и большим разрознением заселения в форме многих малых посельков. Лишь на территории старинного аграрного поселенчества, особенно в зоне от Добродзения, через окрестности Люблиньца и далее к Вознякам, образовались большие уплотненные деревни, не говоря о разрастании традиционных городов или новых промышленных центров, таких как Гербы или Калеты.

Также поразительно мало немецких элементов (и то скорее современного происхождения) можно обнаружить в ономатологическом запасе этого района, в котором всегда преобладали родные ономатологические процессы.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

WŁADYSŁAW DZIEWULSKI

DZIEJE NAMYSŁOWA DO POŁOWY XIV W.

UWAGI WSTĘPNE

Autorzy niemieccy mało interesowali się przeszłością Namysłowa, podczas gdy dzieje wielu innych miast śląskich przedstawiali nie tylko lokalni badacze (nauczyciele, duchowni itp.), ale bywały one przedmiotem poważnych dociekań ze strony ludzi zasługujących na miano prawdziwych naukowców.

Namysłów nie miał szczęścia do historyków lokalnych, szczególnie gdy chodzi o czasy wcześniejsze. Wydana przed z górą stu laty książka pastora W. Liebicha, *Chronik der Stadt Namslau von Begründung derselben bis auf neueste Zeit*, (Namslau 1862) — w przeciwieństwie do niejednej kroniki miasta wyszłej spod pióra miejscowego miłośnika dziejów osiedla — jest małowartościowa i zupełnie przestarzała. Rażą liczne błędy korektorskie. W dodatku autor rozpoczyna opis dziejów miasta dopiero od połowy XIV w., niewiele mając do powiedzenia o czasach wcześniejszych.

W tej sytuacji postanowiono oprzeć się na jednym właściwie źródle wiadomości o wczesnych dziejach miasta, niemal wyłącznie zawartych w dokumentach. Ponieważ w chwili obecnej publikacja tych źródeł śląskich jest doprowadzona do r. 1348 włącznie, wymieniona data roczna będzie stanowiła z konieczności punkt końcowy wykładu. Gdy chodzi o źródła, autor niniejszego opracowania uwzględnia regesty do dziejów Śląska (*Regesten zur schlesischen Geschichte*) ogłoszone w ramach *Codicis diplomatici Silesiae* [1] w tomach: 7 (składającym się z trzech części — osobnych woluminów obejmujących regesty do r. 1300), 16 (lata 1301—1315), 18 (lata 1316—1326), 22 (1327—1337) i 30 (1338—1342). Uczonymi, którzy opracowali regesty, byli K. Wutke, C. Grünhagen, E. Randt

[1] Regestami nazywamy streszczenia dokumentów, aktów lub listów podające obok ich zasadniczej treści także niektóre cechy charakterystyczne, zwykle z wymienieniem wystawcy lub odbiorcy.

i H. Bellee. Wydawnictwo, rozpoczęte w r. 1875, było kontynuowane do r. 1927.

Po długiej przerwie uczeni polscy wznowili pracę nad dalszym wydawaniem regestów śląskich. Ukazało się dzieło pt. *Regesty śląskie* (pod red. W. Korty, t. 1: *1343—1348*, Wrocław 1975), które obejmuje tylko dokumenty. W niniejszym opracowaniu uwzględniono również dokonaną przez C. Grünhagena i H. Markgrafa edycję dokumentów lennych i posesyjnych odnoszących się do ziemi namysłowskiej (*Lehns- und Besitzurkunden Schlesiens und seiner einzelnen Fürstenthümer im Mittelalter*, Bd 1—2, Leipzig 1881—1883). Dalsze źródła do dziejów Namysłowa nie zostały wydane, jeżeli nie liczyć kroniki W. Liebicha, jak już zaznaczono, nie budzącej zaufania.

NAMYSŁÓW PRZEDLOKACYJNY I POWSTANIE MIASTA NA PRAWIE ZACHODNIM

Poprzednikiem powstałego w XIII w. miasta Namysłowa na prawie niemieckim była osada zwana od czasów lokacji Starym Miastem lub niekiedy Starym Namysłowem. Reprezentowała ona typ miejski osadnictwa polskiego, stanowiąc skupisko ludzi wolnych, półwolnych i niewolnych trudniących się przeważnie zajęciami miejskimi, tzn. rzemiosłem i handlem. O tym, że było to miasto w znaczeniu gospodarczym, świadczy okoliczność, że mieszkańcy powstałego później miasta lokacyjnego nazwali tę osadę Starym Namysłowem lub Starym Miastem (w dokumentach łacińskich civitas antiqua), z czego wynika, że musiała ona mieć cechy miejskie, aczkolwiek nie sposób wykluczyć przypuszczenia, że mieszkańcy trudnili się nie tylko zajęciami miejskimi, ale i rolnictwem, rybołówstwem i pokrewnymi zawodami (np. wytopem żelaza w prymitywnych dymarkach).

Osada ta zwała się Namysłowem. Najstarsza o niej wzmianka, co prawda niepewna, bo zawarta w późnych, budzących wątpliwości źródłach, jest datowana na r. 1205. Chodzi o wiadomość o niejakim Janie z Namysłowa, który miał być proboszczem kościoła św. Marii Magdaleny [2].

Natomiast nie budzi żadnych zastrzeżeń co do autentyczności dokument z r. 1233, na mocy którego kapelan książęcy Idzi (Egidius) z Namysłowa (Namizlov) otrzymuje od prokuratora Zakonu Niemieckiego (Krzyżaków) upoważnienie do przeniesienia na prawo niemieckie obszaru pogranicznego dookoła późniejszego miasta Rychtalu i osiedlenia tam Wa-

[2] *Codex diplomaticus Silesiae*, hrsg. v. Vereine für Geschichte und Alterthum Schlesiens, Bd 7: *Regesten zur schlesischen Geschichte*, hrsg. v. G. Grünhagen, Tl 1, Breslau 1875, s. 170. Wiadomość o Janie z Namysłowa podaje S. J. Ehrhardt, *Presbyterologie des Evangelischen Schlesien*, Bd 1, Liegnitz 1780, s. 293.

lonów (Romani) [3] lub Niemców i innych gości; obszar ten obejmował wsie Lussusino (później zaginiona) i Pawłowice Namysłowskie [4].

Z późniejszego dokumentu księcia wrocławskiego Henryka IV z 28 VII 1278 r. dowiadujemy się, że w Starym Mieście znajdowało się alodium, które niegdyś należało do książęcego kapelana; zapewne jest tu mowa o wspomnianym już kapelanie Idzim. Mianem alodium określano majątek stanowiący pełną własność dziedziczną posiadacza; instytucja ta istniała już w czasach panowania prawa polskiego, podczas gdy osiedlający się na Śląsku rycerze niemieccy otrzymywali dobra ziemskie prawem lennym.

Lokacja Starego Miasta na wzór zachodni nastąpiła, jak świadczy dokument z 17 VI 1278 r. (będzie jeszcze o nim mowa), dopiero w tym czasie, a poprzednio rządziło się ono prawem polskim [5]. Za tym przemawia zresztą okoliczność, że w myśl wspomnianego dokumentu lokacyjnego mieszkańcy Starego Miasta obowiązani byli orać własne grunta pana wsi przez 2 dni w roku; klauzula taka nie odnosiła się nigdy do osadników Niemców, obowiązywała natomiast w osadach z ludnością polską przeniesionych na prawo niemieckie. Nie wykluczone też, że książęcy kapelan Idzi obsługiwał miejscowy kościół będący wtedy własnością księcia. Kościół miał bardzo rozległą parafię, co było właściwe kościołom powstałym jeszcze przed kolonizacją średniowieczną. Stał się on kościołem filialnym w pewien czas po lokacji miasta Namysłowa, kiedy to miejski kościół farny został ośrodkiem parafii w jej dawnych granicach [6].

Kolejny dokument dotyczący Namysłowa datowany jest 26 XII

---

[3] Walonowie — to mówiący po francusku mieszkańcy dzisiejszej Belgii.

[4] *Codex...*, Bd 7, Tl 2, Nr 1564 i 1572; W. Kuhn, *Die Städtegründungspolitik im 13. Jahrhundert, vor allem gegenüber Kirche und Adel (1. Fortsetzung)*, „Archiv für schlesische Kirchengeschichte" 1972, Bd 30, s. 53; E. Michael, *Die schlesische Kirche und ihr Patronat im Mittelalter unter polnischem Recht. Beiträge zur ältesten schlesischen Kirchengeschichte*, Görlitz [1926], s. 117.

[5] Istniejący teraz kościół w Starym Mieście pod wezwaniem Niepokalanego Poczęcia N.P. Marii jest świątynią murowaną, której prezbiterium pochodzi z XIII w. (*Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 7: *Województwo opolskie*, z. 7: *Powiat namysłowski*, Warszawa 1965, s. 57. Jest rzeczą możliwą, że przedtem istniał tu kościół drewniany (*Codex...*, Bd 7, Nr 1564; H. v. Loesch, *die Verfassung im Mittelalter*, W: *Geschichte Schlesiens*; hrsg. v.d. Historischen Kommission für Schlesien unter Leitung von H. Aubin, 1 Aufl., Bd 1, Breslau 1938, s. 261 i 281). Obecne wezwanie mogło być nadane dopiero po r. 1854, kiedy to przyjęty został dogmat Niepokalanego Poczęcia.

[6] Michael, op. cit., passim. W końcu XVIII w. do parafii namysłowskiej należały poza samym miastem wsie Jakubowice, Juski, Krzyków, Łączany, Ligotka, Smarchowice Małe, Smarchowice Śląskie, Smarchowice Wielkie, Stare Miasto, Wilków (F. A. Zimmermann, *Beiträge zur Beschreibung von Schlesien*, Bd 16, Brieg 1795, s. 20)

1239 r. Mówi on, że w Namysłowie istniał książęcy dwór gospodarczy należący do księcia Henryka Pobożnego, w którym osadnicy ze wsi Strenze (zapewne późniejszy Strens, dzisiaj Trzcinica w Wołowskim) należący do wrocławskiego klasztoru św. Wincentego mieli składać książęce zboże [7]. Tego rodzaju punkty gospodarcze istniały w osadach nielokowanych, a więc przytoczony przekaz odnosi się raczej do Starego Miasta.

Natomiast w dokumencie z 14 III 1249 r. wspomina się o mieście Namysłowie, określając je mianem civitas, co należy rozumieć jako osiedle miejskie na prawie zachodnim [8]. W dokumencie z 17 VI 1278 r. występuje jako świadek wójt Lampert, być może namysłowski, zaś dokument z 28 VII tegoż roku mówi wyraźnie o dziedzicznym wójtostwie w Namysłowie nadmieniając, że istniało ono od dawna [9].

A więc nie można zgodzić się z poglądem W. Kuhna, że założenie Namysłowa na prawie niemieckim należy odnieść do tego samego okresu, w którym założono sąsiednie miasta Wołczyn (1261) i Bierutów (przed r. 1266) [10]. W świetle omówionych źródeł lokacja miasta Namysłowa musiała nastąpić między rokiem 1239 a 1248. Miasto lokowano na surowym korzeniu, gdyż osada na prawie polskim (zwana pierwotnie Namysłowem) leżała na przeciwległym (prawym) brzegu rzeki Widawy. Rzeka stanowiła naturalną osłonę lokowanego miasta.

Ciekawe, że w końcu XIII w. była w użyciu druga nazwa lokacyjnego miasta Namysłowa, mianowicie Frijenstadt [11], czyli „miasto wolnych". Nadając ją zapewne chciano podkreślić różnicę między lokowanym a dawnym miastem na prawie krajowym, którego nie można było nazwać wolnym, a które jeszcze w r. 1278 zwano Starym Namysłowem.

SPRAWY USTROJOWE

Nie wiadomo, która z odmian prawa niemieckiego obowiązywała początkowo w Namysłowie. W r. 1358 król czeski Karol IV nakazał namysłowianom, by uzyskali od Wrocławia obowiązujący tam tekst prawa magdeburskiego i zasięgali w tym mieście pouczeń prawnych [12]. Być może początkowo Namysłów rządził się prawem średzkim.

Jako miasto lokowane na prawie zachodnim Namysłów stanowił osobę

---

[7] *Codex...*, Bd 7, Nr 543 c; K u h n, op. cit., s. 53.

[8] *Codex...*, Bd 7, Nr 642.

[9] Ibid., Nr 1564 i 1572.

[10] K u h n, op. cit., s. 53.

[11] *Codex...*, Bd 7, Nr 2351.

[12] W. L i e b i c h, *Chronik der Stadt Namslau von Begründung derselben bis auf neueste Zeit*, Namslau 1862, s. 41.

prawną, musiał więc mieć swych oficjalnych reprezentantów. Należał do nich przede wszystkim naczelnik miasta — wójt dziedziczny. Kompetencje jego były ograniczone, gdyż w ważniejszych sprawach decydowało zgromadzenie pełnoprawnych obywateli, we Wrocławiu zwane geburdingiem [13]. Do wójta należało m.in. sądownictwo, które sprawował wespół z ławnikami (było ich zazwyczaj siedmiu), przy czym ławnicy orzekali o winie, zaś wójt decydował o karze. Sąd miejski w Namysłowie stanowił instancję odwoławczą dla wszystkich sądów wiejskich funkcjonujących w obrębie tzw. powiatu sądowego lub dystryktu (Weichbild). Istnienie tej jednostki terytorialnej poświadcza pośrednio dokument Henryka IV wrocławskiego z 2 X 1281 r., zaś wyraźnie wymienia się namysłowski dystrykt w dokumencie księcia głogowskiego Henryka I z 5 VIII 1304 r. (być może już z 2 VIII 1300 r., bo jednoznaczne ustalenie daty jest niemożliwe) [14].

Dziedziczne wójtostwo w Namysłowie często zmieniało właścicieli. Dokument z 17 VI 1278 r. wymienia niejakiego Lamperta jako wójta — zapewne namysłowskiego. Ale już z dokumentu z 28 VII tegoż roku dowiadujemy się, że Tomasz przezwiskiem Kwas (Quaz), który poprzednio kupił wójtostwo w Namysłowie, nie chciał go zatrzymać i odstąpił miastu płynące z niego dochody. W tej sytuacji książę Henryk IV wrocławski (Probus) zapłacił Tomaszowi odpowiednie odszkodowanie i stał się właścicielem wójtostwa. W trzy lata potem (dokument z 2 X 1281 r.) książę, wskutek skarg mieszczan namysłowskich na brak pomocy ze strony dziedzicznego wójta, sprzedał wójtostwo namysłowskie sołtysowi z Kowalowic, Ulrykowi. W r. 1295 wójtem namysłowskim był niejaki Piotr z Łubna, zapewne prawny następca Ulryka, po którym albo odziedziczył wójtostwo, albo je od niego kupił. W późniejszym czasie stało się ono własnością księcia Bolesława III brzesko-legnickiego po bezpotomnej śmierci miejscowego wójta Dytka Wolverami (syna Wolframa W.D.), książę zaś sprzedał je swemu wasalowi (rycerzowi) Sułkowi z Kowalowej w Wałbrzyskiem. W r. 1341 jest wymieniony były wójt Wolfko [15].

Wójtostwo namysłowskie było dość pokaźnie wyposażone w dobra materialne. I tak, w r. 1278 w zamian za odstąpienie miastu przez Tomasza Kwasa dochodów z wójtostwa, 18 ławek chlebowych i obuwniczych, jednej trzeciej wpływów z tytułu wykonywanego sądownictwa i jednej szóstej części czynszu gruntowego, książę Henryk IV nadał mu w wolne posiadanie majątek Stary Namysłów (później Stare Miasto) wraz z młynem i alodium, które kiedyś należało do kapelana książęcego. Ponadto Tomasz

[13] Loesch, op. cit., s. 273. Pierwsza wzmianka o uchwalającym zgromadzeniu ogółu mieszczan namysłowskich pochodzi z r. 1450 (Liebich, op. cit., s. 71).

[14] *Codex...*, Bd 7, Nr 2351 i 2808; por. Kuhn, op. cit., s. 53.

[15] *Codex...*, Bd 7, Nr 1564, 1680, 2351; Bd 22: *Regesten zur schlesischen Geschichte 1327—1333*, hrsg. v. C. Grünhagen, K. Wutke, Breslau 1903, Nr 5276.

zatrzymał nabyty przez siebie młyn przy palisadzie miasta (circa plancas) wraz z przyległym stawem i lasem [16].

W akcie sprzedaży wójtostwa namysłowskiego przez Henryka IV sołtysowi Ulrykowi z Kowalowic w dniu 2 X 1281 r. wymieniono następujące pozycje uposażenia wójta: jedną trzecią część opłat sądowych, szóstą część dziedzicznego czynszu (płaconego przez mieszczan), co szósty łan (z gruntów nadanych miastu przy lokacji), dwa łany wolne (od czynszu), co szósty łan i co szóstą część pól zwanych pospolicie Zeyl, co szósty łan i co szóstą część położonych przy mieście ogrodów i folwarków (dużych gospodarstw typu kmiecego znajdujących się w obrębie gruntów miejskich), jedną szóstą część ławek mięsnych, chlebowych i obuwniczych, prawo wyboru co rok w dniu Trzech Króli dwóch konsulów (rajców miejskich), wolną łaźnię i wolną rzeźnię, także dom i dworzyszcze w mieście, czynsz targowy pobierany od wszystkich mieszkańców nie mających majątku nieruchomego, kupców, bogatych kramarzy i obcych, prawo odkupu wszystkich sprzedanych przedtem gruntów wójtostwa i jedną szóstą część pożytków ze wszystkich nowo wzniesionych przez miasto budowli. Cena sprzedaży wójtostwa wraz z jego uposażeniem wyniosła 200 grzywien wagi wrocławskiej [17].

Z kolei dokument księcia Bolesława brzesko-legnickiego z 14 XII 1333 r. wylicza składowe części uposażenia wójta namysłowskiego w sposób następujący: jedna trzecia część opłat sądowych, którą mają płacić mieszczanie, wasale (tzn. rycerze) i ludzie obcy, sądownictwo, corocznie pobierana opłata targowa, opłata cechowa od rzemieślników, wolny od czynszu młyn, pożytki z połowy rzeki od młyna Herborda Kwasa aż do mostu trędowatych, pewne czynsze w zbożu, pieniądzach i pieprzu ciążące na dworzyszczu brata byłego wójta Dytrycha, alodium Macieja Buschyna i majątku wdowy po niejakim Eberhardzie (w źródle Heberhard), prawo corocznego wyboru dwóch rajców (członków rady miejskiej) oraz prawo pierwokupu dawnych przynależności wójtostwa [18]. Wynika stąd, że pierwotne uposażenie wójta uległo pomniejszeniu wskutek sprzedania jego części; np. w dokumencie z r. 1278 figuruje jako posiadłość wójta 18 ławek szewskich i chlebowych, o których głucho w dokumencie z r. 1333.

Wójt w mieście był zarazem urzędnikiem książęcym i reprezentował czynnik feudalny. O samorządzie miejskim początkowo nie było mowy. Jednak najzamożniejsi mieszkańcy miasta wyłonili spośród siebie organ pod nazwą rady miejskiej o bardzo skromnych na razie kompetencjach

[16] Ibid., Bd 7, Nr 1572.

[17] Ibid., Nr 1680. Grzywna wrocławska była identyczna z grzywną polską czy krakowską i w drugiej połowie XIII w. równała się 196 g srebra (R. Kiersnowski, *Życie codzienne na Śląsku w wiekach średnich*, Warszawa 1977, s. 133—134).

[18] *Codex...*, Bd 22, Nr 5276.

(przede wszystkim administracja spraw targowych). Z biegiem czasu znaczenie rady wzrastało. Miała ona reprezentować miasto zamiast wójta i ograniczyć jego kompetencje do sprawowania sądownictwa. Końcowy etap rozwoju stanowił wykup wójtostwa przez miasto i zastąpienie wójta dziedzicznego tzw. wójtem zasadzonym — urzędnikiem mianowanym przez radę miejską i odpowiedzialnym przed nią.

Rada miejska zawiązuje się w Namysłowie około r. 1280, jak informuje źródło nie całkowicie wiarygodne [19]. Z kolei dowiadujemy się, że na mocy przywileju księcia Bolesława III z 14 XII 1333 r. wójt dziedziczny otrzymał prawo corocznego wyboru dwóch członków rady miejskiej [20]. Okoliczność ta każe się domyślać, że między wójtem a radą były wtedy jakieś tarcia. Z nieco późniejszego dokumentu z 21 I 1339 r. wynika, że miejscowa rada składała się z 5 rajców, którzy figurują na pierwszym miejscu wśród świadków wystawienia dokumentu [21]. Z tego samego źródła wynika, że w sprawach ważniejszych (jak np. powiększenie powierzchni miasta drogą nabycia przyległych gruntów) rajcy musieli zasięgnąć opinii starszych (tj. byłych rajców), przysięgłych (cechmistrzów), ławników (członków kolegium sądowego) i wszystkich majstrów rzemieślniczych. Wyliczono tutaj dokładnie skład tzw. geburdingu — zgromadzenia obejmującego wszystkich pełnoprawnych posiadaczy prawa miejskiego.

W sumie walka między wójtem a radą, jaka niewątpliwie toczyła się w Namysłowie, tak samo jak w innych miastach śląskich, nie wykroczyła w rozpatrywanym okresie poza stadium, w którym rada objęła władzę w mieście, pozostawiając wójtowi sądownictwo.

Początkowo wójtowi, a później radzie miejskiej podlegał pisarz miejski. Był on jednym z nielicznych mieszkańców umiejących czytać i pisać i prawdopodobnie tylko on umiał redagować dokumenty urzędowe. Dlatego cieszył się odpowiednią powagą jako jedna z najważniejszych osób w mieście. W źródłach ukazują się pisarze następujący: Maciej (1295), Albert (1341) i Mikołaj z Namysłowa (1346) [22].

Warto wspomnieć o jeszcze jednym urzędniku. W początkach XIII w. utworzono na Śląsku urząd tzw. landwójta (wójt ziemski). Ponieważ sądy miejskie i wiejskie nie były uprawnione do wykonywania wyższego sądownictwa (karania za następujące zbrodnie: zgwałcenie kobiety, czyn gwałtowny popełniony we własnym domu skrzywdzonego i podstępny napad), sprawował je w imieniu księcia właśnie landwójt; ponadto w mia-

[19] Loesch, op. cit., s. 274.

[20] *Codex...*, Bd 22, Nr 5276.

[21] Ibid., Bd 30: *Regesten zur Schlesischen Geschichte 1338—1342*, Breslau 1927, Nr 6205.

[22] Ibid., Bd 7, Nr 2551 i Bd 30, Nr 6655; *Regesty śląskie* pod red. W. Korty, t. 1: *1343—1348*, Wrocław 1975, nr 524.

stach należało do niego czuwanie nad tym, aby 2/3 opłat sądowych rzeczywiście wpływały do skarbu książęcego [23]. W Namysłowie landwójt Henco jest wymieniony jako świadek w dyplomie z 26 II 1326 r.[24] Być może wymieniony w dokumencie z 1 II 1295 r. iudex Filip i iudicium generale, któremu przewodniczył, był identyczny z landwójtem (advocatus provincialis) [25]. W drugiej połowie XIV w. urząd landwójta na Śląsku zanika.

Z r. 1322 pochodzi informacja o kasztelanie, który dzierżył gród Namysłów z miastem i dystryktem [26]. Był on urzędnikiem książęcym; określone w dokumencie jego funkcje wskazują, że nie może go identyfikować z dawnym kasztelanem prawa polskiego, spod którego jurysdykcji były wyjęte powiaty sądowe.

Z rozpatrywanego okresu (początek XIV wieku) pochodzi najstarsza pieczęć miejska, którą opatrzono dokument rady miejskiej Namysłowa, datowany z dnia 1 I 1333 r. Przedstawiona ona w górnej połowie swego pola patrzącego na lewo orła z umieszczonym na piersi półksiężycem bez krzyża; w dolnej połowie pola pod orłem znajduje się duża sześciokątna gwiazda. Napis na obwodzie pieczęci brzmi: „SUMME·CIVITATIS·NAMISLAVIA". Na odwrocie dokumentu, zgodnie z często stosowanym zwyczajem, wyciśnięto mniejszą pieczęć tzw. sekretną, która przedstawia całego unoszącego się w powietrzu orła śląskiego bez jakiegokolwiek znaku na piersi, pod nim zaś sześciokątną gwiazdę. Legenda brzmi: „SEKRET·CIVIV·NAMSLIVIE" [27]. A więc Namysłów posiadał wtedy co najmniej 2 pieczęcie.

OBRAZ MIASTA I ŻYCIE GOSPODARCZE, LUDNOŚĆ

Miasto lokacyjne założono na szerokim błoniu w dolinie Widawy na lewym brzegu rzeki wkrótce po przesunięciu się jej biegu na zachód, na wysokości 152 m npm. Zbudowano je planowo wzdłuż drogi wiodącej z Krakowa do Wrocławia. Namysłów w obrębie fortyfikacji miał zarys podobny do elipsy o wymiarach 560 m × 320 m. Powierzchnia miasta właściwego wynosiła mniej więcej 1 łan flamandzki (około 17 ha). Układ ulic stanowił szachownicę z dwiema drogami prowadzącymi ze wschodu na za-

[23] Loesch, op. cit., s. 290 i n.

[24] *Codex...*, Bd 18: *Regesten zur schlesischen Geschichte 1316—1326*, hrsg. v. C. Grünhagen, K. Wutke, Breslau 1898, Nr 4514.

[25] *Lehns- und Besitzurkunden Schlesiens und seiner einzelnen Fürstenthümer im Mittelalter*, hrsg. v. C. Grünhagen und H. Markgraf, Bd 2, Leipzig 1881—1883, s. 14—15, Nr 11, 29 VIII 1323; Z. Wojciechowski, *Ustrój polityczny Śląska. I W okresie do 1327/29 r.* W: *Historia Śląska. Od najdawniejszych czasów do roku 1400*, t. 1, pod red. S. Kutrzeby, Kraków 1333, s. 609, przyp. 2.

[26] *Codex...*, Bd 7, Nr 1680.

[27] Ibid., Bd 30, Nr 6655.

chód i zbiegającymi się przy bramach miejskich, wschodniej i zachodniej. W środku miasta mieścił się czworokątny plac targowy o wymiarach 125 m × 80 m = 1,08 ha [28]. Dominowała — tak samo jak w innych miastach śląskich — zabudowa drewniana. Domy murowane występowały pojedynczo.

Akcję lokacyjną zapoczątkowano przez wytyczenie granic osady i otoczenie jej wałem ziemi wydobytej z wykopanej fosy. Wał wzmocniono ostrokołem (plancas) wzmiankowanym w r. 1278 [29]. Budowy murów obronnych dokonano dopiero w latach 1350—1359, czyli już poza rozpatrywanym w niniejszym opracowaniu okresem.

Od zachodu fortyfikacje miejskie umacniał dodatkowo gród drewniany (castrum, burk), rzekomo zbudowany w r. 1288, później kilkakrotnie wzmiankowany; postawiono go przypuszczalnie w związku z budową wałów miejskich [30].

Powstanie przedmieść zapoczątkowało postawienie takich budynków jak młyny, szlachtuz (rzeźnia), folwarki mieszczańskie, domki przy ogrodach. Przedmieścia budowano zwykle wzdłuż dróg wiodących z miasta i do miasta. Namysłów posiadał 2 bramy: Polską (inaczej Kluczborską) i Niemiecką (zwaną też Brzeską lub Wrocławską); przez pierwszą wjeżdżało się do miasta od wschodu, przez drugą od zachodu. Nazwy bram mają charakter kierunkowy.

Ratusz musiał powstać z chwilą objęcia władzy w mieście przez radę miejską, a więc na przełomie XIII/XIV w. Wymurowano go w latach 1374—1378 [31].

Spośród budowli sakralnych w pierwszej połowie XIV w. wzniesiono kościół parafialny, o czym świadczy wzmianka na temat proboszcza w dokumencie z 20 IV 1320 r.; proboszcz z Namysłowa Jaśko figuruje poza tym jako świadek w dokumencie z 26 II 1326 r.[32] Zapewne fara namysłowska początkowo była drewniana, wzmianka o murowaniu jej pochodzi dopiero z r. 1401. Drugi kościół w Namysłowie powstał z inicjatywy zakonu minorytów (franciszkanów). Pierwsza wzmianka o nim pochodzi z r. 1284; klasztor jest wymieniony po raz pierwszy w dokumencie z 20 VII 1285 r.

---

[28] J. Krusche, *Namslau*. W: *Deutsches Städtebuch*, Bd 1, Stuttgart 1939, s. 820; *Katalog...*, t. 7, z. 7, s. 30—31 (z planem miasta w murach); drugi plan tegoż — *Dolny Śląsk*, pod red. K. Sosnowskiego, M. Suchockiego, t. 1, Poznań 1948, s. 433. Zob. też J. Pudełko, *Zagadnienie wielkości powierzchni średniowiecznych miast Śląska*, Wrocław 1967, s. 15, 22 i 50.

[29] B. Zientara, *Przemiany społeczno-gospodarcze i przestrzenne miast*. W: *Miasta doby feudalnej w Europie środkowo-wschodniej*, Warszawa 1972, s. 87.

[30] *Codex...*, Bd 7, Tl 3, s. 107; Bd 22, Nr 4895 i 5071; Katalog..., t. 7, z. 7, s. 41; *Lehns- und Besitzurkunden...* Bd 1, s. 71, Nr 16; s. 124, Nr 4; s. 303, Nr 2; s. 306, Nr 5.

[31] *Katalog...*, t. 7, z. 7, s. 44—46.

[32] *Codex...*, Bd 18, Nr 4039 i 4514.

Należał on do kustodii wrocławskiej i prowincji polskiej. W obecnym budynku znajduje się prezbiterium pochodzące z pierwszej połowy XIV w., a także chór zbudowany przypuszczalnie w XIII lub XIV w. Dnia 30 IV 1321 r. książę Konrad oleśnicki nadał zgromadzeniu franciszkanów w Namysłowie swe dworzyszcze w zamian za inne stanowiące ich własność [33].

Przy kościele farnym zapewne wcześnie powstała szkoła, przemawia za tym wzmianka z r. 1278 o nauczycielu: „magister Jan, eruditor parvulorum". Tytuł magistra świadczy, że nauczyciel namysłowski posiadał wykształcenie wyższe [34].

Dokumenty zawierają także informacje na temat niektórych budynków gospodarczych, m.in. jest w nich mowa o należących do wójta łaźni i rzeźni (2 X 1281) oraz o książęcej słodowni (30 IV 1321) [35]. Wzmianka o moście trędowatych z 14 XII 1333 r. świadczy, że wziął on swą nazwę od położonego w pobliżu schroniska dla tych chorych, które ze zrozumiałych względów musiało się znaleźć poza murami miasta [36].

Jednym z najważniejszych przywilejów miast śląskich, nadawanych w trakcie lokacji, było wyłączne prawo warzenia piwa na sprzedaż. Przywilej ten jako bardzo dochodowy był zazdrośnie strzeżony (zakaz produkcji tego napoju na wsi) i dlatego liczba domów uprawnionych ulegała w czasie od XIII do początku XIX w. niewielkim tylko zmianom. Wiedząc, że w r. 1787 w Namysłowie były 182 domy z przywilejem piwowarskim na ogólną liczbę 216 domów mieszczańskich w obrębie murów (na przedmieściach domy uprzywilejowane nie występowały), można przyjąć, że mniej więcej tyleż takich domów istniało i w XII—XIV w.[37].

Ważnym źródłem utrzymania dla znacznej liczby mieszczan było rzemiosło. Wnioskując z danych dotyczących innych miast można ustalić, że liczba rzemieślników, zwłaszcza posesjonatów, była w XIII i XIV w. znacznie mniejsza niż w późniejszych czasach, bo więcej ludzi utrzymywało się z innych zawodów (wyszynk piwa w domach uprzywilejowanych, handel, lichwa, rolnictwo). Najpospolitsze rzemiosła, mianowicie piekarstwo, rzeźnictwo i szewstwo, istniały od czasów lokacji, gdyż właśnie wtedy ustalano liczbę ławek przeznaczonych do sprzedaży wyrobów tych rzemieślników. Uprawiano i inne rzemiosła, chociaż w dokumentach wysta-

[33] Ibid., Bd 7, Nr 1861, 1877 i Bd 18, Nr 4113; *Katalog...*, t. 7, z. 7, s. 40; K r u s c h e, op. cit., s. 280.

[34] *Codex...*, Bd 7, Nr 1564.

[35] Ibid., Bd 7, Nr 1680 i Bd 18, Nr 4113.

[36] Ibid., Bd 22, Nr 5276.

[37] *Generalne tabele statystyczne Śląska 1787 roku*, wyd. T. Ładogórski, Wrocław 1954, s. 204 i 214. W r. 1420 miasto, odpowiadając na skargę okolicznego rycerstwa wniesioną do cesarza Zygmunta Luksemburczyka, nadmieniło, że na podstawie starego prawa tylko przyjęci do prawa miejskiego mają prawo warzenia piwa wyłącznie w mieście (L i e b i c h, op. cit., s. 56).

wianych przeważnie przez książąt nie o wszystkich są wzmianki. Jako świadkowie wystawiania dokumentu mogli występować tylko bardzo zamożni rzemieślnicy. I tak, w r. 1295 wśród świadków znalazł się szewc, w r. 1309 kuśnierz i szewc, zaś w r. 1320 kowal. Obecności sukienników dowodzi istnienie postrzygalni sukna, wzmiankowanej w r. 1370 [38]. Z dokumentu z 28 VII 1278 r. dowiadujemy się o młynie przy palisadzie miejskiej (zapewne położonym na tzw. wyspie młyńskiej przy przepustach rzeki Widawy), który nabył rycerz Tomasz Kwas, zatrzymując go dla siebie po zrzeczeniu się wójtostwa; drugi młyn należący do wójtostwa jest wspomniany w dokumencie z 14 XII 1333 r.[39] Oczywiście zarówno Kwas, jak i wójt musieli wydzierżawić swe młyny fachowcom-młynarzom. Rzemieślnicy składali wójtowi cechową opłatę rzemieślniczą, jak informuje dokument z 14 XII 1333 r.; cechy namysłowskie musiały powstać znacznie wcześniej, zapewne tuż po lokacji miasta [40].

Handel — jak wskazują źródła — reprezentowali kupcy (czyli hurtownicy) oraz bogaci kramarze (półhurtownicy). Obydwie kategorie wymienia przywilej księcia Henryka IV z 2 X 1281 r., wyszczególniający uposażenie wójta namysłowskiego, w skład którego wchodziła tzw. opłata targowa wnoszona przez kupców i bogatych kramarzy. Ta sama opłata figuruje także w analogicznym dokumencie księcia Bolesława III z 14 XII 1333 r.

W końcu XVIII w. w Namysłowie funkcjonowało 6 kramarzy i tylez musiało ich być w średniowieczu, gdyż liczba kramów była ustalana przez panującego, próby zaś otwierania kramów dodatkowych spotykały się z ostrą opozycją kramarzy uprawnionych obawiających się konkurencji. To samo można powiedzieć o dwóch posiadaczach sklepów (komór) w sukiennicach wymienionych również w końcu XVIII w. O innych kategoriach handlujących (ubodzy kramarze, czyli detaliści, budnicy handlujący artykułami żywnościowymi), zachowane źródła z omawianego okresu nic nie mówią [41].

---

[38] *Codex...*, Bd 7, Nr 2354, Bd 16: *Regesten zur schlesischen Geschichte 1301—1315*, hrsg. v. C. Grünhagen, K. Wutke, Breslau 1892, Nr 3049; Bd 18, Nr 4039; Liebich, op. cit., s. 42—43.

[39] *Codex...*, Bd 7, Nr 2572 i Bd 22, Nr 5276.

[40] Ibid., Bd 22, Nr 5276; Loesch, op. cit., s. 276.

[41] *Codex...*, Bd 7, Nr 1680 i Bd 22, Nr 5276; Zimmermann, op. cit., s. 20 i 27. Nie wiadomo, kiedy zaczęto odbywać jarmarki w Namysłowie. Jak podaje Liebich (op. cit., s. 45—46), w r. 1380 rada miejska uzyskała od króla czeskiego Wacława IV zezwolenie na urządzenie dwóch jarmarków, jednego we wtorek po św. Filipie i Jakubie, drugiego we wtorek po św. Bartłomieju. Wydaje się jednak rzeczą niemożliwą, aby miasto będące stolicą księstwa za czasów książęcych nie miało prawa urządzania jarmarków, mimo że przywilej ten uzyskiwały miasta o znikomym znaczeniu gospodarczym i politycznym. Przypuszczalnie w r. 1380 miało miejsce jedynie potwierdzenie owego przywileju, zaś jarmarki odbywały się już od dawna.

Źródłem dochodu namysłowian było także rolnictwo, chociaż gleba nie należała tu do najlepszych. Według katastru pruskiego z sześćdziesiątych lat XIX w., którego dane odpowiadają czasom znacznie wcześniejszym, czysty dochód katastralny z 1 ha gruntów namysłowskich wynosił 11,36 marki, podczas gdy sąsiednie Stare Miasto miało dochód w wysokości 34,47 marki. Według tegoż katastru ziemia orna na gruntach miejskich wynosiła 504 ha [42]. Ziemi ornej od średniowiecza ubyło na skutek rozbudowy miasta, przybyło zaś na skutek wycięcia lasu, o którym mowa w r. 1278 [43]. Pewna liczba mieszczan posiadała pod miastem właściwym bądź gospodarstwa typu kmiecego zwane alodiami lub folwarkami, bądź też tzw. ogrody, zwykle kilkumorgowe, odpowiadające sadybom zagrodniczym. Jest o nich mowa przede wszystkim w przywilejach wójtowskich z lat 1281 i 1333. W tym ostatnim dokumencie wymieniony jest właściciel alodium, Maciej Buschin [44].

Poza tym, jak wynika z dokumentu Bolesława III z 14 XII 1333 r.[45], pewną rolę w życiu gospodarczym odgrywało rybołówstwo w rzece Widawie. Duże znaczenie miała okoliczność, że przez Namysłów przechodził ważny i ruchliwy szlak drogowy łączący Kraków z Wrocławiem.

O liczbie ludności w mieście brak wszelkich danych źródłowych. Jeżeli przyjmiemy, że miasto w obrębie fortyfikacji liczyło wtedy około 180 domów (liczba domostw na przedmieściach była niewielka) i że na każdy dom przypadało 6 mieszkańców (bierzemy dość wysoką liczbę średnią z uwagi na nieuwzględnienie w rachunku mieszkańców przedmieść), to okaże się, że liczba namysłowian wynosiła ponad 1 tys. Było to więc małe miasto mimo, że miało charakter stolicy regionu (namysłowskiego powiatu sądowego).

Występujący w dokumentach mieszkańcy miasta mają imiona germańskie i ogólnochrześcijańskie: Ekchard i Jesco (1283), Mikołaj, Eberhard i Henryk z Kalisza, który był jednocześnie sołtysem części Ziemiełowic (1309), Henryk Stange i Gozwin (1320), Suffrid z Gerlachsheim (zapewne identyczne z Gerlachshain, dziś Czepielowice w Brzeskiem), Piotr ze Strzegonowic we Wrocławskiem, Herman z Turyngii, wspomniany już Gozwin, Henryk Steincop zwany Henrykiem Stange (1320 i 1324), Stango (może ten sam, co i wymieniony poprzednio 1326), rajcy: Cunad Godinus, Gobelo przezwiskiem Steyncoph, Mikołaj Heubet, Hans z Rychnowa i Piotr Runge, poza tym mieszczanie Wolfko, były wójt, Rudelo w Rynku (tzn. miał dom w rogu Rynku), Heyno Pescoldi (czyli syn Pezolda, 1341), Mikołaj z Namysłowa (1342). W dokumencie z 20 V 1320 r. figurują jako świadko-

[42] *Gemeinde-Lexikon für die Provinz Schlesien*, Berlin 1887, s. 2—3.
[43] *Codex...*, Bd 7, Nr 1572 i Bd 18, Nr 4039.
[44] Ibid., Bd 22, Nr 5276.
[45] Ibid.; por. Liebich, op. cit., s. 20.

wie następujący mieszczanie namysłowscy: Tammo z Trzcinicy Wołowskiej, Piotr ze Strzegonic, Jan sołtys ze Starego Miasta, Henryk ze Zgorzelca, pisarz (miejski) Maciej i Gozwin [46].

Zapewne wymienieni świadkowie wystawienia dokumentów byli ludźmi co najmniej zamożnymi. Świadczy o tym m.in. fakt że mieszczanin namysłowski Gobelein zwany Steincop nabył w dniu 16 I 1342 r. sadzawkę w mieście Wołczynie prawem lennym ze wszystkimi pożytkami; był on niewątpliwie owym rajcą, którego wspomina dokument z r. 1341 [47].

Znamy więc z imienia kilkunastu mieszczan, z których jeden — jak świadczy nazwisko Godinus — mógł być pochodzenia flamandzkiego, reszta — to według wszelkiego prawdopodobieństwa Niemcy. Skądinąd jednak wiemy, że polskość w powiecie namysłowskim była silna nawet po upływie stuleci.

Już w r. 1486 utworzono fundację, z której dochodów miano opłacać kaznodzieję polskiego. Liczono się wtedy z możliwością likwidacji tego stanowiska w przyszłości z powodu spodziewanego zaniku polskości w mieście, przewidywania te jednak nie sprawdziły się [48].

Na podstawie ksiąg metrykalnych parafii namysłowskiej z początku XVII w. można stwierdzić, że Polacy stanowili wtedy mniej więcej 20% ludności. Mieszkali częściowo w samym Namysłowie, częściowo w Starym Mieście włączonym do parafii miejskiej. Byli to przedstawiciele zawodów służebnych oraz inni ludzie ubodzy. Tak samo zapewne przedstawiała się sytuacja o 300 lat wcześniej. Dlatego nie widać Polaków w zachowanych źródłach, którymi są sformułowane uroczyście dokumenty. Z drugiej strony zasługuje na uwagę, że w r. 1326 proboszczem namysłowskim był Jaśko, z imienia Polak.

W pierwszej połowie XIV w. odsetek Polaków według wszelkiego prawdopodobieństwa był większy niż w XVII w. Miasto sprawiało wrażenie zniemczonego, ponieważ Niemcami byli bogaci mieszczanie i rzemieślnicy, natomiast okoliczna ludność wiejska — rycerze i chłopi — była przeważnie polska.

W ówczesnym Namysłowie znajdował się i trzeci element etniczny — Żydzi. Źródła nie mówią o nich w sposób bezpośredni, ale o zamieszkiwaniu przez nich w Namysłowie informuje szczegół topograficzny, mianowicie nazwa ulicy wymienionej w r. 1321 — Żydowska [49]. Skądinąd wiemy,

---

[46] *Codex...*, Bd 7, Nr 1760, 2315, Bd 16, Nr 3049, Bd 18, Nr 4015, 4039, 4318, 4514, Bd 22, Nr 5276 i Bd 30, Nr 6655.

[47] Ibid., Bd 30, Nr 6735.

[48] W. Dziewulski, *Dzieje ludności polskiej na Śląsku Opolskim od czasów najdawniejszych do Wiosny Ludów*, Opole 1972, s. 37.

[49] *Codex...*, Bd 18, Nr 4113.

że w owych czasach można było spotkać Żydów w wielu miastach śląskich i że systematyczne prześladowania ich przypadają na czas późniejszy [50].

O walkach społecznych w Namysłowie źródła milczą, zresztą małe rozmiary zbiorowości wysoce utrudniały dramatyczne spiętrzenia społeczne. Niemniej jednak zachodziły przeciwieństwa między panującym księciem a ogółem ludności miejskiej, między wójtem a mieszczanami, między bogaczami miejskimi a średniozamożnym mieszczaństwem popieranym przez ubogich mieszkańców, wreszcie między majstrami a czeladnikami (co prawda ostatni prawie zawsze z biegiem czasu zostawali majstrami, przechodząc tym samym do obozu swych dawnych przeciwników).

LOSY STAREGO MIASTA PO LOKACJI NAMYSŁOWA

Ponieważ Stare Miasto jest dziś włączone do Namysłowa i przestało istnieć jako odrębna jednostka terytorialna, uwzględniono w niniejszym opracowaniu jego dzieje do r. 1341, zwłaszcza że zachowało się nieco dokumentów dotyczących tego okresu jego przeszłości.

Stare Miasto przed średniowieczną kolonizacją na prawie zachodnim składało się z dwóch części: alodium (później zwanego folwarkiem) stanowiącego pełną własność pana feudalnego i gruntów użytkowanych przez poddanych chłopów. Początkowo było ono własnością księcia i podlegało prawu polskiemu. W r. 1278 pan feudalny tej wsi, Tammo (Tomasz) Kwas (Quaz) lokował za zgodą swych synów 10,5 łanu w Starym Mieście pod Namysłowem, co odpowiadało mniej więcej 178,5 ha. W myśl postanowień zawartych w odnośnym dokumencie mieszkańcy zostali zwolnieni ze wszelkich ciężarów z wyjątkiem daniny rocznej w wysokości 1 małdrata zboża z łanu (małdrat = 12 korcy śląskich — opłata należna od łanu) i obowiązku orania gruntów pańskich przez 2 dni w roku; w konsekwencji uzyskali oni tzw. własność podległą [51].

Parę tygodni potem, książę Henryk IV Probus nadał Tomaszowi Kwasowi majątek Stary Namysłów (tzn. Stare Miasto) oraz alodium, należące kiedyś do książęcego kapelana, w wolne (od czynszu) posiadanie. Oznaczało to przelanie na Kwasa własności zwierzchniej nad mieszkającymi w Starym Mieście chłopami z jednoczesnym zatwierdzeniem nabycia alodium. Z obciążenia wszystkich mieszkańców lokowanego osiedla pańszczyzną sprzężajną wynika, że utworzono tu wyłącznie gospodarstwa kmiece dysponujące własną siłą pociągową [52].

---

[50] K i e r s n o w s k i, op. cit., s. 156—162.

[51] *Codex...*, Bd 7, Nr 1564 z 17 VI 1278 r.

[52] Ibid., Nr 1680 z 2 X 1278 r. Zapewne Szymon Kwas, rycerz figurujący w dokumencie księcia wrocławskiego Henryka V z 6 V 1294 r. (ibid., Nr 2315), był krewnym Tomasza (Tammo) Kwasa.

W okresie 1278—1319 panem Starego Miasta był Herbord Kwas, wspomniany w późniejszym dokumencie z 20 I 1320 r. jako już nieżyjący. Wymieniony dokument głosi z kolei, że Reinold Kwas i Piotr z Kosnowa (miejscowość nie zidentyfikowana), żona Piotra Klara oraz jej siostry Katarzyna i Elżbieta sprzedali Janowi sołtysowi w Starym Mieście 2 wolne łany przyłączone do ich alodium w Starym Mieście, które niegdyś oddzielono od dziedzicznego wójtostwa w Namysłowie, za 21,5 grzywny groszy praskich prawem dziedzicznym. Granica sprzedanych łanów przebiegała wzdłuż rzeki Widawy. Sprzedawcy obiecywali zarazem zwolnienie Jana i jego spadkobierców od wszystkich ciężarów, służb i opłat, które biskup i inne osoby duchowne zwykli byli pobierać od dóbr dziedzicznych. Zamiast czynszu i wszystkich służb Jan i jego prawni następcy mieli płacić rocznie pół grzywny, a mianowicie Reinoldowi pół wiardunku, Piotrowi z Kosnowa i jego żonie Klarze pół wiardunku oraz Katarzynie i Elżbiecie także po pół wiardunku. Sprzedawcy zobowiązali się zastępować nabywcę we wszystkich sprawach sądowych przed księciem i jego upoważnionymi urzędnikami. Nabywca mógł paść bydło na posiadłościach sprzedawców, czemu ani oni, ani chłopi nie mieli prawa się sprzeciwiać [53].

Z dyplomu tego dowiadujemy się, że gdzieś między rokiem 1278 a 1320 wójt namysłowski sprzedał któremuś z Kwasów (może Herbordowi) 2 łany wolne od czynszu, oddzielając je od swego dziedzicznego wójtostwa i włączając do swego alodium w Starym Mieście. Wówczas, na mocy powyższego aktu kupna-sprzedaży, nabył je sołtys ze Starego Miasta, który je zapewne przyłączył do swojej posiadłości w tej wsi.

Z kolei dokument z 30 III 1286 r. informuje, że Dytrych ze Starego Miasta trzykrotnie zlekceważył rzuconą na niego klątwę, wobec czego podpadł pod wielką klątwę, która miała być ogłoszona w kościele parafialnym w Raciborzu [54]. Nie wiadomo, jaki czyn Dytrycha ściągnął nań tę karę kościelną; zatarg z kościołem, który ją poprzedził, mógł mieć przyczyny natury materialnej.

Kolejny dokument z 20 I 1320 r., sporządzony w Namysłowie dotyczy też aktu kupna-sprzedaży. Mieszczanin namysłowski Suffrid, zapewne rodem z Czepielowic, sprzedał kowalowi Jenlinowi, również mieszczaninowi namysłowskiemu, pół łanu w Starym Mieście przy Namysłowie za 5 grzywien groszy praskich z zastrzeżeniem rocznego czynszu w kwocie 1 wiardunku. Sprzedany grunt był wolny od wszystkich podatków i służb, także od służby rycerskiej, ale nabywca winien był dawać meszne proboszczowi w Namysłowie [55]. Z dokumentu wynika, że Stare Miasto było już włączone do parafii namysłowskiej (pobieranie mesznego); tak samo musiano po-

[53] Ibid., Bd 18, Nr 4015.
[54] Ibid., Bd 7, Nr 1955.
[55] Ibid., Bd 18, Nr 4015.

stąpić z pozostałymi miejscowościami, które niegdyś należały do parafii w Starym Mieście. Ale jeszcze przed dwoma laty, 22 IX 1318 r., kościół tutejszy był parafialnym, gdyż miał swego proboszcza [56].

Dokument sporządzony 1 I 1324 r. w Namysłowie precyzuje warunki sprzedaży części alodium po nieżyjącym Herbordzie. Reinold Kwas i Piotr z Kosnowa, jego małżonka Klara i jej siostry Katarzyna i Elżbieta sprzedały Janowi, sołtysowi ze Starego Miasta, 2 wolne łany (które niegdyś w drodze zamiany sądu dziedzicznego zostały odłączone od miasta) za 21,5 grzywny groszy praskich celem posiadania prawem dziedzicznym. Miały one być całkowicie wolne od szosu, bed (podatków uchwalanych przez przedstawicielstwo ziem na żądanie księcia), opłaty menniczej itd., z wyjątkiem czynszu w kwocie pół grzywny. Sprzedawcy obowiązani byli zastępować sołtysa w sprawach prawnych przed księciem i jego urzędnikami. Nabywca był wolny od opłat zwanych uffart (Auffahrt) i abvart (Abfahrt) [57].

Zasługuje na uwagę, że obydwa dokumenty z 1320 r. i 1324 są niemal identyczne, różniąc się między sobą tym, że dokument późniejszy przyznaje nabywcy zwolnienie od opłat miejskich (szos, może opłaty menniczej itd.) oraz opłat pobieranych przy wzięciu nieruchomości w posiadanie (Auffahrt) i pozbyciu się jej (Abfahrt).

Wreszcie dokument wystawiony 29 VIII 1341 r. przez radę miejską w Namysłowie powraca znowu do nieruchomości nabytej przez sołtysa Jana. Rajcy namysłowscy stwierdzają, że sprzedają Janowi i jego prawowitym następcom 2 wolne łany położone w Starym Mieście, które niegdyś nabył z alodium Herborda Kwasa. Jan i jego następcy w przyszłości mieli posiadać te łany w imieniu miasta prawem dziedzicznym, z tym że zamiast wszystkich służb obowiązani byli płacić corocznie na św. Michała 2 skojce czynszu (1/24 część grzywny). Rada obiecywała zwolnić obydwa łany od szosu, wszystkich kolekt, robocizn, bed, dostarczania podwód, pługów (obowiązek orania cudzego gruntu) i innych podatków nakładanych przez radę, księcia lub innych urzędników, zwalniała Jana od dziesięciny małdratowej i pieniężnej, którą zwykli byli pobierać biskup i inne duchowne osoby, oraz przyznawała Janowi i jego dzieciom pełnomocnictwo do sprzedaży obydwóch łanów na podstawie tego samego prawa lub innego postępowania według ich woli. Jan zaś uznawał, że zarówno on sam, jak i jego potomkowie będą podlegać prawu miejskiemu, i otrzymał zapewnienie, że w razie sprzedania przez niego lub jego potomków obydwóch łanów będzie wolny od opłaty, którą pospolicie zowią abeuart (Abfahrt). Również mógł wypasać dowolnie duże stado owiec na swoich dobrach, nie

[56] Ibid., Nr 3885.
[57] Ibid., Nr 4318.

potrzebując zgody rady, mieszkańców wsi i kmieci [58]. Innymi słowy rada zezwalała na włączenie do gruntów miejskich obydwóch łanów nabytych przez Jana. Takie zakończenie miała sprawa ciągnąca się przez 20 lat. Radzie miejskiej chodziło o to, aby 2 łany nabyte przez sołtysa Jana powróciły do miasta, gdyż przed 20 I 1320 r. jako przynależne do wójtostwa dziedzicznego należały tym samym do areału gruntów miejskich. W tym celu zredagowano ostatecznie pierwotny tekst umowy kupna — sprzedaży tych łanów. Jest rzeczą zrozumiałą, że sołtys Jan wolał mieć całość swego majątku nieruchomego w obrębie Starego Miasta i musiał bronić się przed ponownym włączeniem nabytych łanów do gruntów miasta Namysłowa. Liczne ulgi (zwolnienia od różnych podatków i opłat) miały skłonić go do wyrażenia zgody na postulaty władz miejskich.

Powierzchnia ziemi otrzymana przez chłopów podczas lokacji Starego Miasta wynosiła według katastru pruskiego 204 ha, w tym było 170 ha gruntów ornych i 34 ha łąk. Są to liczby zbliżone do danych o areale gruntków nadanych chłopom w r. 1278 przez Tomasza Kwasa (10,5 łanu, czyli 178,5 ha); stąd wniosek, że grunta chłopskie w Starym Mieście na ogół nie zostały uszczuplone przez panów feudalnych.

Na dyplomie rady miejskiej z r. 1341 kończą się źródła dotyczące dziejów Starego Miasta w rozpatrywanym okresie.

Związana ze Starym Miastem rodzina Kwasów i w następnych latach ukazuje się w otoczeniu księcia Bolesława III, który panował przynajmniej nominalnie nad namysłowskim powiatem sądowym. W dokumentach księcia z lat 1343, 1344 i 1346 występuje jako świadek Mikołaj Kwas, zaś w r. 1347 — Henryk (Heynco) i Mikołaj Kwasowie [59].

DZIEJE POLITYCZNE

Poprzednik dzisiejszego miasta Namysłowa — Stare Miasto, należało pierwotnie do księstwa dolnośląskiego, z chwilą zaś podziału jego między Piastowiczów — synów Henryka Pobożnego i powstania w 1248 r. księstwa wrocławskiego stało się częścią składową tegoż. Stan ten przetrwał do r. 1294. Informacji dotyczących Namysłowa mamy niewiele. I tak, gdy w końcu kwietnia i początku maja 1271 r. książę krakowski Bolesław Wstydliwy zaatakował księstwo wrocławskie, rycerstwo małopolskie srogo spustoszyło wschodnią jego część, m.in. także okolice Namysłowa [60].

W r. 1284 z inicjatywy niemieckich zakonników z Saksonii założono

[58] Ibid., Bd 30, Nr 6655 z 29 VIII 1341.

[59] *Regesty śląskie...*, nr 29, 215, 528, 592 i 667.

[60] R. Grodecki, *Dzieje polityczne Śląska do roku 1290*. W: *Historia Śląska. Od najdawniejszych czasów do roku 1400*, t. 1, Kraków 1933, s. 261—262.

w Namysłowie klasztor franciszkanów, ku niezadowoleniu biskupa wrocławskiego Tomasza II. Jak podaje dokument z dnia 24 II 1285 r., klasztor namysłowski nie uznał nałożonego na Śląsk przez biskupa interdyktu (zakazu czynności kościelnych), a nawet nazwał biskupa ekskomunikowanym. Jednakże w niecałe pół roku potem klasztor namysłowski znalazł się w obozie biskupa toczącego walkę z księciem wrocławskim Henrykiem Probusem. 20 VII tegoż roku niejaki Czesław (Chaslaus), zapewne prowincjał polsko-czeski zakonu franciszkanów zwrócił się do ministra prowincji saskiej z wnioskiem o zniesienie klasztoru namysłowskiego jako założonego ze szkodą dla klasztorów polskich na ich obszarze. Niemniej jednak klasztor namysłowski pozostał w składzie prowincji saskiej [61].

Testamentem z 23 VI 1290 r. Henryk IV zapisał Namysłów z jego okręgiem (powiatem sądowym) swej żonie Matyldzie jako oprawę wdowią; w r. 1300 ukazuje się ona jako żona księcia Henryka głogowskiego [62].

Pod władzą książąt wrocławskich pozostawał Namysłów do r. 1294, kiedy to książę głogowski wymusił na Henryku wrocławskim na mocy układu z 6 V tegoż roku całą prawobrzeżną część jego posiadłości, m.in. Namysłów [63].

W dokumencie z 27 III 1309 r. dwaj dziedziczni panowie wsi Ziemiełowice stwierdzają, że przywilej lokacyjny tej wsi utracono wraz z innymi rzeczami, gdy miasto Namysłów zostało zdobyte lub zdradzone na skutek podstępów wrogów („dum civitas Namslavia esset capta seu tradita per hosium insidiis") [64]. Inne źródła o tym wydarzeniu milczą.

29 XII 1312 r. synowie Henryka I głogowskiego podzielili się spadkiem po ojcu; zachodnia jego część przypadła Henrykowi II, Janowi i Przemkowi, wschodnia — Konradowi I i Bolkowi, którzy m.in. otrzymali Namysłów [65]. Możliwe, że toczone walki między synami Henryka I a książętami wrocławsko-brzesko-legnickimi dotknęły także okolic Namysłowa [66].

W pierwszej połowie 1313 r. Konrad i Bolko podzielili się swą częścią, Konrad otrzymał księstwo oleśnickie, Bolko zaś księstwo namysłowskie. W ten sposób powstały 2 nowe księstwa dzielnicowe z tym, że księstwo namysłowskie okazało się tworem krótkotrwałym (1313—1323), zwłaszcza że książę Bolko ukazuje się po raz ostatni jako żyjący w kwietniu 1320 r.

---

[61] *Codex...*, Bd 7, Nr 1877 i 1861; Geschichte Schlesiens, hrsg. v. der Historischen Kommission für Schlesien unter Leitung von H. Aubin, 2 Aufl., Bd 1, Breslau 1938, s. 126; T. Silnicki, *Dzieje i ustrój kościoła katolickiego na Śląsku*, Warszawa 1953, s. 392—394.

[62] *Codex...*, Bd 7, Nr 2140 i 2610.

[63] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 2, s. 4—10, Nr 6.

[64] *Codex...*, Bd 16, Nr 2099.

[65] Ibid., Nr 3255.

[66] *Geschichte Schlesiens*, Bd 1, s. 151.

Niebawem w sprawy śląskie zaczyna ingerować prowadzący konsekwentną politykę zjednoczenia ziem polskich i odrodzenia Królestwa Polskiego — Władysław Łokietek. Na mocy umowy zawartej 10 VIII 1323 r. w Krakowie pod naciskiem Łokietka książę Konrad oddał Bolesławowi brzesko-legnickiemu całe księstwo namysłowskie, Bolesław zaś uznał go za posiadacza księstwa oleśnickiego [67]. W parę dni potem — 29 VIII tegoż roku Bolesław przyrzekł Konradowi, że utrzyma w mocy wszystkie uprawnienia, jakie przysługują ziemi namysłowskiej i jej mieszkańcom [68].

W ten sposób ziemia namysłowska przeszła w ręce nowego pana. Tymczasem Śląsk popadał stopniowo pod zwierzchnictwo czeskie, czemu powstałe Królestwo Polskie nie mogło zapobiec, będąc zagrożone przez Krzyżaków.

Dnia 29 VIII 1323 r. nowy władca ziemi namysłowskiej zawarł umowę z Konradem oleśnickim, obiecując zdobyć dla niego zamek Żmigród w ciągu roku. W razie niedotrzymania tego terminu kasztelan namysłowski miał oddać w ręce Konrada miasto Namysłów z jego powiatem, aż do czasu wywiązania się Bolesława z obietnicy [69]. Wyprawa musiała być uwieńczona powodzeniem, gdyż nie przetrwała żadna wiadomość o powrocie Konrada do Namysłowa.

Aktem z 9 V 1329 r. król czeski Jan Luksemburski oddał Bolesławowi w lenno jego posiadłości, m.in. także Namysłów [70]. W r. 1333 wyprawa wojenna króla Władysława Łokietka dotarła do Odry, przy czym zapewne ucierpiały także okolice Namysłowa.

W r. 1338 lub 1339 Bolesław obdarował Namysłowem swego syna Wacława [71]. 15 XII 1341 r. Wacław tytułował się panem Namysłowa [72].

Niebawem jednak książę Bolesław, zamierzając wydać córkę Annę za księcia Kazimierza I cieszyńskiego musiał poczynić starania o danie przyszłemu zięciowi równoważnika posagu, którego nie mógł wypłacić w gotówce. W związku z tym wystarał się on o akt z 30 XI 1340 r., mocą którego zwolnił margrabiego Karola, zastępcę przebywającego za granicą króla Jana, a zarazem następcę tronu czeskiego, od wszystkich zobowiązań na wypadek zastawienia Namysłowa, Kluczborka, Byczyny i Wołczyna [73].

Fakt zastawienia tych miast położnych w pobliżu granicy odnowionego Królestwa Polskiego zainteresował Kazimierza Wielkiego. Zapewne liczył się on z możliwością uzyskania tych obszarów, co ułatwiłoby mu pe-

[67] J. Dąbrowski, *Dzieje polityczne Śląska w latach 1290—1402*. W: *Historia Śląska. Od najdawniejszych czasów do roku 1400*, t. 1, Kraków 1933, s. 352.

[68] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 1, s. 64, Nr 6.

[69] Ibid., Bd 2, s. 12—15; Dąbrowski, op. cit., s. 361—362, przyp. 1.

[70] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 2, s. 12—13, Nr 9.

[71] Ibid., Bd 1, s. 14—15, Nr 11.

[72] Ibid., Bd 2, s. 302, Nr 2.

[73] *Codex...*, Bd 30, Nr 6047 i 6205.

netrację w głąb Śląska, zwłaszcza że miał on sprzymierzeńca w osobie Bolka II świdnicko-jaworskiego, który aż do r. 1368 nie chciał uznać zwierzchnictwa czeskiego. Borykającego się wiecznie z trudnościami finansowymi Bolesława III nietrudno było pozyskać dla myśli zastąpienia zastawu cieszyńskiego polskim. Tego rodzaju domysły nasuwa dokument Bolesława z 30 XI 1341 r. Wystawca dokumentu stwierdza, że król Jan zezwolił mu na oddanie królowi polskiemu w zastaw Namysłowa i trzech sąsiednich miast, wyraził również zgodę na niepełnienie przez króla Kazimierza żadnej ze służb (lennych) z racji posiadania zastawu. Bolesław zobowiązał się do najbliższych zapustów (12 II 1342 r.) wykupić te miasta od księcia cieszyńskiego i przekazać królowi polskiemu dochody z nich oraz z ich powiatów sądowych lub odpowiednio uzupełnić te dochody, o ile one będą mniejsze od 400 grzywien. Zaznaczył również, że nigdy nie będzie żądał zwrotu tych dochodów (płynących z innych miast sąsiednich) na mocy prawa kościelnego lub świeckiego. Naruszający którekolwiek z tych postanowień miał być karany leżeniem załogą w Krakowie. Oznaczało to ponoszenie kosztów pobytu w wyznaczonym miejscu, z tym, że wraz z winowajcą musiała leżeć załogą liczba czeladzi odpowiednia do jego pozycji społecznej [74].

Ze swej strony król Kazimierz dnia 11 V 1342 r. przyrzekł zwrócić margrabiemu Karolowi morawskiemu, książętom Wacławowi i Ludwikowi (synom Bolesława III) i księciu Mikołajowi opawskiemu Namysłów i inne miasta zastawione, o ile będzie miał pewność, że otrzyma z powrotem sumę zastawną w kwocie 3 tys. grzywien groszy praskich [75].

Kazimierz cieszyński natomiast zwolnił w Krakowie dokumentem z 17 VII 1342 r. Namysłów i 3 sąsiednie miasta z udzielonej przez nie gwarancji wypłacenia oprawy, z racji wydania za mąż jego córki Anny, którą pojął książę Wacław, syn Bolesława III [76]. W ten sposób usunięto wszystkie przeszkody utrudniające królowi Kazimierzowi objęcie zastawu namysłowskiego.

Niemniej jednak Bolesław III i jego synowie pamiętali o podkreśleniu swych praw do zastawionych miast. I tak, Wacław i Ludwik 3 VII 1340 r. stwierdzają, że otrzymują od króla Jana w lenno wszystkie swoje ziemie, m.in. także Namysłów [77], zaś 11 VIII 1348 r. Bolesław III zapisał swej żonie Katarzynie jako oprawę miasto Namysłów z grodem [78].

Kazimierz Wielki musiał zrezygnować ze swych planów odnośnie do zastawu namysłowskiego. Liczył się z możliwością porozumienia czesko-

[74] Ibid., Nr 6721.
[75] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 2, s. 317, Nr 16.
[76] *Codex...*, Bd 30, Nr 6716.
[77] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 1, s. 17—18, Nr 17; *Codex...*, Bd 30, Nr 6506.
[78] *Codex...*, Bd 30, Nr 6889.

-krzyżackiego przeciwko Polsce, któremu nie zdołałby się przeciwstawić i rozumiał, że brak mu jeszcze sił do odzyskania Śląska [79]. Zresztą nowy król czeski Karol IV poszedł mu na rękę, okazując gotowość do zrzeczenia się zwierzchnictwa nad Mazowszem.

Już 7 IV 1348 r. Karol IV wydał akt inkorporujący cały Śląsk do królestwa czeskiego [80]. W kilka miesięcy potem pełnomocnicy Kazimierza i Karola podpisali w Namysłowie traktat pokoju między Polską a Czechami. Zasadniczym jego postanowieniem było odnowienie traktatu przyjaźni zawartego w r. 1341 w Pradze między królem Janem i jego następcą tronu a Kazimierzem Wielkim. Poza tym król zrzekł się praw zasadniczych w stosunku do Namysłowa i miast sąsiednich, król czeski zaś zrezygnował ze zwierzchnictwa nad Mazowszem. „W praktyce jednak akt namysłowski załatwił w polityce Kazimierza Wielkiego na dłuższy okres czasu sprawę Śląska" [81].

Bolesław III, który objął Namysłów w posiadanie, zmarł w roku 1352. Księstwo brzeskie przypadło, jak od dawna postanowiono, wdowie Katarzynie, która zrezygnowała za to na rzecz pasierbów z ziemi namysłowskiej. Pasierbowie, książęta legniccy Wacław I i Ludwik sprzedali tę ziemię jeszcze przed 1 V 1353 r. królowi Karolowi IV, który w r. 1359 wcielił specjalnym dekretem ziemię namysłowską do Korony Czeskiej [82].

Jak widać, w rozpatrywanym okresie Namysłów nigdy nie odgrywał roli podmiotu polityki, pozostając zawsze jej przedmiotem.

WŁADYSŁAW DZIEWULSKI

THE HISTORY OF NAMYSŁÓW TILL THE MIDDLE OF THE 14TH CENTURY

The author tried to reconstuct the history of Namysłów on the basis of the preserved sources, mainly the register of documents published in **Codex diplomaticus Silesiae**, which go back to 1348. He also took into consideration fief and possessive certificates concerning Namysłów which were announced in **the Lehns- und Besitzurkunden Schlesiens** and some dissertations referring in their subject-matter to the town. Thus the author presented the history of Namysłów in the prefoundational time and the circumstances of founding the town according to western law. He also presents its constitutional matters, economic life and population, vicissitudes of the

[79] *Regesty śląskie...*, nr 67; por. Dąbrowski, op. cit., s. 472.

[80] *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 2, s. 644; *Regesty śląskie...*, nr 778.

[81] Cyt. za: K. Maleczyński, *Epoka feudalna*. W: *Historia Śląska*, t. 1: *Do roku 1763*, cz. 1: *Do połowy XIV w.*, Wrocław 1960, s. 574—575. Por. *Regesty śląskie...*, nr 827.

[82] Dąbrowski, op. cit., s. 516; *Lehns- und Besitzurkunden...*, Bd 1, s. 71—72, Nr 17.

Old Town (which became a village) after Namysłów had been chartered, and finally the political history of the town and its region.

The history of the town of Namysłów was generally analogous to that of other Silesian towns at the time. On the basis of preserved documents it is possible to infer that there was a conflict between the head of the village as a feudal factors and the municipal commune or rather the appointed town council. Namysłów was ruled by Silesian princes of the Piast line, and by such persons of eminence as Casimir III of Poland, and afterwards by Charles IV of Czechs in the last years of the period under consideration. Beeing a small town (a dozen or so hundred of people), Namysłów never played a part of an independent political factor. As concerns the economic life the townspeople earned their living mainly by brewing beer on-licence, by handicraft (still underdeveloped in comparison with the after years), by trade and usury, which meant in fact participation in the feudal exploitation of villages. At the period in question Namysłów did not even have a typically Gothic sky-line lacking fortified town walls and stately public buildings.

WŁADYSŁAW DZIEWULSKI

DIE GESCHICHTE DER STADT NAMYSŁÓW BIS ZUR HÄLFTE DES XIV JAHRHUNDERTS

Der Verfasser bemühte sich, die Geschichte der Stadt Namysłów anhand der vorhandenen Quellen darzustellen. Hauptsächlich sind das Dokumentenregesten, veröffentlich im Codex Diplomaticus Silesiae, die bis zum Jahre 1348 reichen. Es wurden auch die Namysłów betreffenden Lehns- und Besitzurkunden berücksichtigt, die in der Sammlung „Lehns- und Besitzurkunden Schlesiens" zu finden sind, sowie auch die entsprechende Literatur. Im Effekt wurden Probleme der Zeit vor der Anlegung der Stadt gezeigt, sowie die Lokation nach westlichem Stadtrecht, die Gesellschaftsform, das Stadtbild mit seinem Wirtschaftsleben und den Bürgern, das Schicksal der Altstadt, die nach der Lokation von Namysłów in den Rang eines Dorfes herabfiel, zuletzt die politische Geschichte der Stadt mit seinem Weichbild.

Die innere Entwicklung von Namysłów verlief im Allgemeinen ähnlich wie in anderen schlesischen Städten dieser Zeit. Erhaltengebliebene Dokumente lassen auf einen Kampf zwischen dem Stadtvogt als Feudalelement und der Stadtgemeinde, besonders aber dem Rat der Stadt schliessen. In Namysłów herrschten schlesische Fürsten aus dem Geschlecht der Piasten. In den letzten Jahren des erforschten Zeitabschnittes war es in der Hand des polnischen Kasimier III und nach ihm des böhmischen Karl IV.

Namysłów war eine kleine Stadt — Tausend und einige Hundert Einwohner — und konnte deshalb auch keine selbstständige politische Rolle spielen. Im Wirtschaftsleben bildeten das Haupteinkommen der Bürger das Brauurbar, das Handwerk (noch nicht so entwickelt wie in späterer Zeit), Handel und Wucher. In der Summe — Anteil an der feudalen Ausbeutung des Dorfes. Im besprochenen Zeitabschnitt gewann Namysłów nicht mal ein gotisches Stadtbild, hatte keine Wehranlagen und auch keine ansehlichen öffentlichen Gebäude.

ВЛАДЫСЛАВ ДЗЕВУЛЬСКИ

ИСТОРИЯ НАМЫСЛОВА ДО ПОЛОВИНЫ XIV ВЕКА

Автор статьи старается восстановить историю Намыслова на основании сохраненных источников, в основном реестров документов, опубликованных в **Codex diplomaticus Silesiae**, которые относятся к 1343 г. Исследователь взял во внимание также васальные и землевладельческие дипломы, касающиеся Намыслова, опубликованные в **Lehns- und Besitzurkunden Schlesiens** и некоторые, тематически связанные с этим городом труды. В результате автор представил историю Намыслова до момента присвоения городских прав и обстоятельства возникновения города по западной юрисдикции, его строй, хозяйственную жизнь и население, историю Старого Мяста (которое стала деревней) после присвоения городских прав Намыслову и, наконец, политическую историю города с его округом.

Внутренние дела Намыслова были, в общем, смежными с развитием других силезских городов того времени. По сохраненным документам можно догадаться о существовании конфликта между феодальным фактором, каким являлся войт и городской гминой, особенно с возглавляющим ею городским советом. Намысловом правили силезские князя из династии Пястов — в последние годы, рассматриваемого периода такие выдающиеся личности как Казимеж III польский, после него Кароль IV ческий. Намыслув будучи небольшим городом (тысяча с лишним жителей) не сыграл самостоятельной политической роли. В области хозяйственной жизни главными источниками доходов мещан были: производство пива для продажи на разлив, ремесло (пока менее развитое, чем в позднейшее время), торговля и растовщичество, в общем участие в феодальной эксплуатации деревни. Намыслув в рассматриваемом периоде не получил даже звания готического города, так как не имел крепостных стен а тоже видных общественных строений.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

STANISŁAW GAWLIK

NAUCZYCIELE NIEKWALIFIKOWANI W SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM ŚLĄSKA OPOLSKIEGO W OKRESIE POWOJENNYM

Powszechnie znana jest prawda, że rozwój szkolnictwa warunkują zarówno czynniki organizacyjne i wiążące się z nimi możliwości ekonomiczne, jak i czynniki ludzkie. Nie ulega wątpliwości, że kamieniem węgielnym są tu kadry nauczycielskie i poziom ich kwalifikacji. W tym względzie w latach powojennych najlepsze intencje organizatorów oświaty napotykały na szczególnie rozległe trudności, wielostronnie uwarunkowane zarówno przeszłością historyczną regionu opolskiego, jak również eksterminacyjną polityką okupanta hitlerowskiego wobec narodu polskiego.

Braki kadrowe łagodzono zatrudnianiem kandydatów bez pełnych kwalifikacji zawodowych. Niedobór nauczycieli występował we wszystkich typach szkół, lecz ze szczególną ostrością zarysował się on w szkolnictwie podstawowym. Stąd też treść artykułu odnosi się przede wszystkim do problematyki kadr niekwalifikowanych pracujących w tym typie szkół.

Z wyjątkowo nieliczną grupą rodzimej inteligencji powróciła Opolszczyzna do organizmu macierzystego. Był to efekt dyskryminacyjnej polityki niemieckiego zaborcy, szczególnie zaś władz hitlerowskich różnymi środkami uniemożliwiających kształcenie się młodzieży rodzimej w szkołach średnich i wyższych. Jak podaje K. Trzebiatowski, w 1929 r. w różnych szkołach średnich w Polsce kształciło się około 70 uczniów ze Śląska Opolskiego i około 50 z Prus Wschodnich i Pogranicza. Liczby te w następnych latach z roku na rok malały [1]. Podobnie niska liczba młodzieży autochtonicznej studiowała na wyższych uczelniach niemieckich. Na przykład w całym okresie międzywojennym na Uniwersytecie Wrocławskim

[1] K. Trzebiatowski, *Oświata wśród Polaków w Niemczech w latach 1918—1939*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku" 1962, t. 1, s. 100.

studiowało 51 osób z Opolszczyzny [2]. Według M. Orzechowskiego, w latach trzydziestych w ciągu jednego roku akademickiego liczba studentów polskich ze Śląska Opolskiego nie przekraczała 50 osób [3]. Jak ocenia ten sam autor, po plebiscycie i podziale Śląska w całych Niemczech nie było więcej niż 20 studentów rodem z Opolszczyzny [4]. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że przy tak małej liczbie studiującej młodzieży o polskim rodowodzie liczba rodzimej inteligencji nie mogła być wysoka. Strona polska w 1934 r. oceniała liczebność własnej inteligencji w Niemczech na około 150 osób, mających średnie lub wyższe wykształcenie. Z tej jakże skromnej liczby na Śląsk Opolski przypadało około 80 osób [5].

Przedstawione liczby wskazują, że nieliczna była także grupa nauczycieli-Ślązaków. Źródła niemieckie podają, że w 1937 r. było tu 16 nauczycieli polskich, w tym 3 wychowawczynie przedszkoli (w powiecie strzeleckim pracowało 5 nauczycieli, w oleskim — 4, w raciborskim i bytomskim po 2). Nie posiadały nauczycieli polskich będących obywatelami niemieckimi m.in. powiaty gliwicki, zabrzański oraz kilka dalszych zamieszkałych przez znaczny procent polskiej ludności rodzimego pochodzenia. Niezmiernie skromnie prezentują się cytowane liczby w porównaniu ze stanem nauczycieli niemieckich w byłym województwie śląskim. Według spisu z 1931 r. mniejszość niemiecka licząca na tym obszarze 76 tys. ludzi, posiadała 590 nauczycieli: w szkolnictwie powszechnym — 392, średnim — 184, w przedszkolach 14. Rozwijana i doskonalona metodycznie polityka wynaradawiania realizowana przez władze niemieckie powodowała, że polskie szkolnictwo mniejszościowe na Śląsku Opolskim cierpiało szczególny niedostatek nauczycieli [6]. Okres wojny, kiedy ze szczególną bezwzględnością ostrze krwawej przemocy hitlerowskiej skierowane było przeciw nauczycielom polskim, znacznie zmniejszył grupę rodzimej kadry pedagogicznej. Wygnania, obozy i więzienia przeżyli tylko nieliczni, którzy natychmiast po wyzwoleniu wschodnich obszarów późniejszego województwa opolskiego zakładali polskie szkoły. Ci właśnie nauczyciele, a było ich około 30 stanowili najwcześniejszych reprezentantów Polski wracającej nad Odrę, Nysę Łużycką i Bałtyk [7]. Tak skromne wiano, z jakim Opol-

[2] A. Zawisza, *Studenci Polacy na Uniwersytecie Wrocławskim w latach 1918—1939*, Wrocław 1972, s. 19—58.

[3] M. Orzechowski, *Z dziejów ruchu akademickiego i walki o wytworzenie inteligencji polskiej na Śląsku Opolskim w latach 1932—1939*, „Studia i Materiały z Dziejów Śląska" 1962, t. 4, s. 270.

[4] Ibid., s. 276.

[5] Ibid., s. 337.

[6] Zob. T. Musioł, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919—1939*, Katowice 1964, s. 259; tenże, *Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim 1930—1939*, Wrocław 1962.

[7] S. Gawlik, Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim, [w druku].

szczyzna weszła w granice Polski, rodziło konieczność odwoływania się do pomocy kadrowej innych obszarów. Ale i ona nie mogła być zbyt rozległa, gdyż eksterminacyjna polityka władz hitlerowskich spowodowała, że w okresie wojny i okupacji straciło życie około 36 tys. nauczycieli polskich [8].

Pierwsi nauczyciele zaczęli przybywać na Śląsk Opolski stosunkowo wcześnie, bowiem już w marcu 1945 r. przyjechała z Częstochowskiego grupa licząca około 50 osób [9]. Stopniowo wzrastała ona i tak już w maju 1945 r. kadra pedagogiczna liczyła 118 nauczycieli, w lipcu tegoż roku 482, a w październiku 617 [10].

Napływ nauczycieli, aczkolwiek mający charakter ciągły, był jednak wciąż niewystarczający w stosunku do potrzeb dyktowanych koniecznością uruchomienia oczekujących na otwarcie dalszych szkół. Nieodzownym stało się więc zatrudnianie do pracy w szkolnictwie kandydatów bez wymaganych kwalifikacji zawodowych. Ich liczba w niektórych powiatach przewyższała rozmiarami stan kadry kwalifikowanej. Tak na przykład było w powiecie głubczyckim, gdzie w roku szkolnym 1945/46 pracowało aż 60% nauczycieli niekwalifikowanych. Nie zatrudniając jednak kandydatów bez przygotowania pedagogicznego i ogólnego, trudno byłoby uruchomić na obszarach Śląska Opolskiego w roku szkolnym 1945/46 — 624 szkoły podstawowe, w których spełniało powinności dydaktyczno-wychowawcze 1250 nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin [11], z tym wszakże, iż na obszarze całego ówczesnego województwa śląsko-dąbrowskiego pracowało ich w omawianym okresie zaledwie 3768, co stanowiło tylko 54% kadry nauczycielskiej (6907) zatrudnionej przed wybu-

[8] Dla całego kraju taką liczbę wymienia B. Ratuś (*Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944—1970. Działalność wychowawczo-dydaktyczna*, Warszawa—Poznań 1974, s. 13), natomiast wg referatu W. Szajera, wygłoszonego w 1957 r. na zjeździe uczestników tajnego nauczania („Głos Nauczycielski" 1957, nr 49), w wyniku terroru okupanta zginęło około 17 tys. nauczycieli, czyli ponad 16% stanu z 1939 r. Straty nauczycielskie na Śląsku obrazuje praca: Sz. Kędryna, A. Szefer, *Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach hitlerowskiej okupacji*, Katowice 1971. Mianem śląskich autorzy opatrzyli wszystkich zamordowanych i poległych nauczycieli, mieszkających na obszarach należących w 1971 r. do województwa katowickiego. W publikacji uwzględnieni zostali również nauczyciele z Zaolzia wchodzącego w latach II wojny światowej w skład tzw. rejencji katowickiej. Tak więc rejestr 533 poległych i zamordowanych nie objął obszarów województwa opolskiego w granicach obowiązujących do końca maja 1975 r.

[9] T. Musioł, *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie opolskim*, Opole 1961, s. 11.

[10] Ibid., s. 5.

[11] Ibid., s. 6; S. Papla, *Rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie katowickim w XX-leciu PRL*, „Chowanna" 1964, z. 4, s. 411.

chem II wojny światowej w byłym województwie śląskim [12]. Łatwo więc na przykładzie przedstawionych liczb dojść do wniosku, że na obszarze prawie dwa razy większym, jaki obejmowało województwo śląsko-dąbrowskie, nauczyciele tu zatrudnieni w roku szkolnym 1945/46 stanowili w przybliżeniu około czwartą część potrzebnej wówczas kadry pedagogicznej.

Dekret Rady Ministrów o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym z 23 XI 1945 r. sankcjonował prawnie zatrudnienie w szkolnictwie kandydatów (z wyjątkiem szkół wyższych) nie posiadających wymaganych kwalifikacji zawodowych [13]. Była to zresztą konieczność nieuniknionа w sytuacji, kiedy wiele szkół było nieczynnych i rodzice oczekiwali ich uruchomienia, a tysiące dzieci pragnęło podjąć naukę w polskiej szkole. I tam, gdzie zabrakło kandydatów z kwalifikacjami zawodowymi kierowano osoby zaledwie przeszkolone na krótkotrwałych kursach pedagogicznych dających ogólną orientację o pracy nauczycielskiej. Chociaż nie zawsze przestrzegano tej zasady, szczególnie w przypadkach, gdy pilne potrzeby zmuszały władze oświatowe do rekompensowania niedostatku nauczycieli kwalifikowanych angażowaniem do pracy w szkolnictwie kandydatów nawet bez wstępnego przygotowania pedagogicznego. Zjawiska takie notowano przede wszystkim w latach 1945—1950, kiedy deficyt kadr był nadmiernie dokuczliwy, gdy nie zawsze istniały organizacyjne warunki sprzyjające przeszkoleniu zgłaszającego się kandydata, a nierzadko również aktualnie występująca sytuacja szczególnego obciążenia nauczycieli zmuszała do natychmiastowego zatrudnienia nowej osoby niekwalifikowanej, by dopiero później skierować ją na przeszkolenie w systemie zaocznego kształcenia. Ostrożne wyliczenia wskazują, że w lutym 1946 r. ta grupa niekwalifikowanych nauczycieli pracująca w szkołach podstawowych na Śląsku Opolskim liczyła ponad 350 osób. Przed klęską wrześniową wielu z nich było uczniami liceów pedagogicznych, inni posiadali średnie wykształcenie ogólnokształcące lub mieli ukończonych tylko kilka klas gimnazjum w tajnym szkolnictwie podczas okupacji. Niekiedy zdarzały się również sytuacje, w których kandydaci na przyszłych nauczycieli mieli trudności z udokumentowaniem wykształcenia wyższego niż podstawowe, a nawet i tego ostatniego. Byli to jednak nauczyciele o bardzo zróżnicowanym poziomie przygotowania do spełniania wyznaczonej im profesji, która — jak wskazują badania — cieszyła się w regionie opolskim wysokim uznaniem społecznym.

Wraz z otrzymaniem przydziału pracy ludzie ci, podobnie zresztą jak i nauczyciele kwalifikowani, wchodzili do szkół z ogromnym bagażem

---

[12] P a p l a, op. cit., s. 412.

[13] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1946, nr 2, poz. 9.

przeżyć i tragicznych doświadczeń wyniesionych z okresu okupacji. Byli wśród nich partyzanci, więźniowie hitlerowskich obozów koncentracyjnych, żołnierze wojskowych formacji polskich na wschodzie i zachodzie, osoby doświadczone długimi latami przymusowej pracy w głębi Niemiec. Decyzję podjęcia pracy w szkolnictwie motywowali chęcią służenia społeczeństwu w tworzącej się ludowej ojczyźnie. Znakomita większość tych nauczycieli kierowała się przesłankami humanistycznymi i działalność oświatową traktowała jako służbę na rzecz drugiego człowieka. W pracy nauczycielskiej dostrzegali oni także możliwość realizacji własnych aspiracji życiowych i awansu społecznego. Ludzie ci reprezentowali różne obszary geograficzne Polski, najczęściej zaś byli to migranci z centralnych i południowo-wschodnich województw, przybywający na Śląsk w odpowiedzi na apel władzy ludowej. Dla wielu z nich nie była to pierwsza praca zawodowa i wybór jej zapewne nie stanowił przypadku, skoro niektórzy liczyli nawet 50 lat życia. Tych starszych wiekiem było zaledwie kilku, bowiem przeciętny wiek życia dominującej grupy nauczycieli niekwalifikowanych wahał się w granicach od 18—30 lat [14].

Ta granica wiekowa utrzymywała się przez kilka następnych lat, bo nie malała także liczba nauczycieli bez pełnych kwalifikacji angażowanych do pracy w szkolnictwie, szczególnie podstawowym, które na skutek rozbudowy sieci szkolnej i podnoszenia poziomu organizacyjnego wcześniej otwartych placówek zgłaszało ustawiczne zapotrzebowanie na nowe kadry. Nie był to zresztą jedyny powód deficytu kadrowego, bowiem w znacznym stopniu powiększał go także odpływ nauczycieli do innych służb zawodowych. Zjawisko porzucania pracy nauczycielskiej na skutek trudnej sytuacji materialnej było wówczas częste. Pomijając nawet fakt, że w województwach zachodnich i północnych w pierwszych powojennych miesiącach nauczyciele pracowali nie pobierając w ogóle wynagrodzenia, niskie pobory miesięczne wpływały na ubytek nauczycieli, szukających poza szkolnictwem większej satysfakcji materialnej za wykonywaną pracę zawodową. Nie dysponujemy materiałem statystycznym pozwalającym poznać w liczbach zasięg i rozmiary tego niekorzystnego dla oświaty zjawiska, występującego w latach 1945—1950 na obszarze całego kraju lub tylko w odniesieniu do Opolszczyzny, ale zapewne ubytek kadr był bardzo rozległy, gdyż jak ustalił W. Iwanowski w okresie od roku szkolnego 1952/53 do 1963/64 z różnych powodów wystąpiło ze służby nauczycielskiej w Polsce ogółem 146 tys. osób [15]. Z konieczności

[14] Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: WAP Katowice), zespół Kuratorium Oświaty i Wychowania w Katowicach (dalej: KOiW Katowice), sygn. 50, realizacja planu pracy Wydziału Kształcenia Nauczycieli w roku szkolnym 1945/46, s. 56.

[15] Powtarzam za R a t u ś, op. cit. s. 17.

ich miejsca częstokroć zajmowali kandydaci nie mający uprawnień zawodowych do pracy w szkolnictwie. Ta grupa nauczycieli w roku szkolnym 1947/48 w okręgu śląsko-dąbrowskim liczyła 1287 osób. Niepełne zestawienia wskazują, że z tej pokaźnej liczby w szkołach podstawowych na Opolszczyźnie zatrudnionych było ponad 450 nauczycieli niekwalifikowanych, czyli więcej niż trzecia część [16].

Na zbliżonym poziomie utrzymywała się liczba nauczycieli bez pełnych kwalifikacji formalnych także przez kilka następnych lat, co wskazuje, że absolwenci liceów pedagogicznych podejmujący już wówczas pracę w szkołach podstawowych nie gwarantowali pełnego zaspokojenia wzrastającego zapotrzebowania ilościowego na kadry nauczycielskie. Początkowo nie była to zresztą liczna grupa absolwentów, gdyż w roku szkolnym 1946/47 po raz pierwszy po wojnie licea pedagogiczne opuściło 89 osób uprawnionych do nauczania w szkołach podstawowych. Ale każdy następny rok przynosił znaczny wzrost liczby absolwentów: 1948 — 125, 1949 — 198 i 1950— 231 [17]. Warto w tym miejscu dodać, że ostatnia wielkość (231) oznacza w historii liceów pedagogicznych na Opolszczyźnie najliczniejszą grupę absolwentów opuszczających jednorazowo te szkoły. Aczkolwiek do 1970 r., kiedy to licea pedagogiczne uległy rozwiązaniu, w niektórych latach liczba absolwentów zbliżona była do wielkości z roku 1950 (1955 — 226, 1956 — 223, 1968 — 221), jednak nigdy nie dorównała jej wartością arytmetyczną [18].

W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych zapotrzebowanie na nauczycieli zgłaszane przez szkolnictwo podstawowe było duże i podobnie jak w latach poprzednich trudne do zaspokojenia. Jeżeli bowiem 1 IX 1952 r. w szkolnictwie Opolszczyzny podjęło pracę 636 nowych nauczycieli, to 80% tej liczby stanowili kandydaci niekwalifikowani [19]. Nauczyciele bez wymaganych kwalifikacji pracowali zresztą także w szkolnictwie stopnia licealnego. Jeszcze w początkach 1953 r. było ich w liceach ogólnokształcących 31%, w zakładach kształcenia nauczycieli 17% i w szkołach podstawowych Opolszczyzny 30%, z tym wszakże, iż w roku szkolnym 1951/52 dla

---

[16] WAP Katowice, KOiW Katowice, sygn. 131 i 227, wykaz komisji rejonowych wg stanu z 20 X 1947.

[17] G a w l i k, op. cit.

[18] Składnica Akt Urzędu Wojewódzkiego w Opolu (dalej: SAUW Opole), akta Kuratorium Oświaty i Wychowania w Opolu (dalej: KOiW Opole), sprawozdanie z pracy kursów zimowych komisji rejonowych w województwie opolskim.

[19] Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Opolu (dalej: WAP Opole), zespół Kuratorium Oświaty i Wychowania w Opolu (dalej: KOiW Opole), sygn. 167, informacja o wynikach nauczania za I półrocze roku szkolnego 1952/53 w szkołach woj. opolskiego.

liceów wskaźnik ten wynosił 49% zaś w zakładach kształcenia nauczycieli 25% [20].

O rozległym niedoborze kadry pedagogicznej, poza wymienionymi przyczynami, decydowało wiele innych czynników, a wśród nich dalsza szybka rozbudowa sieci szkół i gwałtowne podnoszenie ich stopnia organizacyjnego, przez co zmierzano do realizacji lansowanego wówczas hasła: „Szkoła bliżej dziecka". Przy tym zapewne zdawano sobie sprawę, że przybliżając dziecku szkołę jednocześnie wpływa się na obniżenie poziomu jej funkcjonowania dydaktyczno-wychowawczego, gdyż nie wszyscy pracujący w niej nauczyciele posiadali przygotowanie wymagane do spełniania powinności zawodowych na miarę zgłaszanego zapotrzebowania społecznego. Była to jednak konieczność nieunikniona, wynikająca z zadań wiążących się z pełnym upowszechnianiem szkoły podstawowej. Z braku sił kwalifikowanych urzeczywistnianie demokratyzacji oświaty następowało przy udziale angażowanych kandydatów bez wymaganego przygotowania pedagogicznego. Znaczna część tych nauczycieli okazała się godnymi powierzenia im służby pedagogicznej, a efekty ich pracy często tylko w małym stopniu odbiegały od rezultatów uzyskiwanych przez pedagogów kwalifikowanych, którzy własnymi umiejętnościami i posiadanym doświadczeniem rozbudzali w nich zaangażowanie zawodowe i wpływali na formowanie się ich postaw ideowo-moralnych.

Pod koniec 1952 r. w szkołach podstawowych Opolszczyzny pracowało 740 nauczycieli niekwalifikowanych, co stanowiło 23% ogółu zatrudnionych [21]. Stan ten był zaledwie o 1% niższy od sytuacji panującej w roku szkolnym 1951/52, kiedy ta grupa nauczycieli stanowiła 24% kadry pedagogicznej szkół podstawowych okręgu opolskiego, wobec 25% zatrudnionych w połowie 1950 r.

Terytorialne rozmieszczenie nauczycieli niekwalifikowanych było niejednolite. Może wydawać się dziwne, ale najwięcej, gdyż aż 77 pracowało w roku szkolnym 1954/55 w byłym powiecie opolskim (obejmującym wówczas także znaczną część obszarów późniejszego powiatu krapkowickiego), 43 zatrudnionych było w powiecie strzeleckim, 46 w prudnickim, 41 w raciborskim, 40 w niemodlińskim i najmniej, bo tylko 16 w grodkowskim [22]. Stanem zatrudnienia nauczycieli niekwalifikowanych górowały szkoły wiejskie. Podczas, gdy w omawianym roku w szkołach powiatu brzeskiego

[20] Ibid.

[21] SAUW Opole, akta KOiW Opole, sprawozdania z kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych w latach 1951/52—1954/55. Niektóre materiały archiwalne wskazują na liczbę 374 nauczycieli niekwalifikowanych w roku szkolnym 1954/55. Autor oparł się na zestawieniu ogólnym kursów zimowych w komisjach rejonowych w roku szkolnym 1954/55, który to dokument, jego zdaniem, zawiera dane najbardziej obiektywne.

[22] Ibid.

pracowało 18 osób bez kwalifikacji zawodowych, to w samym mieście Brzegu nie było ich wcale, natomiast powiat nyski miał 22 takich nauczycieli, w tym szkoły miejskie zatrudniały ich tylko 3 [23]. Podobna zresztą nieproporcjonalność występowała również w rozmieszczeniu tej grupy nauczycieli na terenie poszczególnych szkół. Na przykład w Chmielowicach (pow. Opole) na 9 nauczycieli zatrudnionych w roku szkolnym 1954/55 aż 4 było niekwalifikowanych. Znacznie trudniejszą sytuację zanotowano w roku szkolnym 1952/53 w części placówek byłego powiatu namysłowskiego, gdzie np. niżej zorganizowana szkoła w Bukowej (dwóch nauczycieli) nie posiadała ani jednego pedagoga z pełnymi kwalifikacjami, a w Idzikowicach na 4 nauczycieli 3 było niekwalifikowanych, natomiast w Skoroszycach (pow. niemodliński), gdzie pracowało 7 nauczycieli, 4 nie miało uprawnień zawodowych do nauczania.

Nie były to zresztą przykłady odosobnione, ponieważ o rozmieszczeniu kadr niekwalifikowanych decydowała aktualna obsada nauczycielska w poszczególnych szkołach uwarunkowana wieloma czynnikami, niekiedy pozostającymi poza sferą oddziaływania lokalnych władz oświatowych, które przecież z większą lub mniejszą skutecznością dążyły do zapewnienia każdej placówce nauczycieli na miarę posiadanych możliwości. Formalnie można by więc krytykować niedomagania w rozmieszczeniu niekwalifikowanych kadr nauczycielskich, lecz owe nieprawidłowości, dostrzegane zapewne w przyszłości jak i z perspektywy czasu, były nieuniknione, jak nieuniknione było angażowanie do pracy pedagogicznej nauczycieli bez pełnych kwalifikacji nie tylko w pierwszym powojennym dziesięcioleciu, lecz również i później. W roku szkolnym 1958/59 zatrudnionych było 5,2% takich nauczycieli. Ich rozmieszczenie w poszczególnych powiatach miało charakter znacznego zróżnicowania, wahało się bowiem w granicach od 2 do 10%; w powiecie kozielskim wśród 317 nauczycieli 7, czyli 2,2% nie miało kwalifikacji zawodowych, podobna sytuacja istniała również w powiecie prudnickim, gdzie na 257 tylko 5 (2%) było bez wykształcenia pedagogicznego, natomiast w oleskim wskaźnik takich nauczycieli wynosił już 3,4% (7 z 201), a w pozostałych osiągnął nawet 5%, z tym wszakże, że w głubczyckim i grodkowskim zwiększył się do 10% [24].

Nauczyciele niekwalifikowani w końcu lat pięćdziesiątych zauważalnie różnili się poziomem wykształcenia od tych, których przyjmowano do pracy na początku okresu powojennego. W zasadzie zatrudniano już absolwentów liceów ogólnokształcących, którym zapewniano możliwość zdobycia pełnych kwalifikacji pedagogicznych drogą eksternistyczną, po pozy-

[23] Ibid.

[24] Ibid., aktualne zadania w zakresie dokształcania i doskonalenia nauczycieli w województwie opolskim w roku szkolnym 1958/59.

tywnie ocenionej pracy nauczycielskiej w ciągu jednego roku. Jednak była i taka grupa, aczkolwiek nieliczna, która posiadała bardzo mierne przygotowanie ogólne i zawodowe, gdyż legitymowała się wykształceniem zaledwie podstawowym wspartym kursem pedagogicznym [25]. Liczba tak niekorzystnych przypadków ustawicznie zmniejszała się, co stanowiło oczekiwaną prawidłowość i było następstwem zapełniania szkół absolwentami zakładów kształcenia nauczycieli. Nie był to jednak napływ wystarczająco duży, gdyż jeszcze w roku szkolnym 1963/64 na ogólną liczbę 4833 nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym 94 nie posiadało wymaganych uprawnień zawodowych. Tworzyli oni zatem grupę nieco liczniejszą niż rok wcześniej, kiedy nauczycieli niekwalifikowanych było 88. W rok później wielkość ta spadła do 62, co na 4996 zatrudnionych stanowiło 1,2%. Bliższych szczegółów w tej kwestii dostarcza tabela 1.

Wzbogacając treść tabeli należy dodać, że w tym samym okresie 56

Tabela 1

Kadra pedagogiczna w szkołach podstawowych województwa opolskiego (stan z 30 IX 1964 r.)

Powiaty	Nauczycieli ogółem	Z tego z wykształceniem			
		wyższym	półwyższym	średnim pedagogicznym	bez średniego pedagogicznego
Brzeg	320	11	117	187	5
Głubczyce	336	7	139	186	4
Grodków	263	4	93	158	8
Kluczbork	302	4	145	149	4
Koźle	431	21	186	219	5
Krapkowice	242	11	86	142	3
Namysłów	247	1	124	119	3
Niemodlin	228	2	87	136	5
Nysa	559	15	156	371	17
Olesno	221	6	83	122	—
Opole	811	62	318	431	—
Prudnik	320	12	133	173	2
Racibórz	350	14	185	148	3
Strzelce Opolskie	329	8	165	153	3
Razem	4 996	182	2 032	2 720	62

Źródło: Składnica Akt Urzędu Wojewódzkiego w Opolu, akta Kuratorium Oświaty i Wychowania w Opolu, analiza opisowa sytuacji kadrowej w szkolnictwie województwa opolskiego.

[25] Ibid.

nauczycieli liceów ogólnokształcących i 26 w zakładach kształcenia nauczycieli nie posiadało przygotowania na poziomie szkoły wyższej [26].

Ten stosunkowo szybki wzrost kwalifikacji nauczycielskich w obu typach szkół średnich, w porównaniu z sytuacją występującą jeszcze w roku 1953, nastąpił na skutek działania dwóch czynników: szerszego dopływu kadr z uczelni wyższych oraz przechodzenia niektórych nauczycieli po ukończeniu studiów ze szkolnictwa podstawowego do liceów ogólnokształcących i pedagogicznych. Tylko bowiem w latach 1958—1963 przeszło do szkolnictwa szczebla średniego ponad 100 osób. Następstwa tego zjawiska były korzystne tylko jednostronnie, czyli dla szkół średnich, gdyż negatywnie wpływały na poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa podstawowego i obniżały ogólny stan kwalifikacji nauczycieli w nim zatrudnionych.

Wracając jednak do braków kadrowych należy także zauważyć, że ich rozmiary były znacznie rozleglejsze, bowiem w omawianych szkołach (podstawowe, licea ogólnokształcące i pedagogiczne) pracowało na pełnych etatach 259 nauczycieli będących w wieku emerytalnym i 294, już po przejściu na emeryturę, w niepełnym wymiarze godzin [27]. Potrzeba pozostawania w służbie czynnej tak znacznej grupy nauczycieli-emerytów wynikała także z corocznego ubytku kadry pedagogicznej. Jego zasięg w roku szkolnym 1962/63 wyrażał się następującymi wielkościami: 72 nauczycieli przeszło na emeryturę, 40 — w stan pozasłużbowy, 78 zwolniono z urzędu, 105 zwolniono na własną prośbę, 15 powołano do wojska, 7 zmarło. Rozmiary ogólnych trudności kadrowych potęgował ruch służbowy nauczycieli, szczególnie zaś ich przenoszenie się poza teren województwa opolskiego. Tylko bowiem w roku szkolnym 1962/63 zanotowano 102 takie przypadki [28]. Suma tych zjawisk potęgowała zapotrzebowanie na nauczycieli, w tym również niekwalifikowanych, którzy zresztą pracowali w szkołach podstawowych nie tylko do końca lat sześćdziesiątych, ale także i w pierwszej połowie bieżącego dziesięciolecia. Było to zjawisko ogólnokrajowe, a wskaźniki procentowe w niektórych województwach, świadczące o rozmiarach trudności, były wyższe niż w Opolskiem. Na przykład 1 X 1965 r. w Szczecińskiem pracowało jeszcze 3%, a w Olsztyńskiem 2% nauczycieli bez średniego wykształcenia pedagogicznego [29].

Jak wykazał bilans kadrowy sporządzony przez wojewódzkie władze oświatowe potrzeby szkolnictwa podstawowego Opolszczyzny w 1966 r.

---

[26] Ibid., analiza opisowa sytuacji kadrowej w szkolnictwie województwa opolskiego, stan z 30 IX 1964 r.

[27] Ibid.

[28] Ibid.

[29] R a t u ś, op. cit., s. 193.

zamykały się brakiem 583 nauczycieli. W tym samym roku spośród 400 studentów II roku studiów nauczycielskich w Opolu i Raciborzu tylko 253 (65%) oraz 185 uczniów z liceów pedagogicznych wyraziło chęć podjęcia pracy na Opolszczyźnie, w sumie 438 osób, czyli 75,6% występujących wówczas braków w całym okręgu [30].

Zapewne na wzrost potrzeb kadrowych w latach sześćdziesiątych szczególny wpływ wywarła wprowadzana wówczas reforma systemu szkolnego, której najbardziej zauważalnym miernikiem było przedłużenie nauki na szczeblu podstawowym do 8 lat (8 klas). Zaistniała zatem dalsza konieczność zatrudniania kandydatów bez wymaganych uprawnień zawodowych. Stąd też w początkach października 1969 r. wśród 6960 nauczycieli pracujących w 692 szkołach podstawowych z klasami I—VIII 30 (0,4%) było bez średniego wykształcenia pedagogicznego [31]. W tym samym roku 67% nauczycieli szkół stopnia podstawowego w województwie opolskim legitymowało się posiadaniem dodatkowych kwalifikacji, czyli wykształceniem wyższym niż średnie pedagogiczne. Była to pożądana tendencja, a 1 X 1974 r. jej wielkość osiągnęła 81,7%, kiedy wśród 6729 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych województwa opolskiego jeszcze 18, czyli 0,3% nie miało uprawnień nauczycielskich. Identyczny zresztą wskaźnik procentowy nauczycieli niekwalifikowanych występował także w liceach ogólnokształcących, w których ponadto z braku kandydatów — 46 etatów pozostawało nie obsadzonych wobec 274 wakatów w szkołach podstawowych [32].

Dokonany tu przegląd sytuacji kadrowej wskazuje na występowanie wzajemnie zależnych zjawisk towarzyszących szkolnictwu podstawowemu w minionym trzydziestoleciu. Jednym z nich było stałe uczestnictwo nauczycieli bez pełnych kwalifikacji w rozwoju szkolnictwa podstawowego, drugim zaś — mimo ich zatrudniania ustawicznie występujące kłopoty z zapełnieniem etatów pedagogicznych.

Nie bez racji można więc zakładać, że gdyby więcej kandydatów bez średniego wykształcenia pedagogicznego wyrażało chęć podjęcia pracy w szkolnictwie uzyskaliby ją, a wówczas wskaźnik procentowy nauczycieli bez formalnych uprawnień zawodowych byłby znacznie wyższy. Ci zaś, którzy otrzymali pracę w szkolnictwie, mimo braku formalnych kwalifi-

---

[30] SAUW Opole, akta KOiW Opole, analiza opisowa sytuacji kadrowej w szkołach podstawowych w początkach roku szkolnego 1966/67.

[31] Ibid., wykształcenie nauczycieli szkół podstawowych i wychowawców świetlic w roku szkolnym 1969/70 według stanu z 1 X 1969 r.

[32] Ibid., analiza sytuacji kadrowej w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych w okręgu opolskim stan z 1 X 1974 r.

kacji, zobowiązani byli uzupełnić wykształcenie systemem zaocznym aż do uzyskania świadectwa dojrzałości. Niedopełnienie tego podstawowego warunku w wyznaczonym umową terminie groziło rozwiązaniem stosunku służbowego z nauczycielem niekwalifikowanym, chociaż egzekwowanie jego wykonawstwa uzależniano w praktyce od aktualnych potrzeb kadrowych występujących w danym powiecie lub w konkretnej szkole.

*

* *

Niekorzystny bilans kadrowy w oświacie w okresie powojennym nakazywał szukać rozwiązania organizacyjnego poprzez tworzenie zastępczych instytucji mających dostarczyć szkolnictwu niekwalifikowanych nauczycieli. Temu celowi służyły kursy pedagogiczne. Stanowiły one podstawową formę organizacyjną, dającą niezbędną wiedzę pedagogiczną i rozszerzającą ogólne wiadomości kandydatów mających w okresie przejściowym (do uzyskania pełnych kwalifikacji) podjąć i kontynuować pracę nauczycielską w szkolnictwie podstawowym. Zasięg czasowy kursów był zróżnicowany, a jego rozmiary uzależniano od poziomu wykształcenia kandydatów wstępujących do zawodu nauczycielskiego. Do najkrótszych należały kursy 10-dniowe przeznaczone dla kandydatów posiadających małą maturę (IX klas bądź wykształcenie równorzędne) [33]. Tak krótki cykl kształcenia wprowadzającego w ogólną problematykę zawodu nauczycielskiego stosowany był przede wszystkim w sytuacjach szczególnie trudnych, wobec dokuczliwego braku nauczycieli i niemożności zapobieżenia temu innymi sposobami. Najczęściej jednak organizowane były kursy 3-miesięczne, 5-miesięczne oraz półroczne i roczne.

Kursy o pięciomiesięcznym cyklu kształcenia przeznaczone były w zasadzie dla kandydatów pochodzenia robotniczego i chłopskiego, którzy ukończyli 18 lat i posiadali wykształcenie przynajmniej w zakresie 7 klas szkoły podstawowej [34]. Wybór odpowiedniej formy organizacyjnej wyznaczało aktualne zapotrzebowanie na kadry nauczycielskie występujące w szkolnictwie podstawowym. Najdłużej, bo do końca pierwszej połowy lat sześćdziesiątych, zachowały się państwowe kursy pedagogiczne z rocznym wymiarem czasu nauczania. Instytucja tych kursów znana była w polskim szkolnictwie od 1928 r. i z pewnymi modyfikacjami narzuconymi przez nową sytuację oświatową reaktywowano ją decyzją ministra

---

[33] Ibid., pismo Ministerstwa Oświaty w sprawie organizowania wstępnych kursów pedagogicznych z 30 X 1950 r. (nr DKl-4391/50).

[34] Zarządzenie ministra oświaty z 9 I 1951 r. (nr DKl-83/51) w sprawie form przygotowania kadr pedagogicznych. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: DzUrz.Min.Ośw.) 1951, nr 1.

oświaty z 1946 r.[35] Na okres przejściowy (do 1956 r.) ustalono dla tej formy 5-miesięczny cykl kształcenia kandydatów.

Bez względu na przyjęty wymiar czasu nauczania celem każdego kursu było przyspieszenie wstępnego przygotowania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa podstawowego, które w skali kraju w początkach 1946 r. zgłosiło zapotrzebowanie na około 13 tys. pedagogów.

Niedobór nauczycieli ze szczególną ostrością wystąpił na Śląsku Opolskim; on to przede wszystkim sprawił, że jeszcze pod koniec roku szkolnego 1945/46 aż 13 183 dzieci pozostawało na tym obszarze poza szkołą [36].

Niedostatek nauczycieli powodował, że uruchamianie nowych szkół w tym regionie odbywało się w znacznie wolniejszym tempie niż w pozostałej części okręgu śląsko-dąbrowskiego. Jeszcze bowiem do dnia 26 V 1945 r. nie posiadały ani jednej czynnej szkoły podstawowej następujące powiaty: Racibórz, Nysa, Niemodlin, Grodków, Prudnik i Głubczyce [37]. Zmierzając do rozwiązania kryzysowej sytuacji, władze oświatowe przystąpiły do organizowania krótkoterminowych kursów pedagogicznych, których absolwenci, podejmując obowiązki nauczycielskie w szkołach podstawowych, stawali się współtwórcami wielkich przemian oświatowych, dokonujących się na prastarych ziemiach piastowskich. W całości podejmowanego wysiłku organizacyjnego ówczesne władze wojewódzkie w Katowicach szczególną uwagę zwracały na Śląsk Opolski, dążąc do zapewnienia szkolnictwu tej ziemi możliwie najlepszych nauczycieli, mogących sprostać wyjątkowo tu skomplikowanej sytuacji ludnościowo-oświatowej.

„Jeżeli chodzi o wysyłkę nauczycieli na Opolszczyznę — czytamy w sprawozdaniu z narady inspektorów — wybiera się jednostki o wartości nieprzeciętnej pod względem charakteru i woli wytrwania w trudnych chwilowo warunkach pracy. Nauczyciele przybywający na ziemie wyzwolone, które przez 700 lat ucisku zachowały charakter polski, winni pod

[35] Organizację państwowych kursów nauczycielskich oparto na statucie wprowadzonym zarządzeniem ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z 18 VI 1928 r. (DzUrz. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1928, nr 8, poz. 134). Na mocy zarządzenia ministra oświaty z 17 V 1946 r. (nr II KN-2202/46) zawartego w DzUrz.Min.Ośw. 1946, nr 5, czas nauki uległ skróceniu do jednego semestru (5 miesięcy). Wprowadzenie państwowych kursów nauczycielskich spowodowało rezygnację z tworzenia 3-miesięcznych wstępnych kursów pedagogicznych, o czym m.in. mówi instrukcja o organizacji roku szkolnego 1946/47 w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (DzUrz.Min.Ośw. 1946, nr 1).

[36] Sprawozdanie z narady inspektorów szkolnych z obszaru późniejszego województwa opolskiego odbytej 28 i 29 V 1945 r. (Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach (dalej: DzUrz.KOSŚ Katowice) 1945, nr 3).

[37] O. Kotula, *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim w latach 1945—1946*, „Zaranie Śląskie" 1947, z. 1—2, s. 16.

każdym względem stać na wysokości zadania i być godnymi reprezentantami Państwa Polskiego" [38].

Jednak mimo czynionych wysiłków i podejmowanych zabiegów braki kadrowe były znaczne i sięgały niekiedy nawet 50% występujących potrzeb. Ich przełamaniu służyć miały kursy przygotowujące wstępnie kandydatów pragnących podjąć pracę w szkolnictwie. Pierwsze takie kursy zorganizowano w Oleśnie, Opolu i Raciborzu w roku szkolnym 1945/46. Najwcześniej, bo już 4 VII 1945 r. otwarto kurs w Opolu. Jego uczestnikami byli kandydaci bez cenzusu gimnazjalnego, czyli praktycznie z wykształceniem podstawowym, którzy w okresie 6 miesięcy przygotowywali się do podjęcia służby nauczycielskiej. Następny kurs, również 6-miesięczny, zorganizowano w Oleśnie 1 VIII 1945 r., a trzeci z rzędu, o identycznym wymiarze czasowym, podjął działalność 4 IX, czyli w dniu rozpoczęcia pierwszego po zakończeniu II wojny światowej roku szkolnego 1945/46. Ostatni kurs, a drugi z rzędu w Oleśnie utworzony został 5 II 1946 r. i podobnie jak inne przeznaczony on był dla osób bez ukończonego gimnazjum. Spośród 76 absolwentów wszystkich kursów 61 podjęło pracę w szkołach podstawowych Opolszczyzny, 12 kontynuowało dalszą naukę w liceach pedagogicznych, a tylko 3 zrezygnowało z wstąpienia do służby nauczycielskiej [39].

Praca dydaktyczna na kursach przysparzała organizatorom wiele trudności, gdyż uczestnicy reprezentowali bardzo nierówny poziom wiedzy rzeczowej, jak również i wyrobienia społeczno-kulturalnego. Nie przejawiali, niestety, aktywności intelektualnej, której należałoby oczekiwać od przyszłych nauczycieli. W tej sytuacji, której towarzyszył niedobór podręczników trudno było rozwijać umiejętności samokształceniowe słuchaczy, zaś szkoły, nie dysponując własnym księgozbiorem bibliotecznym, posiadały ograniczone możliwości pełnej realizacji programu nauczania. Duża część słuchaczy pracowała zarobkowo, wielu przetrwało wojnę w warunkach szczególnie dramatycznych, pozostawiających trwałe ślady w psychice i kształtujących określone postawy. Należało ich zatem nie tylko uczyć, ale i uwalniać od towarzyszącego im pesymizmu oraz aktywizować w działaniu poprzez odpowiednią organizację i dobór metod pracy wychowawczej. Opierając się na tych przesłankach, słusznie więc w planach nauczania na czołowe miejsce wysuwano realizację celów wychowawczych, stawiając je nawet przed dydaktycznymi.

W celu zmniejszenia niedoboru pracowników w resorcie oświaty w granicach późniejszego województwa opolskiego w roku szkolnym 1946/47

[38] Sprawozdanie z narady inspektorów szkolnych z obszaru obejmującego późniejsze województwo opolskie (DzUrz.KOSŚ Katowice, 1945, nr 3).

[39] WAP Katowice, KOiW Katowice, sygn. 50, realizacja planu pracy Wydziału Kształcenia Nauczycieli w roku szkolnym 1945/46.

powołano do życia nowe kursy dla kandydatów reprezentujących różny poziom wykształcenia. W Opolu 3 takie kursy z 6-miesięcznym okresem nauki opuściło 102 absolwentów i tyleż zgłosiło się do pracy w szkolnictwie. Natomiast w Krowiarkach koło Raciborza, gdzie przeprowadzono także kurs 6-miesięczny, dla kandydatów rekrutujących się przede wszystkim z województwa rzeszowskiego, spośród 43 absolwentów 30 przeszło do służby nauczycielskiej. Pozostali kontynuowali naukę w Liceum Pedagogicznym w Raciborzu. Trzecim ośrodkiem kształcenia kursowego w roku szkolnym 1946/47 stał się Brzeg, mający łącznie 3 grupy organizacyjne: pierwsza — o 6-miesięcznym, druga — o rocznym i trzecia — o 2-letnim cyklu nauczania z ogólną liczbą 71 uczestników, z których 52 podjęło pracę w szkolnictwie [40]. Z tej racji, że słuchaczami kursów byli w znacznej części ludzie pracujący zawodowo (Brzeg) wykłady odbywały się w godzinach popołudniowych.

Aby zwiększyć liczbę uczestników otwieranych kursów rozszerzano kampanię rekrutacyjną, korzystając także z pomocy organizacji młodzieżowych i społecznych. Prowadzono ją z niesłabnącym natężeniem zarówno wśród ludności napływowej, jak i młodzieży rodzimej o polskim rodowodzie. Ta ostatnia ujawniała stopniowo wzrastające zainteresowanie kształceniem, co wskazuje że planowo rozwijana wśród ludności autochtonicznej polityka aktywizacji oświatowej wpływała na przyspieszenie przełamywania barier natury psychologicznej i językowej, tak często zauważalnych u młodzieży rodzimej, pragnącej służyć własnemu regionowi działalnością nauczycielską. Była to prawidłowość ze wszechmiar korzystna, a o jej randze świadczy fakt, iż kurs w Opolu skupiał w zasadzie tylko młodzież o opolskim rodowodzie. Z myślą o lepszym jej przygotowaniu do spełniania obowiązków nauczycielskich przedłużono okres nauki na kursie o półtora miesiąca, a w lipcu 1947 r. cała grupa uczestniczyła w zajęciach studium kultury polskiej w Krakowie. Zakładane i prowadzone liczne kursy wprowadzające w zagadnienia pracy nauczycielskiej ułatwiały ograniczenie niedoboru kadr pedagogicznych w szkołach podstawowych także w latach następnych, a głównymi ośrodkami wstępnego kształcenia były: Opole, Głogówek, Racibórz — miasta, w których najwcześniej po wojnie utworzono licea pedagogiczne. Stanowiły one bazę krótkoterminowego przygotowywania kandydatów do służby nauczycielskiej także w roku szkolnym 1950/51, kiedy na wstępnych 5-miesięcznych kursach pedagogicznych zorganizowanych w tych miastach 111 słuchaczy wprowadzano w tajniki służby zawodowej w szkolnictwie podsta-

[40] Ibid., sygn. 128, wstępne kursy pedagogiczne w roku szkolnym 1946/47; WAP Opole, Oddział w Brzegu, akta Liceum Pedagogicznego w Brzegu, sygn. 4.

wowym [41]. Program kursu przewidywał 40 godzin zajęć teoretycznych i praktycznych tygodniowo, z tym, że czwartą część tego wymiaru przeznaczono na pedagogikę z metodyką nauczania początkowego oraz praktykę i zaledwie 1 godzinę na psychologię. Trzy dalsze wstępne kursy pedagogiczne, ale już o dłuższym wymiarze czasowym, bo obejmującym 10-miesięczny cykl nauczania, zdołano uruchomić w listopadzie tego samego roku dla kandydatów z ukończoną 7 klasą szkoły podstawowej. Rezultatem pracy tych kursów było wstępne przygotowanie 83 absolwentów (Głogówek — 26, Opole — 30, Racibórz — 27), z których 10 było miejscowego pochodzenia [42].

Zapowiadane w 1951 r. przez Ministerstwo Oświaty zakończenie uzupełniania braków kadrowych poprzez organizowanie kursów nie zostało urzeczywistnione w wyznaczonym okresie, bowiem utrzymujący się niekorzystny bilans kadr pedagogicznych udaremnił wcześniejszy zamiar. Tak więc nadal kontynuowano działalność krótkoterminowych instytucji kształcenia nauczycieli, a nawet wzbogacono ich sieć przez uruchomienie w pierwszej dekadzie 1952 r. jeszcze dwu innych kursów o ograniczonym wymiarze czasowym, z 4-miesięcznym okresem nauczania. Ich struktura organizacyjna przedstawiała się następująco: kurs uruchomiony 3 marca w Brzegu początkowo liczył 40 uczestników, lecz ukończyło go tylko 25 osób (62,5%), natomiast kurs raciborski rozpoczęty 10 marca dostarczył 26 absolwentów spośród 36 zapisanych kandydatów. W obu kursach uczestniczyła młodzież pracująca, przeważnie wiejska, skierowana przez organizacje młodzieżowe i społeczne, związkowe i zawodowe oraz wydziały oświaty.

W propagowaniu kursów pedagogicznych czynnie uczestniczyła także prasa codzienna, która pisząc o potrzebach kadrowych szkolnictwa zachęcała młodzież do podejmowania kształcenia pedagogicznego. Ale nawet tą drogą wspierane poczynania rekrutacyjne oświatowców nie przynosiły oczekiwanych rezultatów zarówno jakościowych jak i ilościowych, a nie najlepszej wartości doświadczenia (duży odsiew, mierne wyniki w pracy zawodowej i w samokształceniu) spowodowały, że w roku szkolnym 1953/ /54 zaniechano rekrutacji na wstępne kursy pedagogiczne młodzieży z ukończoną tylko szkołą podstawową [43]. Praktyka bowiem wykazała, że

[41] Podstawę organizacji 5-miesięcznych kursów pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli z wykształceniem w zakresie szkoły podstawowej stanowiło zarządzenie ministra oświaty z 29 I 1951 r. (DzUrz.Min.Ośw. 1951, nr 1). Działalność dydaktyczno-wychowawczą regulowała instrukcja programowa zawarta w zarządzeniu ministra oświaty z 24 I 1951 r. (DzUrz.Min.Ośw. 1951, nr 2).

[42] SAUW Opole, akta KOiW Opole, kursy pedagogiczne w kl. XI, wstępne kursy pedagogiczne 10- i 4-miesięczne w roku szkolnym 1951/52.

[43] Zarządzenie ministra oświaty z 23 III 1953 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54 (DzUrz.Min.Ośw. 1953, nr 4).

wzrastające zadania, stojące przed szkołą podstawową, przerastały możliwości zawodowe słabo przygotowanych rzeczowo i metodycznie absolwentów takich kursów. W zamian zwrócono szczególniejszą uwagę na tworzenie klas pedagogicznych w szkołach średnich ogólnokształcących. Już w roku szkolnym 1952/53 takie klasy powstały w Oleśnie (klasa XI — 40 uczniów), Raciborzu (także klasa XI — 42 uczniów), Brzegu (klasa X — 44 uczniów) i w Nysie (klasa X — 45 uczniów) [44].

Jak wykazują przytoczone liczby, przy wykorzystaniu wszystkich możliwości rekrutacyjnych, do 15 X 1952 r. nie zdołano osiągnąć pełnego limitu 210 kandydatów, narzuconego Opolszczyźnie przez Ministerstwo Oświaty [45]. Można więc stąd wnosić, że potrzeby kadrowe szkół podstawowych przerastały aktualne zainteresowania zawodem nauczycielskim młodzieży szkół ogólnokształcących.

Wiele było źródeł braku pełnego poparcia przez młodzież dążeń władz oświatowych do szerokiego rozwinięcia kształcenia pedagogicznego w klasach dziesiątych i jedenastych. Najważniejsze zapewne z tych źródeł, to niska pozycja materialna i społeczna nauczycieli oraz szybko postępująca industrializacja, porywająca młodzież atrakcyjnością innych zawodów i możliwościami uzyskania pracy rokującej nadzieje na szybki awans ekonomiczny.

Nie było to zresztą zjawisko jednorazowe, bowiem kiedy w roku szkolnym 1953/54 z powodu braków kadrowych 450 stanowisk nauczycielskich w szkołach podstawowych było nie obsadzonych, do klas pedagogicznych w liceach ogólnokształcących zgłosiło się zaledwie około 50% planowanej liczby kandydatów. Wprawdzie powstały na obszarze okręgu cztery punkty kursowe (Gorzów Śląski, Kluczbork, Namysłów i Racibórz), lecz liczba uczestników w porównaniu do poprzedniego roku szkolnego (1952/53) uległa obniżeniu do 85 osób, czyli o 49,7%, z których 74 (87%) ukończyły naukę z wynikiem pomyślnym, a wśród nich 6 absolwentów reprezentowało ludność rodzimą [46]. Zapewne ten skąpy i niepełny nabór stał się jednym z czynników decydujących, że były to już ostatnie kursy pedagogiczne w liceach ogólnokształcących. Ponadto kierując się racjami wypływającymi ze wzrastających wymagań programowych szkół podstawowych i z potrzeby posiadania przez nauczycieli wyższej sprawności metodycznej, której nie mogło zapewnić kształcenie realizowane w trybie przyspieszonym, władze oświatowe zaniechały w następnych latach dalszego orga-

[44] WAP Opole, KOiW Opole, sygn. 373, pismo Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Opolu do Ministerstwa Oświaty z 15 X 1952 r. w sprawie kursów pedagogicznych.

[45] Ibid.

[46] Ibid., sprawozdanie szkół z egzaminów końcowych w klasach pedagogicznych w roku szkolnym 1953/54.

nizowania kursów pedagogicznych. Planowano bowiem, że wciąż jeszcze stosunkowo duże zapotrzebowanie kadrowe, występujące w szkolnictwie podstawowym, zaspokajać będą: licea pedagogiczne, roczne kursy nauczycielskie i dwuletnie studia nauczycielskie kształcące kandydatów legitymujących się świadectwem dojrzałości szkoły średniej [47]. Wśród tych trzech form organizacyjnych tylko państwowe kursy nauczycielskie, organizowane systemem zaocznym, przeznaczone były dla czynnych niekwalifikowanych nauczycieli, mających ukończoną szkołę średnią.

Pierwsze państwowe kursy nauczycielskie powstały w okręgu opolskim stosunkowo późno, ze względu na brak zainteresowania ze strony młodzieży tą formą kształcenia. W roku szkolnym 1951/52 wydano 18 pierwszych dokumentów stwierdzających ukończenie wymienionych kursów: 5 w Głogówku, 6 w Opolu i 7 w Oleśnie [48]. Dalsze kursy uruchamiane w późniejszych latach reprezentowały znacznie wyższy poziom organizacyjny, kształcąc jednorazowo od 40 absolwentów w 1953 r. do 49 w 1956 i 38 w 1958 r.[49]

Instytucja państwowych kursów nauczycielskich o przedłużonym od 1958 r. cyklu nauczania (do jednego roku), służyła szkolnictwu podstawowemu także w latach sześćdziesiątych, pomagając wielu nauczycielom w uzyskaniu kwalifikacji pedagogicznych. Na przykład w 1962 r. państwowy kurs nauczycielski w Opolu ukończyło 25 osób, a rok później wykształcono w Brzegu 31 absolwentów. Był to skromny, ale liczący się dorobek w mocno napiętym bilansie kadrowym, szczególnie w okresie realizacji reformy, kiedy szkolnictwo podstawowe wykazywało wzrastające zapotrzebowanie na pedagogów, które w 1966 r. wyrażało się liczbą 539 nauczycieli.

Poza państwowymi kursami nauczycielskimi, które funkcjonując jeszcze w latach 1966/67 i 1967/68 w Kluczborku, dostarczyły łącznie 172 absolwentów z pełnymi średnimi kwalifikacjami zawodowymi — od 1959 r. dla nauczycieli niekwalifikowanych pracujących w szkolnictwie podstawowym powoływane były korespondencyjne licea pedagogiczne. Jednak brak chętnych do podjęcia służby pedagogicznej w szkolnictwie spowodował, że nie zdołano rozwinąć tej formy pozyskiwania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Podejmowali natomiast pracę w szkolnictwie pod-

---

[47] Zarządzenie ministra oświaty z 14 VI 1954 r. (nr KD3-2669/54) w sprawie utworzenia dwuletnich studiów nauczycielskich (DzUrz.Min.Ośw. 1954, nr 9). Wśród 7 pierwszych tego typu zakładów, powołanych na terenie kraju od jesieni 1954 r., znalazło się Studium Nauczycielskie w Raciborzu.

[48] SAUW Opole, akta KOiW Opole, egzaminy dojrzałości w komisjach rejonowych w roku szkolnym 1951/52.

[49] Ibid., sprawozdanie z kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych w latach 1953—1958. W zasadzie kursy organizowano w Głogówku i Opolu.

stawowym niektórzy absolwenci liceów ogólnokształcących, szczególnie ci, których aspiracje do studiów wyższych załamały się w wyniku niekorzystnej dla nich konfrontacji stanu własnego przygotowania z wymaganiami egzaminacyjnymi. Od jesieni 1962 r. pierwszy i jedyny taki zakład w okręgu opolskim posiadał Głogówek. Do liceum, w którym nauka trwała jeden rok, przyjmowano kandydatów legitymujących się świadectwem dojrzałości. Działając na Opolszczyźnie do 1968 r. korespondencyjne licea pedagogiczne zdołały przygotować do pracy nauczycielskiej w szkolnictwie podstawowym 333 wykwalifikowanych pracowników pedagogicznych [50].

Szkoła w Głogówku i kursy w Kluczborku stanowiły ostatnie zorganizowane formy kształcenia niekwalifikowanych nauczycieli, wcześniej zaangażowanych do działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie podstawowym na obszarze regionu opolskiego. Znacznie wcześniej uległy rozwiązaniu komisje rejonowe.

* * *

Władze oświatowe, zatrudniając nauczycieli niekwalifikowanych, zapewniały im równocześnie warunki sprzyjające kontynuowaniu nauki aż do uzyskania wykształcenia w zakresie liceum pedagogicznego. Szansę taką dawało zarządzenie ministra oświaty z 15 IX 1945 r. w sprawie kształcenia czynnych niekwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych [51]. To ważne zadanie podjęły powołane wówczas rejonowe komisje kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych, którym wyznaczono kierowanie samokształceniem kandydatów, uprzednio wstępnie przygotowanych do pracy w szkołach podstawowych, organizowanie kursów, a także przeprowadzanie egzaminów. Głównym organizatorem i koordynatorem wszelkich poczynań na tym polu w skali kraju stała się specjalnie utworzona Centralna Komisja Kształcenia Nauczycieli Niekwalifikowanych.

Powstanie pierwszej komisji rejonowej na Śląsku Opolskim związane jest z początkami 1946 r., kiedy to 28 stycznia w Raciborzu odbyła się inauguracja kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych. W lutym tego samego roku otwarto 3 dalsze komisje (Głogówek, Olesno i Opole), z tym wszakże, że w Opolu istniały 3 grupy kształceniowe, natomiast w pozostałych miastach było tylko po jednej [52]. 211 nauczycieli ze Śląska Opolskiego uczestniczących w pracach komisji rejonowych stanowiło 2% ogółu

---

[50] WAP Opole, Ekspozytura w Nysie, zespół Liceum Pedagogiczne w Głogówku,

[51] DzUrz.Min.Ośw. 1945, nr 5.

[52] WAP Katowice, KOiW Katowice, sygn. 279, komisje rejonowe kształcenia czynnych niekwalifikowanych nauczycieli w roku szkolnym 1945/46.

(10 095 osób) zdobywających tą drogą na obszarze kraju średnie kwalifikacje pedagogiczne w 1946 r.[53]

Wcześniej jeszcze, bo pod koniec 1945 r. powstały pierwsze komisje rejonowe w Katowicach, Częstochowie i Tarnowskich Górach. W nich to część nauczycieli niekwalifikowanych z obszarów stanowiących od 1950 r. województwo opolskie, podjęła systematyczne samokształcenie. Aczkolwiek była to grupa nieduża, bo licząca około 15 osób, jednak jej udział w pracach komisji rejonowych wskazuje na zdecydowane dążenie części nauczycieli niekwalifikowanych do uzyskania pełnego przygotowania ogólnego i pedagogicznego do pracy w szkolnictwie podstawowym[54]. Podobnie zresztą było także w latach następnych, kiedy niektórzy nauczyciele, szczególnie z południowych obszarów Śląska Opolskiego, uczestniczyli w pracach komisji rejonowych działających w Katowicach.

Dopiero na początku lat pięćdziesiątych, po wprowadzeniu przez władze oświatowe samowystarczalności kształcenia w komisjach rejonowych w ramach poszczególnych województw, nauczyciele niekwalifikowani z Opolszczyzny uzupełniali wykształcenie na terenie własnego województwa.

Ogólny czas nauki organizowanej przez komisje warunkowało dotychczasowe wykształcenie kandydatów. Dla osób z ukończoną szkołą podstawową trwał on 5 lat, a dla kandydatów mających wykształcenie gimnazjalne 3 lata. Słuchacze obowiązani byli brać udział w kursach prowadzonych w siedzibie komisji, którą najczęściej stanowiło liceum pedagogiczne w czasie ferii i wakacji letnich oraz w kilkudniowych konsultacjach odbywanych w pozostałych miesiącach[55]. Tylko dwa miesiące (sierpień i wrzesień) stanowiły przerwę regulaminową w kształceniu.

W ciągu pierwszych powojennych pięciu lat (1945—1950) 6063 uczniów komisji rejonowych w Polsce złożyło egzamin dojrzałości[56]. Na liczbę tę składał się również dorobek regionu opolskiego, wyrażający się uzyskaniem świadectw dojrzałości z zakresu programu nauczania obowiązującego w liceum pedagogicznym przez 215 nauczycieli, co stanowiło 3,5% ogółu absolwentów w skali kraju.

Nie był to dorobek imponujący i wynikał z niskiego udziału w dokształcaniu osób do tego zobowiązanych, bowiem na 20 399 niekwalifikowanych

[53] Archiwum Ministerstwa Oświaty w Warszawie, akta Wydziału Statystyki.

[54] WAP Katowice, KOiW Katowice, sygn. 128, komisje rejonowe w roku szkolnym 1946/47.

[55] *Organizacja ruchu szkolnego w komisjach rejonowych.* W: *Poradnik dla nauczycieli zdobywających kwalifikacje zawodowe przez samokształcenie. Pierwszy rok nauki*, z. 1, Warszawa 1953, s. 12. Rok szkolny w komisji trwał od 1 X do 30 IX.

[56] Archiwum Ministerstwa Oświaty w Warszawie, akta Wydziału Statystyki.

nauczycieli szkół podstawowych w Polsce zatrudnionych w 1950 r. tylko 10 558, czyli 51,7% kształciło się w komisjach rejonowych [57].

Na Śląsku Opolskim wskaźniki obrazujące omawianą sytuację były jeszcze mniej korzystne, ponieważ z grupy 689 niekwalifikowanych nauczycieli wykształcenie w komisjach rejonowych uzupełniały 253 osoby, tj. zaledwie 36,7% [58]. W ocenie Ministerstwa Oświaty, ten stosunkowo niski stan spowodowała przede wszystkim pełna dobrowolność kształcenia się w komisjach rejonowych, która przyczyniając się do słabej frekwencji na konsultacjach, opóźniała w rezultacie realizację programu nauczania, powodowała powstawanie zaległości w opanowaniu wiedzy rzeczowej, opóźnienia w egzaminach, a ostatecznie nawet rezygnację z nauki. Do innych przyczyn zaliczano: zbyt szczupłą sieć komisji rejonowych utrudniającą nauczycielom regularne korzystanie z konsultacji; niewłaściwy rozkład przedmiotów nauczania polegający na tym, że nauczanie języka polskiego przerywano na rok przed egzaminem dojrzałości, a matematykę wprowadzano na drugim i czwartym roku, powodując roczną przerwę w realizacji obowiązujących treści, rozłożonych na okres dwóch lat; rozpoczynanie roku szkolnego w nieodpowiednim terminie, bo 1 kwietnia (nie był to więc kurs wprowadzający ani też zakończeniowy); niewystarczającą troskę o warunki pracy i bytu nauczycieli niekwalifikowanych. Oni to — często pracując daleko od miasta, przy bocznych szlakach komunikacyjnych, w szkołach o jednym nauczycielu — nie mogli podołać pracy zawodowej, społecznej i samokształceniowej. Administracja szkolna, Związek Nauczycielstwa Polskiego i Związek Młodzieży Polskiej nie zdołały wypracować wzajemnej platformy współpracy w organizowaniu pomocy nauczycielom niekwalifikowanym w zakresie samokształcenia. Dopiero zmiany wprowadzone zarządzeniem ministra oświaty z 1951 r. likwidowały część licznych i dokuczliwych niedomagań. Zapewne najważniejszą decyzję stanowiło rozłożenie programów nauczania obowiązujących w liceach pedagogicznych na 5-letni cykl kształcenia w komisjach rejonowych [59]. Natomiast okólnik nr 31 z 1951 r. ustalał zadania terenowych władz administracji szkolnej (wojewódzkich i powiatowych) w zakresie sprawowania opieki i udzielania pomocy kształcącym się nauczycielom niekwalifikowanym [60].

---

[57] Ibid.

[58] WAP Opole, KOiW Opole, sygn. 321, komisje rejonowe kształcenia niekwalifikowanych nauczycieli.

[59] Zarządzenie ministra oświaty z 28 VIII 1951 r. w sprawie kształcenia czynnych niekwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych i wychowawców zakładów opiekuńczych (DzUrz.Min.Ośw. 1951, nr 15).

[60] Okólnik nr 31 z 28 VIII 1951 r. w sprawie zadań terenowych władz administracji szkolnej w zakresie opieki nad kształceniem niekwalifikowanych nauczycieli (DzUrz. Min.Ośw. 1951, nr 15).

Władze oświatowe w Opolu realizując ustalenia Ministerstwa Oświaty rozszerzyły sieć komisji, tworząc 6 rejonów w następujących miastach: Brzeg, Głogówek, Głubczyce, Olesno, Opole i Racibórz. W styczniu 1953 r. dokształcało się w nich 454 nauczycieli niekwalifikowanych, co stanowiło zaledwie 61% wszystkich zatrudnionych bez wymaganego przygotowania do pracy w szkolnictwie podstawowym [61].

Wśród dokształcających się najliczniejszy był udział nauczycieli kontynuujących drugi rok nauki. Jeżeli bowiem w kursie zimowym uczestniczyło 368 nauczycieli, to drugi rok osiągnął liczbę 105 osób, czyli 28,5% ogółu słuchaczy [62]. Pod względem terytorialnym najniższy był udział w dokształcaniu nauczycieli z powiatu głubczyckiego, chociaż pod koniec grudnia 1951 r. pracowału tu 47 niekwalifikowanych nauczycieli, z których zasadnicza część, nie mając zamiaru pozostać w dotychczas wykonywanym zawodzie, świadomie rezygnowała z udziału w pracach komisji rejonowych [63].

W miarę zmniejszania się liczby czynnych nauczycieli niekwalifikowanych, co już wyraźnie zarysowało się w roku szkolnym 1954/55, kiedy 453 osoby bez wymaganego przygotowania zawodowego pracowały w szkolnictwie podstawowym na Śląsku Opolskim, rozwiązaniu uległy komisje rejonowe w Brzegu, Głubczycach, Oleśnie i Raciborzu, a w dwóch pozostałych (Głogówek, Opole) dokształcały się tylko 263 osoby (70,6%), czyli o blisko 20% więcej niż przed dwoma laty. Byli to zresztą nauczyciele mający poza sobą pierwsze lata trudnych doświadczeń samokształceniowych; 39 realizowało trzeci rok nauki, 125 — czwarty, 31 — piąty i 68 osób miało ukończoną klasę dziesiątą liceum ogólnokształcącego [64].

Stopniowe zwiększanie wymagań formalnych stawianych kandydatom niekwalifikowanym pragnącym podjąć pracę nauczycielską ograniczało funkcjonowanie komisji rejonowych, które ostatecznie uległy likwidacji w 1958 r. Ich funkcje przejęły państwowe kursy nauczycielskie.

Ale komisje rejonowe nie stanowiły jedynej drogi prowadzącej nauczycieli niekwalifikowanych do uprawnień zawodowych. Można je było uzyskać także przez składanie egzaminów eksternistycznych. Korzystając z tego przywileju corocznie kilkunastu nauczycieli uzyskiwało kwalifikacje wymagane w szkołach podstawowych.

---

[61] SAUW pole, akta KOiW Opole, sprawozdanie z pracy kursów zimowych komisji rejonowych kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych odbytych w okresie od 28 XII 1952 r. do 5 I 1953 r. w województwie opolskim.

[62] Ibid.

[63] Ibid., sprawozdanie z wizytacji komisji rejonowej w Głubczycach, odbytej 28 XII 1952 r.

[64] Ibid., sprawozdanie z kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych i wychowawczyń przedszkoli w województwie opolskim w roku szkolnym 1954/55.

Znaczny udział komisji rejonowych w organizowaniu pomocy nauczycielom niekwalifikowanym w ich pracy samokształceniowej. Tą trudną drogą zdobyło średnie wykształcenie ogólne i pedagogiczne 1031 osób, czyli czwarta część absolwentów liceów pedagogicznych. Z pomocy komisji skorzystały łącznie we wszystkich latach około 3603 osoby, będące absolwentami kursów wprowadzających do zawodu nauczycielskiego i kandydatami nie mającymi wstępnego przeszkolenia zawodowego. Duża płynność kadr oraz trudne warunki samokształcenia spowodowały, że grupa obejmująca dwie trzecie nauczycieli niekwalifikowanych zrezygnowała z perspektyw zdobycia wykształcenia pedagogicznego. Na tak słabe zainteresowanie nauczycieli niekwalifikowanych dalszym kształceniem się wpłynęło wiele czynników, nie wykluczając także przyczyn natury osobistej. Nie bez wpływu pozostała również zbyt ograniczona pomoc świadczona przez władze oświatowe i organizacje związkowe, które przecież indywidualny wysiłek kształcących się osób mogły uczynić bardziej skutecznym i społecznie korzystniejszym. Do nich to należy zaliczyć chociażby palącą konieczność lepszego wyposażenia uczestników w podręczniki (miało je około 60—70%) czy zaopatrzenia bibliotek szkolnych i ZNP w pozycje z zakresu obowiązującej lektury i literatury pomocniczej. Wprawdzie jeszcze w 1946 r. we wszystkich liceach pedagogicznych będących siedzibami komisji rejonowych uruchomiono tzw. lotne biblioteki, lecz skromny zasób książek sprowadzał ich rolę raczej do symbolu. Uprawianie więc skutecznego samokształcenia bez podstawowych źródeł pisanych wymagało od nauczycieli niemałego wysiłku i autentycznego uporu oraz cierpliwości w dążeniu do celu. Tymczasem jak na to wskazują zaprezentowane liczby obrazujące zasięg kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych, zaledwie część kandydatów posiadała te pożądane cechy charakteru wymagane od nauczycieli w ogóle, a od podnoszących własne kwalifikacje zawodowe w szczególności. W ich niedoskonałości jak i w rezygnacji, z różnych powodów, z łączenia osobistej kariery życiowej z pracą pedagogiczną należy zapewne doszukiwać się jednego z głównych źródeł niestabilności zawodowej poważnej części tej grupy nauczycieli. Jednak bez względu na motywację odejścia z szeregów nauczycielskich, ich wkład we współczesny kształt oświaty na Śląsku Opolskim jest niezaprzeczalny i zapewne wartki rytm pracy szkół był możliwy tylko przy udziale tych nauczycieli, którzy bez pełnego przygotowania ogólnego i pedagogicznego podejmowali służbę w szkolnictwie.

STANISŁAW GAWLIK

UNQUALIFIED TEACHERS IN THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM IN THE OPOLE PROVINCE OF SILESIA DURING THE POST-WAR PERIOD

In the above dissertation the author aimed at presenting one of the important problems, i.e. shortage of staff in the primary education system in the Opole province during the first 30 years of its attachment to Poland. In the Opole province of Silesia, similarly to all western and northern provinces, the lack of teachers was general and it was especially trouble some in primary schools. Owing to the practice of employing profesionally untrained candidates the shortage of staff was toned down.

In the school-year 1945/46 the number of unqualified teachers amounted to 60% in some of the former administrative districts (e.g. Głubczyce district).

In 1952 there were 740 unqualified teachers which constituted 23% out of total number of the teachers empoyed in primary schools. In the course of years the group of professionally active unqualified teachers was gradually decreasing; still they were working in the primary education system through the whole thirty-year period. At the start of the school-year 1974/75 in the total of 6729 teachers working in primary schools there were still 18 persons (0,3%) without professional qualifications.

The decree of the Cabinet of the 23rd November 1945, about organization of education in the transitional period, sanctioned the employment of candidates without professional qualifications in the system of education (with the exception of higher schools). It was necessary to accept the unqualified teachers considering the difficult post-war situation, when due to the shortage of the teaching staff many schools were closed and thousands of children could not start their lessons. Thus schools which could not find candidates with professional qualifications employed persons who had completed short courses of training covering general knowledge of teaching.

The considerable part of the unqualified teachers proved to be worthy of the pedagogic task they were entrusted with and the effects of their work frequently differred only to a slight degree from those attained by certificated teachers.

The institutions appointed to control and stimulate teachers' self-education, which are also discussed in the article, fulfilled the social expectations. Their activities considerably contributed to the solution of the problem of an acute shortage of staff.

STANISŁAW GAWLIK

UNQUALIFIZIERTE LEHRER IN DEN GRUNDSCHULEN DER REGION VON OPOLE IN DEN JAHREN 1945—1975

Der Verfasser versucht in seinem Beitrag uns ein sehr wichtiges Problem der Kadersituation vorzustellen, die in den Grundschulen der Region von Opole in den Jahren 1945—1975 herrschte. Hier war, wie übrigens in allen West- und Nordgebieten Polens, der Lehrermangel allgemein sehr gross, seine Schärfe zeigte sich besonders im Volksschulwesen. Schon im Schuljahr 1945/46 waren in machen Landkreisen

(zł B. Głubczyce) bis 60% aller Lehrer unqualifiziert. Im Jahre 1952 dagegen waren 740 Lehrer unqualifiziert, was 23% aller in den Grundschulen Beschäftigten ausmachte. Am Anfang des Schuljahres 1974/75 waren es nur noch 18 (0,3%), die keine vollen Qualifikationen für den Lehrerberuf hatten, auf 6729 Beschäftige. Obwohl sich im Laufe der Jahre die Gruppe der berufstätigen Lehrer ohne volle Qualifikation nach und nach verminderte, waren sie doch 30 Jahre lang in den Volksschulen beschäftigt. Das war jedoch eine unumgängliche Notwendigkeit, denn gleich nach Kriegsende konnten wegen vieler geschlossener Schulen Tausende von Kindern den Unterricht in polnischen Schulen nicht aufnehmen. Dort wo es an Kandidaten mit voller Berufsqualifikation fehlte, lenkte man Personen, die auf kurzen pädagogischen Lehrgängen angelernt wurden. Diese Lehrgänge gaben nur eine allgemeine Orientierung im Lehrerberuf. Sowohl die unqualifizierten Lehrer, wie auch die für ihre Fortbildung berufenen Anstalten — von denen in diesem Beitrag auch die Rede ist — erfüllten die Erwartungen der Gesellschaft. Das war damals der einzige Weg zur Behebung des sehr empfindlichen Lehrermangels.

СТАНИСЛАВ ГАВЛИК

НЕКВАЛИФИЦИРОВАННЫЕ УЧИТЕЛЯ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ОПОЛЬСКОЙ СИЛЕЗИИ В ПОСЛЕВОЕННОМ ПЕРИОДЕ

В представляемом труде автор стремится указать одну из важнейших проблем, связанных с трудной кадровой ситуацией, господствующей в начальных школах опольского района в период первых 30 лет его принадлежности к Польше. В Опольской Силезии, так как и на всей территории западных и северных земель, недостаток учителей имел всеобщий характер, однако с особенной остротой чувствовались его последствия в начальной школе. Кадровые недостатки сглаживались приниманием на работу кандидатов без полных профессиональных квалификаций.

В следующем учебном году 1945/46 количество неквалифицированных учителей в некоторых давних районах (глубчицкий) достигала почти 60%. В 1952 г. неквалифицированных учителей было 740 и составляли они 23% всех занятых в начальных школах. С течением времени постепенно уменьшалась группа профессионально активных учителей без полных квалификаций, однако они работали в начальных школах в течение всего тридцатилетия. В начале учебного года 1974/75 из общего числа 6729 учителей, работающих в начальных школах 18 человек не имело еще профессиональных прав.

Декрет Совета министров об организации школ в переходном периоде от 23 XI 1945 санкционировал прием на работу в школах кандидатов (за исключением вузов) без профессиональных квалификаций. Этого требовала трудная послевоенная ситуация, когда из-за недостатка учителей много школ не работало и тысячи детей не могло начать учебы. Там, где не хватало кандидатов с профессиональными квалификациями, принимали на работу людей, подготовленных на кратковременных педогогических курсах, дающих лишь общее понятие об работе учителя.

Значительная часть неквалифицированных учителей оказалась достойными вверенной им педогогической работы, а эффекты их труда часто в невеликой степени отличались от результатов работы получаемых квалифицированными педогогами.

Учреждения, назначенные для управления самообразованием учителей, о которых также говорится в статье, выполнили общественные ожидания, их деятельность в значительной мере поспособствовали разрешению остро ощущаемых кадровых трудностей.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

WŁADYSŁAW JACHER
MANFRED KUTYMA

SPOŁECZNO-KULTUROWE ASPEKTY MODERNIZACJI OŚWIATY. WNIOSKI I REFLEKSJE Z BADAŃ NAD WZORAMI SPOŁECZNO-KULTUROWYMI

Współczesna oświata pozostaje w różnorodnych i zarazem ścisłych związkach z gospodarką, życiem społecznym i kulturą; stanowi z jednej strony wypadkową aktualnego stanu tych dziedzin życia zbiorowego, z drugiej zaś strony jeden z głównych warunków ich rozwoju. Dalszy rozwój, a tym samym i powodzenie modernizacji oświaty stanowią wypadkową działania zarówno czynników tkwiących wewnątrz systemu oświatowego, jak również wielu innych czynników zewnętrznych, kształtujących społeczne otoczenie instytucji oświatowych, którego te placówki są jednocześnie integralną częścią. Modernizacja oświaty dotyczy zatem rozległego kompleksu spraw, które analizować można (i należy) wieloaspektowo. Opierając się na założeniach holizmu pedagogicznego w pracach nad doskonaleniem organizacji i funkcjonowania szkolnictwa w systemie oświaty przyjęto m.in., że a) modernizacja oświaty będzie się rozstrzygała w konkretnych środowiskach lokalnych i równocześnie na wielu płaszczyznach, b) warunki upowszechnienia wykształcenia średniego w typowych środowiskach obejmują głównie trzy zespoły czynników: oświatowo-organizacyjnych, społeczno-ekonomicznych i społeczno kulturowych.

Autorzy niniejszego opracowania podjęli się próby dokonania empirycznych weryfikacji zespołu czynników społeczno-kulturowych w wybranych środowiskach lokalnych kraju.

Pojęcie czynniki społeczno-kulturowe jest równie pojemne, jak pojęcie samej kultury, która jak pisał S. Czarnowski mieści w sobie „całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie" [1]. Inną — bliższą naszym rozważaniom — definicję istoty kultury znajdujemy w podręczniku psychologii społecznej

[1] S. Czarnowski, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1956, s. 13.

Hartleyów, gdzie pojęcie to wyraża: „uznane, zaaprobowane, podzielane i trwające wzory zachowania się grupy" [2]. Widzi się tutaj wyróżniające cechy kultury w istnieniu powszechnie akceptowanych wzorów zachowania, które przekazywane i umacniane kształtują osobowości jednostek. Pod pojęciem czynniki społeczno-kulturowe rozumieć zatem należy wzory społeczno-kulturowe, które wewnętrznie rozwarstwiają każdą grupę i z których wynikają takie m.in. fakty społeczne (kształtujące również stosunek ludzi do spraw wychowania, szkoły, wykształcenia) jak: aspiracje, postawy, preferencje, wzory karier.

Założeniem naszych badań było udokumentowanie roli czynników subiektywnych w przeobrażeniach społeczno-oświatowych. System szkolny w lokalnym środowisku jest bowiem kształtowany nie tylko przez czynniki rzeczowe, infrastrukturalne, lecz w równym stopniu jest on kształtowany przez oczekiwania młodzieży i jej rodziców (elementy świadomościowe). Wynika stąd potrzeba harmonizowania założeń reformy z dążeniami i oczekiwaniami samego społeczeństwa. Czy wszędzie postulowany model kształcenia i wykształcenia jest uważany za jednakowo dobry (funkcjonalny); czy wszystkie społeczno-przestrzenne kategorie ludności zechcą z niego skorzystać w stopniu przynajmniej zbliżonym do równego, a jeśli nie, to jak duże dysproporcje mogą tutaj wystąpić; czy i w jakim stopniu reforma oświaty może liczyć na poparcie ze strony różnych grup i warstw społecznych. Zakłada się, że działania w zakresie modernizacji i rekonstrukcji oświaty w konkretnych środowiskach będą akceptowane, czynnie wspierane bądź identyfikowane z własnym wkładem w proces doskonalenia życia społecznego tym chętniej, energiczniej i skuteczniej im głębiej odczuwany będzie ich związek z osobistymi oczekiwaniami ludzi. Słowem, im działanie w tym zakresie będzie przebiegało dalej od nie sprzyjających mu postaw inercji i konfliktu (tworzących swoistą próżnię), a bliżej pozytywnych postaw dostosowania i współdziałania, tym łatwiej można będzie przechodzić od obecnego etapu sporadycznej modernizacji oświaty do modernizacji powszechnej. W tym układzie treści wzorów społeczno-kulturowych są elementem optymalizacji procesów wychowania i kształcenia.

WZORY SPOŁECZNO-KULTUROWE. PRZEŁOŻENIE POJĘĆ SOCJOLOGICZNYCH NA JĘZYK SKŁADNIKÓW EMPIRYCZNYCH

Co rozumiemy przez wzory społeczno-kulturowe w środowisku lokalnym? W jaki sposób to wyrażenie zostało przełożone w badaniach na ję-

[2] E. L. Hartley, R. E. Hartley, *Fundamentals of Social Psychology*, New York 1952, s. 205.

zyk komponentów empirycznych? Oto dwa podstawowe pytania, na które należało odpowiedzieć przed przystąpieniem do badań empirycznych.

Trzeba stwierdzić, że aparatura pojęciowa dotycząca kategorii wzorów społeczno-kulturowych nie jest prosta. Występuje ona bowiem pod różnymi nazwami i jest odbiciem mnogości źródeł z których powstała [3]. Jedne z nich czerpią z teorii socjologicznych formułowanych na gruncie antropologii kulturowej, etnologii i socjologii, drugie wywodzą się z języka potocznego i odwołują do doświadczenia, badacze i teoretycy nadali im następnie sens ściśle zdefiniowany. Bronisław Malinowski [4] wzory społeczno-kulturowe i będące ich odbiciem zorganizowane formy zachowania omawia na gruncie teorii funkcjonalnej, w której rolę kluczową odgrywa sprawa zaspokojenia potrzeb i oczekiwań w różnych sferach życia jednostki i grupy.

Teoria funkcjonalna wzbogacona o marksistowską koncepcję konfliktu i teorię interakcji G. C. Homansa [5] pozwala pod pojęciem „wzory społeczno-kulturowe" rozpatrywać ludzkie zachowanie, powtarzalną strukturę tych zachowań uznanych za dopuszczalne i normalne w danej sytuacji i ich wpływ na określone preferencje potrzeb i oczekiwań w różnych dziedzinach życia. Wzory społeczno-kulturowe czerpią swoje motywacje i dynamikę z wartości społecznych, z ideałów jednostkowych, w których streszcza się życie społeczne. Rozwarstwiają one wewnętrznie każdą grupę, wyznaczają miejsce i sposoby współdziałania jednostek, narzucają im określone powinności i prawa, wytwarzają silne poczucie spójności [6].

Porządek społeczny opiera się na założeniu, iż realizacja wartości, osiągania dóbr, odbywa się w formie przewidzianej przez wzory społeczno-kulturowe i wtedy uzyskuje społeczną aprobatę, a jednostka zdobywa prawo do uznania jej „za swoją".

Trwałość wzorów społeczno-kulturowych jest zależna od trwałości sytuacji społecznych, które je zrodziły. Zmiana warunków powoduje, że

---

[3] Do bardziej znanych prac poruszających temat wzorów społeczno-kulturowych można zaliczyć: G. W. Allport, *A Study of Values*, Boston 1960; R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1966; J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968; C. Kluckhohn, *Values and Value — Orientation*. W: *Toward a General Theory of Action*, Mass. Harward University Press 1951; A. Kłoskowska, *Kultura masowa, krytyka i obrona*, Warszawa 1964; T. M. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970; K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975.

[4] B. Malinowski, *Naukowa teoria kultury*. W: *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958, s. 33 i n.

[5] G. C. Homans, *Social Behavior, Its Elementary Forms*, New York 1961, s. 7; W. Jacher, *G. C. Homansa koncepcja integracji społecznej*, „Znak" 1970, nr 6.

[6] K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975, s. 123 i n.; zob. tenże, *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972.

wzór staje się — przynajmniej w pewnym stopniu — zawieszony w próżni i nie może utrzymać się w dawnej formie. Wzór społeczno-kulturowy ukazuje regularność funkcjonowania danej sytuacji, osoby, instytucji i jest obrazem empirycznie sprawdzalnym za pomocą określonych technik badawczych (obserwacja, wywiad, ankieta). Wzory mówią jaka jest rzeczywistość.

Poznanie wzorów społeczno-kulturowych funkcjonujących w środowiskach lokalnych pozwala określić stosunek jednostki i zbiorowości (społeczności lokalnej) do podstawowych elementów życia społecznego, takich jak: rodzina, praca, szkoła, problemy innowacji w różnych sferach życia osobistego i zbiorowego.

Wiadomo, że szkoła jest silnie wkomponowana w środowisko zbiorowości lokalnej. Oznacza to, że jej funkcjonowanie uwarunkowane jest zespołem czynników lokalnych, które nie zawsze i nie wszędzie są sprzymierzeńcami modernizacji i innowacji planowanych przez władze oświatowe. To sprawia, że szereg zabiegów władz oświatowych m.in. zmierzających do wprowadzenia reform nie znajduje właściwego (w znaczeniu właściwie nastawionego) adresata. I stąd wynika konieczność badania wartości, norm, zwyczajów, aspiracji, preferencji, oczekiwań środowiska lokalnego w zakresie wykształcenia, zawodu, kariery życiowej dzieci i młodzieży, rodzaju szkoły itp. Zjawiska te tkwią w określonych wzorach społeczno-kulturowych funkcjonujących w środowisku. Jak ludzie żyją, czym żyją, co cenią przede wszystkim, a co odrzucają, jakie reprezentują orientacje społeczne i polityczne, czego chcą od szkoły i jakiej szkoły oczekują? Na te i podobne pytania nie otrzymamy odpowiedzi, jeśli nie będziemy wiedzieć, jakie wzory społeczno-kulturowe funkcjonują w środowisku lokalnym, z jakich podstawowych źródeł ludzie tam żyjący i pracujący czerpią wskazówki do życia i pracy. Jaki jest stosunek rodziców i młodzieży do szkoły, do wykształcenia, do zawodu, do nauczycieli? Co wzory społeczno-kulturowe preferują, a co odrzucają? Oto tylko niektóre pytania, na które szukano odpowiedzi w przeprowadzonych badaniach, wychodząc z założenia, że poznanie ich będzie równoznaczne z poznaniem możliwości realizacyjnych modernizacji oświaty w różnych środowiskach lokalnych.

Szukając odpowiedzi na te i inne pytania zdawano sobie sprawę z tego, że wszystkie treści upowszechniające i modernizujące oświatę docierając do środowisk lokalnych przechodzą przez swoisty filtr mikrostruktur, w których podlegają specyficznej selekcji, a reakcja na nie jest najczęściej wyznaczona głównie przez wzory społeczno-kulturowe funkcjonujące w środowisku lokalnym. Są to z reguły, jeśli chodzi o szkołę i oświatę — wzory wywodzące się z tradycyjnej kultury środowiska lokalnego. Możliwości realizacji zmodernizowanego systemu oświaty i wychowania

są więc uzależnione od tego, jaka jest pozycja szkoły w środowisku, co reprezentuje w stosunku do młodzieży? Jaki jest poziom wykształcenia rodziców a tradycje kształcenia i rodzaje zawodów reprezentowanych w rodzinie, otoczeniu sąsiedzkim i rówieśniczym? Jaki jest poziom wiedzy zawodowej i świadomości pedagogicznej nauczycieli?

Mając na uwadze to wszystko, co dotąd powiedzieliśmy, zakładamy, że w ujęciu społeczno-kulturowym powodzenie reformy oświaty w środowiskach lokalnych zależeć będzie od wprowadzenia i upowszechnienia innowacji, a więc nowych elementów kultury, zarówno w zakresie materialnej bazy działalności szkoły (budynki i urządzenia szkolne ułatwiające i usprawniające proces dydaktyczny), jak i przede wszystkim w zakresie wzorów zachowań, czyli zawodowych i pozazawodowych dziedzin aktywności szkoły i kadry nauczającej. W takim ujęciu innowacja wyraża wszelkie wartości kulturowe, które w danych warunkach przestrzennych i czasowych są traktowane przez ludzi, środowisko lokalne, jako nowe. Innowacje w oświacie reprezentują zmiany jakościowe, a nie tylko ilościowe. Zmiana w rozmieszczeniu sieci szkolnej nie stanowi jeszcze o niej, dopiero przejście od jednego typu szkoły i nauczania do innego jest istotnie innowacją.

Trzeba przy tym pamiętać, że modernizacja oświaty nie jest procesem wyłącznie zaplanowanym i zorganizowanym tzn. podejmowanym przez czynniki zewnętrzne, ani też tylko procesem spontanicznym, lecz charakteryzuje się współwystępowaniem obu tych typów procesów społecznych. Modernizacja w oświacie jest zatem procesem mieszanym, co ma zarówno dobre jak i złe strony. Innym znamieniem procesu modernizacji w oświacie jest jego niejednolitość oraz to, że nie przebiega on równomiernie we wszystkich dziedzinach życia społeczności lokalnej. Trzeba się liczyć np. z tym, że wieś naszą cechuje nadal silne powiązanie z kulturą tradycyjną, ze wzorami społeczno-kulturowymi zakorzenionymi w kulturze chłopskiej. To sprawia, że możemy się spotkać w środowisku lokalnym z oporem wobec modernizacji, że istnieć mogą ścierania się innowacji, itp.

Przystępując do badań empirycznych założyliśmy, że modernizacja lub zastój w dziedzinie oświaty i wychowania przejawiają się i są uchwytne w aspekcie obiektywnym w trzech płaszczyznach:

1. W płaszczyźnie ekonomicznej — mamy tu do czynienia z „wydajnością produkcyjną szkoły", która ujawnia się w poziomie wykształcenia, liczbie absolwentów, w stopniu fluktuacji kadry pedagogicznej, w ilości i jakości wyposażenia szkoły w nowoczesne środki ułatwiające proces dydaktyczny.

2. W płaszczyźnie społecznej — chodzi tu o aspiracje i postawy wobec wykształcenia, prestiżu zawodów i o stopień współdziałania w zakresie innowacji w oświacie i organizacji szkoły.

3. W płaszczyźnie kulturowej — która ujawnia się w istniejącym i postulowanym modelu człowieka w społeczności lokalnej, stylu życia, modelu kariery wiązanej z zawodem oraz z wyborem źródeł, z których ludzie czerpią wskazówki do życia, pracy i postępowania.

Biorąc pod uwagę temat i cel badań oraz treści zawarte w pojęciu wzorów społeczno-kulturowych, jako hipotezy robocze przyjęliśmy następujące założenia: a) wzory społeczno-kulturowe stanowią istotną przesłankę powodzenia lub niepowodzenia reform oświatowych; b) regionalne zróżnicowania społeczno-kulturowe odzwierciedlają się w określonych postawach wobec innowacji oświatowych; c) mikrostruktury społeczne są podstawowym wyznacznikiem aspiracji i postaw wobec wykształcenia i reformowanej szkoły. Zasadniczym celem badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu wzory społeczno-kulturowe funkcjonujące w środowisku lokalnym gminy, wsi kształtują z jednej strony system oświaty, a z drugiej są jego odbiciem.

Hipotezy powyższe postanowiono zweryfikować w badaniach porównawczych terenowych o charakterze międzyregionalnym.

EMPIRYCZNE BADANIA TERENOWE

Z punktu widzenia realizacji zasady komplementarności uzyskiwanych wyników analiz problemem szczególnej wagi jest wybór obszarów (środowisk), które można byłoby uznać za typowe. W trakcie wstępnych ustaleń zadecydowaliśmy, iż empiryczne eksploracje — z uwagi na szczupłość kadry, środków finansowych i czasu — będą miały charakter badań reprezentacyjnych. Jest zrozumiałe, że w takim układzie poprawny wybór ograniczonej liczby w miarę typowych środowisk społeczno-przestrzennych przesądza o powodzeniu koncepcji badań oraz trafności wniosków i teoretycznych uogólnień. Wychodząc z powyższych założeń w badaniach treści wzorów społeczno-kulturowych zdecydowaliśmy się na sondaż diagnostyczny. Do badań wytypowaliśmy próbę incydentalno-celową, stosując metodę porównywania celowo wybranych „obiektów", tj. różnych typów środowisk. Aby uniknąć przypadkowego doboru wykorzystaliśmy ustalenia zgromadzone w trakcie monograficznych badań socjopedagogicznych prowadzonych w kraju przez różne zespoły badawcze. Na tej podstawie dokonaliśmy wpierw wyboru trzech regionów położonych na osi (przekątnej) dzielącej kraj od południowego zachodu w kierunku północno-wschodnim. Na tej osi, łączącej krańcowe punkty kontinuum (regiony o różnym stopniu i tempie przemian społeczno-ekonomicznych, o różnym poziomie urbanizacji i ogólnym poziomie zagospodarowania terenu, odległościach ekologicznych itp.), najpierw zakwalifikowano do badań trzy gminy leżące w województwach położonych ekstremalnie (tj. Katowic-

kie — Opolskie i Suwalskie), z kolei również trzy gminy z terenu województwa płockiego, tj. regionu położonego blisko punktu środkowego tej osi. Wyboru reprezentacji tych regionów (gmin), zresztą mającej służyć szerszym eksploracjom terenowym, dokonaliśmy przy współudziale badaczy znających określoną rzeczywistość regionalną [7].

Staraliśmy się wreszcie tak dobrać gminy, aby w każdym przekroju regionalnym były reprezentowane trzy różne sytuacje: a) ponadprzeciętna — gmina miejsko-wiejska, należąca do przodujących tak pod względem osiągniętego stopnia rozwoju społeczno-ekonomicznego, jak i infrastruktury społecznej (w tym i oświatowej); b) przeciętna — gmina wiejska, najczęściej o charaterze rolniczo-przemysłowym bądź rolniczym; c) poniżej przeciętnej — gmina wiejska o charakterze tradycyjnym, rolniczym, peryferyjna, tj. oddalona od centrów życia miejskiego, o znacznym — w warunkach określonego regionu — rozdrobnieniu sieci osadniczej. W pierwszej grupie znalazły się gminy: Kuźnia Raciborska, Wyszogród i Sejny, w drugiej grupie: Popielów, Bielsk i Stare Juchy, w trzeciej: Świerczów, Rościszewo i Wiżajny.

Tak dobrana reprezentacja środowisk daje szansę porównywania obiektów znajdujących się w różnych miejscach wiejsko-miejskiego kontinuum. Ten fakt pozwala wyjść poza rozważania czysto diagnostyczne i przewidywać siły wyznaczające kierunki zmian oświatowych. W tym układzie bowiem Katowickie i Opolskie mogą być swoistymi modelami przeobrażeń, i to nie tylko w zakresie tzw. zagospodarowania przestrzeni, lecz również w sferze kultury, tj. w zakresie wartościowania i wyborów. Ten wybór „obiektów" ogranicza się jednak tylko do bardziej zróżnicowanych pod względem czynników i warunków modernizacji oświaty środowisk wiejskich i małomiasteczkowych, nie obejmuje — z racji większego podobieństwa problemów oświatowych — dużych aglomeracji miejskich. W środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych jednak rozstrzygać się będą losy reformy, nadto następują również widoczne procesy wzajemnego zbliżania się środowisk wiejskich i małomiasteczkowych, chociażby w ramach organizmów gminnych. Proces ten jest szczególnie widoczny w rejonach uprzemysłowionych i zurbanizowanych; np. w woj. opolskim zaliczanym do rozwiniętych najbardziej harmonijnie i posiadającym najmniejsze dystanse cywilizacyjne w układzie wieś — miasto w 1975 r. z ogólnej liczby 79 gmin, 26 posiadało wspólne z miastem rady narodowe (w Płockiem odpowiednio: 44 i 3, zaś w Suwalskiem: 50 i 6) [8]. Przeprowadzona z początkiem 1977 roku reorganizacja gmin jeszcze bardziej zmie-

[7] Wyboru „obiektów" dokonali: a) W. Jacher i M. Kutyma — województwa katowickie i opolskie, b) M. Szymański — woj. płockie, c) J. Niemiec — woj. suwalskie.

[8] Por. *Statystyka województw 1975*, Warszawa 1975, s. 1 i n.

niła te relacje (obecnie w ogólnej liczbie 63 gmin, istnieją: 2 gminy miejskie, 27 miejsko-wiejskich i 34 wiejskie), a prognoza do 1980 roku przewiduje w tym względzie jeszcze dalej idące zmiany.

Słabością tego wyboru typowych „obiektów" jest ograniczenie go do poziomu gminy. Są to niejednokrotnie organizmy skupiające różne jednostki osadnicze, połączone przypadkowo, mało jeszcze zintegrowane. Podziały administracyjne nie zawsze odpowiadają potrzebom analizy socjologicznej, zresztą objęte nimi wsie i miasta reprezentują różne stopnie natężenia elementów „wiejskości" i „miejskości". Mimo tych i innych słabości przedstawionego tutaj wyboru typowych środowisk lokalnych można jednak zakładać, iż daje on szansę ukazania problemów oświatowych swoistych dla większości środowisk wiejskich i małomiasteczkowych kraju, że w tym zakresie może być czymś więcej aniżeli tylko „pilotażem".

Realizację badań w zakresie wzorów społeczno-kulturowych rozpoczęliśmy w czerwcu 1976 r. od ustalenia koncepcji, opracowania metodologicznych założeń, harmonogramu prac badawczych i podziału zadań [9]. Objęły one cztery w miarę samodzielne etapy eksploracji terenowych. Zapoczątkowało je przekrojowo-podłużne studium aspiracji i planów życiowych, w którym chodziło o poznanie stosunku młodzieży (absolwentów szkół podstawowych) do swej przyszłości, a konkretnie jej orientacji na zawód, wykształcenie, status społeczny, miejsce zamieszkania i pracy. W tej fazie badań empirycznych, które miały miejsce w maju i czerwcu 1976 r., posłużyliśmy się ankietą audytoryjną (36 pytań, głównie skategoryzowanych). Zgromadziliśmy materiał liczący około 1000 ankiet. Wyniki tego typu badań traktować można jako subiektywne podłoże przygotowanej reformy systemu oświatowego.

W październiku za pomocą ankiety pocztowej (14 pytań) sprawdziliśmy stopień i poziom realizacji zamierzeń i planów młodzieży szkolnej badanej w maju i czerwcu. Poznaliśmy tą drogą czynniki, które złożyły się na powodzenie (lub niepowodzenie) planu życiowego na pierwszym selekcyjnym progu. W tej drugiej fazie zgromadziliśmy około 600 ankiet. Równocześnie podjęliśmy studia wspomagające nad siecią osadniczą, warunkami demograficznymi i infrastrukturą społeczną badanych rejonów. Jeśli bowiem modernizacja oświaty będzie się rozstrzygała w konkretnych środowiskach lokalnych, to wszelkie informacje o tych środowiskach stanowią swego rodzaju klucz do zrozumienia wniosków formułowanych na podstawie badań empirycznych. Te względy, aczkolwiek ważne, nie wyczerpywały jednak motywów pogłębionego i selektywnego w sensie przestrzennym badania. W istocie skoncentrowaliśmy je w regionach połud-

[9] Szerzej na ten temat zob. W. Jacher, M. Kutyma, *Założenia metodologiczne prac badawczych w zakresie tematu: „Społeczno-kulturowe uwarunkowania procesu upowszechnienia wykształcenia średniego"*, Opole—Warszawa 1977, s. 14.

niowo-zachodnich, szczególnie zaś w gminach uznanych za jednostki typowe.

To ograniczenie przestrzenne i przechył w stronę regionów południowo-zachodnich wynikały: a) z faktu, iż pozostałe gminy były równocześnie terenem badań innych grup problemowych, z racji lepszej znajomości przez nie tamtych terenów, b) z możliwości wzajemnej wymiany informacji między zespołami, c) z ograniczenia pozostałych dwóch faz badawczych do regionów katowickiego i opolskiego.

We wrześniu 1976 r. według specjalnie opracowanego kwestionariusza przeprowadzone zostały wywiady z lokalnymi autorytetami środowiskowymi (naczelnicy gmin, sekretarze KG PZPR, dyrektorzy szkół, domów kultury, dyrektorzy szkolenia zawodowego większych zakładów pracy). Osobiście przeprowadzane przez autorów rozmowy z lokalnymi autorytetami (na zasadzie sędziów kompetentnych) były łączone z lustracjami środowisk ich społecznej aktywności. Wywiady te ograniczono przestrzennie do trzech gmin leżących:

a) w rejonie tradycyjnie uprzemysłowionym, o wysokim stopniu aktywności zawodowej, organizacji społecznej i znacznym deficycie rąk do pracy — miasto i gmina Kuźnia Raciborska w woj. katowickim;

b) w rejonie znacznie uprzemysłowionym, o masowych dojazdach do pracy i zdecydowanej przewadze nierolniczych źródeł utrzymania, nadto podlegającym dalszym intensywnym przeobrażeniom wskutek budowy nowych obiektów przemysłowych — gmina Popielów w woj. opolskim (bliskie sąsiedztwo będącej w budowie elektrowni „Opole");

c) w rejonie rolniczym nieco oddalonym od miejskich rynków pracy i większych ośrodków miejskich (Opola, Brzegu, Namysłowa) oraz wielkich inwestycji — gmina Świerczów w woj. opolskim. W tej trzeciej fazie, którą osobiście przeprowadzili autorzy tego opracowania, zebrano materiał w postaci 39 wywiadów kwestionariuszowych na zaplanowanych 45.

Wreszcie etap czwarty to badania empiryczne za pomocą kwestionariuszowego wywiadu środowiskowego (ankieta indywidualna pod nadzorem) z wybraną populacją przeszło 200 rodzin wyłonionych metodą proporcjonalnego doboru celowego spośród ogółu rodzin badanej w fazie pierwszej młodzieży (absolwentów szkół podstawowych).

Z tego co dotąd powiedzieliśmy wynika, że głównym terenem badań (gdzie przeprowadziliśmy wszystkie 4 etapy eksploracji) były gminy województw opolskiego i katowickiego. Zgromadzone materiały w pozostałych gminach województw płockiego i suwalskiego mają charakter porównawczy; tutaj przeprwadzono tylko dwa pierwsze etapy. Taki sposób postępowania badawczego wynikał ze szczupłości czasu, kadry i środków finansowych, lecz także z szerokich możliwości „kooperacji", czemu m.in. służyły celowo wprowadzane do raportów z badań elementy wykładu do-

tyczące czynników będących przedmiotem bliższych zainteresowań pozostałych zespołów tematycznych.

WNIOSKI I REFLEKSJE Z BADAŃ NAD WZORAMI SPOŁECZNO-KULTUROWYMI

Sondażowo-diagnostyczny etap badań w zakresie wzorów społeczno-kulturowych funkcjonujących w określonych, w miarę typowych środowiskach lokalnych, zamknęliśmy w 1977 r. obszernym raportem [10]. Jest to opracowanie duże, zbiorowe i wielowarstwowe, toteż trudna i być może niecelowa byłaby próba dokonywania przeglądu problematyki bądź streszczanie dzieła. Sięgniemy jedynie do raportu po garść refleksji, egzemplifikując je w kolejności informacji uzyskiwanych od coraz liczniejszych grup respondentów.

1. Sposób życia a aspiracje do kształcenia się w opinii autorytetów środowiskowych

Upowszechnienia określonych szczebli wykształcenia i dalsze zmiany w tym zakresie nie zależą jedynie od istniejących możliwości podejmowania nauki i uzupełniania wykształcenia, chociaż ich znaczenie jest zasadnicze [11]. Jest to również problem ukierunkowania celów życiowych. W tym względzie spotykaliśmy w uprzemysłowionych i zurbanizowanych województwach śląskich przede wszystkim elementy tzw. modelu podstawowego [12], z wyraźnym akcentowaniem dążeń konsumpcyjnych. Najwyżej lokowała się w nim chęć gromadzenia dóbr i gotowość podnoszenia materialnych standarów życia, jakkolwiek obok występowały również takie podstawowe cele i wartości, jak interesująca praca, dobra rodzina, zgrany kolektyw, które wykraczają poza dążenia czysto konsumpcyjne.

Badając mobilność społecznego otoczenia szkoły (zwłaszcza wiejskiej) w zwierciadle opinii autorytetów stwierdziliśmy m.in. cały szereg zjawisk

---

[10] W. Jacher, M. Kutyma, Społeczno-kulturowe uwarunkowania procesu upowszechnienia wykształcenia średniego w opinii autorytetów środowiskowych, rodziców i młodzieży, Opole 1977, maszyn., Archiwum Prac Naukowych Instytutu Śląskiego, s. 322.

[11] Dla przykładu, przeprowadzone w woj. opolskim, w układzie byłych powiatów, szczegółowe badania aspiracji do kształcenia się dowiodły, iż kształtują się one niesymetrycznie do istniejących na miejscu możliwości nauki; okazały się najwyższe i najbardziej powszechne w rejonach rolniczych, gdzie zaledwie około 50% absolwentów szkół podstawowych mogło kontynuować naukę na miejscu (por. M. Kutyma, *Progi życiowego sukcesu*, Warszawa 1974, s. 90 i n.).

[12] Zob. Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1975, s. 17 i n.

niepokojących. W sferze postaw dominuje obojętność, ludzie mało interesują się szkołą i jej problemami. Samo pojęcie awans jest interpretowane jednostronnie, jako przechodzenie z zawodów mniej płatnych do lepiej płatnych, z mniej kwalifikowanych do wymagających wyższych kwalifikacji, ze stanowisk podrzędnych na kierownicze itp. Tymczasem jest to również — a może nawet głównie — awans ludzki, umysłowy, kulturalny, moralny. Uderza instrumentalizm i praktycyzm oceny samego wykształcenia, relatywnie do innych pragnień niski jest poziom aspiracji do kształcenia się i uzyskiwania w tym zakresie wysokich osiągnięć. Spostrzegamy wyraźnie większy nacisk w kierunku organizowania bezpośredniego środowiska materialnego niżeli w kierunku rozwoju intelektualnego. W przekroju pokoleniowym zauważamy swoistą kontynuację tego typu postaw, co w efekcie sprzyja trwaniu, tj. realizowaniu się w praktyce konserwatywnego modelu celów życiowych. Poziom aspiracji młodego pokolenia jest zatem w dużym stopniu wyznaczany zakresem upowszechnienia wzorów awansowania uznawanych w jego najbliższym środowisku życia.

Zbyt często jeszcze mamy tutaj do czynienia z alternatywą: willa — samochód — traktor — średnie czy wyższe wykształcenie, i odpowiedzią „nie warto sprawom wykształcenia dzieci podporządkować rodzinnych budżetów". Widoczne są w tym układzie poważne dysproporcje między „zachętą" jaką stwarza wykształcenie, zwłaszcza wyższe, a „wkładem" jaki w tę rodzinną inwestycję wnieść muszą domownicy (rodzice, dziadkowie, ewentualnie starsze rodzeństwo). Na pytanie: co tutejsi mieszkańcy bardziej sobie cenią — rozległą wiedzę czy praktyczny zawód, w każdym przypadku zwyciężał praktyczny, konkretny i — szczególnie — intratny zawód. Podobnie ułożyły się hierarchicznie wartości, o które w życiu warto się starać. W ponad 80% wypowiedzi na pierwszym miejscu znalazła się zamożność. Ani razu ten czynnik nie znalazł się poniżej 3 miejsca na 7-stopniowej skali atrakcyjności. Inaczej było z wykształceniem, które wprawdzie zajęło w tej hierarchii wysokie drugie miejsce, lecz dyspersja ocen była w tym przypadku znacznie większa. Zresztą najczęściej wykształcenie postrzegane jest w kategoriach instrumentalnych — służyć ma osiąganiu określonych (praktycznych, wymiernych) korzyści, w mniejszym zaś stopniu jest celem samym w sobie, niezbędnym warunkiem osiągania pełnego rozwoju człowieka jako osobowości.

Odzwierciedleniem zróżnicowanych celów życiowych są aspiracje oświatowe; niemal 90% badanych autorytetów oceniło je jako przeciętne, zaś około 5% jako bardzo niskie. O tym, iż poziom aspiracji sięga zaledwie średniego poziomu wykształcenia świadczą odpowiedzi na pytanie: czy rodzice tutejsi pragną, aby ich dzieci mogły studiować na wyższej uczelni? Z sześciu przewidzianych odpowiedzi uwaga respondentów zatrzymała się

jedynie na dwóch: „tutejsi rodzice pragną przede wszystkim, aby ich dzieci miały zawód i zarobek" oraz „niewiele jest takich, którzy pragną by ich dzieci mogły studiować". W efekcie otrzymujemy dużą homogeniczność życiowych planów samej młodzieży, podkreślaną silnie chęć uzyskania wczesnej samodzielności oraz wysoki udział młodzieży podejmującej naukę w szkołach zawodowych typu zasadniczego.

Istniejący obecnie relatywnie niski poziom aspiracji oświatowych rodzi także pewne obawy „na zapas", wobec powszechnej, jednolitej i egalitarnej szkoły średniej, a taka bez wątpienia powinna być — zdaniem autorytetów — przyszła 10-latka. Modernizację oświaty widzieć zatem należy również jako „poprawianie" systemów wartości, uznawanych i preferowanych w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. Mówiąc inaczej, te środowiska wymagają na etapie przygotowywania reformy wyraźnego dowartościowania. Chodzi zwłaszcza o przełamanie ich pragmatyzmu, utylitarnej motywacji konsumpcyjnej, także w odniesieniu do oświaty oraz o zmianę miejsca niektórych zawodów na skali atrakcyjności i prestiżu społecznego.

Rejestrowane dziś aspiracje oświatowo-kulturalne będą się niewątpliwie zmieniały pod wpływem czynników społecznych, ekonomicznych, kulturowych. W tym kierunku będą także działały czynniki oświatowe — szkoła średnia zacznie wywierać wpływ na świadomość ludzi samym faktem swego istnienia. Można także założyć, iż elementami dynamizującymi aspiracje do kształcenia się będą procesy uprzemysławiania, urbanizacji i przemiany w sieci osadniczej. Ale czy te „siły rozwoju" tak wyraźnie widoczne w sferze przyswajania i upowszechniania innowacji w zakresie materialnych podstaw życia będą również podnosiły w górę aspiracje oświatowe? Czy powszechna, ogólnokształcąca, jednolita szkoła średnia nie będzie w wielu środowiskach (w tym również znajdujących się daleko od tradycyjnej społeczności lokalnej) dopiero wymuszała odpowiednio wysoki poziom aspiracji do kształcenia się? Słowem, czy osiągnięty został taki poziom rozwoju, od którego łatwiej będzie przejść do etapu modernizacji w sferze wzorów społeczno-kulturowych oraz wyrastających z nich postaw, opinii i zachowań? Opinie autorytetów środowiskowych nie dają w tym względzie jednoznacznie pozytywnych odpowiedzi. Świadczy to, że nie należy zbyt mechanicznie wiązać procesów z zakresu tzw. infrastruktury świadomościowej ze zmianami w sferze industrializacji i urbanizacji.

2. Postawy rodziców wobec aspiracji do kształcenia się dzieci

Podnoszona w wypowiedziach autorytetów prawidłowość, że uprzemysłowienie, urbanizacja, zmniejszanie się dystansów cywilizacyjnych pod-

nosi w ich macierzystych środowiskach przede wszystkim wrażliwość na materialne standardy, znajduje potwierdzenie w opiniach i postępowaniu badanej populacji rodziców. Wykazują oni znacznie większe zrozumienie i większą otwartość dla innowacji w sferze materialnych warunków życia, aniżeli w sferze socjalizacji. Najwyraźniej te dążenia objawiały się w zakresie wielkości i standardu wyposażenia mieszkań, tj. podstawowej bazy życia rodzinnego. Pod tym względem — jak wynika z badań — większość rodzin wiejskich na Śląsku nie tylko zdecydowanie wyprzedza pozostałe regiony, lecz także istniejące w tych regionach warunki w miastach [13]. Stała poprawa warunków mieszkaniowych i osiągnięcie najlepszych w kraju wskaźników nie zawsze były równoznaczne z dążeniem rodziców do tworzenia dziecku optymalnych w tym zakresie warunków do nauki — istniejące tutaj dystanse okazały się znacznie mniejsze. A zatem mieć, wcale jeszcze nie znaczy korzystać czy udostępniać i to nawet własnym dzieciom; jakkolwiek bowiem średnie wskaźniki zaludnienia mieszkań były w układzie regionalnym zdecydowanie różne, to mniej więcej równy był udział młodzieży systematycznie odrabiającej lekcje w kuchni.

Różny stosunek rodziców do wykształcenia, jako wartości o którą warto zabiegać, różny stosunek do szkoły, zawodu, kształtuje również różne oczekiwania wobec dziecka. Skłania do tworzenia określonych warunków wychowawczych i możliwości uczenia się, wywierania na dziecko nacisku, aby uczyło się określonych rzeczy w sposób wybiórczy. Relatywnie niska ocena wykształcenia, zwłaszcza niska jego wartość jako dobra pozainstrumentalnego (co m.in. objawiało się w akceptowaniu niemal wyłącznie wykształcenia zawodowego) powoduje, że znaczny odsetek rodziców ma nie tylko zniżone aspiracje w porównaniu z rzeczywistymi możliwościami swych dzieci, lecz także w hierarchii oczekiwań nie deklaruje bynajmniej na pierwszym miejscu wysokich osiągnięć szkolnych, jako niezbędnego warunku awansu. Tymczasem stwierdzano wielokrotnie, iż większe zainteresowanie rodziców nauką dziecka jest jednym z istotniejszych czynników sprzyjających sukcesom szkolnym; w rodzinach o niskich aspiracjach co do przyszłości dzieci przeważali uczniowie o niskich osiągnięciach szkolnych.

Stwierdzone prawidłowości wyrażają niewątpliwy wpływ tradycji re-

[13] Te fakty znajdują odbicie w oficjalnej statystyce. Według stanu na koniec 1975 r. średnio w kraju na izbę przypadało w miastach 1,16 osoby, zaś na wsi 1,24 osoby. W interesujących nas regionach sytuacja kształtowała się następująco: Opolskie — 1,08 i 0,98 osoby na izbę; Katowickie — 1,11 i 1,15; Płockie — 1,21 i 1,38; Suwalskie — 1,25 i 1,23. W rejonach objętych badaniem średnia wielkość mieszkania kształtowała się następująco: Katowickie — 5,50 izby (w mieście — 4,05), Opolskie — 4,41, Płockie — 5,53, Suwalskie — 3,78. Średnia gęstość zaludnienia mieszkania wahała się od 0,97 w Katowickiem i Opolskiem do 1,83 w Płockiem.

gionalnej, zwłaszcza wśród rodzimych mieszkańców Śląska [14], lecz ujawniają również ogólniejsze mechanizmy działania innych czynników. Wielokrotnie stwierdzano w badaniach, że o postawie rodziny i dziecka wobec wykształcenia i awansu decyduje w znacznym stopniu istniejąca w danej rodzinie tradycja awansu społecznego. W tych sprawach badane środowiska lokalne deklarują bardzo zdecydowane stanowisko; sprzeciwiają się awansowi skokowemu (uważają go za zgoła niemoralny), akceptując awans liniowy, „o oczko" w górę. Oczywiście, że w tym układzie to, co zdążyli osiągnąć rodzice, ukierunkowuje również plany życiowe dzieci; własny umiarkowany awans kształtuje umiarkowane oczekiwania, wysoki awans — wysokie oczekiwania. Te charakterystyczne zjawiska dały się zresztą zauważyć w badaniach nawet najbardziej mobilnych populacji wielkomiejskich. Oto w środowisku warszawskim stwierdzono, że najwyższe aspiracje do kształcenia swoich dzieci przejawiali mieszkańcy stolicy pochodzenia pozawarszawskiego, zatem ludzie, którzy sami wysoko awansowali [15]. Jakkolwiek na Śląsku występuje przeciętnie mniejsze zróżnicowanie poziomu wykształcenia ludności niż w innych regionach kraju, zwłaszcza niższy jest udział ludności z nie ukończoną szkołą podstawową, to istniejącą tu strukturę wykształcenia porównać można do mocno spłaszczonej ku dołowi piramidy [16].

Czynnikiem sprzyjającym budzeniu dążeń do kształcenia się i osiągania znakomitych wyników szkolnych jest właściwie układająca się współpraca rodziny ze szkołą. Z badań wynika istnienie znacznej przewagi postaw obojętności i wymuszonych kontaktów rodziców ze szkołą. Znikomy także okazał się udział rodziców w tych formach aktywności, które sprzyjają podnoszeniu ich wiedzy i świadomości pedagogicznej (uniwersytety dla rodziców, komitety rodzicielskie, inne ogniwa samorządowe).

[14] Silne niegdyś zamknięcie się tej kategorii regionalnej w obrębie rodziny, sąsiedztwa i społeczności lokalnej, jako jeden z warunków przetrwania germanizacyjnych nacisków, nie sprzyjało po wyzwoleniu (i nadal nie sprzyja) interioryzacji wzorów społeczeństwa globalnego, m.in. dotyczących wykształcenia i jego roli w życiu indywidualnym i publicznym.

[15] Por. m.in. I. Nowakowska, *Postawy społeczne wobec problemu kształcenia*, Wrocław 1977, s. 53.

[16] Jak problem ten przedstawia się w badanych czterech regionach ilustruje (w kolejności: Katowickie, Opolskie, Płockie, Suwalskie) poniższe zestawienie obejmujące wykształcenie ojców:

wykształcenie	%			
niepełne podstawowe	2,5	7,2	21,9	37,8
podstawowe	34,4	66,3	55,7	42,3
zawodowe zasadnicze	41,4	19,3	9,6	5,6
średnie	19,1	6,4	10,9	9,7
półwyższe i wyższe	1,9	0,8	0,9	4,1

Wzory społeczno-kulturowe przyjęte w społecznym otoczeniu szkoły powodują blokowanie inicjatyw modernizacyjnych, tj. nie sprzyjają wdrażaniu i upowszechnianiu innowacji w zakresie podnoszenia ogólnego poziomu świadomości wychowawczej. Ogranicza to wydatnie środowiskowe rozbudzenie aspiracji do kształcenia, rodzi w tym zakresie swoisty minimalizm oraz dysharmonię środowiskowych wpływów. W rejonach uprzemysłowionych przed dzieckiem wiejskim otwierają się wprawdzie szerokie obiektywne możliwości zaspokojenia marzeń i aspiracji do kształcenia się, równocześnie jednak macierzyste środowisko nie wznieca w nim tego rodzaju pragnień. Jakkolwiek badani rodzice powszechnie akceptowali pogląd, że tylko szkoła może optymalnie przygotować młodego człowieka do wartościowego życia, to również powszechnie akceptowali jako minimum wykształcenie ponadpodstawowe niepełne średnie; do tych też granic powszechnie uznawana jest „obecność" rodziny (finansowa, moralna itp.), natomiast bardziej ambitny program kształcenia jest już uważany za sprawę indywidualną dziecka [17].

Poziom aspiracji do kształcenia się nie jest więc skoordynowany w prostej linii ani ze standardami życia ludności, ani też obiektywnymi szansami kontynuowania nauki w rejonie stałego miejsca zamieszkania. Czynnikiem często przesądzającym w tym względzie jest subiektywna gotowość do kształcenia, a nie obiektywne możliwości wyboru dróg kształcenia. Tę zaś gotowość determinują wzory społeczno-kulturowe i wyrastający z nich świat preferowanych wartości.

3. Aspiracje i losy życiowe młodzieży

Już z tego co powiedzieliśmy dotąd wynika, że aspiracje, postawy, wartości nie mają tylko dowolnego i subiektywnego charakteru; są one jednostkom narzucane przez wyobrażenia i wzory zbiorowe. Jednostka, szczególnie człowiek młody, nie jest w stanie — bez narażania się na konsekwencje — zignorować owych wyobrażeń i wzorów postępowania grupowego. Słowem, wśród czynników określających ludzkie zachowania i wybory owe zespoły norm i oczekiwań mają ogromne znaczenie — jed-

[17] Działanie tej prawidłowości powoduje m.in. stały wzrost kształcenia niestacjonarnego, przy poważnych zmianach struktury uczących się (następuje stałe odmładzanie się tej populacji). A zatem ta forma kształcenia, uważana do niedawna za wygasającą i szczątkową (por. np. F. P. Filipow, *Wsieobszcze sriednie obrazowanie w ZSRR. Sociołogiczeskije probliemy*, Moskwa 1976, s. 157), wykazuje nadal duży dynamizm. I w tym zapewne wyraża się również specyfika regionów uprzemysłowionych; potwierdza się tu zresztą ogólniejsza prawidłowość, ta mianowicie, że im mniej funkcjonalny jest system szkolny (mniej akceptowany, wykorzystywany itp.), tym lepszy i bardziej rozbudowany musi być system oświaty pozaszkolnej.

nostka w swym postępowaniu kieruje się w dużym stopniu rolą społeczną wyznaczaną jej przez grupę, czyli wzorem zachowania, który grupa uważa za słuszny i obowiązujący.

Jednym z etapów analizy stosunku młodzieży (absolwentów szkół) do przyszłości było zapoznanie się z jej pragnieniami, prosiliśmy respondentów o podanie życzeń i marzeń w zakresie kształcenia się, niezależnie od realnych możliwości ich urzeczywistnienia. W rezultacie badań (por. tabela 1) ukazuje się obraz tego, czego respondenci pragną, odsłaniają się wymarzone poziomy i rodzaje wykształcenia oraz cenione zawody. Są one dość zróżnicowane, tak w układzie regionalnym i lokalnym, jak i w układzie grup i warstw społecznych. Dane liczbowe potwierdzają tezę, że nieustannie zwiększa się udział młodzieży, która na etapie kończenia szkoły podstawowej myśli o dalszej nauce; w badanej populacji jest to nastawienie powszechne. Ma to istotny walor prognostyczny wobec planowanego upowszechnienia wykształcenia średniego. Zastanawia jednak fakt, iż większość badanych swe ideały i marzenia dotyczące nauki wiąże ze szkołą zawodową, i to niepełną średnią. W warunkach, kiedy w wielkich skupiskach miejskich ten typ kształcenia stopniowo wygasa z uwagi na brak kandydatów, w badanych środowiskach lokalnych należy on do najbardziej atrakcyjnych i najchętniej akceptowanych.

Największe różnice ocen zarówno na etapie życzeń i pragnień, jak

Tabela 1

Szkoły ponadpodstawowe, w których respondenci najchętniej podjęliby naukę (w % ogółu)

Typy szkół	Województwa: katowickie [a]	opolskie [b]	płockie	suwalskie
1. Szkoły średnie	50,3	40,1	38,6	51,6
a) liceum ogólnokształcące	14,0	10,8	21,5	25,8
— chłopcy	8,4	4,9	13,2	9,9
— dziewczęta	20,3	16,4	29,8	37,2
b) technika i licea zawodowe	36,3	29,3	17,1	25,8
— chłopcy	39,8	28,9	15,8	27,0
— dziewczęta	32,4	29,7	18,4	25,0
2. Szkoły niepełne średnie zasadnicze szkoły zawodowe:	49,0	59,0	61,4	46,5
a) dla młodzieży pracującej	32,5	19,7	19,3	8,3
b) dla młodzieży niepracującej	16,6	33,7	30,3	16,9
c) rolnicze	—	5,6	11,8	21,3

[a] gmina miejsko-wiejska Kuźnia Raciborska,
[b] dwie gminy wiejskie: Popielów i Świerczów

i planów (rozumianych jako skonkretyzowane zamierzenia określonego działania) dotyczą ewentualności podjęcia nauki w średniej szkole ogólnokształcącej. W miastach, szczególnie regionów centralnych i wschodnich [18], ten typ kształcenia jest najchętniej akceptowany, zresztą jest tam identyfikowany z najkrótszą drogą wiodącą na studia wyższe. Liceum ogólnokształcące jest często akceptowane również w rejonach rolniczych, być może jednak bardziej z braku innych szkół średnich (zawodowych), których sieć wykazuje silne związki z rozmieszczeniem przemysłu. Z kolei w rejonach tradycyjnie uprzemysłowionych liceum ogólnokształcące jest częściej wybierane (niejednokrotnie pod wpływem okoliczności zewnętrznych), aniżeli akceptowane wewnętrznie; słowem jest częściej przedmiotem wyboru, niż marzeń. Ten typ kształcenia wybierali zatem głównie respondenci, którzy myśleli (lub w rodzinach których myślano) o studiach wyższych. Wielu jednak poprzedników badanej populacji nie osiągnęło tego pułapu, powiększyli grono ludzi z nieudanym startem życiowym. Stąd upowszechnił się pogląd (raczej upowszechniło go życie), iż w porównaniu z kształceniem zawodowym średnia szkoła ogólnokształcąca jest szkołą małych szans na przyszłość. Te i inne uwarunkowania wyjaśniają zarazem dlaczego od lat województwa katowickie i opolskie zajmują ostatnie lokaty jeśli idzie o kształcenie młodzieży w średnich szkołach ogólnokształcących [19].

Czy jednak bardziej ambitne dążenia i plany dotyczące kształcenia się młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej regionów centralnych i wschodnich wynoszą jej autorów na wyższe szczeble drabiny oświatowej i społecznej? Badania stopnia realizacji planów wykazały, że wskutek działania innych czynników już na pierwszym selekcyjnym progu bardziej „awaryjne" okazały się te dane, w których zakładano wysoki awans. Można zauważyć, że w rejonach rolniczych Polski centralnej i wschodniej występuje większa zgodność stymulacji środowiska w kierunku kształtowania wysokich aspiracji oświatowych. Zresztą wychowanie ma w tych środowiskach charakter wybitnie antycypacyjny, ma przygotować i umożliwić młodzieży wyjście z obecnego środowiska macierzystego, wobec

[18] Jeśli idzie o akceptację liceum ogólnokształcącego w trzech zbliżonych do siebie wielkością miastach: Kuźnia Raciborska, Wyszogród i Sejny, to udziały procentowe kształtowały się następująco: 18,6 (100%) — 66,7 (360%) — 41,7 (225%). Z kolei dla obszarów wiejskich relacje te kształtowały się następująco: Katowickie 6,7 (100%), Opolskie 11,5 (172%), Płockie 13,1 (196%), Suwalskie 21,3 (320%).

[19] Wymowne pod tym względem są liczby uczniów szkół średnich ogólnokształcących na 1000 młodzieży w wieku 15—19 lat. Pod koniec lat sześćdziesiątych (nowszych danych niestety brak) relacje międzyregionalne kształtowały się następująco: przy średniej dla kraju 96 uczniów, czołówkę stanowiły największe aglomeracje miejskie (np. Warszawa — 200 uczniów), wysokie wskaźniki na poziomie 100 i więcej uczniów osiągały regiony: gdański, białostocki, kielecki, lubelski, łódzki, zaś

którego stosunek jest wyraźnie negatywny i to bez względu na to czy jest on wyrażany przez młodzież wiejską, czy małomiasteczkową [20]. Plany te w znacznym stopniu zawodzą; dotyczy to już pierwszego okresu konfrontacji i szczególnie młodzieży wiejskiej. Z kolei w wysoko rozwiniętych regionach przemysłowych występuje duża heteronomia czynników kształtujących zamierzenia i plany życiowe młodzieży, począwszy od rodziny i grupy rówieśniczej, poprzez szkołę, do rynku pracy. W planach kształceniowych młodzieży ujawnia się swoisty brak wyprzedzenia, gwarantuje jednak ten realizm wysoką stopę powodzenia, a w efekcie końcowym nawet wyższą skolaryzację, aniżeli w regionach, gdzie deklarowane są wyższe (w stosunku do istniejących obiektywnych możliwości) oczekiwania i ambicje do kształcenia się [21].

* * *

Przeprowadzone badania w zakresie wzorów społeczno-kulturowych środowisk różnie umiejscowionych na skali wiejsko-miejskiego kontinuum mogą być okazją do stawiania prognoz. Ostrożnie wnioskować można o pogłębiającym się kryzysie oczekiwań wobec szkoły i wykształcenia szkolnego. Zakładamy nieraz, że dłuższy pobyt w szkole oznacza więcej wiedzy, bardziej rozbudzoną gotowość pogłębiania i poszerzania wiedzy, że wyższe poziomy formalnego wykształcenia powinny wynosić ludzi na wyższe stanowiska, dostarczać im większej satysfakcji. Czy jednak słusznie? Wysoki poziom wykształcenia formalnego nie jest warunkiem koniecznym do przyznania statusu inteligenta; są również ludzie legitymujący się wykształceniem podstawowym, których świadomość i zainteresowania predystynują do uznania za inteligentów. Wyższe poziomy formalnego wykształcenia nie dają również w każdym przypadku uprawnień do wyższych zarobków, do wykonywania zawodów cieszących się wyższym poważaniem i szacunkiem, nie zawsze też kształtują osobowości wewnętrznie bogatsze. Sama rezygnacja z wyższych szczebli wykształcenia szkolnego bynajmniej jeszcze nie oznacza skazywania siebie na „ciemnogród", zwłaszcza w warunkach rozszerzających się szans kształcenia równoległe-

zamykały ten szereg woj. opolskie (75 uczniów) i katowickie (66 uczniów). Por. *Raport z badań przeprowadzonych w latach 1973—1975. Temat węzłowy 11.2.1.07 b 8. Modele perspektywicznego rozmieszczenia szkolnictwa w regionach [...]*, Gdańsk 1975, s. 87, tab. 19.

[20] Gotowość zmiany obecnego miejsca zamieszkania, przeważnie na rzecz miast dużych, wojewódzkich (głównie jednak stolicy), przejawiają o wiele częściej mieszkańcy centralnych i wschodnich regionów kraju, aniżeli województw śląskich, gdzie wytępuje duża integracja ekologiczna. Dla przykładu, na terenie wsi mieszkać chciałoby prawie 60% młodych mieszkańców tych środowisk w woj. opolskim i jedynie około 20% młodzieży z województw płockiego i suwalskiego.

[21] Por. M. Kozakiewicz, *Skolaryzacja młodzieży polskiej*, Warszawa 1976.

go i ustawicznego. Pozostaje natomiast otwartym ważny problem jakości obowiązkowego wykształcenia wyjściowego, jako progu startu do samodzielności. Jego zbyt niski poziom i jakość mogą się okazać w warunkach szybkiej dezaktualizacji wiedzy i dekwalifikacji prawdziwym nieszczęściem dla wielu młodych ludzi.

Sformułowane w tym opracowaniu uwagi krytyczne przy głębszej analizie prowadzą do wniosków pozytywnych, sygnalizują bowiem obszary współdziałania rodziców, szkoły i innych placówek wychowawczych znajdujących się w środowisku lokalnym. Stąd też nie wolno poprzestać tylko na werbalnej analizie tych wypowiedzi i przemyśleń, lecz należy umiejscowić je w społeczno-kulturowym kontekście życia respondentów, wówczas także łatwo się przekonać, że ich krytyczne wypowiedzi zostały podyktowane troską o lepsze działanie szkoły i systemu oświaty w konkretnych lokalnych środowiskach.

WŁADYSŁAW JACHER, MANFRED KUTYMA

SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION. CONCLUSIONS AND REFLECTIONS FROM THE STUDIES OF SOCIO-CULTURAL PATTERNS

The researches which are presented in the article intend to supply documentary evidence for the function of subjective and rational factors in the successful process of the school system modernization. It became evident that the scale of didactic and educative work of school is conditioned both by a group of organizational and objective factors and by a group of socio-cultural factors. The latter group of factors efforms people's attitude towards problems of upbringing, school, education; it determines the essence of expectations, aspirations, and attitudes, preferences, patterns of promotions, and life careers. Therefore, it is necessary to harmonize every possible educational reform with tendencies and expectations of the society itself. The more activities will reflect personal expectations of people in the process of modernization of education, the more generally they will be accepted and actively supported as the manifestation of self-contribution to the social life perfecting process.

The empirical researches of the authors were carried out in three regions in Poland. The regions were set up at different points of the axis dividing the country from the south-west towards north-east and connecting territories of different standard of management, urbanization and rate of socio-economic transformations. Those were, namely, such provinces as: Katowice province, Opole province, Płock province, and Suwałki province. Afterwards, out of those three regions, three most typical microregions (the so-called „gmina") were chosen which became areas of strenuous researches with application of numerous techniques and methods. It comes out from the studies that the level of aspiration when regarding education, widely supported by family and tradition, is not correlated with the achieved degree of the socio-economic development and locally existing possibilities of education. Higher educational aspirations and the preference of educational promotion to other kinds of promotions were declared in the least economically developed regions.

WŁADYSŁAW JACHER
MANFRED KUTYMA,

GESELLSCHAFTLICH-KULTURELLE ASPEKTE DER MODERNISIERUNG DER VOLKSBILDUNG. (VORSCHLÄGE UND REFLEXIONEN AUS DEN FORSCHUNGEN ÜBER GESELLSCHAFTLICH-KULTURELLE MODELLE

Die Voraussetzung für die in diesem Beitrag referierten Forschungen war die Dokumentierung der Rolle der subjektiven, wesentlichen Faktoren, die den Erfolg der Modernisierung des Schulsystems ermöglichen. Es hat sich ergeben, dass das Niveau der didaktischerzieherischen Arbeit der Schule am konkreten lokalen Beispiel abhängt vom Komplex organisatorisch-meritorischen Faktoren einerseits, wie auch von gesellschaftlich-kulturellen. Die letzteren gestalten das Verhaältnis der Gesellschaft zu pädagogischen Fragen, zur Schule, zur Bildung, sie bestimmen auch den Inhalt der Erwartungen, Aspirationen, Einstellungen sowie Präferenzen im Bereich der Auswahl, Modelle der Aufstiegsmöglichkeiten und der Lebenslaufbahn. Daraus ergibt sich die augenscheinliche Notwendigkeit der Angleichung aller Bildungsreformen an das Streben und an die Erwartungen der Gesellschaft. Je mehr das Handeln auf dem Gebiet der Modernisierung der Volksbildung mit den persönlichen Erwartungen der Menschen übereinstimmen wird, desto mehr wird sie allgemein akzeptiert, aktiv unterstützt und als eigener Beitrag zum Prozess der Vervollkommung des gesellschaftlichen Lebens identifiziert.

Empirische Forschungen auf diesem Gebiet wurden in drei Regionen Polens lokalisiert, die längs der südwest — nordost-Achse liegen, die Gebiete von verschiedenem Wirtschaftsniveau, verschiedener Urbanisierung und verschiedenem Tempo der gesellschaftlichökonomischen Strukturwandlung verbindet. Konkret waren das die Wojewodschaften Katowice und Opole, Płock, Suwałki. In diesen Wojewodschaften wurden je drei Mikroregionen (Gemeinden) ausgesucht. Sie wurden intensiv durchforscht, wobei verschiedene Techniken angewandt wurden. Diese Forschungen zeigen, dass die in der Familie fest verwurzelten Aspirationen zur Fortbildung nicht mit den erreichten gesellschaftlich-ökonomischen Niveau und den am Ort bestehenden Bildungsmöglichkeiten korrelieren. Höhere Bildungsaspirationen und der Vorzug von Aufstiegsmöglichkeiten durch Ausbildung wurden in den am schwächsten ökonomisch entwickelten Regionen deklariert.

ВЛАДЫСЛАВ ЯХЕР
МАНФРЕД КУТЫМА

ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ. ВЫВОДЫ И РЕФЛЕКСИИ ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД МОДЕЛЯМИ ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНЫМИ

Предпосылкой представленых в статье исследований было подтверждение роли субъективных, мировозренческих факторов в удаче процессов модернизации школьной системы. Оказалось, что уровень дидактично-воспитательной работы школы в конкретной локальной среде монтирован как группой организационно-предметных факторов, так и общественно-культурных; эта последняя группа факторов формирует отношение

людей к делам воспитания, школы, образования, определяет содержание ожиданий, аспирации и позиции, преимущества в области выбора, образцы аванса и жизненных карьер. Отсюда вытекает несомненная потребность гармонизации планов всяких просветительных реформ со стремлениями и ожиданиями самого общества; чем более модернизации просвещения будут связываться с личными ожиданиями людей, тем больше будут они одобряемые и активно поддерживаемые, как проявление собственного вклада в процесс совершенствования общественной жизни.

Эмпирические исследования авторов были размещены в трех районах Польши, распределенных в разных пунктах оси пересекающей страны с юго-запада в направлении южно-восточном, и соединяющие районы о разном уровне благоустроения и урбанизации, темпе общественно-экономических перемен; конкретно это были воеводства: катовицкое и опольское, плоцское а также сувальское. На этих трех территориях избрано в свою очередь по три наиболее типичные микрорайоны (гмины), которые стали местом интенсивных исследований при применении многих техник. Из этих исследований вытекает, что находящий широкую опору в семье и традиции уровень стремлений к образованию не является согласованным с доступной степенью общественно-экономического развития, а тоже существующими на месте возможностями образования. Высшие просветительные стремления и предпочитание аванса посредству образования другим авансам были заявляемыми в наименее экономически развитых районах.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

KAROL JONCA

RELACJE FRANCUSKICH I BAWARSKICH DOWÓDCÓW O POTYCZCE POD STRUGĄ-SZCZAWIENKIEM (15 MAJA 1807 R.)

Historiografia poświęciła sporo uwagi udziałowi wojsk polskich w kampanii zimowo-wiosennej toczonej przez armię napoleońską na Śląsku w 1807 r., szczególnie zaś potyczce pod Szczawienkiem [1]. Nie wchodząc w ocenę dotychczasowych ustaleń, godzi się wspomnieć, że autorowie przeróżnej wartości opracowań oparli je niemal z reguły na literaturze francuskiej i niemieckiej oraz na pamiętnikach polskich dowódców wojskowych doby napoleońskiej [2]. Brak polskich materiałów archiwalnych nie pozwolił niestety na skonfrontowanie wiadomości zaczerpniętych z obcych źródeł traktujących zresztą marginesowo o udziale oddziałów polskich

---

[1] Por. m.in. J. Staszewski, *Wojsko polskie na Śląsku w dobie napoleońskiej*, Katowice 1936; J. Minkiewicz, *Ułani nadwiślańscy na Śląsku*, „Wojskowy Przegląd Historyczny" 1958, nr 2, s. 182 i n.; tenże *Żołnierz polski na ziemi legnickiej w epoce napoleońskiej*, ser. Wrocław—Warszawa—Kraków 1962, s. 113 i n. Szkice Legnickie, t. 1. A. Szyperski, *Bitwa pod Szczawnem*, Wałbrzych 1969, S. Michalkiewicz, *Wojna 1806—1807 r. na Śląsku*. W: *Historia Śląska*, t. 2, cz. 2, Wrocław—Warszawa—Kraków 1970, s. 35 i n.

[2] Bogatą literaturę przytacza S. Michalkiewicz, op. cit., Krytycznie omawia wartość pamiętników Minkiewicz w cytowanych wyżej pracach. Chodzi tu głównie o relacje W. Dobieckiego zawarte w jego *Pamiętniku jazdy legionów*, Dodatek „Czasu", Lwów 1859 oraz K. Tańskiego, *Piętnaście lat w legionach*, Warszawa 1905. Na relacjach Dobieckiego oparł się S. Żeromski. W tomie 3 *Popiołów* zamieścił opowiadanie wachmistrza Gajkosia o tym, jak ułani „przyśli na Śląsk ojczysty do Lignicy". Relacje o wydarzeniach pod Strugą-Szczawienkiem zawiera J. Schmoelzl, *Der Feldzug der Bayern von 1806/7 in Schlesien und Polen. Ein Beitrag zur Geschichte des königl. bayerischen Heeres*, München 1856, s. 321—329. W rozdziale pt. *Gefecht bei Adelsbach am 15. Mai 1807* autor wzmiankuje tylko o udziale Polaków w tej potyczce, natomiast przesadnie uwypukla rolę oddziałów bawarskich. Autor nie cytuje niżej przez nas przytoczonych dokumentów.

w kampanii zimowo-wiosennej na Śląsku [3]. Dopełnienie informacji dotyczących walk oddziałów polskich stanowić mogą archiwalia francuskiego ministerstwa wojny, zwłaszcza zespół „Wielkiej Armii" przechowany w paryskim Château de Vincennes [4] oraz archiwalia Bawarskiego Archiwum Głównego w Monachium. Przytoczenie kilku dokumentów udostępnionych nam w wymienionych tu archiwach, informujących o udziale wojsk polskich w walkach na Śląsku wymaga przypomnienia ważniejszych wydarzeń kampanii napoleońskiej ogarniającej Śląsk w końcu 1806 r.

*
* *

Wkrótce po rozgromieniu armii pruskiej pod Jeną-Auerstädt w październiku 1806 r. Napoleon podjął decyzję zawojowania prowincji śląskiej. Poważny potencjał gospodarczy prowincji pozwalający na uzbrojenie armii i gromadzenie rezerw do walki, nadto system obrony składający się z ośmiu silnie umocnionych twierdz oraz ewentualność zagrożenia ze strony Austrii w wypadku pozostawienia Śląska w rękach pruskich, przesądziły zapewne o takiej decyzji [5]. Kampanię wojenną prowadzić miał brat Napoleona, książę Hieronim z armią złożoną przeważnie z oddziałów bawarskich i wirtemberskich. Wojska pruskie, choć liczebnie niemałe (około 15 500 żołnierzy) nie przedstawiały wielkiej siły bojowej, przy czym na przebieg obrony wpłynąć miało rozproszenie sił w twierdzach w Głogowie, Wrocławiu, Brzegu, Świdnicy, Koźlu, Nysie, Kłodzku i Srebrnej Górze. Co prawda francuskie dowództwo nie traktowało Śląska jako głównego obszaru działań przeciwko Prusom i przerzuciło nawet część sił do Prus Wschodnich i nad Wisłę, tym niemniej jednak zmierzało do wyeliminowania pruskiego potencjału ekonomicznego i militarnego z prowincji śląskiej. Stąd też pierwsze uderzenie zmierzało do unicestwienia silnego garnizonu w Głogowie (3229 żołnierzy), kluczowego z punktu widzenia strategicznego, a następnie do podważenia systemu obronnego wzdłuż biegu Odry z twierdzami we Wrocławiu, Brzegu i Koźlu. Po kilkudniowym oblężeniu i bombardowaniu skapitulowały garnizony pruskie w Głogowie (3 grudnia 1806 r.) i we Wrocławiu (5 stycznia 1807 r.). Po-

[3] Nie zawierają bezpośrednich informacji o interesującym nas temacie szczątkowo zachowane zespoły Rady Stanu i Rady Ministrów X-wa Warszawskiego przechowywane w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie.

[4] Na dokumentach gen. Vandamme'a oblegającego w 1807 r. Nysę oparł swe dzieło A. du Casse, *Opérations du neuvième corps de la Grande Armée en Silésie*, t. 1—2, Paris 1851. Dr Dominique Vandamme (1770—1830), generał od 1793 r., zdobył Głogów (1806 r.), dowódca wojsk oblegających Nysę (1807 r.), dowódca I Korpusu Wielkiej Armii (1813 r.), dowodził ariergardą w czerwcu 1815 r., emigrował do Stanów Zjednoczonych A.P. (1816 r.), powrócił w 1819 r. do Francji.

[5] Por. Michalkiewicz, op. cit., s. 16.

siłki pruskie spieszące z odsieczą Wrocławowi doznały porażki pod Strzelinem oraz w pobliżu Oławy i nie zdołały już odmienić sytuacji. W ciągu niespełna dwu miesięcy dowództwo francuskie przejęło w swe ręce inicjatywę strategiczną i wyeliminowało z walk około 10 tysięcy żołnierzy pruskich.

Po opanowaniu Wrocławia i Głogowa oraz dokonaniu reorganizacji armii dowództwo francuskie zdecydowało o kontynuowaniu operacji przeciwko garnizonom pruskim w Brzegu, Świdnicy, Koźlu i Nysie. Utworzono IX Korpus pod dowództwem księcia Hieronima. W skład korpusu weszły: pierwsza dywizja bawarska pod dowództwem gen. Deroya, druga dywizja bawarska pod dowództwem gen. Wrede'a, dywizja wirtemberska dowodzona przez gen. Seckendorffa (przejściowo przez gen. Vandamme'a) oraz 2—3 brygady kawalerii [6]. Już pierwsza operacja dywizji bawarskiej gen. Deroya została uwieńczona sukcesem. 16 stycznia kapitulował pruski garnizon w Brzegu i dywizja mogła kontynuować marsz na Koźle. Wchodzące w skład dywizji brygady gen. Raglowicha, Mezanelliego oraz gen. Siebeina zbliżyły się 23 stycznia do Koźla [7] i rozpoczęły oblężenie, które — po przekształceniu w blokadę — miało się jednak przeciągnąć do połowy czerwca 1807 r.[8] Równocześnie z oblężeniem Brzegu i Koźla gen. Vandamme podjął kroki ofensywne przeciwko silnie ufortyfikowanej twierdzy świdnickiej, która ostatecznie 16 lutego poddała się zanim oblegające ją wojska francuskie przypuściły szturm [9]. I tym razem, podobnie jak w wypadku Wrocławia, znaczne siły pruskie skoncentrowane w rejonie Srebrnej Góry i Barda Śląskiego zamierzały dokonać wypadu w stronę Świdnicy, w czym przeszkodziła im kontrakcja gen. Vandamme'a i Lefebvre'a.

Oddziały gen. Lefebvre'a nadciągające od strony Barda Śląskiego przecięły Prusakom drogę odwrotu i zadały im klęskę 15 lutego w potyczce pod Świerkami. Nie było to bynajmniej jedyne zwycięstwo wówczas 34-letniego gen. hr. Charlesa Lefebvre-Desnouettesa, o którym godzi się

---

[6] Ministère de la Guerre-Archives Historiques. Château de Vincennes (dalej: Vincennes), zespół: Grande Armée (dalej: GA), sygn. C^2 484, teczka: Situation particulière du IX[e] Corps Jerôme 1805—1807, non. fol.

[7] K. Siegel, *Die Belagerung von Cosel 1807*, Cosel 1907, s. 23.

[8] Ibid., s. 88. Ratyfikacja aktu kapitulacji twierdzy kozielskiej nastąpiła 18 czerwca 1807 r. Zawieszenie broni między Francją a Prusami z 28 czerwca, a następnie traktat tylżycki przesądziły o tym, że wojska napoleońskie nie wkroczyły do miasta.

[9] Przedwczesne poddanie twierdzy pociągnęło za sobą wszczęcie dochodzenia przez pruski sąd wojenny. Por. J. Schmidt, *Der Fall der Festung Schweidnitz im Jahre 1807 und die wegen Freigebung der Stadt gepflogenen Unterhandlungen*, „Schlesische Provinzial-Blätter", 1847, Nr 125. Por. też E. v. Höpfner, *Der Krieg von 1806 und 1807*, Bd 4, Berlin 1851, s. 163. Za przedwczesną kapitulację sąd wojenny skazał komendanta twierdzy na karę śmierci przez rozstrzelanie. Karę zamieniono na dożywotnie więzienie.

wspomnieć, tym bardziej, że dowodzić miał w połowie maja oddziałami polskimi i bawarskimi w potyczce pod Strugą-Szczawienkiem. Sprawozdanie o „sytuacji oddziałów składających się na IX Korpus Wielkiej Armii" z 31 marca 1807 r. wzmiankuje, że generał Lefebvre dowodził brygadą kawalerii, a miejsce postoju miał wówczas we Wrocławiu. Przy nim funkcje adiutanta pełnili porucznicy de Zandt (o którym mowa będzie niżej), Magerl i Dezoru. W skład brygady wchodziły dwa pułki: 1 pułk dragonów Diregga stacjonujący w Ząbkowicach Śląskich w sile 14 oficerów i 259 kawalerzystów oraz 2 pułk szwoleżerów (Chévauxlégers) pod dowództwem płka. Pappenheima stacjonujący we Wrocławiu w sile 16 oficerów i 430 jeźdźców. Ponadto 103 kawalerzystów i 5 oficerów z 1 pułku dragonów brało w tym czasie udział w oblężeniu Koźla [10].

W marcu 1807 r. Lefebvre'owi powierzono ubezpieczenie wojsk francuskich przed rajdami zwiadowczymi planowanymi przez Prusaków wzdłuż Pogórza Sudeckiego. W tym celu miał spenetrować okolice od Złotego Stoku po Wałbrzych, zorientować się w położeniu jednostek pruskich w rejonie Srebrnej Góry i Kłodzka oraz ubiec je w ewentualnym wypadzie na tyły wojsk francuskich oblegających Nysę. Jazda Lefebvre'a zajęła kolejno Strzelin (15 marca), Ziębice (16 marca) oraz Złoty Stok (18 marca). Natarcie oddziałów pruskich zmierzających do wyparcia kawalerii Lefebvre'a ze Złotego Stoku zostało odparte w Jaszkowej Dolnej i na górskich przełęczach. Pomimo tych kolejnych sukcesów kampania francuska na Śląsku wiele straciła przejściowo ze swej początkowej dynamiki. Wynikało to poniekąd stąd, że część wojsk IX Korpusu odwołano ze Śląska i przerzucono nad Wisłę. Z tej przyczyny osłabły początkowo intensywne działania oblężnicze pod Koźlem oraz pod Nysą (oblężoną od 23 lutego przez wojska Vandamme'a).

Osłabienie wojsk IX Korpusu księcia Hieronima nie pozwalało na kontynuowanie intensywnych działań przeciwko oddziałom generalnego gubernatora F. W. Götzena operującym głównie z twierdzy kłodzkiej. Siły pruskie w południowo zachodniej części Śląska liczyły wciąż jeszcze (po dodatkowych zaciągach) około 20 tysięcy żołnierzy, w tym około 9 tysięcy w Kłodzku, około 9 tysięcy w oblężonej Nysie i Koźlu oraz około 2 tysięcy

---

[10] Vincennes, GA, sygn. C^2 493, teczka: Differents Corps d'armée janvier à avril 1807. Situation des Troupes comp. le IX^e Corps de la Grande Armée à l'époque du 31 mars 1807. Charles Lefebvre-Desnouettes (1773—1822) był adiutantem Napoleona (1800 r.), w 1807 r. dowodził brygadą kawalerii na Śląsku, adiutant króla Westfalii Hieronima (1807 r.), wyróżnił się w Hiszpanii (1808 r.), gdzie dostał się do niewoli, uciekł do Anglii, wrócił do Francji, brał udział w kampanii rosyjskiej (1812 r.), niemieckiej (1813 r.), po upadku Napoleona skazany na śmierć uciekł do Stanów Zjednoczonych A.P., w drodze powrotnej ze Stanów utonął.

w Srebrnej Górze [11]. Według danych francuskich z 15 maja 1807 r. książę Hieronim miał pod bronią — nie licząc żołnierzy przebywających w szpitalach — 432 oficerów, 16 076 szeregowców, nadto 2707 koni [12]. Pomimo dość szczupłych sił francuskie dowództwo jeszcze w kwietniu zdecydowało się na podjęcie lokalnych działań przeciwko oddziałom Götzena na ziemi kłodzkiej, bowiem inicjatywa w tym rejonie zdawała się przechodzić w ręce przeciwnika. Lefebvre wzmocniony oddziałami ściągniętymi z Wrocławia stoczył co prawda zwycięską potyczkę z Prusakami pod Kłodzkiem (17 kwietnia), jednak nie zdołał ani rozgromić Götzena, ani opanować twierdzy kłodzkiej.

Pogorszenie się warunków atmosferycznych oraz odwołanie dalszych jednostek IX Korpusu zmusiło francuskie dowództwo do ograniczenia działań do akcji nękających i zwiadowczych. Większość sił francuskich ześrodkowano w Ząbkowicach Śląskich, dokąd przeniósł swą kwaterę książę Hieronim. Stąd łatwiej było spieszyć z pomocą jednostkom gen. Vandamme'a oblegającym Nysę oraz obserwować ruchy oddziałów Götzena. Zapewniwszy sobie poparcie ze strony Austriaków Götzen zdecydował się na nasilenie akcji dywersyjnych, a nawet na przygotowanie wyprawy zmierzającej do odblokowania pruskich twierdz — Koźla i Nysy. Generał Vandamme obserwujący ruchy Prusaków informował (7 kwietnia) generała Raglowicha, dowódcę wojsk blokujących Koźle o bliżej nie zidentyfikowanym oddziale pruskim posuwającym się z okolic Grodkowa do Koźla [13].

Wykorzystując dogodne warunki naturalne, wyprawy nękające oddziałów Götzena z rejonu Gór Sowich docierały do okolic Bolesławca. Wypad ze Srebrnej Góry poprzez Stoszowice Dolne, Bielawę i Dzierżoniów po Budzów stanowił nawet dość poważne zagrożenie dla skoncentrowanych w tym rejonie wojsk IX Korpusu. Pruski gubernator musiał sobie jednak zdawać sprawę z nikłych szans pokonania jednostek gen. Lefebvre'a liczących tu około 4900 żołnierzy, opanowania umocnionych stanowisk księcia Hieronima w Ząbkowicach Śląskich, nie mówiąc już o szansach odsieczy dla garnizonu nyskiego.

Jednostki Lefebvre'a (na które złożyły się 1, 6, 10 pułk piechoty ba-

---

[11] Michalkiewicz, op. cit., s. 32 — Friedrich Wilhelm hr. von Götzen (1767—1820), od 1783 r. w armii pruskiej, od 1806 r. pruski generał gubernator Śląska, w 1808 r. dowodził pułkiem huzarów, obowiązki generała gubernatora pełnił do 1813 r.; pochowany w Kudowie Zdroju.

[12] Vincennes, GA, sygn. C² 484, sprawozdanie: Situations des Troupes [...] du 15 Mai 1807. Höpfner twierdzi, że w styczniu 1807 r. IX Korpus miał pod bronią 23 981 żołnierzy i 62 działa polowe. Por. Höpfner, op. cit. s. 123.

[13] Vincennes, GA, sygn. C² 484, sprawozdanie: Situations des Troupes [...] du macja z 7 kwietnia 1807 r.

warskiej, pułk piechoty saskiej, nadto 1 pułk szwoleżerów i 1 pułk dragonów oraz 200 francuskich dragonów) broniły m.in. umocnionych przejść przez rzekę Nysę Kłodzką w Kamieńcu Ząbkowickim, Paczkowie i Otmuchowie, uniemożliwiając natarcia wojsk pruskich z rejonu Srebrnej Góry w kierunku Nysy [14].

Na szczególną uwagę zasługują w tym miejscu zamierzenia gubernatora F. W. Götzena, który zdawał sobie sprawę z konsekwencji ewentualnych porażek i kapitulacji pruskich garnizonów w Koźlu i Nysie dla własnych sił zepchniętych przez francuski IX Korpus do górzystego rejonu Srebrnej Góry i Kłodzka. Epilogiem wyprawy zaplanowanej przez Götzena była interesująca nas potyczka pod Strugą-Szczawienkiem, która wbrew oczekiwaniom gubernatora przyspieszyła losy zablokowanych sił pruskich w tym rejonie Śląska.

Z dwu możliwości odblokowania pruskich garnizonów w Koźlu i Nysie: poprzez Lądek i wąski pas terytorium Austrii lub daleką drogą okrężną poprzez środkowy Śląsk i uderzenie od północy z ominięciem sił IX Korpusu skoncentrowanych pod Ząbkowicami, Götzen obrał w początkach maja 1807 r. drugi wariant. W rachubach Götzena wiele okoliczności zdawało się sprzyjać powodzeniu wyprawy, a mianowicie 1. wiadomość o przerzuceniu w dniu 9 maja jednostek francuskich stacjonujących we Wrocławiu do Prus Południowych, 2. postawa części mieszczan wrocławskich i pozostawionego w mieście batalionu saskiego, 3. zapasy amunicji, broni i dział we Wrocławiu umożliwiające uzbrojenie dalszych jednostek i kontynuowanie wyprawy wzdłuż Odry na południe, 4. szczupłość sił francuskiego garnizonu w Brzegu oraz wojsk oblegających Koźle, 5. niezadowolenie ludności na obszarach między Nysą a Koźlem z powodu kontrybucji i świadczeń na rzecz wojsk francuskich, rokujące nadzieje na wybuch powstania sprzyjającego Prusakom. W myśl dyspozycji Götzena „celem wyprawy jest odsiecz Nysy. Należy obrać drogę przez Wrocław, skąd trzeba zabrać z sobą wszystko, co tylko można odnaleźć: pieniądze, uzbrojenie, wyposażenie, a czego nie można zabrać, należy zniszczyć [...] Wrocław należy opuścić w godzinach wieczornych 13 [maja] i kontynuować marsz na Koźle prawym brzegiem Odry, tak, by oddziały dotarły tam 16 maja [...] Do dalszych operacji z Koźla w kierunku Nysy, poprzez Głogówek i Białą Prudnicką potrzebny będzie jeden dzień i dwie noce. Mieszkańcy z okolic Prudnika, skłonni do powstania, będą współdziałać z oddziałami spieszącymi z odsieczą [15]."

Wykonanie tego dość ryzykownego zadania Götzen powierzył mjrowi Karlowi von Losthinowi, który z opóźnieniem, bo dopiero w nocy z 11 na

[14] Hôpfner, op. cit. s. 345.
[15] Ibid., s. 346—347.

12 maja (zamiast 9 maja) wyruszył na czele oddziału z okolic Srebrnej Góry w kierunku Walimia, a stamtąd do Kątów Wrocławskich. Siła oddziału Losthina była pokaźna. Składały się na nią: 1130 żołnierzy piechoty, 230 koni oraz 2 działa trzyfuntowe, przy czym kompania por. Blachy nie miała pełnego uzbrojenia [16]. Marsz tak znacznych sił nie uszedł uwadze francusko-bawarskich posterunków obserwujących ruchy Prusaków w okolicy Głuszczycy. Odtąd śledzono ruchy Losthina i poinformowano o nich generała Lefebvre'a, który forsownym marszem z rejonu Świebodzic siłami 1500 żołnierzy bawarskich i saskich zdecydował się uderzyć na wroga w Kątach Wrocławskich.

14 maja Lefebvre'owi nie udało się jednak zaskoczyć odpoczywających w Kątach Wrocławskich kompanii Losthina. Po początkowym pomyślnym dla wojsk francuskich natarciu na przedpolach miasta szala zwycięstwa przechyliła się na stronę Prusaków. Straty walczących stron były poważne. Zginęło po stronie francuskiej 4 oficerów i 220 żołnierzy, a dalszych 16 oficerów oraz 406 żołnierzy bawarskich i saskich dostało się do niewoli pruskiej. W ręce pruskie wpadł bawarski sztandar pułkowy, dwa działa sześciofuntowe i około 600 karabinów. Prusacy stracili 460 żołnierzy, w tym 70 kawalerzystów. Pomimo sukcesu mjr Losthin zaniepokojony wieścią o siłach francuskich nadciągających z Wrocławia postanowił wycofać się do ziemi kłodzkiej. Nie zdołał mu w tym przeszkodzić oddział 150 huzarów francuskich, z którymi nawiązała bój jego straż tylna. Dowódca pruskiej ekspedycji żywił nadzieje, że pobity gen. Lefebvre nie zdoła uzupełnić strat poniesionych pod Kątami Wrocławskimi i stąd też zdecydował się na obranie drogi powrotnej przez Dobromierz, jednak z pominięciem Świebodzic. O kontynuowaniu wyprawy na Wrocław, następnie w kierunku Kożla i Nysy nie było już mowy. Nie wiadomo na ile przesądziły o decyzji odwrotu wiadomości o obecności we Wrocławiu kilkutysięcznego kontyngentu Francuzów dostarczone Losthinowi w przededniu starcia pod Kątami Wrocławskimi. W każdym razie po starciu z Lefebvrem zawiodły nadzieje na zaskoczenie jednostek francuskiego IX Korpusu księcia Hieronima. Dotkliwy był ubytek sił w walce pod Kątami Wrocławskimi, a ponadto spora ilość rannych, jeńców oraz zdobytego uzbrojenia hamowały zdolność manewrową oddziału Losthina.

Podczas odwrotu Losthin otrzymał wiadomość, że w Strzegomiu za-

[16] Ibid., s. 350. Generał Lefebvre w raporcie pisanym 13 maja 1807 r. w Świebodzicach szacował siły pruskie na 2000 żołnierzy piechoty, 600 jazdy i 4 działa. Stwierdził też, że Prusacy maszerowali poprzedniego dnia około godziny 22^{00} przez Świebodzice do Stanowic pod Strzegomiem i wszystko zdawało się wskazywać na to, iż kontynuować będą marsz na Wrocław. O ruchach wojsk pruskich Lefebvre informował księcia Hieronima, francuskiego gubernatora Śląska gen. Dumuy oraz gen. Fauconneta. Por. Du Casse, op. cit., t. 2, s. 144—145.

trzymał się na tymczasowy postój oddział 400 polskich ułanów z Legii Polsko-Włoskiej. Losthin zorientowawszy się, że ma u boku nowego przeciwnika postanowił zaskoczyć go nocą. Kiedy na czele oddziału wkroczył o godzinie 2 w nocy do Strzegomia okazało się, że ułani polscy opuścili miasto około północy [17]. Po krótkim, bo zaledwie trzygodzinnym wypoczynku oddział Losthina wyruszył do Dobromierza, a stamtąd po śniadaniu wymaszerował w kierunku Strugi, gdzie zetknął się z oddziałem generała Lefebvre'a. Höpfner relacjonujący przebieg wypadków z 15 maja pisze, że marsz kolumny Losthina ze zdobycznymi działami, powozami, rannymi i uzbrojeniem w pobliżu Strugi „kontynuowany był powoli na wąskich i kamienistych drogach, gdyż nie można było całkowicie wymienić podwodów, a dzień był bardzo upalny" [18]. Zanim doszło do spotkania z oddziałami gen. Lefebvre'a, Losthin oddzielił w okolicy Strugi część swego oddziału, odsyłając go wraz z częścią jeńców w kierunku Kłodzka. Nie można wykluczyć, że Losthin liczył się z ewentualnością pościgu, choć zapewne nie przypuszczał, że jego organizatorem będzie zaledwie dzień wcześniej przezeń pokonany Lefebvre.

Gen. Lefebvre niezrażony niepowodzeniem pod Kątami Wrocławskimi podążył wraz z niedobitkami swego oddziału w rejon koncentracji IX Korpusu dowodzonego przez księcia Hieronima. Poinformowany w drodze powrotnej o obecności pułku ułanów polskich w Strzegomiu wyruszył z nim w nocy z 14 na 15 maja do Świdnicy. Obecność polskiego pułku w Strzegomiu, roztrząsana zresztą przez historyków, nie była wcale przypadkowa.

Pułk lansjerów, czyli ułanów Legii Polsko-Włoskiej, pod dowództwem mjra Świderskiego maszerował w myśl rozkazu Napoleona do Wrocławia, gdzie planowano uformowanie Legii Nadwiślańskiej złożonej z trzech pułków piechoty i jednego pułku jazdy. Utworzony w 1799 r. w Capui mógł się pochlubić sukcesami w bitwach pod Trebbią, pod Novi i Hohenlinden. Do tych sukcesów, jak niżej zobaczymy, nawiązał książę Hieronim, chwaląc postawę i zwycięstwo polskich lansjerów pod Strugą-Szczawienkiem. Z Aversa pod Neapolem pułk wyruszył 6 lutego 1807 r. w kierunku Wrocławia trasą przez Augsburg, Bayreuth, Drezno, Bolesławiec, zatrzymując się następnie w Strzegomiu [19]. Pułk prowadził mjr Świderski z piechoty

[17] Höpfner, op. cit., s. 359. Autor pisze o 400 polskich ułanach stacjonujących czasowo w Strzegomiu. Michalkiewicz twierdzi, że pułk liczył wówczas 300 szabel. J. Staszewski i M. Kukiel utrzymują, że ułani polscy maszerowali ze Strzegomia („Strzygłowa") w stronę Legnicy. Por. Staszewski, op. cit., s. 23 oraz M. Kukiel, *Dzieje Wojska Polskiego w dobie napoleońskiej 1795—1815*, t. 1, Warszawa 1918, s. 189. Höpfner opierający się na pruskich archiwaliach pisze, że ułani polscy opuścili Strzegom na dwie godziny przed przybyciem oddziału Losthina, udając się do Świdnicy. Podobnie twierdzi Schmoelzl, op. cit., s. 321.

[18] Höpfner, op. cit., s. 360.

[19] Szczegółowo por. Minkiewicz, *Ułani...*, s. 195.

legii, a szwadronami dowodzili kpt. Fijałkowski, Skarżyński, Stokowski i Hupet. Wojciech Dobiecki, uczestnik walk toczonych przez pułk lansjerów wspominał po latach, że to właśnie kpt. Fijałkowski z ułanami furierami napotkał w nocy gen. Lefebvre'a, który zabrał pułk, by „przed świtem" stoczyć bój [20]. Dobiecki spisujący swe przeżycia dopiero w połowie XIX wieku, zatem po około 40 latach od zrelacjonowanych tu wydarzeń, nie przytacza dokładnego opisu interesujących nas wypadków. Nie określił bliżej miejsca potyczki i pomylił porę dnia boju stoczonego z oddziałem pruskim. Nie wydają się budzić wątpliwości ustalenia Höpfnera i Du Casse'a [21], że pułk lansjerów, czyli ułanów polskich istotnie udał się ze Strzegomia do Świdnicy, gdzie Lefebvre mobilizował dalsze siły do walki z Losthinem. Potwierdza to również odnaleziony przez nas raport bawarskiego porucznika Abela, o którym mowa będzie niżej. Lefebvre informował na bieżąco dowodzącego IX Korpusem księcia Hieronima w Ząbkowicach Śląskich o rozwoju wypadków oraz o zamierzonym pościgu za oddziałem mjra Losthina [22]. W raporcie z 13 maja proponował księciu wysłanie szwadronu kawalerii oraz dział „na drogę do Wrocławia", gdyż nie wątpił, że stolica Śląska zostanie zaatakowana przez Prusaków. Lefebvre był przekonany, że czekająca go walka z Losthinem będzie miała decydujące znaczenie dla dalszego rozwoju sytuacji militarnej na Śląsku.

Celem odcięcia drogi odwrotu Prusakom do Srebrnej Góry lub Kłodzka ściągnięto jednostki IX Korpusu stacjonujące pod Dzierżoniowem i Ząbkowicami Śląskimi, m.in. oddziały 1 bawarskiego pułku barona Diregga, 1 pułku dragonów, 10 pułku liniowego piechoty. Oddziały te wyruszyły poprzez Dzierżoniów do Świdnicy, a stamtąd po krótkim wypoczynku podążyły w okolice Książa w ślad za Lefebvre'em. Z rozkazu generała Vandamme'a z 15 maja wynika, że również część jemu podporządkowanych oddziałów oblegających Nysę wyruszyła z miejsc postoju do walki z Prusakami. Z rozkazu tego wynika zresztą, że przeceniano wówczas siły pruskie, szacując je na 3000 żołnierzy [23].

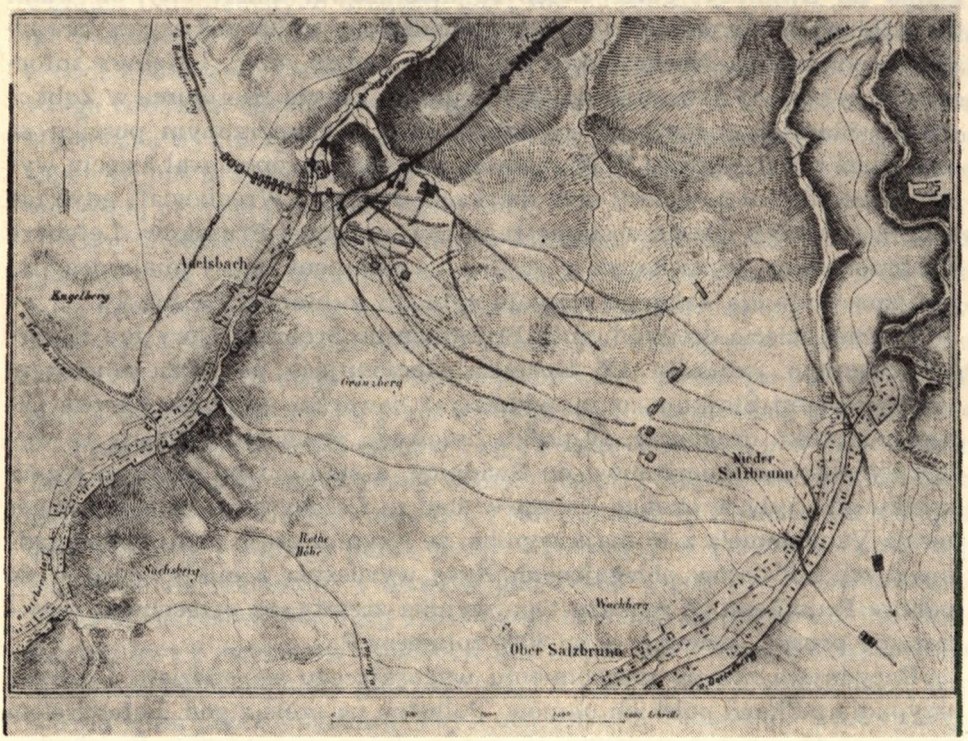
Decydująca rola w rozgromieniu wycofującego się oddziału Losthina przypadła pułkowi polskich ułanów. Pułk ten na czele z gen. Lefebvre'em wyruszył 15 maja o godzinie 10 ze Świdnicy w kierunku Świebodzic i Książa. Do pułku Polaków Lefebvre dołączył szwadron jazdy, kompanię fizylierską i grenadierską 1 bawarskiego pułku oraz trzy działa. Dwie godziny po nim wyruszył płk Waldkirch z oddziałem dosłanym przez

[20] Ibid., s. 196.

[21] Höpfner, op. cit., s. 359. Du Casse, op. cit., t. 1, s. 346 i 348.

[22] Du Casse, op. cit., t. 2, s. 144.

[23] Vincennes, GA, sygn. C² 398. Ordre du jour 15 V 1807. Generał Vandamme określił siły Losthina jako „Élite de la garnison de Glatz", a księcia Hieronima „notre Général en Chef".



Potyczka pod Strugą-Szczawienkiem 15 maja 1807 r. (wg J. Schmoelzla, *Der Feldzug der Bayern von 1806/7 in Schlesien und Polen. Ein Beitrag zur Geschichte des königl, bayerischen Heeres*, München 1856).

księcia Hieronima, który spóźniwszy się na pole bitwy był już tylko świadkiem klęski Prusaków. Do potyczki doszło tuż za Strugą, gdy oddział Losthina wychodzący ze wsi i maszerujący w kierunku Szczawienka śmiałym uderzeniem został zaatakowany przez polskie szwadrony. Trudno rozstrzygnąć, czy Lefebvre zawdzięczał dogodne miejsce spotkania bardziej przypadkowi, czy też z rozmysłem wybrał teren pofałdowany, w pewnym miejscu odkryty, umożliwiający manewr jazdy i piechoty. Co prawda pokonany Losthin w swym sprawozdaniu skłonny być przypisać bieg wydarzeń „najbardziej nieszczęśliwemu przypadkowi, który zrządził, że spotkano nas na jedynym odkrytym miejscu między Strugą a Szczawienkiem, gdyż na całej trasie można było napotkać teren zakryty, na którym nie uwydatniłyby się zalety dobrej jazdy przeciwnika".[24]

Słowa uznania z ust pokonanego Losthina pod adresem dobrej jazdy przeciwnika, to znaczy polskich ułanów były w pełni uzasadnione, bowiem również w ocenie Höpfnera Polacy z impetem „zaatakowali nikłą pruską kawalerię, roznieśli ją i ścigali z częścią sił, podczas gdy druga część rzuciła się na pruską piechotę"[25]. Prusacy nie wytrzymali impetu szarży ułanów pod dowództwem kpt. Skarżyńskiego i Fijałkowskiego, którzy wyruszywszy z kotliny i wyminąwszy całą pruską kolumnę (kompanie Rekowskiego, Stengla, Freyberga, Frankenberga, Clausewitza, Sella, Ingelströma i Blachy) uderzyli na kawalerię rotmistrza Kleista. Siła uderzenia przesądziła o wyniku boju. Rozbita kawaleria pruska, szukająca ocalenia w ucieczce, wpadła na własną piechotę i pomieszała jej szyki. Niewiele pomogły Prusakom ustawione na wzniesieniu trzy działa dowodzone przez kpt. Hahna[26]. Od strony Szczawienka ku Prusakom posuwał się łańcuch bawarskiej piechoty, która stała się świadkiem szarży polskich ułanów. Ułani rozbili z kolei czworobok, centrum pruskiej piechoty oraz stojącą obok kompanię strzelców Blachy. Jednocześnie prowadzone drugie natarcie ułanów pod dowództwem kpt. Fijałkowskiego rozniosło huzarów Stössla. Kilkakrotnie wspólnie ze szwadronami Skarżyńskiego szarżowano na szeregi pruskiej piechoty, aż do jej całkowitego rozbicia. Rozgromienie

---

[24] Wyjątek ze sprawozdania Losthina przytoczył Höpfner, op. cit., s. 368. Höpfnera nie zadowoliło tłumaczenie się Losthina. W jego przekonaniu Losthin mógł uniknąć spotkania. Odesłał przecież wraz z jeńcami część swego oddziału, który dotarł do pruskiej bazy wypadowej. Por. też opis pola potyczki u Szyperskiego, op. cit., s. 9.

[25] Höpfner, op. cit., s. 362.

[26] Por. też „Plan zum Gefechte bei Adelsbach am 15 Mai 1807" (Plan VIII) dołączony do pracy Schmoelzla, op. cit. oraz szczegółowe opisy u Minkiewicza, *Ułani...*, s. 198 oraz u Staszewskiego, op. cit., s. 23 i n. Odsyłam także do planu opracowanego przez dra B. Kaczmarskiego (*Zwycięstwo ułanów polskich pod Strugą 15 maja 1807 r.*) dołączonego do *Historii Śląska*, t. 2, cz. 2...

sił mjra Losthina, jak pisał J. Staszewski, było wyłączną zasługą polskiej jazdy [27]. Wydaje się, że można zrezygnować z dokładnego opisu starcia polskich ułanów z oddziałem Losthina w okolicy Strugi-Szczawienka. Uczynili to już autorowie cytowanych przez nas opracowań.

Nowe szczegóły wnoszą wspomniane przez nas na wstępie relacje francuskich i bawarskich dowódców zawarte w raportach księcia Hieronima, w trzech raportach bawarskich dowódców niższych szczebli oraz w rozkazie dziennym gen. Vandamme'a.

Głównodowodzący IX Korpusu książę Hieronim w raporcie pisanym 17 maja w swej kwaterze głównej w Ząbkowicach Śląskich stwierdził na temat wypadków pod Strugą w dniu 15 maja [28]:

„Generał Lefebvre wyruszył z całym swym korpusem ze Świdnicy dnia 15 o godzinie 10 rano wzmocniony 250 lansjerami polskimi, 300 żołnierzami piechoty z 10 [pułku] i 2 działami. Razkazałem mu maszerować na Świebodzice, by odciąć odwrót nieprzyjacielowi. Generał Lefebvre udał się tam szybko i napotkał nieprzyjaciela w miejscu pod Świebodzicami, tuż pod wioską Szczawienko [29]. Nieprzyjaciel z chwilą naszego nadejścia szykował się do bitwy i generał Lefebvre skorzystał z jego ruchu, by uderzyć na jego lewe skrzydło. Trzy działa strzelały ogniem kartaczowym ponad jego oddziałami, a kawaleria rozwinęła się, by rozewrzeć lewe skrzydło jego piechoty, lecz natychmiast została zaatakowana i zawrócona przez naszą, a piechota pozbawiona osłony została wkrótce rozgromiona. Wzięliśmy do niewoli 30 oficerów, 800 żołnierzy [zdobyliśmy] 60 koni i 3 działa, w tym dwa działa utracone poprzedniego dnia [przez artylerię bawarską — K. J.]. 1200 strzelb zebrano na polu bitwy i znajdują się one obecnie we Wrocławiu. Lansjerzy stracili w potyczce 7 osób. Liczba ich rannych wynosi 15, wśród nich kapitan Jan Schultz i porucznicy Józef Schultz i Fijałkowski. Szwoleżerowie stracili 1 żołnierza i 7 koni; jeden oficer, 13 szwoleżerów i 15 koni jest rannych. Porucznik Ferdinand Zancz postradał konia, który został zabity pod nim. Kapitan artylerii bawarskiej Reynier otrzymał 7 cięć szablą, gdy zdobywał działa [...] Ułani polscy, znani z wojen italskich z nieustraszoności przyczynili się szczególnie do sukcesu w tej potyczce (affair). Generał Lefebvre

---

[27] Staszewski, op. cit., s. 24. Cytowany już W. Dobiecki wspomina w swym *Pamiętniku jazdy legionów* (s. 227) jak to rozgromione zostały szwadrony „huzarów tabaczkowych i pięknych dragonów błękitnych z różowymi wyłogami i bośniaków z lancami". Chodzi tu o dragonów rotmistrza Kleista i ułanów por. Prittwitza. Dobiecki przesadnie ocenia siły oddziału pruskiego na 5 tys. żołnierzy. Mylnie też twierdzi, że zdobyto 15 armat i wzięto do niewoli 4 tys. jeńców.

[28] Vincennes, GA, sygn. C^3 1, teczka: Correspondance du Roi Jérôme 1806—1813. Dokument pt. Rapport. Au Quartier Général à Frankenstein le 17 Mai 1807 (podpisany przez księcia Hieronima jako „Commandant en Chef"). Tego raportu nie przytoczył w swym dwutomowym dziele cytowany przez nas Du Casse, choć nie jest wykluczone, że musiał mu być znany, skoro powtórzył za nim wysoką ocenę czynu zbrojnego ułanów polskich, o czym będzie jeszcze mowa niżej.

[29] W oryginale „village de Salzbrunn". Książę Hieronim nie wymienił w swym raporcie miejscowości Struga (niem. Adelsbach).

pochwalił wszystkich ich oficerów, a szczególnie majora Świderskiego, który nimi dowodził oraz kwatermistrza Kaczroskiego [30] [...]."

Raport wymienia nazwiska pruskich oficerów wziętych do niewoli pod Kątami Wrocławskimi (14 maja) i Szczawienkiem (15 maja). Wśród jeńców byli m.in. mjr Losthin, Ziemietzki i inni.

Do walki z oddziałem Losthina zmobilizowano również niektóre jednostki bawarskie znajdujące się w składzie IX Korpusu rozlokowanego w rejonie Ząbkowic Śląskich — Dzierżoniowa — Nysy. Porucznik Abel z bawarskiego pułku złożył 19 maja 1807 r. dowództwu pułku relację o udziale 1 pułku dragonów i 10 pułku liniowego w pościgu za oddziałem mjra Losthina. W relacji spisanej w Kamieńcu Ząbkowickim czytamy: [31]

„Kiedy nocą 14 [maja] wpłynęła nieszczęsna wiadomość, że potyczka pod Kątami Wrocławskimi wypadła na naszą niekorzyść, pułkownik baron von Dirregg z 1 pułku dragonów — pod którego rozkazami stała reszta naszego pułku w Olbrachcicach [32] — otrzymał rozkaz od francuskiego generała brygady Lefebvre'a, by natychmiast wyruszyć z resztą 1 pułku dragonów i 10 pułkiem liniowym i podjąć marsz poprzez Dzierżoniów do Świdnicy; tenże rozkaz zawierał zgodę na umieszczenie oddziałów na powozach i dzięki temu można było dotrzeć do Świdnicy o wpół do 10 rano. Tu zakwaterowano się, a równocześnie wydano rozkaz, by ponownie wyruszyć o godzinie 12^{00} w południe.

Wielmożny generał brygady Lefebvre odmaszerował o wpół do 12^{00} z Legionem Polskim [33], Królewskim Pułkiem Lekkokonnych (Chevaux légers) i resztą lejbregi-

---

[30] W oryginale „Maréchal de Logis Kaczroski". Przytoczone niżej nazwisko kpt. Ziemietzkiego cytowany przez nas J. Staszewski podaje w wersji „Ziemięcki" (Staszewski, op. cit., s. 24). Zasługują na przytoczenie słowa uznania pod adresem Polaków wyrażone przez francuskiego historyka Du Casse'a: „Les lanciers polonais, qui déja avaient acquis dans les guerres d'Italie un si juste et si grand renom de bravoure, avaient contribué pour le plus grande part au succès de la journee." (Du Casse, op. cit., t. 1, s. 349).

[31] Bayerischen Hauptstaatsarchiv Abtg. IV München (dalej BHA München), zespół Alte Bestände B (dalej: ABB), teczka 419, non fol., dokument: Vom Leutnant Abel. An das Hochlöbliche Regiments Commando, Kamenz, den 19. May 1807. Por. Aneks I.

[32] W oryginale Olbersdofr, dzisiejsze Olbrachcice pod Ząbkowicami Śląskimi. Wioskę uwidoczniono również na planie dołączonym do cytowanej pracy Schmoelzla.

[33] Głównodowodzący IX Korpusu książę Hieronim podaje w cytowanym raporcie nieco wcześniejszą godzinę (wpół do 10) wymarszu Polaków ze Świdnicy. Na ten fragment relacji bawarskiego oficera godzi się zwrócić szczególną uwagę. Wynika z niej, że polscy ułani znajdowali się w awangardzie pościgu. Pomniejsza zasługi ułanów bawarski historyk Schmoelzl, który twierdzi, że Polacy znajdowali się w straży tylnej: „Die von ihrem langen Marsche aus Italien noch sehr ermüdeten 2 Eskadronen Ulanen bildeten die Nachhut . (Por. Schmoelzl, op. cit., s. 322). Opisując zmagania na polu bitwy Schmoelzl twierdzi co prawda, że polscy ułani wyprzedzili marsz piechoty i wsparli natarcie: „Dieser Angriff war umso erfolgreicher, als auch die bereits der Infanterie des Gros vorausgeeilten und eingetroffenen polnischen Ula-

mentu. Skierował swój marsz poprzez Świebodzice, dokąd też podążał nasz pułk, który dopiero o godz. 12^{00} wyruszył ze Świdnicy. Dzięki powozom można było dowieźć bardzo zmęczony oddział. Kiedy pułk przybył do Świebodzic dotarła wieść, że nasze wojska zderzyły się już z nieprzyjacielem. Na tę wiadomość pułk poderwał się i kontynuował swój marsz w kierunku Szczawienka. Tu można było już zauważyć, że obydwie strony mocno się przemieszały, a ponieważ Dowództwo Pułku nie miało żadnego innego rozkazu, poza tym, by do owego miejsca maszerować, więc ustawiono się w szyku bojowym (en ordre de bataille), jednego oficera odesłano po dalsze rozkazy do Wielmożnego generała Lefebvre'a, a w tym czasie kilkuset jeńców przeszło przed frontem. Tymczasem Wielmożny generał Lefebvre przekonał się, że już nie potrzebuje oddziałów naszego pułku i stąd dał nam rozkaz odprowadzenia do Świdnicy ostatnich 2 oddziałów jeńców, na które złożyło się 8 Wielm. oficerów i 137 żołnierzy. Jeńców należało umieścić w klasztorze jezuitów, natomiast wojsko zajęło swe stare kwatery. Następnego dnia rano o godzinie 10 wymaszerowały: nasz pułk, lejbregiment, Legia Polska i szwoleżerowie (Chevaux lègers) i przejęły odprowadzenie wszystkich jeńców do Wrocławia; wyznaczono przerwę w marszu w Gniechowicach [34], kiedy jednak transport przybył do Marcinkowic [35] przybyła Jego Królewska Wysokość Książę von Hohenzollern, adiutant Jego Królewskiej Mości Księcia Hieronima z rozkazem, aby tylko lejbregiment, Legia Polska i szwoleżerowie eskortowali transport do Wrocławia, natomiast nasz pułk miał natychmiast zawrócić do Świdnicy, dokąd też ponownie przybył o godzinie 11^{00} w nocy. Jednak dnia 17 [maja] o godzinie 4^{00} kontynuował marsz pod dowództwem wymienionego księcia przez Dzierżoniów do Ząbkowic Śląskich i tam też przybył po południu o godzinie 2^{00} i został zakwaterowany.

Tu należałoby zauważyć, że Wielmożny pułkownik baron von Weinbach, kiedy pułk w Wojnarowicach [36] otrzymał rozkaz powrotu do Świdnicy — kontynuował marsz drogą do Wrocławia, uprzednio przekazawszy z powodu choroby dowództwo nad oddziałami Wielmożnemu pułkownikowi Viramerowi, który poprowadził oddziały aż do Ząbkowic Śląskich. Stamtąd jednak dnia 18 rano Wielmożnego porucznika Piejenota i 72 żołnierzy rozlokowano w Brzeźnicy [37], lejbregiment i kompanię podpułkownika (Oberst-Lieutenanta), z rozkazu cesarsko-francuskiego generała Bernettiego, w Bardzie Śląskim [38], a ponieważ Wielmożny Oberstwachtmeister von Bernelau [39] znajdował się pod nieobecność pozostałych wielmożnych sztabsoficerów w Ka-

---

nen rechts in eine nach Adelsbach führende Schlucht ausbogen und zur Unterstützung der bayerischen Kavallerie in die preussische linke Flanque angerückt waren". (Ibid., s. 324). W rzeczywistości, jak wynika z innych opisów, również cytowanych tu relacji bawarskich oficerów i raportu księcia Hieronima, główny ciężar zmagań spadł na polski pułk ułanów, który rozniósł kawalerię pruską i skutecznie szarżował na czworobok pruskiej piechoty. Również Du Casse wymienia wśród zasłużonych na pierwszym miejscu polskiego dowódcę mjra Świderskiego (Du Casse, op. cit., t. 1, s. 349).

[34] W oryginale Genignitz. Chodzi zapewne o Gnichnitz, dzisiejsze Gniechowice.

[35] W oryginale Merzdorf, dzisiejsze Marcinkowice.

[36] W oryginale Wernersdorf, dzisiejsze Wojnarowice.

[37] W oryginale Briesnitz, dzisiejsza Brzeźnica.

[38] W oryginale Wartha, dzisiejsze Bardo.

[39] Brak polskiego odpowiednika tego stopnia, nie chodzi o Oberwachtmeistra = st. wachmistrza. Na marginesie oryginału dopisek „przejął dowództwo pułku".

mieńcu Ząbkowickim, niżej podpisany otrzymał rozkaz, by udać się tam z pozostałymi członkami sztabu."

Wspomniany wyżej w raporcie księcia Hieronima dowódca bawarskich szwoleżerów por. Ferdinand Zandt (vel Zancz) spisał 26 maja 1807 r. w Ząbkowicach Śląskich osobną „relację o potyczce kawaleryjskiej, która wydarzyła się 15 maja pod Szczawienkiem pod dowództwem francuskiego P. generała Lefebvre'a", następującej treści [40]:

„Gdy Pan generał Lefebvre również 15 [maja] powierzył mi dowództwo nad wszystkimi szwoleżerami, odmaszerowałem w myśl mojej instrukcji rano o godzinie 11^{00} w kierunku Świebodzic. W dwie godziny drogi za tym miastem, w okolicy Szczawienka [41] moja straż przednia natknęła się na wroga; w tym właśnie momencie otrzymałem rozkaz rozwinięcia szyku bojowego, a Pan generał kazał na jednym z położonych przede mną wzgórz ustawić jedno działo, które ostrzeliwało linię frontu wroga.

Kilkoma manewrami wykonanymi przez kolumnę wroga zostałem zmuszony do wykonania z moim szwadronem zwrotu w prawo, by połączyć się z francuskimi ułanami [42], których jedna połowa była ustawiona na moim prawym, a druga połowa na moim lewym skrzydle, ja zaś w środku. W ten sposób połączonym [szwadronom, K. J.] Pan generał osobiście dał rozkaz obejścia wroga na jego lewym skrzydle [43], a w chwili dotarcia do naszego celu skierowania ataku na ten punkt (właśnie w lewe skrzydło wroga). Mimo silnego ostrzału artylerii wroga polecenie to zostało wykonane z zimną krwią, jak zazwyczaj na polu ćwiczeń.

Jazda nieprzyjaciela, która po stratach poniesionych wczoraj mogła wystawić przeciwko nam jedynie 150 koni, zdołała zaledwie przyjąć szyk bojowy, by osłonić swą artylerię. Atak na linię wroga rozwinął się obecnie na wszystkich odcinkach, ułani atakowali piechotę, a ja napadłem z moimi dzielnymi szwoleżerami na jazdę i odparłem ją mimo najzacieklejszego oporu.

Ów uprzedzający atak był dla mnie do tego stopnia udany, że zdobyłem trzy działa wroga, wśród których znajdowało się tylko jedno pruskie oraz dwa bawarskie, utracone poprzedniego dnia wskutek niepomyślnych działań piechoty saskiej [44]. Gdy więc tę artylerię odprowadziłem w bezpieczne miejsce, z największym zapałem i wytrwałością ścigałem rozproszoną kawalerię.

Pościg ten był uwieńczony sukcesem do tego stopnia, iż co najwyżej tylko 20 kawalerzystów wroga zdołało się uratować, wszyscy pozostali bądź dostali się do niewoli, bądź tak się rozproszyli, że nie zdołali już doścignąć swych uciekających towarzyszy.

---

[40] BHA München, ABB, teczka 419, dokument: Relation der am 15ten Mai bey Salsbron vorgefallenen Cavallerie Affair unter Commando des französischen Herrn General Lefebvre, Frankenstein am 26ten Mai 1807.

[41] Pisownia miejscowości zmienna. W tym miejscu porucznik Zandt użył pisowni Salsbronn, w tytule relacji natomiast Salsbron.

[42] Chodzi tu o polskich ułanów — lansjerów.

[43] W oryginale „in seiner linken Flanque zu umgehen".

[44] Mowa o działach, które poprzedniego dnia zdobył oddział Losthina na Bawarczykach pod Kątami Wrocławskimi.

Rezultatem natarcia było wzięcie do niewoli całej piechoty wroga, przeważającej części jazdy oraz odebranie wrogowi wszystkich dział i jaszczy.

Dosłownie w największym zamieszaniu koń mój ugodzony został kulą, ja zaś otoczony ze wszystkich stron jazdą i piechotą zginąłbym niechybnie, gdyby mnie nie uratował z narażeniem własnego życia gemajn Holzinger. Ów dzielny żołnierz gdy mnie zobaczył, pospieszył do mnie i w tym krytycznym momencie z własnej inspiracji i z przywiązania oferował mi swego konia, mówiąc: proszę wziąć konia, panie poruczniku, lepiej jeśli ja umrę, aniżeli pan.

Konieczność, by w tej chwili nie pozbawiać mojego dzielnego oddziału jego przywódcy oraz przekonanie, że działałem [...][45], zmusiła mnie do przyjęcia tej prośby, jednak z zadowoleniem zobaczyłem wkrótce, że ów Holzinger dosiadł innego konia i znowu brał udział w potyczce. Ten piękny i rzadki czyn wydaje mi się godnym rozgłoszenia i stąd też najposłuszniej proszę Wielmożne Dowództwo Pułku o powiadomienie wyższej instancji i polecenie [go] wedle zasługi.

Gemajn, szwoleżer Bemsch wyróżnił się szczególnie tym, że oswobodził P. kapitana artylerii Regnie, który z radości odzyskania swych dział wraz z nami atakował i został otoczony przez 5 czy 6 huzarów[46]. Pan Kapitan otrzymał wówczas ponad dwadzieścia cięć szablą, spośród których kilka go zraniło. Rano już przy opuszczaniu Świdnicy został mi przydzielony, celem pełnienia służby przy szwadronie, P. porucznik hrabia von Lodron z pułku dragonów Minucij, ordynans Jego Cesarskiej Wysokości, który wykazał się wielkim męstwem zarówno w czasie pościgu za wrogiem, jak i podczas zdobywania dział i istotnie przyczynił się do szczęśliwego przeprowadzenia tej ekspedycji.

Nadto przy tej samej okazji przysporzył sobie przednich zasług podoficer Sal. On wraz z trębaczem Reichenbergerem, gemajnami Kargusem, Müllerem i Ogertem byli, na równi ze mną, pierwszymi przy działach i przerąbali zrazu powrozy i obezwładnili obsługę, która chciała zbiec.

W potyczce uczestniczył również kapitan Dumas, adiutant P. generała Lefebvre'a, który we wszystkich okolicznościach, a w szczególności przy zagrzewaniu oddziału do walki wykazał się wielkim męstwem. Gemajnów Schillinga, Schulza, Boehma, Hartmansbergera od 2 [znak nieczytelny] majora Sennera oraz Dicka od pułkownika i Meyera z lejbszwadronu muszę również pochwalić w najprzedniejszy sposób przed Wysokim Dowództwem Pułku; ci ludzie swym dzielnym zachowaniem dosłużyli się napewno najwyższego zadowolenia naszego najłaskawszego monarchy."

Cennym dopełnieniem sprawozdania bawarskiego dowódcy jest kolejna realizacja zatytułowana *Potyczka pod Książem*, spisana już we Wrocławiu 18 maja 1807 r. przez kpt. Drinka, dowódcę oddziału piechoty bawarskiej[47]:

„Dnia 15 maja w południe 2 kompania grenadierów oraz reszta strzelców batalionu pod dowództwem nadporucznika Baliganda otrzymała rozkaz wyruszenia na

[45] Jeden wyraz w oryginale nieczytelny.

[46] W oryginale Regnie, natomiast w sprawozdaniu z 17 maja pisownia Reynier.

[47] BHA München, ABB, teczka 419, dokument: Gefecht bei Fürstenstein, Breslau den 18ten May 1807.

powozach w ślad za kawalerią P. generała Lefebvre'a [48], która kłusem udała się ze Świdnicy do Książa.

W pobliżu tej wsi dostrzegliśmy wroga maszerującego właśnie po drodze Dobromierz—Struga [49] w kierunku Wałbrzycha i nasz oddział skierował się na środek lewego skrzydła kolumny marszowej nieprzyjaciela. Wróg zaskoczony szybkością z jaką do niego zbliżaliśmy się, powziął decyzję, by stawić nam czoła na jednym ze wzgórz. Rozstawił tam trzy działa i swą piechotę ustawił frontem ku nam.

Mieliśmy z sobą tylko jedno działo, które nasi strzelcy wytoczyli na wzgórze. Przez kilka minut prowadzono bardzo ożywiony ogień artyleryjski. Moja kompania oraz strzelcy wcześniej już zeskoczyli z powozów, a ja ustawiłem kompanię przy naszym dziale. Strzelcy tymczasem postępowali za naszą kawalerią uderzającą na lewe skrzydło wroga. Wszystko działo się z nadzwyczajną szybkością. Nasza kawaleria rąbała — wydźwignęła całą linię piechoty wroga, począwszy od jego lewego aż po prawe skrzydło — i wpędziła ją rozbrojoną w moje ręce. — Kawaleria wroga uciekła. Działa pozostały opuszczone na polu bitwy. Za linią nieprzyjaciela znajdowała się dolina, a na przeciwległym wzniesieniu jakaś wioska oraz jakieś zalesienie [50]. Tam uciekła część rozproszonej piechoty wroga. — Zanim je dosięgnęli wielu [żołnierzy] zostało przez naszą kawalerię otoczonych i wziętych do niewoli. Nadporucznik Baligand wszedł wraz ze strzelcami do wioski i do zagajników. — Mocno przy tym harcowano. — Początkowo wraz z moją kompanią postępowałem za tym ruchem, otrzymałem jednak od generała rozkaz powrotu na zupełnie opuszczone pole bitwy, by osłonić zdobyte działa przed jakimikolwiek niespodziankami ze strony nieprzyjacielskiej straży tylnej. Jeden z moich plutonów otrzymał rozkaz udania się do Strugi, by zobaczyć, czy już żaden wróg nie nadejdzie. — Generał Lefebvre, również stale przebywający na polu bitwy, rozkazał mi, by moi ludzie pozbierali broń wroga. — Tymczasem nadporucznik Baligand bezustannie harcował z nieprzyjacielem i prosił mnie o wsparcie. Jednak P. generał rozkazał zakończyć potyczkę i odwołać strzelców — co się też stało. — Kiedy wszystkie nasze oddziały się zebrały, a rannych i zdobytą broń odstawiono, wtedy odmaszerowaliśmy z powrotem do Książa. W pobliżu Książa moja kompania wraz z 50 ułanami otrzymała rozkaz udania się naprzód, by wyzwolić naszych towarzyszy wziętych do niewoli pod Kątami Wrocławskimi, którzy rzekomo przybyli do Strugi. Jednak nieprzyjaciel przemaszerował już [przez wieś, K. J.] przed 9 godzinami wraz z jeńcami. — Ponieważ nie mieliśmy żadnego rozkazu, by kontynuować marsz — nie było bowiem nadziei odnalezienia nieprzyjaciela nocą w jego kryjówkach — więc powróciliśmy do Świebodzic. Ja kontynuowałem z moją kompanią całonocny marsz, zatrzymałem się we wczesnych godzinach poranka w ostatniej wiosce przed Świdnicą, oczekując otwarcia bram i o godzinie 4^{00} powróciłem do batalionu.

Także przy tej okazji cały oddział, którym mam honor dowodzić — przejawiał

---

[48] W oryginale błąd w pisowni nazwiska (Lefebre).

[49] W oryginale Hohefriedeberg-Adelsbach (zamiast Hohenfriedeberg), dziś Dobromierz-Struga.

[50] W oryginale „ein Dorf nebst einiger Waldung". Schmoelzl twierdzi, że wycofujący się Prusacy raz jeszcze stawili opór w pobliżu Szczawienka (Niedersalzbrunn), ale po walce wręcz (Handgemenge) zostali rozbici. Innymi słowy bój z Prusakami toczył się w dwóch miejscach: pod Strugą oraz pod Szczawienkiem, gdzie ścigani Prusacy ponownie stawiali opór. Por. Schmoelzl, op. cit., s. 325 oraz plan VIII dołączony do jego pracy.

wiele zapału, by uczestniczyć w potyczce. — Kompania ustawiła się szybko i z zachowaniem całego porządku w ogniu dział nieprzyjaciela, a następnie biegiem i zwarcie uderzyła z wielkim samozaparciem na wzgórze zajęte przez nieprzyjaciela. Szczególnie jednak pochwalić muszę zachowanie się Wielmożnego nadporucznika von Baliganda oraz strzelców, którzy z dużą odwagą i niemal zuchwałym męstwem ścigali nieprzyjaciela w jego kryjówkach i wycofywali się tylko po otrzymanym rozkazie."

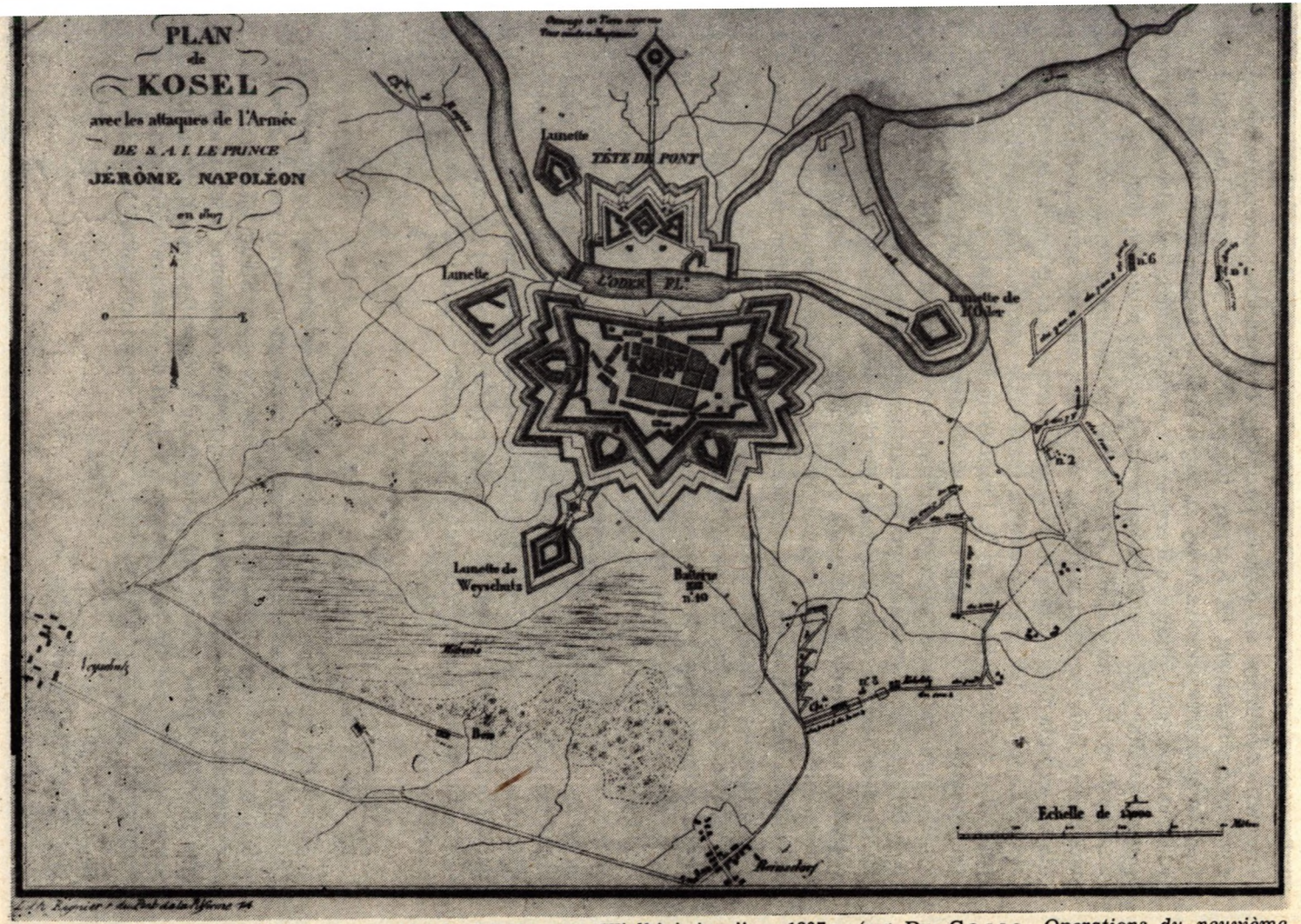
Gen Vandamme, dowódca wojsk oblegających Nysę jeszcze w dniu zwycięskiej potyczki pod Strugą (15 maja) w rozkazie dziennym wydanym w kwaterze w Głębinowie zarządził powrót wydzielonych oddziałów do obozów i miejsc postoju. Wyraził przy tym nadzieje, że męstwo, wytrwałość i dyscyplina podległych mu wojsk okazane niedawno pod Głogowem, Wrocławiem i Świdnicą są rękojmią kolejnego zwycięstwa [51]. Oddziałom gen. Camrera Vandamme rozkazał powrócić do następujących baz wyjściowych [52]: artylerii lekkiej — 2 działa do Radzikowic, 2 działa do Głębinowa, 4 działa pod dowództwem kpt. Branda do Bielawy; artylerii pieszej — po połowie do Głębinowa i Miednik. W liście do księcia Hieronima datowanym również 15 maja Vandamme wspominał „dzielnego generała Lefebvre'a, męstwo Bawarczyków", zapewne z powodu ich udziału w odniesionym zwycięstwie [53]. Nie może tu dziwić, że *expressis verbis* Vandamme nie wymienił po imieniu sprawców zwycięstwa pod Strugą-Szczawienkiem, tj. polskich ułanów, gdyż ci znajdowali się właśnie pod bezpośrednimi rozkazami Lefebvre'a. Raport księcia Hieronima oraz cytowane wyżej relacje bawarskich oficerów nie pozostawią żadnych wątpliwości, że decydująca rola w rozgromieniu oddziału majora Losthina przypadła polskim ułanom.

W ocenie wydarzeń pod Strugą-Szczawienkiem godzi się wspomnieć, że potyczka nie należała do rzędu wielkich bitew stoczonych przez armię napoleońską w toku zimowo-wiosennej kampanii 1807 r. Termin potyczka wydaje się właściwy, biorąc pod uwagę liczebność wojsk walczących stron. Autorowie cytowanych tu dokumentów konsekwentnie określają zmagania pod Strugą mianem potyczki (względnie affaire), nie używają natomiast określeń „bitwa" (Schlacht lub bataille). Pomimo to — nie wchodząc w rozstrzygnięcie sprawy terminologii — wypadkom pod Strugą trzeba przypisać bez porównania większe znaczenie aniżeli niejednej bitwie stoczonej w kampanii zimowo-wiosennej 1807 r. na Śląsku. Historyk E. Höpfner, rzeczowo oceniający wypadki tej wojny twierdził, że „potyczka pod Strugą miała najsmutniejsze skutki dla spraw pruskich", gdyż nie

[51] Vincennes, GA, sygn. C² 398, rozkaz dzienny: Gen. Vandamme 15 Mai 1807. Ordre du jour, Glompenau. Tego rozkazu ani niżej cytowanych listów Vandamme'a nie przytoczył Du Casse w swym dwutomowym dziele.

[52] Ibid., rozkaz gen. Vandamme'a do gen. Camrera z 15 maja 1807 r.

[53] Ibid., list gen. Vandamme'a do księcia Hieronima z 15 maja 1807 r.



Oblężenie twierdzy kozielskiej przez oddziały IX Korpusu Wielkiej Armii w 1807 r. (wg Du Casse, *Operations du neuvième corps de la Grande Armée en Silèsie*, Paris 1851).

tylko zniweczyła sukces pruski pod Kątami Wrocławskimi, ale przekreśliła również nadzieje na odsiecz pozostałych pruskich garnizonów oblegan ych przez francuski IX Korpus. Od powodzenia wyprawy Losthina hr. Götzen uzależnił przecież nowy zaciąg rekrutów i dozbrojenie wojsk pruskich, wreszcie posiłkowe uderzenie z rejonu Kłodzka w sile około 3000 piechoty i 500 jazdy na Ząbkowice Śląskie oraz niesienie odsieczy twierdzy nyskiej. Klęska zadana Losthinowi przez polskich ułanów pod dowództwem Lefebvre'a przekreśliła nie tylko realność zamierzeń Götzena ale też czyniła iluzoryczną możliwość odsieczy w ciągu najbliższych miesięcy. Zapewne też przyspieszyła francuskie plany rozgromienia wojsk pruskich na ziemi kłodzkiej [54]. Francuskie dowództwo nasiliło operacje zaczepne przeciwko siłom pruskim w Kłodzku i Srebrnej Górze.

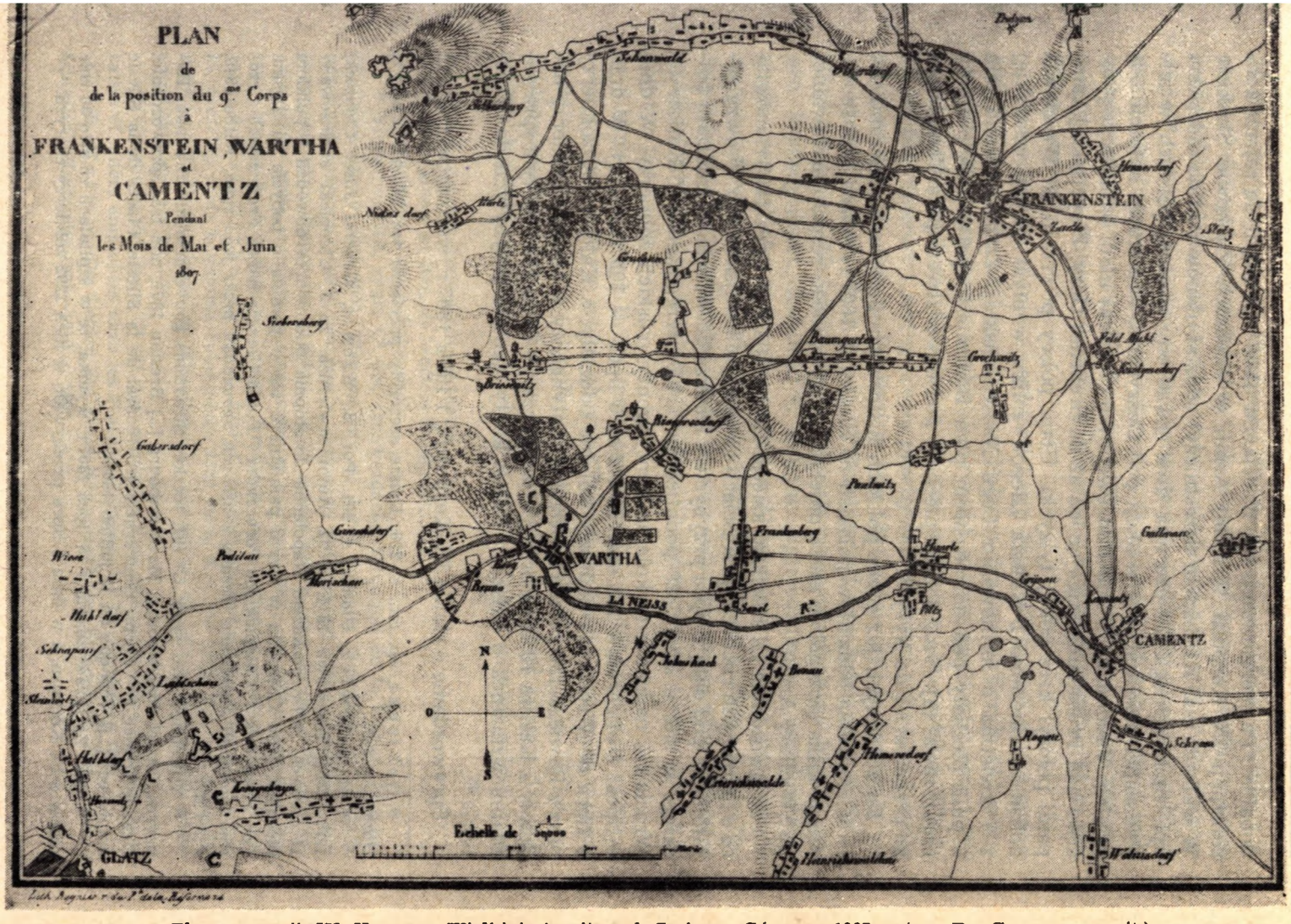
W ciągu zaledwie jednego miesiąca od zwycięstwa ułanów polskich pod Strugą-Szczawienkiem przypieczętowany został los wojsk pruskich na Śląsku. Jeszcze w końcu maja pruskie dowództwo w Nysie wszczęło rozmowy o poddaniu garnizonu i miasta, które sfinalizowano podpisaniem aktu kapitulacji w dniu 1 czerwca 1807 r. 16 czerwca pruska załoga w Nysie złożyła broń, a do miasta wkroczyły oddziały Vandamme'a, a wkrótce potem również oddziały polskie.

W Kożlu, gdzie coraz dotkliwiej odczuwano skutki długotrwałego oblężenia, m.in. kłopoty z wyżywieniem ludności cywilnej i garnizonu, w połowie czerwca komendant twierdzy zawarł porozumienie z dowództwem wojsk oblegających o przekazanie miasta 16 lipca wojskom napoleońskim. Wobec zawarcia pokoju w Tylży (10 lipca) wkroczenie wojsk napoleońskich do miasta stało się nieaktualne. Również na ziemi kłodzkiej pogarszało się położenie wojsk pruskich pod naporem oddziałów francuskich i walczących w ich składzie polskich ułanów. 25 czerwca podpisano akt kapitulacji Kłodzka. Zaledwie trzy dni później rozpoczął się szturm twierdzy w Srebrnej Górze. W końcu czerwca 1807 r. ustały w zasadzie walki na Śląsku.

* * *

Działania polskich ułanów, jak widać, nie zakończyły się bynajmniej 15 maja pod Strugą-Szczawienkiem. Z cytowanej wyżej relacji bawarskiego por. Abela wynika niedwuznacznie, że spod Strugi „Legia Polska i szwoleżerowie (Chevaux légers) przejęli odprowadzenie wszystkich jeńców do Wrocławia". Wojciech Dobiecki odnotował w swym *Pamiętniku jazdy legionów*, że gdy pułk polski wkraczał do Wrocławia „lubo nie bardzo strojny, na zdrożonych koniach, wielce się wrocławskiej ludności spo-

[54] Höpfner, op. cit., s. 364.



Plan operacji IX Korpusu Wielkiej Armii pod Srebrną Górą w 1807 r. (wg Du Casse, op. cit.).

dobał" [55]. Po reorganizacji we Wrocławiu ułani wyruszyli do rejonu koncentracji IX Korpusu Wielkiej Armii w okolicach Ząbkowic Śląskich. W walkach pod Kłodzkiem uczestniczył oddział ułanów pod dowództwem kpt. Stokowskiego. 24 czerwca dwa szwadrony ułanów polskich w sile 300 szabel uczestniczyły w akcji pod Goszycami, wspierając natarcie oddziałów Vandamme'a. Pod Budzewem (26 czerwca) ułani odnieśli zwycięstwo nad Prusakami, ścigając ich aż do Srebrnej Góry. Zwycięskiej kampanii położył kres pokój tylżycki. Ułani polscy powrócili do Wrocławia dokąd przeniesiono z Kalisza „depôt" pułku w myśl decyzji cesarskiej z 7 kwietnia o formowaniu Legii Nadwiślańskiej. Zorganizowano tam 2 pułk piechoty pod dowództwem płka Białowieskiego. 3 pułk piechoty organizował mjr Szot. 1 pułk piechoty pod dowództwem płka Chłopickiego przeniósł się do Nysy [56].

Do zbadanych już przez polskich historyków dziejów formowania się i rozlokowania oddziałów polskich na Śląsku w 1807 r. można jeszcze dorzucić kilka szczegółów zaczerpniętych z cytowanego zespołu archiwalnego „Wielkiej Armii".

Sprawozdanie IX Korpusu księcia Hieronima z 15 lipca 1807 r. mówiące o „głównych ruchach, przejściach i konwojach wojskowych" [57] uwzględniło m.in. pod datą 1 lipca przybycie z Kalisza do Wrocławia oddziału polskiego w sile: 1 oficer, 29 podoficerów i 400 szeregowców. Z Kalisza do Wrocławia nadchodziły kolejne kontyngenty polskich żołnierzy. W dniu 4 lipca: 2 oficerów i 112 szeregowców; 6 lipca — 108 żołnierzy. W dniu 9 lipca do Wrocławia nadeszły kolejne oddziały: z Kalisza 130 żołnierzy oraz z Rawicza 136 żołnierzy. Dalsze kontyngenty w sile 100 żołnierzy nadeszły z Kalisza 10 lipca oraz 170 żołnierzy 14 lipca. Brak w tym sprawozdaniu wzmianek o dalszych losach kontyngentów przybyłych do Wrocławia [58].

Sprawozdanie o stanie IX Korpusu z 1 lipca 1807 r. wspominało, że już

---

[55] Dobiecki, op. cit., s. 228. Dalsze szczegóły przytacza też Minkiewicz, *Ułani...*, s. 200.

[56] Minkiewicz, *Ułani...*, s. 201. Por. S. Szenic, *Generał Józef Chłopicki 1771—1854*, Warszawa 1971, s. 32. Autor stwierdza, że J. Chłopicki awansowany 11 czerwca 1807 r. rozkazem Napoleona do stopnia pułkownika dowodził 1 pułkiem piechoty. Sam Chłopicki w swym pamiętniku nie wspomina o pobycie na Śląsku. Por. *Pamiętnik J. Chłopickiego Porucznika 7 Półku Ułanów Wojsk Francuzkich z czasów kampanii Napoleona spisany z ustnych opowiadań przez jego syna*, Wilno 1849, s. 3 i n.

[57] Vincennes, GA, sygn. C² 491, teczka: Situations gouvernements Braunau, Hanovres, Cassel, Magdebourg, Macklembourg [...] Breslau 1807, non fol., sprawozdanie: Grande Armée 9me Corps, Gouvernement Général de la Silésie. Places de la Silésie employées [...]à l'époque du 15 juillet (1807).

[58] Ibid. Ze sprawozdania z 15 lipca 1807 r. wynika, że w szpitalach zmarło 39 żołnierzy z IX Korpusu, a w dniu 1 lipca przebywało w nich 2292 żołnierzy chorych.

21 czerwca przybyło do Wrocławia 700 polskich rekrutów, a w dniu 26 czerwca dalszych 500 rekrutów. Jak wynika ze sprawozdania, znaczna część polskich jednostek stacjonowała w niedawno zdobytej Nysie, mianowicie [59] (cytujemy dosłownie w tłumaczeniu): „oddziały piechoty polskiej w sile 12 oficerów i 2229 szeregowców, tj. razem 2241 żołnierzy, 1 pułk ułanów polskich [60] w sile 30 oficerów i 878 szeregowców, tj. razem 908 żołnierzy; Legion Polski [61] w sile 10 oficerów i 949 szeregowców, tj. razem 959 żołnierzy".

Osobne sprawozdanie o „sytuacji Legii Polsko-Włoskiej z 10 sierpnia 1807 r." stwierdza, że Legia (Légion Polacco- Italienne) liczyła 141 oficerów i 5060 szeregowców w służbie czynnej, z tym, że 23 oficerów i 260 szeregowców legii znajdowało się jeszcze w drodze (en route) z Włoch. Nadto 588 oficerów i szeregowców przebywało w szpitalach, a 4 oficerów w obcej niewoli. Dwa pułki legii w sile 1821 żołnierzy stacjonowały we Wrocławiu, jeden pułk w Brzegu (770 żołnierzy) oraz jeden pułk w Nysie (1584 żołnierzy). Na czele wojsk polskich rozlokowanych na Śląsku stał gen. brygady Józef Grabiński [62]. Kolejne „sprawozdanie o rozlokowaniu wojsk francuskich i sprzymierzonych z 30 września 1807 r." przytoczyło następujące dane o polskich oddziałach stacjonujących w Nysie [63]: piechota polska w sile 79 oficerów i 2190 szeregowców, tj. razem 2269 żołnierzy i 20 koni; ułani polscy w sile 3 oficerów i 91 szeregowców, tj. razem 94 żołnierzy i 104 konie.

Niemiecki historyk B. Ruffert opisujący dzieje oblężenia oraz półtoraroczny pobyt w Nysie wojsk obcych (Fremdherrschaft) wspomina o obecności w tym mieście 1 i 3 pułku wojsk polskich. 27 sierpnia 1807 r. refektarz klasztoru franciszkanów przeznaczono na szpital polowy dla polskiej załogi [64]. Dokumenty „Wielkiej Armii" — obok ustaleń polskich hi-

[59] Ibid., sprawozdanie z 1 lipca 1807 r.

[60] W oryginale „1 Reg. de lanciers Polonois".

[61] W oryginale „Légion Polonoise".

[62] Vincennes, GA, sygn. C² 484, sprawozdanie: Situation de la Légion Polacco-Italienne au 10 août 1807. Wspomniany tu Józef Joachim Grabiński (1771—1835) uczestnik kampanii 1792 r., walczył w legionach polskich od 1797 r., uczestnik wyprawy egipskiej Napoleona (1798 r.), od 25 marca 1807 r. gen. Brygady Nadwiślańskiej (1807—1808), usunięty ze stanowiska w czerwcu 1808 r., w 1809 r. osiadł w Bolonii. Szczegóły dotyczące walk gen. Grabińskiego i legionów zawiera niezmiernie cenne dzieło J. Pachońskiego, *Józef Grabiński generał polski, francuski i włoski, naczelny wódz powstania bolońskiego 1831 roku*, Kraków 1975. Por. też szczegóły dotyczące J. Grabińskiego w *Miscellaneach* zawartych w „Kwartalniku Historycznym" 1912, nr 3, s. 293—294.

[63] Vincennes, GA, sygn. C² 491, sprawozdanie: État de situation des Troupes francaises et alliées employées dans les Places à l'Époque du 30 Septembre 1807.

[64] B. Ruffert, *Die Leiden der Stadt Neisse nach der Belagerung 1807*, „Oberschlesien", Kattowitz 1909—1910, s. 500.

storyków — nie pozostawiają również najmniejszej wątpliwości, że po zakończeniu kampanii zimowo-wiosennej 1807 r. jednostki polskie stacjonowały przez szereg tygodni w Nysie oraz w innych miejscowościach na Śląsku. Przy okazji wyliczenia polskich jednostek w Nysie cytowane tu sprawozdanie z 30 września zawiera wzmiankę o incydencie wywołanym 15 września w jakiejś kawiarni (dan un Caffé) przez pruskiego por. Schultza, który znieważył polskich oficerów, mianowicie kpt. z 1 pułku: Stokowskiego, Pawłowskiego i Żuchowskiego. 19 września epilogiem incydentu był pojedynek, w którym odniósł ranę kpt. Stokowski [65].

Ze sprawozdania o dyslokacji wojsk francuskich na Śląsku z 15 października 1807 r. wynika, że w Nysie stacjonowały nadal polskie oddziały pod dowództwem gen. brygady Grabińskiego (adiutant kpt. Stokowski) w sile [66]: 1 pułk piechoty — 42 oficerów i 1314 szeregowców. Ponadto w szpitalach przebywało dalszych 408 żołnierzy; 3 pułk piechoty — 35 oficerów i 863 szeregowców. W szpitalach leczyło się dalszych 255 żołnierzy. Natomiast 2 pułk piechoty rozlokował się w Głogówku w sile: 48 oficerów i 1522 szeregowców. Dalszych 158 żołnierzy z tego pułku przebywało w szpitalach. Tymczasem pułk ułanów stacjonujący poprzednio w Nysie przeniósł się do Prudnika i liczył 31 oficerów i 746 kawalerzystów. W szpitalach leczyło się 50 ułanów. Pułk posiadał 878 koni.

Ze sprawozdań francuskich sporządzonych jesienią 1807 r. wynika, że na Śląsku skoncentrowała się cała Legia Nadwiślańska w sile 5467 żołnierzy. W październiku oddziały polskie opuszczały Śląsk, mianowicie 17 października do Berlina wyruszył pułk ułanów, a 21 października 2 i 3 pułk piechoty [67]. Sprawozdanie z rozlokowania wojsk francuskich z połowy listopada 1807 r. nie wymieniło już żadnych jednostek polskich na Śląsku.

* *
*

Biorąc pod uwagę znaczące zwycięstwo polskich ułanów w potyczce pod Strugą-Szczawienkiem 15 maja 1807 r. oraz ich udział w kilku dalszych zmaganiach z wojskami pruskimi, należy wysoko ocenić polski wysiłek wojenny w kampanii zimowo-wiosennej prowadzonej przez IX Korpus Wielkiej Armii na Śląsku. Wspomnieć można, że polskie jednostki, jak np. dywizje gen. Jana H. Dąbrowskiego i gen. Józefa Zajączka, wal-

[65] Vincennes, GA, sygn. C² 491, sprawozdanie cytowane z 30 września 1807 r. Pisownia nazwisk polskich kapitanów w tym sprawozdaniu sporządzonym w języku francuskim: Stokosky, Pawlosky, Zuchowsky,

[66] Ibid., sprawozdanie: Situation des Troupes en Silésie 15 Octobre 1807.

[67] Ibid., sprawozdanie: Situation des Troupes en Silésie 1 Novembre 1807.

czyły w ramach X Korpusu pod dowództwem marszałka F. J. Lefebvre'a [68] na Pomorzu. Uczestniczyły tam w walkach o Kołobrzeg, Gdańsk i Grudziądz.

ANEKSY

I

Vom Lieutenant Abel
An (das) Hochlöbliche Regiments Commando.

Kamenz, den 19 May 1807.

Als den 14ten Nachts die unglückliche Nachricht einlief, dass die Affaire bey Kant zu unsern Nachtheil ausfiel, erhielt der Oberst Baron von Dirregg des 1. Dragoner Regiments, unter dessen Befehlen der Rest des diesseitigen Regiments in Olbersdorf stand, von dem französischen Brigade General Lefebvre die Ordre, mit dem Rest des 1. Dragoner, und 10. Linien Inf. Regiments sogleich aufzubrechen und den Marsch über Reichenbach nach Schweidnitz anzutreten, in eben dieser Ordre war auch die Erlaubnis enthalten, die Manschaft auf Wagen transportirn zu dürfen, und durch diese Hilfe war man in Stande, um $^1/_2$ 10 Uhr früh in Schweidnitz einzuftrefen. Hier wurde einquartiert, und zugleich die Ordre gegeben um 12 Uhr Mittag wieder aufzubrechen. Der Hl. Brigade General Lefebvre marschirte um halb 12 Uhr mit der Pohlnischen Legion, den König Chevaux legers Regiment, und den Rest des Leib Regiments ab, dirigirte seinen Marsch über Freyburg, wohin auch diesseitiges Regiment folgte, aber erst um 12 Uhr von Schweidnitz aufbrach.

Durch Hilfe der Wagen war man in Stande die obwohl sehr ermüdete Manschaft nach zu bringen. Wie das Regiment in Freyburg eintraf, erhielt man die Nachricht, dass unsre Truppen mit den feindlichen bereits engagirt sind. Auf dies machte sich das Regiment wiederum auf, und setze seine Marsch gegen Salzbron fort: Hier sah man schon dass beyde Theile sehr vermengt sind, und aber das Regiments Commando keinen weiteren Befehl hatte, als bis dorthin zu marschiren, so wurde hier en ordre de bataille aufgestellt; ein Officier an den Hl. General Lefebvre um weitere Befehle abgeschickt, um diese Zeit passierten mehrere hundert Gefangene die Fronte. Unterdessen überzeugte sich Hl. General Lefebvre, dass Er

[68] Nie mylić z Charlesem Lefebvre-Desnouettesem zwycięzcą spod Strugi. Wspomniany tu Francois Joseph Lefebvre (1755—1820), marszałek Francji (1804 r.), po zdobyciu Gdańska (24 maja 1807 r.) otrzymał tytuł „Duc de Dantzig".

die Abtheilungen diesseitig Regiments nicht mehr bedarf, und ertheilte uns daher den Befehl die lezten 2 Abtheilungen der Gefangenen in 8 Hl. Officiers, und 137 Köpf bestehend nach Schweidnitz zu transportirn, allwo die Gefangenen in des Jesuiten Kloster kamen das Militär aber ihre alte Quartiere bezog. Des andern Morgens 10 Uhr marschirte diesseitiges Regiment nebst dem Leib Regiment, dem der Pohlnischen Legion und Chevaux legers ab, und übernahmen den Transport sämmtlicher Gefangenen nach Breslau; die Station für diesen Marsch war bis Genignitz bestimmt, als aber der Transport in Merschedorf eintraf kam S^{e}=Durchlaucht der Prinz von Hohenzollern aide de camp S^{r} K:H. des Prinz Jerome mit dem Befehl, dass blos das Leib Regiment, die Pohlnische Legion, und Chevaux legers den Transport nach Breslau escortiren, diesseitiges Regiment aber sogleich wieder nach Schweidnitz zurückmarschiren solle, welches auch um 11 Uhr Nachts wieder allda eintraf, den 17 morgens um 4 Uhr aber unter Commando des obrigen Prinzen den Marsch über Reichenbach nach Frankenstein fortsezte und um 2 Uhr Nachmittag alldort eintraf und einquartirt wurde.

Hier kämt zu bemerken, dass der Hl. Oberst Baron von Weinbach, als das Regiment in Wernersdorf den Befehl nach Schweidnitz zurückzukehren erhielt, sich wegen kränklichen Umständen auf der Route nach Breslau fortbegab, das Comando über die Truppen den Hl. Obersten Viramer übergab, welcher auch die Truppen bis Frankenstein führte, von da aber den 18^{n} morgens Hl. Lieut. Piéjenot nebst 72 Man nach Briesnitz, die Leib und Oberst Lieut. Companie, aber nach Wartha auf Befehl des K. fr. General Bernetti dislocirt wurde und des Hl. Oberstwacht$^{m.}$ von Bernelau in Abwesenheit der übrig Hl. Staabs Officiers [tu na marginesie dopisek: Rgts Comando übernahm und] sich in Kamenz befand so erhielt Einst[?] unterschriebener den Befehl, sich mit den übrig Staabspartheien dahin zu begeben.

Mit huldigstem Respect besteht

Abel.

Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, Abt. IV, Alte Bestände B, teczka 419. Dokument non fol.

II

Relation der am 15ten Mai bey Salsbron vorgefallenen Cavallerie Affair unter Commando des französischen Herrn General Lefebvre.

Nachdem mir der Herr General Lefebvre ebenfalls am 15ten das Commando der sämtlichen Chevaux Legers anvertraut, hatte, marschirte ich gemäss meiner Instruction Morgens 11 Uhr gegen Freyburg ab. Zwey Stunden hinter dieser Stadt in der Gegend von Salsbronn stiess meine

avantgarde auf den Feind; im nemlichen Augenblick erhielt ich den Befehl mich in Schlachtordnung zu setzen, und der Herr General liess eine Canon auf einen vor mir gelegenen Hügel aufführen, die den Feind in seiner Front beschoss. Durch einige Manövre die die feindliche Colonne machte, wurde ich gezwungen mit meiner Escadron rechts zu schwenken, um mich mit denen französischen Uhlanen zu vereinigen, wovon die eine Hälfte auf meinen rechten, und die andere Hälfte auf meinen linken Flügel gestellt ward; ich selbst behielt das Centrum, und so vereinigt gab uns der Herr General selbst den Befehl den Feind in seiner linken Flanque zu umgehen, und wenn wir an unserer Bestimmung angekommen seyn würden, unsern Angrif auf diesen Punkt zu dirigiren (nemlich in die linke Flanque des Feindes) dieser Auftrag wurde ohner achtet dem starken Feuer der feindlichen Artillerie mit der Kaltblütigkeit, wie es auf dem Exercier-Platz zu herrschen pflegt vollführt.

Die feindliche Cavallerie die nach dem gestern erlittenen Verlust nur mehr 150 Pferde uns entgegen stellen konnte, hatte kaum noch Zeit sich in Schlachtordnung zu setzen, um ihre Artillerie zu decken. Der Angriff auf die feindliche Linie geschah nun auf allen Punkten, die Uhlanen attaquirten die Infanterie, und ich stürzte mit meinen braven Chevaux Legers auf die Cavallerie, und warf sie ohneerachtet den hartnäckigsten Widerstand. Durch diesen vorteilhaften Angriff war ich so glücklich mich der feindlichen 3 Canonen zu bemächtigen, worunter sich nur eine Preussische und die Zwey am vorhergehenden Tag durch das Unglück der Sächsischen Infanterie verlohren gegangen Bayerische sich befanden. Nachdem ich nun diese Artillerie in Sicherheit gebracht hatte, verfolgte ich die versprengte Cavallerie mit dem grössten Eifer und Beharrlichkeit.

Der Erfolg dieses Nachsetzens war so zweckmässig, dass höchstens nur 20 feindliche Cavalleristen sich retten konnten, alle die übrigen wurden entweder Gefangen, oder so versprengt dass sie nicht wider ihre fliehende Kameraden erreichen konnten.

Das Resultat dieses Angriffs war, dass die ganze feindliche Infanterie, und der grösste Theil der Cavallerie gefangen, und dem Feind alle Canonen und Munitionswägen abgenohmen wurden.

Mein Pferd wurde mir mitten in der grössten Melée durch einen Schuss getödet, ich war auf allen Seiten von Infanterie und Cavallerie umringt, und würde gewis umgekommen seyn wenn nicht der Gemeiner Holzinger mit Gefahr seines Lebens mich gerettet hätte.

Dieser brave Soldat eilte zu mir wie er mich sah, und both mir in diesen kritischen Augenblick aus freyen Antrieb und aus Anhänglichkeit mit folgenden Worten sein Pferd an. Hier nehmen Sie Pferd Herr Leieutenant, es ist besser ich sterbe als Sie.

Die Nothwendigkeit meiner braven Mannschaft in diesem Augenblick ihres Anführers nicht zu berauben, und die Überzeugung dass ich ganz nach [?] ten handelte, zwang mich, dieses Anerbiethen anzunehmen; mit Vergnügen sah ich aber eine kurze Zeit hiernach, dass dieser Holzinger sich eines anderen Pferdes bemächtiget hatte, und wider Antheile am Gefecht nahm. Dieser schöne und seltene Zug scheint mir einer Bekanntmachung würdig zu seyn, und bitte daher Ein Hochlöbliches Regiments Commando gehorsamst demselben bey Höherer Stelle anzeigen und nach Verdienst zu empfehlen.

Der Gemeine Bemsch zeichnete sich besonders dadurch aus, dass er den Herrn Artillerie Hauptmann Regnie der aus Freude seine Canonen wider zu bekommen mit uns attaquirte und bey dieser Gelegenheit von 5 bis 6 Husaren ganz umringt ward, von diesen Chevaux Legers wider herausgehauen wurde. Der Herr Hauptmann erhielt bey dieser Gelegenheit über zwanzig Säbel Hieb wovon ihm meheren beschädigten. Schon früh beym Ausmarsch in Schweidnitz wurde mir der Hl. Lieutenant Graf von Lodron des Dragoner Regiments Minucij ordonanz officier Seiner Kaysserlichen Hoheit zum Dienstmachen bey der Escadron zugethan, derselbe hat sowohl im Verfolgen des Feindes, wie bey Wegnahme der Canonen grosse Tapferkeit gezeigt, und zur glücklichen Ausführung dieser Expedition thätig beygetragen.

Ferners hat sich bey dieser nemlichen Gelegenheit der Corporal Sal ein vorzügliches Verdienst erworben, dieser mit dem Trompeter Reichenberger, Gemeinen Kargus Müller und Ogert waren die ersten mit mir bey den Kanonen und hieben gleich die Stränge entzwey, und bemächtigten sich der Stuckknechte, welche fliehen wollten.

Der Capitain Dumas, Adjutant des Herrn General Lefebvre hat ebenfalls der Affaire beygewohnt und sich bey allen Gelegenheiten und besonders bey Aufmunterung der Mannschaft mit grosser Tapferkeit benohmen.

Die Gemeine Schilling, Schulz, Boehm, Hartmannsberger von 2'[?] Major Senner und Dick von Oberst, und Meyer von Leib Escadron muss ich Einem Hochlöblichen Regiments Commando ebenfalls ganz vorzüglich anrühmen, diese Leute haben durch ihr tapferes Benehmen sich gewiss der höchsten Zufriedenheit unseres gnädigsten Monarchen würdig gemacht.

Ferdinand von Zandt Lieutenant.

Frankenstein am 26ten Mai 1807

Bayerisches Hauptstaatsarchiv „München, Abt. IV, Alte Bestände B, teczka 419. Dokument non fol.

III

Gefecht bei Fürstenstein

Den 15 ten May Mittags wurde die 2 te Grenadier Compagnie, und der Rest der Schüzzen des Bataillons unter Commando des oberlieut Baligand beordert -der Cavallerie des Hl. General lefebvre auf Wagen zu folgen, welche im Trapp von Schweidnitz bis Frankenstein ritte. In der Nähe dieses Dorfes erblickten wir den feind und dem wege von Hohefriedeberg--Adelsbach gegen Waldenburg zu im Marsche begriffen, und unsere Colonne nahm ihre Richtung auf die Mitte der linken Flancke der feindlichen Marschkolonne. Der Feind überrascht durch die Schnelligkeit mit der Man sich Ihm näherte-faste den Entschluss sich auf einer anhöhe zu vertheidigen. Stellte daselbst drei Canonen auf und liess seine Infanterie gegen uns Front machen. — Wir hatten nur eine Canone bei uns, welche durch unsere Schüzzen auf eine anhöhe gebracht wurde. — Das Canonenfeuer war ein paar Minuten sehr lebhaft. Meine Compagnie so wie die Schüzzen waren schon früher von den Wagen gesprungen, und ich formirte erstere bei unserer Canone. — Die Schüzzen folgten einsweilen unserer auf den feindlichen Linken Flügel sich werfenden Cavallerie. Ich erhielt ordre gegen die Front der feindlichen Infanterie anzurücken. Es geschah alles mit ausserordentlicher Schnelligkeit. — Unsere Cavallerie hieb ein. — Rollte die ganze feindliche Infanterielinie von ihrem lincken bis zum rechten flügel auf — und trieb Sie mir entwafnet in die Hände. — Die feindliche Cavallerie floh. Die Canonen blieben verlassen auf dem Schlachtfelde stehen. Hinter der feindlichen Linie befand sich ein Thal- und auf der jenseitigen anhöhe ein Dorf nebst einiger Waldung. Hierher flüchtete ein Theil der versprengten feindlichen Infanterie. Viele wurden ehe Sie es erreichten von der diesseitigen Cavallerie umgangen -und gefangen. Oberlieut Baligand gieng mit den Schüzzen in das Dorf und in die Waldungen — wobei stark geplänkelt wurde. Anfangs folgte ich dieser Bewegung mit meiner Compagnie-doch erhielt ich von dem General den Befehl auf das ganz verlassene Schlachtfeld zurückzumarschiren-um die eroberten Canonen gegen allenfalsige Unternehmungen einer feindlichen arriergarde zu decken. Ein Zug vo mir wurde nach adelsbach beordert, um zu sehen ob vom feinde nichts mehr nachkomme. — General lefebvre welcher sich ebensalls stets auf dem Schlachtfelde aufhieltbefahl mir durch meine Leute, die feindlichen waffen sammeln zu lassen. — Oberlieut Baligand plänkelte inzwischen unaufhörlich mit dem feind, -und liess mich um Soutien bitten. Der Hl. general befahl jedoch die Affaire zu enden, und die Schüzzen zurückzurufen, welches auch geschahe- da sich die diesseitigen Truoppen alle gesammelt-die Verwundete, und die eroberten

Waffen zurückgebracht waren, so wurde nach fürsten stein zurückmarschirt. Nahe bei Fürstenstein wurde meine Compagnie mit 50 Uhlanen wieder vor beordert, um unsere bei Canth gefangene Cameraden welche in adelsbach angekommen sein sollten zu berreien. Mit anbrechender Nacht kamen wir in adelsbach an-der feind war aber bereits vor 9 Stunden mit den gefangenen durchpassirt. Da wir keine ordre hatten weiter zu gehen-da keine hofnung war den feind in seinen Schlupfwinckeln bei der Nacht aufzufinden so kehrten wir nach Freiburg zurück. Ich marschrite mit meiner Compagnie die ganze Nacht durch-blieb die ersten Stunden des Morgens in dem lezten dorf vor Schweidnitz-bis ich die thore geöfnet glaubte, und kam um 4 uhr zum Bataillon zurück.

Auch bei dieser gelegenheit zeigte die gesammte Manschaft welche ich die Ehre habe zu Commandiren vielen Eifer an dem gefechte antheil zu nehmen. Die Compagnie formirte sich schnell und mit vieler Ordnung im feindlichen Canonen feuer- und lief alsdann mit grosser anstrengung-geschlossen die vom Feinde besezte anhöhe hinauf.

Besonders aber muss ich das Betragen des Hl. Oberlieut von Baligand und der Schüzzen anrühmen, welche mit vielem Muthe -und fast verwegener Tapferkeit den feind in seine Schlupfwinckel verfolgte- und sich nur nach erhaltenem Befehl zurückzogen.

Breslau den 18 ten Maij 1807 Drink [Bürck?] Capitl.

Bayerisches Hauptsstaatsarchiv München, Abt. IV, Alte Bestände B, teczka 419. Dokument non fol.

KAROL JONCA

THE REPORTS OF THE FRENCH AND BAVARIAN COMMANDING STAFF ON THE SKIRMISH AT STRUGA-SZCZAWIENKO (15TH OF MAY, 1807)

The winter-spring campaign waged by the Napoleon army in Silesia in 1807 was widely reflected in literature. Polish historiography, among other things, focused on the participation of uhlans from the Polish-Italian Legion in the campaign.

In the spring of 1807 nearly all the territory of Silesia was in French hands. Prussians held their ground in Kłodzko country (Grafschaft Glatz), mainly in Kłodzko and Srebrna Góra, and stood fast in two fortresses, those of Nysa and Koźle. In May Prussian governor Count Goetzen made an attempt to unblock the two mentioned fortresses. The detachment of major Losthin, which was to fulfill the task though succeeded at Kąty Wrocławskie (14th of May) still gave up forther marching in Koźle-Nysa direction and on the next day it was defeated in the skirmish at Struga-Szczawienko on its way back.

The author presents a few still unknown documents found by him at Château de Vincennes (Grand Armée complex) and in Bayerisches Hauptstaatsarchiv in Mu-

nich, which has not been brought into use by French, German, and Polish historians until now. The documents refer to the course of the skirmish at Struga-Szczawienko and reveal the participation of Polish uhlans and Bavarian units under the command of the French general Charles Lefebvre-Desnouettes. The report of the Commander-in-Chief of the 9th Grand Army Corps, i.e. of Duke Jerôme, brings to the fore the decisive role of Polish uhlans in the skirmish; this role is also exposed in other documents mentioned by the author. The defeat of major Losthin's detachment frustrated the attempts to relieve the besieged Prussian fortresses (in Koźle and Nysa) and hastened the crushing defeat of Prussian army in Silesia. The closing part of the article is concerned with the history of Polish units after the military campaign in Silesia.

KAROL JONCA

BERICHTE FRANZÖSISCHER UND BAYRISCHER HEERFÜHRER ÜBER DAS GEFECHT BEI STRUGA-SZCZAWIENKO (15. MAI 1807)

Die Winter-Frühjahrskampagne der französischen Armee in Schlesien im Jahre 1807 gegen die preussischen Truppen fand ein nachhaltiges Echo in der Geschichtsliteratur. Die polnische Geschichtsschreibung wies u.a. auf die Teilnahme der polnisch-italienischen Legion an dieser Kampagne hin.

Im Frühjahr 1807 war fast ganz Schlesien in der Hand der Franzosen. Die Preussen hielten sich nur in der Grafschaft Glatz, hauptsächlich in Glatz und Silberberg und verteidigten zwei Festungen — Neisse und Kosel. Der preussische Gouverneur Graf Goetzen versuchte im Mai die Festungen zu entsetzen. Die Abteilung des Majors Losthin, der diese Aufgabe zugeteilt wurde, erzielte zwar einen Anfangserfolg bei Kanth (14. Mai), enthielt sich aber des weiteren Marsches auf Kosel und Neisse und wurde auf dem Rückmarsch am nächsten Tag im Gefecht bei Struga-Szczawienko völlig geschlagen.

Der Verfasser zitiert einige bisher unbekannte Dokumente, die er in Château de Vincennes (Aktenbestand Grande Armée) und im Bayerischen Hauptstaatsarchiv in München aufgefunden hat, die bisher von französischen, deutschen und polnischen Historikern nicht zitiert wurden. Die Dokumente betreffen den Verlauf des Gefechts bei Struga-Szczawienko und zeugen von der Teilnahme polnischer Ulanen, sowie bayrischer Truppen unter dem Befehl des französischen Generals Charles Lefébvre-Desnouettes. Der Bericht des Oberbefehlshabers des IX Korps der Grande Armée, des Fürsten Jerôme, hebt die entscheidende Rolle der polnischen Ulanen in diesem Gefecht hervor. Von ihr zeugen auch andere, vom Verfasser angeführte Dokumente. Die Zerschlagung der Abteilung des Majors Losthin machte die Versuche des Entsatzes der preussischen Festungen (Kosel und Neisse) zunichte und beschleunigte die Niederlage der preusisschen Truppen in Schlesien. Der Endabschnitt des Artikels zeigt das weitere Los der polnischen Einheiten nach der Beendigung des Feldzuges in Schlesien.

КАРОЛЬ ЕНЦА

РЕЛЯЦИИ ФРАНЦУЗСКИХ И БАВАРСКИХ ВОЖДЕЙ О СРАЖЕНИИ ПОД СТРУГОЙ-ЩАВЕНКОМ (15 МАЯ 1807 Г.)

Зимне-весенняя кампания, веденная наполеоновской армей в Силезии в 1807 г. с прусскими войсками нашла довольно широкое отражение в литературе. Польская историография обратила внимание на участие в этой кампании уланов из Полско-итальянской легии.

Весной 1807 г. почти вся Силезия находилась в руках французов, Пруссаки удерживались в клодзском графстве главным образом в Клодзке и Серебряной Горе, а также защищали две препности — Нысу и Козле. В мае прусский губернатор граф Готзен предпринял попытку отблокировать указанные крепности. Отряд майора Лостина, которому поручено эту задачу добился, правда, успеха под Вроцлавскими Контами (14 мая), однако отрекся от дальнейшего продвижения на Козле-Нысу и на обратном пути был на следующий день разгромлен в сражении под Стругой-Щавенком.

Автор представил несколько неизвестных до сих пор документов, найденных им в Шато де Винсен (ансамбль Гранд Арми) и в Мюнхене (Баеришес гаупштатсархив), которые не были ощо использованы французскими, немецкими и польскими историками. Эти документы касаются хода сражения под Стругой-Щавенком и показывают участие в нем польских уланов, а также баварских частей под командованием француцского генерала Ч. Лефевра-Денотт. Рапорт главнокомандующего IX корпусом Большой армии кн. Жерома выделяет решительную роль польских уланов в сражении (ее указывают также и другие документы, предъявляемые автором). Разгром отряда майора Лостина уничтожило попытку выручки прусским крепостям (Козля и Нысы) и ускорило разгромление прусских войск в Силезии. Конечный фрагмент статьи указывает судьбу польских частей после окончания военной кампании в Силезии.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

ALFRED KONIECZNY

STAN BADAŃ NAD NUMERACJĄ WIĘŹNIÓW W OBOZIE KONCENTRACYJNYM GROSS-ROSEN

Jedną z szykan stosowanych w hitlerowskich obozach koncentracyjnych było pozbawienie więźniów nazwisk, imion i wszelkich tytułów; w ich miejsce nadawano poniżające godność osobistą numery ewidencyjne, uzupełnione jedynie znakiem narodowościowym umieszczonym na trójkącie o barwach symbolizujących określoną kategorię więźnia. Literatura obozowa ujmuje tę sytuację lapidarnym zwrotem: człowiek stawał się numerem, który zamazywał jego cechy indywidualne wobec społeczności więźniarskiej i przesądzał jakże często o anonimowości jego losów.

Nie inaczej było w Konzentrationslager (KL) Gross-Rosen. Numery były przydzielane więźniom z chwilą przybycia do obozu, znakowano nimi odzież, a jednym z zajęć w okresie kwarantanny było uczenie się ich na pamięć. Towarzyszyły one odtąd więźniom na każdym kroku, były codziennie sprawdzane na apelach i w konsekwencji zapadły tak głęboko w ich pamięci, że często jeszcze dziś są niemal automatycznie recytowane w języku niemieckim.

Znajomość praktyki numerowania więźniów i samych numerów wydanych w poszczególnych obozach koncentracyjnych stanowi obecnie jeden z najważniejszych wskaźników przy określaniu ilości osób objętych kolejnymi transportami, a przede wszystkim przy ustaleniu końcowego stanu osobowego danego obozu. Badania w tej dziedzinie mają szczególne uzasadnienie w przypadku KL Gross-Rosen, ponieważ kartoteka personalna więźniów i większość dokumentacji komendantury obozowej zostały zniszczone w przeddzień kapitulacji Trzeciej Rzeszy na terenie podobozu w Rychnovie, a ocalałe szczątki rozproszono po różnych archiwach i zbiorach.

Pierwszą próbę podsumowania danych o numerach wydanych w kolejnych miesiącach i latach istnienia KL Gross-Rosen podjęła Międzynarodowa Służba Poszukiwań Czerwonego Krzyża w Arolsen (RFN). Uporządko-

Tabela 1

Przydział numerów obozowych w KL Gross-Rosen

Miesiące	1941	1942	1943	1944	1945
I	—	1496—1554	7034—7842	15425—17108	77101—77181
					90315—95494
II	—	·	8208—8319	17109—18554	77182—77187
III	—	1574—2246	8368—9398	18588—26279	—
IV	—	2250—2558	9513—9621	26484—31942	—
V	1—721	·	9784—10371	35973—40352	—
VI	722—870	2573—3132	10418—10582	40588—40833	—
VII	—	3143—3405	10633—10847	45673	—
VIII	871—970	3412—4027	11054—13132	58601	—
IX	972—1469	4064—5709	13158—13433	46545—64843	—
X	1471—1485	5718—6122	14093—14743	65210—75136	—
				81418—82686	
				84545	
				86433—86436	
XI	—	6179—6446	14774—15104	76201—76500	—
				84328—84544	
				84549—86431	
				86437—87448	
XII	1486—1487	6487—6780	15184—15384	87454—90314	—

wanie zachowanej dokumentacji pozwoliło wówczas na stwierdzenie, że w pierwszym roku funkcjonowania obozu przyjęto 1487 więźniów, w drugim dalszych co najmniej 5294, w trzecim po osadzeniu ponad 8600 osób numeracja doszła do 15384. W 1944 r. można było prześledzić przyjmowanie nowych transportów aż do miesiąca czerwca i dalej od września; do końca roku numeracja bieżąca doszła do 90314. Placówce Międzynarodowego Czerwonego Krzyża nie udało się wyjaśnić kwestii ponownego wykorzystywania numerów obozowych zwolnionych wskutek śmierci ich poprzednich nosicieli, przeniesienia do innego obozu lub zwolnienia, a praktykę tę stosowano w Gross-Rosen przez pełne trzy miesiące 1944 r. Wreszcie w ostatnich tygodniach istnienia obozu zarejestrowano jeszcze napływ 5367 osób, przy czym najwyższy znany numer wydano 27 I 1945 r. (95494) [1].

W zaprezentowanym materiale występuje sporo luk, niemożliwe okazało się też wskazanie zakresów numerowych przydzielonych więźniom płci żeńskiej — wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu wcale licznym w latach 1944—1945; największym mankamentem pozostaje wszak brak informacji o tzw. powtórnej numeracji z okresu czerwiec—wrzesień

[1] *Haftlings-Nummernzuteilung in Konzentrationaslagern*, Arolsen 1965, s. 18—19.

1944 r., przy której wykorzystano przecież wolne numery od 1 do około 47000.

Bogaty materiał umożliwiający odtworzenie określonych serii numerów nadawanych transportom kierowanym do Gross-Rosen z ziem polskich, włączonych do Rzeszy i Generalnego Gubernatorstwa, zawierają biuletyny klubu byłych więźniów owego obozu przy Zarządzie Okręgu Warszawskiego Związku Bojowników o Wolność i Demokrację, przygotowane przez Romana Olszynę [2]. Autor ten, przedstawiając pierwszy w naszej literaturze kalendarz wydarzeń w KL Gross-Rosen, ustalił też numery przydzielone 20 transportom (siedmiu z 1941, jednego z 1942, trzech z 1943 i dziewięciu z 1944 r.). Lecz i on, mimo wyliczenia wielu transportów z numeracją powtórzoną, nie dokonał próby wskazania przydzielonych im numerów [3].

Brak pełniejszego rozeznania w chronologii transportów kierowanych do Gross-Rosen i stosowanej w tym obozie numeracji więźniów skłonił autora w 1974 r. do rozkolportowania specjalnej ankiety byłego więźnia KL Gross-Rosen. Pomyślne wyniki akcji ankietowej skonfrontowane i uzupełnione dostępnymi dokumentami władz obozowych pozwoliły już w 1977 r. na przedstawienie kalendarza 300 mniejszych i większych transportów oraz zastosowanej w obozie numeracji przybyłych więźniów. Zgromadzone materiały wskazują na rok 1944 jako ten, w którym zarejestrowano szczególnie dużo transportów, bo 247, w tym także 72 z okresu stosowania powtórzonej numeracji [4]. W pozostałych latach odnotowano następującą ilość transportów: 1941 — 9, 1942 — 16, 1943 — 8 oraz 1945 — 20.

Lecz i ten rezultat badawczy nie mógł zadowalać. Wciąż istniały nader skąpe przekazy o skierowaniach do Gross-Rosen z lat 1942—1943, a o wielu transportach z lat 1944—1945 dysponowano jedynie wyrywkowymi danymi, nie pozwalającymi na dokładniejsze określenie ilości przywiezionych nimi więźniów. Nieodzowne było kontynuowanie akcji ankietowej, która zresztą rozwijała się niemal na zasadzie reakcji łańcuchowej i objęła wiele setek byłych więźniów; przede wszystkim jednak konieczne

[2] Ogółem ukazało się 17 biuletynów. Nry 1 i 2 zawierają wstępny kalendarz wydarzeń w KL Gross-Rosen (w tym i częściowy wykaz transportów) i krótki zarys historii obozu, nr 3 przynosi rejestr około tysiąca ofiar z lat 1940—1942, nr 10 — rejestr Polaków zmarłych w latach 1943—1945, nry 8 i 12 — krótkie historie około 20 podobozów; pozostałe publikują wykazy osób (najczęściej z numerami obozowymi) skierowanych do Gross-Rosen z różnych więzień względnie okupowanych obszarów.

[3] R. Olszyna, Kalendarz wydarzeń, biuletyn nr 1 klubu byłych więźniów Gross-Rosen przy Zarządzie Okręgu Warszawskiego ZBoWiD, [b.r.] tekst powiel.

[4] A. Konieczny, *Chronologia transportów i numeracja więźniów w obozie koncentracyjnym Gross-Rosen*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka" 1977, nr 1, s. 53 i n.

było dotarcie do dokumentacji przechowywanej w Archiwum Międzynarodowej Służby Poszukiwań w Arolsen. Uzyskany tą drogą nowy materiał pozwolił na znaczne rozbudowanie dotychczasowego kalendarza transportów, a także na uściślenie wielu dat i zakresów numerowych, choć wciąż nie zdołał usunąć wszystkich luk. Należy jednak żywić nadzieję, że trwające badania — zwłaszcza ankietowe — zmażą jeszcze niejedną „białą plamę" w chronologii skierowań i transportów do KL Gross-Rosen, tak iż kontrowersyjny wciąż bilans osobowy tego obozu sprowadzony zostanie do rzeczywistych rozmiarów.

Podstawę opracowania stanowią prócz wspomnianych ankiet, których kolekcja obejmuje obecnie już około 1150 egzemplarzy, następujące dokumenty:

1. Zbiór ponad 600 arkuszy personalnych więźniów Gross-Rosen przechowywany przez placówkę w Arolsen, a ocalały wskutek dołączenia ich do dokumentacji transportów skierowanych do Dachau i Sachsenhausen. Wartość zbioru polega przede wszystkim na możności ustalenia na podstawie owych Häftlingspersonalbogen aż 150 transportów (dat ich przybycia, numerów obozowych, kierujących placówek policyjnych itd.), zwłaszcza zaś z lat 1942—1943 i pierwszych tygodni 1944 r., dla których dysponowano dotąd zaledwie wyrywkowymi danymi.

2. Meldunki i protokoły z przeprowadzonych w KL Gross-Rosen egzekucji więźniów, straconych na podstawie wyroków policyjnych sądów doraźnych lub rozkazów zastosowania tzw. specjalnego potraktowania; protokoły te notowały z reguły daty osadzenia w obozie i przydzielone ofiarom numery [5].

3. Decyzje Oddziału Politycznego komendantury KL Gross-Rosen w sprawie zmiany podstawy uwięzienia osób skierowanych do wychowawczego obozu pracy podległego wrocławskiej placówce gestapo, znajdującego się od grudnia 1943 r. na terenie obozu koncentracyjnego Gross-Rosen. Mieszczą się one w kolekcji materiałów archiwalnych Departamentu Ofiar Wojny i Poszukiwań belgijskiego Ministerstwa Zdrowia.

4. Plik zamówień skierowanych prawdopodobnie do malarni numerów, mieszczącej się w baraku wewnętrznego komanda „Weberei" [6], a związanych z przybyciem do podobozów KL Gross-Rosen w II połowie 1944 r.[7] wielu transportów żydowskich.

---

[5] A. Konieczny, *Egzekucja w obozie koncentracyjnym Gross-Rosen*, „Acta Universitatis Wratislaviensis" nr 222: Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi, t. 4, 1978, s. 215 i n.

[6] Informacja byłego więźnia Jana Walczaka z Warszawy, zatrudnionego przy malowaniu numerów; zbiory własne autora.

[7] Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce, zespół akt Okręgowej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Krakowie, t. 119.

5. Listy obozowe byłych więźniów uzyskane w czasie gromadzenia ankiet, dostarczające m.in. informacji umożliwiających weryfikowanie powtarzanej numeracji. Ponadto wykorzystano istniejącą literaturę wspomnieniową, a po części również protokoły przesłuchania świadków sporządzone w toku dochodzeń Głównej i Okręgowych Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce. Ten różnorodny, wzajemnie się uzupełniający materiał daje w sumie dostatecznie jasny przegląd napływu więźniów do KL Gross-Rosen w poszczególnych latach jego istnienia. Przyszłe badania dorzucą zapewne jeszcze niejeden szczegół do przedstawionego kalendarza transportów i przydzielonych im numerów, lecz nie zdołają już w istotniejszy sposób zmodyfikować obecnego obrazu.

ROK 1941

Z dniem 1 V 1941 r. nastąpiło przekształcenie dotychczasowej filii KL Sachsenhausen w Gross-Rosen w samodzielny obóz koncentracyjny. Decyzja o utworzeniu nowego obozu zawierała dyrektywę zabraniającą placówkom policji bezpieczeństwa bezpośredniego kierowania więźniów do Gross-Rosen; aż do odwołania więźniowie ci mieli napływać z innych obozów koncentracyjnych. Prawdopodobnie 10 maja wszyscy więźniowie, przywiezieni z obozów Sachsenhausen i Buchenwald, otrzymali nowe numery KL Gross-Rosen [8]; numerów tych wydano 721 [9].

Do końca roku przyjęto jeszcze następujące grupy więźniów:

18 VI — transport 149 więźniów z KL Dachau, którym nadano nry 722—870.

13 VIII — transport 100 więźniów z KL Sachsenhausen, którym nadano nry 871—970.

8 i 17 IX — dwoma transportami przywieziono łącznie 498 więźniów z KL Sachsenhausen, którzy otrzymali nry 972—1469; wśród nowo przybyłych była 96-osobowa grupa Żydów, nry 1125—1220.

19 X — transport 20 osób z KL Buchenwald, którym nadano nry 1471—1490 [10].

24 XII — 2 więźniów KL Auschwitz (polskich lekarzy), którzy otrzymali nry 1486, 1487.

---

[8] W dniach 10—12 V 1941 r. sporządzone zostały wykazy oddanych na przechowanie rzeczy osobistych owych więźniów (Effektenverzeichnisse).

[9] Dotychczasowa literatura powtarza za R. Olszyną (op. cit., nr 1, s. 1), iż wydano jedynie 360 nrów.

[10] To ustalenie Międzynarodowej Służby Poszukiwań w Arolsen budzi pewną wątpliwość. Wedle Olszyny (op. cit., nr 1, s. 2) transport przybył dopiero 25 X 1941 r., a więźniowie otrzymali nry 1466—1485.

ROK 1942

W drugim roku działalności KL Gross-Rosen nie obowiązywał już zakaz bezpośredniego kierowania do obozu przez placówki gestapo czy też policji kryminalnej. Już w styczniu przybył transport więźniów z Wiednia, w marcu transport z więzień dystryktu radomskiego, w kwietniu z więzienia w Tarnowie; rzecz jasna, nadal napływały transporty z innych obozów koncentracyjnych (w tym 3 z Buchenwaldu, 2 z Sachsenhausen oraz po jednym z Dachau i Auschwitz). Najwięcej jednak transportów skierowała do Gross-Rosen placówka wrocławskiego gestapo (Staatspolizeileitstelle Breslau), bo aż 24. W 17 przypadkach placówką kierującą było gestapo okręgu Sudety z siedzibą w Libercu (Staatspolizeileitstelle Reichenberg), co być może było w dużej mierze spowodowane podległością w stosunku do wrocławskiego inspektora policji bezpieczeństwa i służby bezpieczeństwa SS. Szczegółowy kalendarz transportów jest następujący:

18 I — na polecenie placówki gestapo w Wiedniu przywieziono co najmniej 59 więźniów; oznaczono ich nrami 1496—1554.

20 III — na polecenie komendanta policji bezpieczeństwa w Radomiu przyjęto co najmniej 266 więźniów; wydano im nry 1574—1839.

30 III — przybyła co najmniej 390-osobowa grupa więźniów z KL Sachsenhausen, którym przydzielono nry 1857—2246.

9 IV — decyzją komendanta policji bezpieczeństwa w Krakowie przywieziono co najmniej 47 osób z więzienia w Tarnowie; objęto ich nrami 2251—2297.

14 IV — przywieziono kolejną partię więźniów z Tarnowa; transport obejmował co najmniej 43 osoby, które otrzymały nry 2307—2349.

27 IV — przyjęto 200-osobową grupę więźniów z KL Buchenwald; wydane nry mieściły się w przedziale 2361—2558.

2 VI — osadzono 1 więźnia decyzją wrocławskiej policji kryminalnej, który otrzymał nr 2573.

4/5 VI — przyjęto 500-osobowy transport więźniów z KL Auschwitz; przydzielono im' nry 2576—3075.

16 VI — w pierwszym transporcie z polecenia gestapo Reichenberg byli 2 Rosjanie, którzy otrzymali nry 3092, 3093.

30 VI — przyjęto pierwszą grupę więźniów wrocławskiego gestapo oraz co najmniej 1 więźnia z Reichenbergu; ustalono nry 3122—3132.

7 VII — przybyło co najmniej 138 więźniów skierowanych przez placówki gestapo Reichenberg (nry 3143—3223), Praga (nr 3179) i Wrocław (nry 3236—3281).

14 VII — przybyło około 40 więźniów skierowanych przez placówki gestapo we Wrocławiu i Reichenbergu; otrzymali oni nry 3292—3331.
17 VII — przyjęto grupę więźniów przysłanych przez wrocławskie gestapo; ustalono nry 3344—3348.
21 VII — z Reichenbergu przybył co najmniej 1 więzień oznaczony nrem 3368.
28 VII — grupie więźniów skierowanych przez gestapo Reichenberg nadano nry 3401—3405.
4 VIII — 17 więźniów placówki gestapo w Reichenbergu otrzymało nry 3412—3428.
7 VIII — więzień przywieziony z Reichenbergu otrzymał nr 3432.
11 VIII — więzień przywieziony z Reichenbergu otrzymał nr 3641.
11 VIII — przybył transport 50 więźniów z KL Dachau, w którym było 8 Polaków; z nrów nadanych przybyłym ustalono 3655—3702 [11].
12 VIII — placówka gestapo we Wrocławiu przesłała co najmniej 31 więźniów-Rosjan, którzy otrzymali nry 3708—3738.
13 VIII — grupie więźniów przybyłych z Reichenbergu nadano co najmniej nry 3763—3772.
15 VIII — grupie więźniów przybyłych z Reichenbergu i Bautzen nadano co najmniej nry 3845—3855.
18 VIII — więzień przysłany przez wrocławskie gestapo otrzymał nr 3903.
21 VIII — grupie co najmniej 44 więźniów z Reichenbergu nadano nry 3919—3962.
25 VIII — grupie co najmniej 56 więźniów przybyłych z więzień w Bautzen i Wrocławia nadano nry 3972—4027.
1 IX — grupie co najmniej 17 więźniów przybyłych z Wrocławia nadano nry 4064—4080.
3 IX — grupie co najmniej 37 więźniów przybyłych z Wrocławia nadano nry 4139—4175.
5 IX — przybył transport 140 więźniów z KL Flossenbürg, którzy otrzymali nry 4188—4327.
IX — grupie więźniów przywiezionych z Wrocławia przydzielono nry około 4476—4482.
8 IX — grupie co najmniej 30 więźniów przywiezionych z Wrocławia nadano nry 4508—4537.
IX — grupie więźniów-Rosjan przywiezionych z Wrocławia nadano nry co najmniej 4610—4625.

[11] Por. T. Musioł, *Dachau 1933—1945*, Katowice 1968, s. 310.

IX — z KL Sachsenhausen przybył więzień, którego oznaczono nrem 4637.
11 IX — z Wrocławia i Drezna przybyła grupa więźniów, która otrzymała nry w granicach 4668—4681.
12 IX — przybył więzień wrocławskiego gestapo oznaczony nrem 4689.
15 IX — przybył 600-osobowy transport z KL Buchenwald; więźniom nadano nry 4742—5341.
18 IX — przybył transport co najmniej 53 więźniów wrocławskiego gestapo, którym nadano nry 5349—5401.
19 IX — przywieziono co najmniej 2 więźniów z Reichenbergu, którym nadano nry 5457, 5458.
24 IX — więzień przywieziony z Reichenbergu otrzymał nr 5468.
25 IX — przybył transport co najmniej 59 więźniów wrocławskiego gestapo, którym nadano nry 5497—5555.
29 IX — więzień przywieziony z Wrocławia otrzymał nr 5612.
30 IX — przyjęto transport co najmniej 23 więźniów z Wrocławia; nadano im nry 5687—5709.
2 X — przybył transport co najmniej 31 więźniów wrocławskiego gestapo, którym nadano nry 5718—5748.
13 X — więzień przywieziony z Wrocławia otrzymał nr 5882.
23 X — przybył transport co najmniej 41 więźniów placówki gestapo Reichenberg; nadano im nry 5958—5998.
24 X — przybył transport 75 więźniów z KL Buchenwald; ustalono im nry 6007—6874.
24 X — grupie co najmniej 11 więźniów wrocławskiego gestapo nadano nry 6112—6122.
3 XI — przyjęto dwie grupy więźniów — z Trutnova (Trautenau) i Wrocławia, którym nadano nry 6179—6188.
13 XI — Rosjanin przywieziony z Wrocławia otrzymał nr 6316.
XI — prawdopodobnie z Wrocławia przywieziono co najmniej 79 więźniów; oznaczono ich nrami 6330—6408.
27 XI — Rosjanin przywieziony z Wrocławia otrzymał nr 6446.
18 XI — nr 6470 otrzymał więzień przybyły w transporcie z KL Mauthausen.
8 XII — niemiecki więzień kryminalny otrzymał nr 6487.
16 XII — nry 6542—6561 nadano 20 więźniom przybyłym z Wrocławia, wśród których byli członkowie polskiej organizacji konspiracyjnej „Olimp".
XII — Polak przywieziony z Wrocławia otrzymał nr 6609.
XII — przyjęto transport co najmniej 22 więźniów, prawdopodobnie z Wrocławia; nadano im nry 6647—6668.

29 XII — grupie co najmniej 11 więźniów z Wrocławia nadano nry 6735—6745.
31 XII — więzień niewiadomego pochodzenia otrzymał nr 6780.

ROK 1943

Liczba transportów kierowanych do KL Gross-Rosen w tym okresie przez placówkę wrocławskiego gestapo (co najmniej 34) zdecydowanie górowała nad liczbą transportów z innych terenów. Policja bezpieczeństwa w Reichenbergu przysłała 7 transportów, gestapo w Poznaniu skierowało 3 transporty itd. Spośród innych transportów zwraca uwagę ponad 1100-osobowa grupa członków Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, przywiezionych 11 sierpnia z Kijowa oraz 1000-osobowa grupa Polaków, przywiezionych 13 marca z KL Auschwitz. Nie zdołano, niestety, ustalić miejsca pochodzenia 18 transportów. Łącznie w 72 znanych grupach przybyło około 8600 więźniów [12]. Przydział numerów był następujący:

2 I — przyjęto grupę więźniów skierowanych przez filię wrocławskiego gestapo w Wałbrzychu; z wydanych nrów ustalono 6861, 6862.
6 I — przyjęto co najmniej 126 więźniów wrocławskiego gestapo, którym nadano nry 6909—7034; wśród nowo przyjętych była grupa osób z wychowawczego obozu pracy w Ratowicach (AEL Rattwitz).
7 I — nrem 7130 oznaczono Czecha przybyłego z nie ustalonego miejsca.
9 I — Rosjanin przywieziony z Reichenbergu otrzymał nr 7234.
11 I — więzień z nie ustalonego miejsca otrzymał nr 7294.
12 I — więzień z nie ustalonego miejsca otrzymał nr 7339.
I — z wrocławskiego więzienia policyjnego przywieziono transport co najmniej 55 więźniów, którzy otrzymali nry 7415—7469.
16 I — placówka gestapo Reichenberg skierowała transport co najmniej 253 więźniów, którym nadano nry 7515—7767.
19 I — grupie więźniów z Wrocławia dano co najmniej nry 7839—7842, a prawdopodobnie nawet do 7853.
I — nr 7966 otrzymał Czech przywieziony z Reichenbergu.
I — nr 8152 otrzymał Czech przywieziony z Pragi.
II — nr 8200 otrzymał Niemiec przywieziony z nie znanego miejsca.

[12] Nieścisłe jest ustalenie R. Olszyny, iż w 1943 r. przybyło ogółem 9255 więźniów (nry 6861—16115); rzekomy najwyższy numer z 1943 r. został faktycznie wydany dopiero 10 I 1944 r.

4 II — przybyła grupa więźniów z Poznania, których oznakowano nrami 8208—8210.
14 II — przyjęto transport więźniów czeskich z polecenia wrocławskiego gestapo; 31 przybyłym nadano nry 8253—8283.
19 II — więzień przybyły z nie ustalonego miejsca otrzymał nr 8292.
24 II — więzień przybyły z nie ustalonego miejsca otrzymał nr 8319.
13 III — przybył transport 1000 Polaków z KL Auschwitz, którym nadano nry 8359—9358; po 6 tygodniach około 700 z nich przeniesiono na polecenie Głównego Urzędu Gospodarczo-Administracyjnego SS do KL Sachsenhausen.
23 III — nr 9398 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
7 IV — nr 9513 otrzymał Polak przywieziony z Wrocławia.
IV — nr 9527 otrzymał Czech przywieziony z Brna.
10 IV — więźniowi wchodzącemu w skład grupy przywiezionej z Wrocławia nadano nr 9536.
14 IV — więzień z nie ustalonego miejsca otrzymał nr 9585.
17 IV — przyjęto grupę co najmniej 16 więźniów z Wrocławia, którzy otrzymali nry 9606—9621.
22 IV — nr 9826 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
22 V — nr 9832 otrzymał więzień przywieziony z Wrocławia.
24 V — przybył transport 470 więźniów z KL Flossenbürg, którzy otrzymali nry 9850—10319; byli to faktycznie więźniowie z Majdanka, po przebytej kwarantannie w Flossenbürg.
24 V — nr 10347 otrzymał więzień przybyły z niewiadomego miejsca.
29 V — nr 10371 otrzymał więzień przybyły z niawiadomego miejsca.
8 VI — nr 10418 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.
9 VI — przywieziono co najmniej 16 więźniów z Wrocławia, którym dano nry 10444—10459.
14 VI — nr 10495 otrzymał więzień przybyły z niewiadomego miejsca.
19 VI — w grupie więźniów przybyłych z Reichenbergu siedmiu nadano nry 10503—10509.
23 VI — przywieziono 20 więźniów z Majdanka, którym nadano m.in. nry 10539—10545.
22 VI — nr 10566 otrzymał więzień przywieziony z Wrocławia.
26 VI — nr 10582 otrzymał więzień przywieziony z Reichenbergu.
5 VII — przyjęto grupę więźniów z nie ustalonego miejsca; 19 otrzymało nry 10633—10651.
6 VII — przyjęto grupę więźniów z nie ustalonego miejsca; 9 nadano nry 10703—10710.
13 VII — nr 10751 otrzymał Niemiec przywieziony prawdopodobnie z polecenia wrocławskiej policji kryminalnej.

19 VII — przybył transport około 40 więźniów z Wrocławia; przydzielono im nry 10808—10847.

VII — nr 10953 otrzymał Rosjanin przywieziony z nie ustalonego miejsca.

2 VIII — przyjęto transport z Wrocławia; 61 więźniom nadano nry 11054—11114.

9 VIII — grupie więźniów przybyłych z Wrocławia nadano m.in. nry 11190—11199.

11 VIII — placówka policji bezpieczeństwa w Kijowie (SD Kiew) przysłała transport ponad 1100 funkcjonariuszy i członków Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego; wydano nry 11478——12581.

14 VIII — nr 12779 otrzymał Rosjanin przybyły z Jeleniej Góry.

23 VIII — przyjęto transport z Wrocławia; 24 więźniom nadano nry 13019—13042.

28 VIII — nr 13066 otrzymał Francuz przywieziony z Wrocławia.

30 VIII — z Wrocławia przybył transport co najmniej 37 więźniów, którzy otrzymali nry 13096—13132.

6 IX — wrocławskie gestapo i jego filia w Legnicy skierowały transport co najmniej 46 więźniów, którzy otrzymali nry 13158——13203.

10 IX — z nie ustalonego miejsca przybył transport co najmniej 49 więźniów, którzy otrzymali nry 13212—13260.

11 IX — z nie ustalonego miejsca przybył transport co najmniej 14 więźniów, którzy otrzymali nry 13272—13285.

13 IX — z nie ustalonego miejsca przybył transport co najmniej 31 więźniów, którzy otrzymali nry 13296—13326.

20 IX — nr 13356 otrzymał Rosjanin przywieziony z Wrocławia.

27 IX — nr 13433 otrzymał Rosjanin przywieziony z Wrocławia.

1 X — wrocławskie gestapo skierowało transport co najmniej 38 (58) więźniów, którzy otrzymali nry 14093—14130 (—14150).

12 X — w grupie więźniów przywiezionych z Wrocławia dwie osoby oznaczono nrami 14284, 14285.

18 X — nr 14304 otrzymał niemiecki więzień skierowany przez wrocławską policję kryminalną.

25 X — grupie więźniów przysłanych przez filie wrocławskiego gestapo w Głogowie i Kłodzku nadano m.in. nry 14531—14536.

30 X — nr 14556 otrzymał więzień niemiecki skierowany przez policję kryminalną w Reichenbergu.

30 X — wrocławskie gestapo skierowało transport co najmniej 165 więźniów, którzy otrzymali nry 14579—14743.

1 XI — wrocławskie gestapo i filia w Legnicy skierowały transport co najmniej 21 więźniów, którym nadano nry 14763—14783.
2 XI — placówka gestapo w Poznaniu skierowała transport co najmniej 61 więźniów, którym nadano nry 14797—14857.
6 XI — nr 14864 otrzymał Rosjanin przywieziony z Reichenbergu.
8 XI — z filii wrocławskiego gestapo w Głogowie i Legnicy przyjęto transport co najmniej 12 osób, którym nadano nry 14890—14901.
15 XI — przybył transport co najmniej 37 więźniów z Radogoszczy, którym nadano nry 14955—14991.
27 XI — z filii wrocławskiego gestapo w Wałbrzychu przyjęto grupę co najmniej 5 więźniów, którzy otrzymali nry 15059—15063.
29 XI — z wrocławskiego gestapo i jego filii w Kłodzku przywieziono grupę co najmniej 5 więźniów, którym nadano nry 15100—15104.
13 XII — wrocławskie gestapo i jego filia w Zgorzelcu przysłały grupę co najmniej 5 więźniów, którzy otrzymali nry 15059—15063. —15206.
14 XII — nr 15217 otrzymał Rosjanin przywieziony z Wrocławia.
15 XII — przyjęto grupę więźniów z polecenia poznańskiego gestapo; dano im m.in. nry 15255—15266.
20 XII — nr 15295 otrzymał Polak przywieziony z Wrocławia.
21 XII — z wychowawczego obozu pracy utworzonego na terenie KL Gross-Rosen (AEL Gross-Rosen) przeniesiono 8 więźniów do obozu głównego; nadano im nry 15305—15312.
24 XII — przyjęto transport co najmniej 56 więźniów wrocławskiego gestapo; nadano im nry 15329—15384.

ROK 1944

Na okres ten przypada zasadnicza rozbudowa obozu i przyjęcie największej ilości transportów. Zwłaszcza w drugiej połowie roku zakładano liczne podobozy, do których kierowano więźniów z ewakuowanych więzień policyjnych i obozów koncentracyjnych na okupowanych ziemiach polskich, w tym głównie z KL Auschwitz-Birkenau. Niejednokrotnie też przejmowano więźniów narodowości żydowskiej przetrzymywanych dotąd w obozach pracy przymusowej administrowanych przez placówkę Specjalnego Pełnomocnika Reichsführera SS do spraw Zatrudnienia Obcej Narodowości na Śląsku (tzw. organizacja Schmelt z siedzibą w Sosnowcu) [13]. Transporty napływające do dnia 10 czerwca otrzymywały bieżącą numerację ciągłą; sięgnęła ona co najmniej liczby 46901. Odtąd przez pełne

[13] Por. A. Eisenbach, *Hitlerowska polityka zagłady* Żydów, Warszawa 1961, s. 212—213 i 452—456.

trzy miesiące wydawano ponownie numery, które wskutek śmierci wielu więźniów bądź przeniesienia do innego obozu koncentracyjnego, czy też zwolnienia — były wolne. Oznakowano nimi więźniów co najmniej 83 transportów. Po ich wyczerpaniu kontynuowano znów numerację bieżącą ciągłą, która doszła do 90314.

Niełatwo jest ustalić dokładną ilość powtórnie wydanych numerów, brak bowiem zarówno pełnej ewidencji transportów skierowanych do innych obozów koncentracyjnych do momentu rozpoczęcia praktyki dublowania numerów, jak i pełnej rejestracji zgonów oraz danych o — zapewne nielicznych — zwolnieniach. Wstępne obliczenia wykazują, iż do 11 czerwca przeniesiono do innych obozów co najmniej 5261 więźniów [14]. Ustalono ponadto, że w okresie od 1 V 1941 r. do 4 III 1943 r. zmarło w Gross-Rosen ogółem 3691 więźniów, a do końca tego samego roku jeszcze dalszych 1731. Do dnia 23 V 1944 r. w obozie głównym zarejestrowano zgon 545 więźniów. Łączna ilość wymienionych zmarłych wynosi zatem 5967 więźniów. W ten sposób (bez zwolnionych) otrzymujemy już 11228 wolnych numerów. Problem będzie jednak wymagał jeszcze dalszych szczegółowych ustaleń.

Wykaz znanych dotąd transportów i przypisanych im numerów obozowych jest następujący:

3 I — nr 15425 otrzymał Niemiec skierowany przez wrocławską policję kryminalną.

I — nr 15435 otrzymał Polak przywieziony z Legnicy.

I — do obozu głównego przyjęto 20 więźniów z AEL Gross-Rosen, którzy otrzymali nry 15466—15485.

8 I — nr 15493 otrzymał Niemiec skierowany przez policję kryminalną z Reichenbergu.

I — nr 15507 otrzymał Polak przywieziony z więzienia w Sosnowcu.

10 I — nrem 15509 oznaczono Polaka przyjętego z AEL Gross-Rosen. sen.

10 I — przejęto obóz pracy przymusowej dla Żydów w Brzegu Dolnym (Zwangsarbeitslager — skrót ZAL — Dyhernfurth); więźniowie zostali przeniesieni stamtąd do podobozu Dyhernfurth II i otrzymali nry 15513—16114, co wskazuje, że było ich co najmniej 602.

10 I — nr 16131 otrzymał Rosjanin przywieziony z Legnicy.

I — nr 16133 otrzymał Polak przeniesiony z AEL Gross-Rosen.

---

[14] Por. A. Konieczny, *Przeniesienia i transporty ewakuacyjne z KL Gross-Rosen do innych obozów koncentracyjnych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis", Prawo, [w druku].

13 I — filia wrocławskiego gestapo w Jeleniej Górze skierowała co najmniej 13 więźniów, którym nadano nry 16134—16146.

14 I — nry 16162, 16163 otrzymali 2 więźniowie przejęci z AEL Gross-Rosen.

15 I — nry 16187—16189 nadano więźniom z grupy przywiezionej z Teplitz-Schönau i Zgorzelca.

14 I — nr 16222 otrzymał Polak przywieziony z Rawicza.

17 I — Polaka skierowanego przez gestapo w Katowicach oznakowano nrem 16242.

19 I — przyjęto transport z Pawiaka na polecenie placówki policji bezpieczeństwa w Warszawie; obejmował co najmniej 62 osoby, które otrzymały nry 16256—16317.

19 I — przywieziono transport co najmniej 439 więźniów z dystryktu radomskiego (więzienia w Radomiu, Kielcach, Końskich, Opatowie, Piotrkowie Trybunalskim, Tomaszowie i Częstochowie), otrzymali oni nry 16322—16760.

19 I — nry 16823—16825 nadano grupie Rosjan przywiezionych z Wrocławia.

21 I — nry 16840—16841 nadano więźniom przywiezionym z Wrocławia.

22 I — nry 16844—16847 nadano więźniom przywiezionym z Drezna i Reichenbergu, a nry 16849—16853 więźniom przywiezionym ze Zgorzelca i Wałbrzycha.

24 I — nry 16855—16892 nadano 38 więźniom przywiezionym na polecenie placówki policji bezpieczeństwa we Lwowie.

24 I — przyjęto grupę polskich więźniów z polecenia policji kryminalnej we Wrocławiu i Bydgoszczy; nadano im nry 16903—16906.

24 I — nry 16910—16928 nadano więźniom przybyłym transportem z Wrocławia (z Olesna Śl. i Legnicy).

24 I — nry 16942—16949 nadano 8 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

26 I — nry 16960—16963 nadano Rosjanom przywiezionym z Wrocławia.

27 I — nr 16978 otrzymał Polak skierowany przez policję kryminalną z Łodzi.

27 I — nry 17007—17045 nadano 39 więźniom skierowanym przez gestapo w Poznaniu.

29 I — nry 17046, 17047 nadano 2 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

30 I — nry 17050—17079 nadano więźniom przybyłym w małych grupach z Częstochowy, Zgorzelca, wychowawczego obozu pracy w Blachowni Śląskiej (AEL Blechhammer) i Reichenbergu.

31 I — nry 17087—17108 nadano więźniom skierowanym przez gestapo we Wrocławiu oraz jego filie w Głogowie i Legnicy.

1 II — nry 17109—17114 nadano więźniom przywiezionym z więzienia policyjnego w Kłodzku.

29 I — nr 17128 otrzymał więzień przybyły z nie znanego miejsca.

5 II — nry 17142—17146 nadano więźniom przybyłym z nie znanego miejsca.

7 II — nr 17190 otrzymał więzień przybyły z nie znanego miejsca.

8 II — nry 17256—17328 nadano 73 więźniom przybyłym z Poznania i Rawicza.

10 II — nry 17343 i 17348—17351 nadano 5 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

13 II — nry 17380—17445 nadano transportowi około 65 więźniów przybyłych na polecenie gestapo w Łodzi z więzienia przy ul. Sterlinga.

II — nry 17478—17480 nadano więźniom przybyłym z więzienia w Mysłowicach.

15 II — nry 17510—17523 nadano więźniom przywiezionym na polecenie komendy policji bezpieczeństwa we Lwowie z tamtejszego więzienia przy ul. Łąckiego.

17 II — nry 17543—17886 nadano transportowi 344 więźniów z więzień komendy policji bezpieczeństwa w Radomiu (Radom, Kielce, Tomaszów i Częstochowa).

19 II — nr 17956 otrzymał Rosjanin skierowany przez gestapo w Królewcu.

II — nr 17987 otrzymał Polak przywieziony z obozu w Żabikowie.

II — nry 18051—18053 nadano więźniom wchodzącym w skład grupy przybyłej z Wrocławia.

II — nry 18060—18076 nadano więźniom skierowanym przez placówkę gestapo w Katowicach.

22 II — nry 18138—18141 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

23 II — nry 18142—18151 nadano 10 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

23 II — nry 18179—18182 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

23 II — nry 18208—18229 nadano więźniom przybyłym w transporcie katowickiego gestapo.

26 II — nry 18346—18423 nadano 78 więźniom skierowanym przez gestapo w Łodzi.
26 II — nry 18425—19455 nadano więźniom przybyłym z polecenia policji kryminalnej w Katowicach.
28 II — nry 18474—18518 nadano 45 więźniom skierowanym przez placówkę gestapo w Opolu.
29 II — nry 18554—18571 nadano 18 więźniom skierowanym przez opolskie gestapo.
1 III — nry 18592—18628 nadano grupie więźniów przybyłych z nie ustalonego miejsca.
6 III — nry 18760—18782 nadano 23 więźniom skierowanym przez gestapo w Katowicach. Transport obejmował także więźniów z Ersatz-Polizeigefängnis w Mysłowicach, do jednego z nich należy nr 18798.
8 III — przyjęto grupę 11 więźniów z KL Dachau; nadano im nry 18860—18870.
12 III — nry 20464—20812 nadano transportowi 349 więźniów z dystryktu radomskiego w Generalnym Gubernatorstwie (z więzień w Starachowicach, Radomiu, Tomaszowie, Częstochowie i Radomsku).
15 III — nry 20961—20967 nadano 7 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
III — nr 21748 otrzymał więzień przywieziony z Kielc.
18 III — nry 23016—23052 nadano więźniom skierowanym przez placówkę gestapo w Poznaniu.
18 III — nry 23058—23094 otrzymali więźniowie przywiezieni z więzienia Montelupich w Krakowie.
18 III — nry 23161—23236 nadano 76 więźniom przywiezionym z więzienia Łąckiego we Lwowie; do transportu byli dołączeni więźniowie z Krakowa, jak np. nr 23277.
20 III — nry 23327—23334 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
21 III — nry 23335—23384 nadano 50 więźniom przywiezionym z Kielc.
III — nry 23396—23468 nadano 73 więźniom przywiezionym z Łodzi (z więzienia przy ul. Sterlinga i obozu w Radogoszczy).
22 III — nry 23473—23490 nadano 18 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
23 III — nr 23527 otrzymał Rosjanin przywieziony z Wrocławia.
25 III — nr 23625 otrzymał więzień przywieziony z Radomia.
29 III — nry 23716—24000 i 26001—26316 nadano około 600 osobom przywiezionym w transporcie z warszawskiego Pawiaka [15].

[15] W dotychczasowej literaturze panuje pogląd, iż transport obejmował jedynie 555 osób.

III — nr 24525 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
III — nry 24882—25584 nadano 703 więźniom narodowości żydowskiej w wyniku przejęcia obozu pracy przymusowej w Laskowicach, pow. Oława (ZAL Markstädt); więźniów skierowano do podobozu Fünfteichen.
1 IV — nry 26433—26493 i 26887—27045, nadano więźniom przywiezionym w co najmniej 219-osobowym transporcie z dystryktu radomskiego (z więzień w Radomiu, Kielcach, Ostrowcu Świętokrzyskim i Częstochowie).
1 IV — nry 26533—26858 nadano 326 polskim Żydówkom skierowanym do podobozu w Pieszycach (AL Peterswaldau).
IV — nr 27071 otrzymał więzień przywieziony z Wałbrzycha.
5 IV — nry 27170—27238 nadano 69 więźniom przywiezionym z Radogoszczy i więzienia przy ul. Sterlinga w Łodzi.
6 IV — nry 27259—27263 nadano 5 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
6 IV — nry 27369—27394 nadano 26 więźniom przywiezionym z Krakowa.
8 IV — nry 27410—27461 nadano 52 więźniom skierowanym przez gestapo w Poznaniu (z Fortu VII, Żabikowa i Rawicza).
8 IV — nr 27541 otrzymał więzień przybyły z Krakowa (więzienie Montelupich).
8 IV — nr 27550 otrzymał Rosjanin przybyły z Wrocławia.
8 IV — nr 27599 otrzymał Rosjanin przybyły z Reichenbergu.
5 IV — nry 27605—28000 i 29001—29423 nadano więźniom przywiezionym w transporcie z KL Flossenbürg, liczącym co najmniej 819 osób; faktycznie byli to więźniowie Majdanka, którzy odbyli jedynie kwarantannę w Flossenbürg.
IV — nry 28503—28714 nadano polskim Żydówkom z obozu pracy przymusowej w Laskowicach (ZAL Markstädt) skierowanym do podobozu w Pieszycach (AL Peterswaldau); przyjęto co najmniej 212 osób.
IV — nry 29738—29743 otrzymali więźniowie przywiezieni z Lublińca na polecenie opolskiego gestapo.
13 IV — nr 29797 otrzymał Polak przywieziony z polecenia gestapo w Królewcu.
15 IV — nr 29835 otrzymał Rosjanin skierowany przez berlińskie gestapo.
15 IV — nr 29896 otrzymał Rosjanin przywieziony ze Zgorzelca.
IV — nr 29925 otrzymał więzień przybyły z Kielc.
17 IV — nr 29932 otrzymał Polak skierowany przez gestapo w Ciechanowie.

17 IV — nry 29946—29962 otrzymało 17 więźniów skierowanych przez placówki gestapo w Katowicach i Opolu.
19 IV — nry 29969 otrzymał więzień przywieziony w transporcie z KL Auschwitz.
19 IV — nr 30008 otrzymał więzień przywieziony w transporcie z Częstochowy.
19 IV — nr 30013 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
19 IV — nry 30024—30104 otrzymali więźniowie przybyli z polecenia gestapo i policji kryminalnej w Łodzi; transport liczył co najmniej 85 osób.
19 IV — nry 30122—30659 nadano 538 więźniom przybyłym transportem z dystryktu radomskiego (z więzień w Radomiu, Kielcach, Radomsku i Częstochowie).
20 IV — nry 30695—30730 nadano więźniom skierowanym przez wrocławskie gestapo i jego filię w Legnicy; transport obejmował co najmniej 36 osób.
20 IV — nry 30711—30776 nadano 6 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
21 IV — nry 30777—30779 nadano więźniom przybyłym w transporcie wrocławskiego gestapo.
22 IV — nry 30780—30860 nadano 81 więźniom przybyłym z Żabikowa i Rawicza na polecenie placówki gestapo w Poznaniu.
22 IV — nr 30881 otrzymał więzień przywieziony z Essen.
22 IV — nry 30894—30915 nadano 22 osobom przywiezionym z polecenia gestapo Reichenbach.
22 IV — nr 30919 otrzymał Czech skierowany przez praskie gestapo.
22 IV — nr 30922 otrzymał Francuz przywieziony ze Zgorzelca.
24 IV — nry 30947—30949 otrzymali więźniowie przywiezieni z Wrocławia.
24 IV — nr 30987 otrzymał więzień przeniesiony z KL Auschwitz.
26 IV — nry 31001—31500 przydzielono 500-osobowemu transportowi greckich Żydów z KL Auschwitz, gdzie przebywali od 10 IV 1944 r.
24 IV — nry 31624—31675 nadano grupie więźniów z Łodzi (więzienie przy ul. Sterlinga).
26 IV — nr 31759 otrzymał Rosjanin przywieziony ze stalagu w Żaganiu na polecenie wrocławskiego gestapo.
29 IV — nry 31831—31894 ndano 64 więźniom przywiezionym z Pawiaka.
29 IV — nr 31912 otrzymał Polak przywieziony z Wrocławia.
29 IV — nr 31913 otrzymał Rosjanin przywieziony z Reichenbergu.
29 IV — nr 31977 otrzymał Polak przybyły z nie ustalonego miejsca.

3 V — nry 32018—32020 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

1 V — nry 32095—32590 nadano transportowi około 500 polskich Żydów z Płaszowa, kierowanemu do podobozu w Głuszycy (AL Riese).

12 V — nr 32599 otrzymał Polak przybyły z nie ustalonego miejsca.

V — nr 32823 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.

V — nr 32831 otrzymał Polak z grupy więźniów przybyłych z Theresienstadt (filia KL Flossenbürg).

16 V — nr 32971 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.

V — nry 33001—34500 nadano transportowi 1500 węgierskich Żydów przybyłych z KL Auschwitz-Birkenau, gdzie przebywali od kilku dni.

V — nr 34669 otrzymał więzień znajdujący się w grupie Żydów skierowanych z obozu pracy przymusowej w Maślicach (ZAL Masselwitz) do podobozu w Jeleniej Górze (AL Hirschberg).

16/17 V — nry 34822—34856 nadano 35 więźniom z Fortu VII w Poznaniu.

17 V — nry 34864—34866 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

19 V — nry 34896—34996 nadano 101 więźniom przybyłym z obozu w Żabikowie.

20 V — nry 35014—35458 nadano więźniom narodowości żydowskiej z przejętego obozu pracy przymusowej w Bolesławcu (ZAL Bunzlau); ilość przejętych co najmniej 445 osób.

20 V — nr 35973 otrzymał Rosjanin przywieziony z Reichenbergu.

21 V — nry 35989—36403 nadano 415 więźniom przybyłym w transporcie z dystryktu radomskiego (z więzień w Radomiu, Końskich, Kielcach).

22 V — nr 36440 otrzymał więzień skierowany przez filię katowickiego gestapo w Sosnowcu.

22 V — nry 36452—36458 nadano więźniom z transportu ze Lwowa (więzienie przy ul. Łąckiego).

23 V — nr 36489 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.

24 V — nry 36490 i 40009—40074 nadano więźniom skierowanym przez placówki gestapo w Łodzi i Poznaniu.

24/25 V — nry 36516—36704 nadano 189 węgierskim Żydówkom skierowanym do podobozu w Pieszycach (AL Peterswaldau).

24 V — nry 37000—39999 nadano transportowi 3 tysięcy węgierskich żydów z KL Auschwitz-Birkenau, gdzie przebywali od kilku dni.

24 V — nry 40090—40109 nadano 20 osobom przybyłym z więzienia Montelupich w Krakowie.
26 V — nr 40190 otrzymał Polak skierowany przez gestapo w Dreźnie.
26 V — nr 40218 otrzymał Rosjanin skierowany przez gestapo Leitmeritz.
27 V — nr 40241 otrzymał Rosjanin skierowany przez gestapo w Legnicy.
27 V — nr 40266 otrzymał Polak skierowany przez gestapo w Katowicach.
29 V — nry 40302—40352 otrzymało 51 więźniów skierowanych przez gestapo w Katowicach.
2 VI — nrami 40503—40840 oznaczoon 338 więźniów skierowanych przez komendę policji bezpieczeństwa w Białymstoku.
3 VI — nry 40948—40956 nadano 9 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
3 VI — nr 40992 otrzymał Rosjanin skierowany przez gestapo Aussig.
8 VI — nry 41000—45500 (jednak z wyłączeniem pewnych nrów serii 42000) nadano transportowi około 4 tysięcy węgierskich Żydów z KL Auschwitz-Birkenau; skierowano ich do kompleksu podobozów w rejonie Głuszycy (AL Riese).
VI — nry serii 42000 nadano około 200 osobom przybyłym z więzienia w Wołkowysku; część więźniów skierowano 6 VI 1944 r. do KL Sachsenhausen.
6 VI — nry 42381—42462 nadano 82 więźniom przybyłym w grupie z Białegostoku.
VI — nry 46447, 46448 nadano grupie więźniów żydowskich skierowanych do podobozu w Bolesławcu (AL Bunzlau I).
VI — nr 46503 otrzymał więzień przybyły w transporcie z Łomży.
8 VI — nry 46578—46588 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
8 VI — nry 46640—46642 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
8/9 VI — nry 46695—46727 nadano 33 więźniom przybyłym z więzienia w Radogoszczy.
8/9 VI — nry 46736—46781 nadano 46 więźniom przybyłym z więzienia Montelupich w Krakowie.
9 VI — nry 46794—46800 nadano 7 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
10 VI — nry 46845—46858 nadano 14 więźniom przybyłym z obozu w Żabikowie.
15 VI — zmarł więzień nr 46901.

Transporty numeracji powtórzonej

10 VI — nry przedziału 82-100 nadano więźniom przywiezionym z Mysłowic.
VI — nr 105 otrzymał więzień przybyły ze Zgorzelca.
12 VI — nry przedziału 180-199 nadano więźniom przywiezionym z Głogowa.
VI — nry przedziału 212-236 nadano więźniom przywiezionym (poprzez Wrocław) ze Lwowa.
15 VI — nry przedziału 426—803 nadano więźniom przybyłym w transporcie z Radomia i Częstochowy.
16 VI — nry 870, 872—877 i 879—886 nadano 15 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
17 VI — nry 926—928, 930—937 i 393, 940 nadano 13 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
19 VI — nr 992 otrzymał więzień z 28-osobowej grupy przybyłej z KL Dachau, skierowanej do wewnętrznego komanda „Wetterstelle".
18 VI — nry przedziału 1006—1140 nadano więźniom przybyłym transportem z Grajewa.
18 VI — nry przedziału 1165—1249 nadano więźniom przybyłym transportem z Augustowa.
VI — wolny nr 1309 otrzymał więzień z grupy przybyłej z Krakowa.
19 VI — nr 1331 otrzymał więzień skierowany przez gestapo w Królewcu.
19 VI — nry przedziału 1378—1386 nadano więźniom przybyłym w transporcie zbiorczym z Katowic, Sosnowca i Bobrka. Prawdopodobnie w grupie tej był też więzień nr 1389 przeniesiony z KL Auschwitz.
VI — nry przedziału 1418—1470 nadano osobom przybyłym z więzienia Montelupich w Krakowie.
19 VI — nry 1473—1476 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
VI — nry przedziału 1484—1581 nadano więźniom przybyłym z Poznania.
22 VI — nry przedziału 1605—1652 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
23 VI — nry przedziału 1678—1715 nadano więźniom przybyłym z Żabikowa.
24 VI — nry przedziału 1823—1842 nadano więźniom przybyłym z Mysłowic i Katowic.

VI — nry przedziału 1923—2029 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
30 VI — nry przedziału 2102—2137 nadano więźniom przybyłym z Poznania i Żabikowa.
VI — nry przedziału 2147—2182 nadano więźniom przybyłym z Kalisza, Radogoszczy i Łodzi.
VI — wolny nr 2247 otrzymał więzień przybyły z sądowego obozu karnego w Blachowni Śląskiej (Justizstraflager Blechhammer).
VI — nry przedziału 2279—2431 otrzymali więźniowie przybli transportem z Prus Wschodnich.
VI — wolny nr 2541 otrzymał więzień przywieziony z Raciborza.
3 VII — nry 2591, 2593, 2599 i 2600 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
4 VII — nry przedziału 2755—3338 nadano więźniom z transportu przywiezionego z Pawiaka.
7 VII — wolny nr 3358 otrzymał więzień przywieziony z Wrocławia.
VII — nry przedziału 3393—3454 nadano więźniom przywiezionym z Radogoszczy.
VII — nry przedziału 3528—3554 nadano więźniom przybyłym z Mysłowic i obozu karnego w Blachowni Śląskiej.
VII — nry przedziału 3595—3644 nadano więźniom przywiezionym z krakowskiego więzienia Montelupich.
10 VII — nry przedziału 3687—4482 nadano więźniom przybyłym w transporcie z Białegostoku.
VII — nry przedziału 4506—4528 nadano więźniom przybyłym w transporcie zbiorczym z Katowic, Mysłowic i KL Auschwitz (blok 11).
12 VII — nry przedziału 4579—5272 nadano więźniom przybyłym w transporcie z Łomży.
12 VII — nry przedziału 5294—5763 nadano więźniom przybyłym w transporcie z dystryktu radomskiego (z więzień w Radomiu, Piotrkowie Trybunalskim, Tomaszowie i Częstochowie).
VII — nry przedziału 5795—5872 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
14 VII — nry 5883, 5884 i 5886, 5887 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
VII — nry przedziału 5892—6006 nadano więźniom przybyłym z Sieradza, Żabikowa i Poznania.
13 VII — nry przedziału 6016—6071 nadano więźniom przywiezionym z Pawiaka.
16 VII — wolne nry 6237—6240 nadano 4 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

19 VII — nry przedziału 6268—6361 nadano więźniom transportu zbiorczego z Poznania, Żabikowa i Ostrowa Wielkopolskiego.
20 VII — wolny nr 6380 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.
20 VII — nry przedziału 6435—6465 nadano więźniom przywiezionym z Mysłowic i bloku 11 KL Auschwitz.
VII — nry przedziału 6541—6558 nadano więźniom przybyłym z Zamku w Lublinie.
VII — nry przedziału 6593—6678 nadano więźniom przybyłym z Łodzi i Radogoszczy.
22 VII — wolne nry 6679—6680 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.
19 VII — nry przedziału 6689—6937 nadano więźniom przybyłym w transporcie ewakuacyjnym z więzienia przy ul. Łąckiego we Lwowie.
21 VII — nry przedziału 6945—6949 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
19 VII — wolny nr 6981 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
17 VII — wolny nr 7065 nadano więźniowi z transportu przybyłego z obozu Palmiken (okręg gestapo w Królewcu).
20 VII — nry przedziału 7084—7108 nadano więźniom przybyłym z lubelskiego Zamku.
VII — wolny nr 7113 otrzymał więzień przekazany z KL Auschwitz.
28 VII — nry przedziału 7347—7356 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
27 VII — nry przedziału 7430—7655 nadano więźniom przybyłym w transporcie z dystryktu radomskiego (z więzień w Częstochowie, Piotrkowie Trybunalskim i Radomsku).
29 VII — nry przedziału 7659—8923 nadano więźniom przybyłym w transporcie ewakuacyjnym z więzienia Montelupich w Krakowie.
29 VII — nry przedziału 8949—9154 nadano więźniom przywiezionym z Wrocławia.
29 VII — nry przedziału 9226—9247 nadano więźniom przybyłym transportem z Radogoszczy.
VIII — nr 11462 otrzymał więzień przywieziony z Inowrocławia.
3 VIII — nry przedziału 11485—11489 nadano więźniom przybyłym z Wrocławia.
3 VIII — nry 11552—11554—11559 nadano 7 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
4 VIII — nry przedziału 11592—12756 nadano więźniom przybyłym transportem ewakuacyjnym z Pawiaka; transport wyruszył z Warszawy dnia 30 VII 1944 r.

4 VIII — wolne nry 12768 i 12771 nadano 2 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
4 VIII — wolny nr 12830 otrzymał więzień przybyły z Legnicy.
VIII — wolny nr 12857 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
VIII — wolny nr 12941 otrzymał więzień przybyły z obozu karnego w Blachowni Śląskiej.
4 VIII — wolny nr 13934 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
8 VIII — nry 14792, 14795, 14797, 14799, 14800, 14802 i 14803 nadano 7 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
VIII — nry przedziału 15004—15044 nadano więźniom przybyłym z Łodzi (więzienie przy ul. Sterlinga) i Radogoszczy.
VIII — wolny nr 15171 otrzymał więzień przybyły z KL Auschwitz.
VIII — wolny nr 15242 otrzymał więzień przybyły z Wronek.
15 VIII — nry przedziału 15326—15365 otrzymali więźniowie skierowani przez placówkę gestapo w Opolu.
VIII — nry przedziału 15514—15740 otrzymali więźniowie narodowości żydowskiej skierowni do podobozu w Bolesławcu (AL Bunzlau I).
17 VIII — wolne nry 15761, 15763 i 15765 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
17 VIII — wolny nr 15804 otrzymał więzień skierowany przez gestapo w Katowicach.
21 VIII — wolny nr 16364 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
22 VIII — nry przedziału 16370—16401 otrzymali więźniowie przywiezieni transportem z KL Auschwitz.
22 VIII — wolne nry 16526, 16580, 16581, 16758 i 16759 nadano 5 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
24 VIII — wolne nry 16857, 16859 i 16861 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
VIII — wolny nr 17776 otrzymał więzień przywieziony z Kielc.
VIII — wolny nr 18370 otrzymał więzień z liczącego około 2000 Żydów transportu z KL Auschwitz, skierowanego bezpośrednio do kompleksu podobozów w rejonie Głuszycy (AL Riese).
28 VIII — wolne nry 29910 i 29912 nadano 2 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
1 IX — nry przedziału 30170—30218 nadano więźniom przybyłym transportem z Żabikowa.
5 IX — nry przedziału 30534—30648 nadano więźniom przybyłym w transporcie z więzienia policyjnego w Mysłowicach.
5 IX — nry przedziału 31657—40917 nadano osobom przywiezionym z powstańczej Warszawy (z obozu przejściowego w Pruszkowie, skąd transport wyruszył 2 września).

9 IX — wolny nr 46652 otrzymał więzień przybyły z Radomia.
9 IX — wolny nr 46809 otrzymał więzień przybyły z Krakowa.

Kontynuacja numeracji bieżącej

IX — nry 47000—47946 nadano transportowi Żydówek skierowanych do obozu w Zielonej Górze (AL Grünberg).
IX — nr 48436 nadano więźniowi znajdującemu się w grupie Żydów skierowanych do podobozu w Bielawie (AL Langenbielau).
12 IX — nry 49437—49443 nadano więźniom przybyłym z polecenia gestapo w Opolu.
IX — nry 49503—49898 nadano 396 polskim Żydówkom skierowanym do podobozu w Bielawie; nry 49503—49706 otrzymały więźniarki z różnych obozów pracy przymusowej, zaś nry 49707—49898 więźniarki z obozu pracy przymusowej w Jeleniowie (ZAL Gellenau).
IX — nry 50144—50227 nadano 84 węgierskim Żydówkom z KL Auschwitz-Birkenau, skierowanym do podobozu w Bielawie.
15 IX — nry 50821—51120 przydzielono transportowi 300 Żydów z KL Auschwitz.
9 IX — nr 51584 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
IX — nry 52135—52202 nadano więźniom narodowości żydowskiej skierowanym do podobozu w Bolesławcu (AL Bunzlau I).
25 VIII — nry 53951—54000 nadano 50 więźniom skierowanym z KL Auschwitz do podobozu w Ścinawce Średniej (AL Mittelsteine).
24 VIII — nry 55001—55150 nadano transportowi 150 Żydówek z KL Auschwitz-Birkenau skierowanych do podobozu w Ścinawce Średniej.
8/9 IX — nry 55151—55450 nadano transportowi 300 Żydów skierowanych do podobozu w Bielawie.
VIII — nry 55451—55900 nadano transportowi 450 Żydówek z KL Auschwitz-Birkenau, skierowanemu do podobozu w Krzystkowicach (AL Christianstadt).
4 IX — nry 56051—56100 i 56201—56300 nadano transportowi 150 więźniów skierowanych do podobozu w Sarbkowie (AL Röhrsdorf).
8 IX — nry 56301—56600 nadano transportowi 300 Żydów z KL Auschwitz do podobozu w Mieroszowie (AL Friedland).
5 IX — nry 56601—57400 nadano transportowi 800 Żydów z KL Auschwitz do podobozu w Zgorzelcu (AL Görlitz), a po części prawdopodobnie także do podobozu w Bolesławcu.

IX — nry 57851—58200 nadano transportowi 350 więźniów skierowanemu do podobozu w Gubinie (AL Guben).

12 IX — nry 58201—58356 nadano transportowi 156 osób z więzienia w Lublińcu (obszar podległy gestapo w Opolu).

12 IX — nry 58363—58410 nadano 48 więźniom przybyłym w transporcie z obozu w Żabikowie.

14 IX — nr 58479 nadano więźniowi z transportu przybyłego z KL Auschwitz.

14 IX — nry 58519—58599 nadano 81 więźniom przybyłym w transporcie z nie ustalonego miejsca.

15 IX — nry 58613—58693 nadano 81 osobom przywiezionym w transporcie z więzienia policyjnego w Mysłowicach.

15 IX — nry 58808—58866 nadano 59 osobom przybyłym w transporcie z obozu w Żabikowie i więzienia w Ostrowie Wielkopolskim.

16 IX — nry 58875—58888 i 58914—58952 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

16 IX — nry 58889—58913 nadano 25 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

19 IX — nry 59065—59077 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

20 IX — nry 59134—59799 nadano 666 osobom z powstańczej Warszawy, przybyłym w transporcie z obozu przejściowego w Pruszkowie.

19 IX — nry 59801—60000 nadano transportowi 200 więźniów z KL Auschwitz.

12 IX — nry 60231—60300 nadano transportowi 70 więźniów z KL Auschwitz.

12 IX — nry 61701—61865 nadano transportowi 165 więźniów z KL Auschwitz.

IX — nry 61998—62615 nadano 618 więźniom z transportu skierowanego do podobozu na górze Włodarz (AL Wolfsberg).

21 IX — nry 62932, 62933 nadano 2 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

22 IX — nry 62942—62953 nadano 12 więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

IX — nry 63030—63050 otrzymali więźniowie przywiezieni z Warthelandu.

IX — nry 63275—63282 nadano więźniom z transportu zbiorczego z Katowic i Sosnowca.

IX — nry 63298—63341 nadano 44 więźniom przybyłym transportem z Inowrocławia.

27 IX — nry 63473—63535 nadano 63 więźniom z więzienia policyjnego w Mysłowicach.
28 IX — nr 63635 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.
28 IX — nry 63870—63937 nadano 68 osobom przywiezionym transportem z Żabikowa i Fortu VII w Poznaniu.
30 IX — nr 63988 otrzymał Rosjanin przybyły z Wrocławia.
5 X — nry 64001—64200 nadano transportowi 200 Żydówek skierowanych z KL Auschwitz do podobozu w Ścinawce Średniej (AL Mittelsteine).
IX — nry 64201—64800 nadano więźniom narodowości żydowskiej z obozów pracy przymusowej w Klecinie (ZAL Klettendorf) i Świebodzicach (ZAL Freiburg) skierowanym do podobozu w Wałbrzychu (AL Waldenburg).
28 IX — nry 64829—64843 nadano 15 więźniom z Częstochowy.
3 X — nry 65137—65185 nadano 49 więźniom przybyłym z Żabikowa.
7 X — nr 65210 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
5 X — nry 65300—65561 nadano transportowi 262 osób przybyłych z więzień w Piotrkowie Trybunalskim, Częstochowie i Kielcach. W numeracji wystąpiły pewne luki, jako że nr 65450 wydano dopiero 8 X, a nr 65501 dopiero 16 X 1944 r.
12 X — nr 65636 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
12 X — nry 65718—65793 nadano 76 osobom przybyłym z więzienia policyjnego w Mysłowicach.
13 X — nry 65856—65990 nadano transportowi 135 francuskich więźniów objętych akcją „Noc i mgła", przybyłych z więzienia w Brzegu.
12 X — nry 66501—66800 nadano transportowi 300 więźniów skierowanych do podobozu w czeskiej miejscowości Mezimesti (AL Halbstadt).
X — nry 66801—67050 nadano transportowi 250 Żydów skierowanych do podobozu w Mezimesti.
X — nry 67051—67300 nadano transportowi 250 Żydówek skierowanych do podobozu w Zakrzu (AL Sackisch).
13 X — nry 67301—67350 nadano transportowi 50 słowackich Żydów skierowanych z KL Auschwitz do podobozu w Mieroszowie (AL Friedland).
13 X — nry 68053—68084 nadano 32 więźniom akcji „Noc i mgła" przybyłym z więzienia w Brzegu.
13 X — nry 68187—68191 (a prawdopodobnie do nr 68202) nadano więźniom przybyłym z Radogoszczy.
14 X — nry 68233—68584 otrzymali więźniowie przybyli z nie ustalonego miejsca.

14 X — nry 68621—68630 nadano 10 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
17 X — nr 68652 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.
15 X — nry 68661—68700 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.
16 X — nry 68746—68760 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.
15 X — nr 68781 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.
16 X — nry 68789—68803 nadano 15 więźniom przybyłym z Wrocławia.
16 X — nry 68821—69999 nadano transportowi 1179 Żydów z obozu w Płaszowie skierowanych do podobozu w czeskim Brnencu (Al Brünnlitz) i po części do podobozu w Wałbrzychu (nry 69961—69962).
22 X — nry 71001—72000 nadano transportowi 1000 Żydówek skierowanych do podobozu w Sławie Śląskiej (AL Schlesiersee II).
X — nry 72001—72250 nadano transportowi 250 Żydów skierowanych do podobozu w Bielawie.
X — nr 72819 otrzymał więzień przybyły z obozu w Blachowni Śląskiej i skierowany do podobozu w Dzierżoniowie (AL Reichenbach).
X — nry 73501—73750 nadano transportowi 250 więźniów z nie ustalonego miejsca.
X — nry 73751—73800 nadano transportowi 50 więźniów skierowanych do podobozu w Zielonej Górze (Al Grünberg II).
19 X — nry 73801—73965 nadano transportowi 165 Żydów z KL Auschwitz do podobozu w Mieroszowie.
16 X — nry 74402—74880 nadano transportowi 479 Żydów z obozu w Płaszowie, skierowanych po części do podobozu w Wałbrzychu.
15 X — nry 74882—75485 nadano transportowi około 600 więźniów z KL Auschwitz.
15 X — nr 75873 otrzymał więzień przybyły z KL Auschwitz.
X — nry 75901—76000 otrzymali więźniowie skierowani do podobozu w czeskiej Chrastavie (AL Kratzau I).
17 X — nry 76001—76130 nadano transportowi 130 węgierskich Żydów z KL Auschwitz skierowanych do podobozu w Zielonej Górze.
X — nry 76131—76181 nadano grupie 50 więźniów skierowanych do podobozu w Lubawce (AL Liebau).
22 X — nry 76201—76500 nadano transportowi 300 Żydówek z obozu w Płaszowie skierowanych (poprzez KL Auschwitz-Birkenau) bezpośrednio do podobozu w czeskim Brnencu.

24 X — nry 77212—77383 nadano transportowi 172 więźniów z KL Auschwitz skierowanych do podobozu Wrocław-Leśnica (AL Breslau-Lissa).

20 X — nry 77445—78436 nadano transportowi 992 węgierskich Żydówek z obozu przejściowego w KL Auschwitz II skierowanych do podobozu w Wierzchowicach (AL Hochweiler).

22 X — nry 78501—79500 nadano transportowi 1000 Żydówek skierowanych do podobozu w Gruszeczce (AL Birnbäumel) z KL Auschwitz-Birkenau.

X — nr 79826 otrzymała węgierska Żydówka z transportu skierowanego do podobozu w Bukołowie (AL Kurzbach).

X — nr 80098 otrzymał więzień z transportu skierowanego do podobozu Wrocław-Leśnica z KL Auschwitz.

19 X — nr 80761 otrzymał belgijski więzień akcji „Noc i mgła" przybyły z więzienia w Strzelcach Opolskich.

19 X — nr 80779 otrzymał więzień przybyły z Częstochowy.

23 X — nry 80863—80865 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

25 X — nry 80875—80906 nadano grupie 32 osób z więzienia policyjnego w Mysłowicach.

26 X — nr 80965 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.

27 X — nr 81108 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.

27 X — nr 81140 otrzymał więzień z transportu przybyłego z zakładu karnego Ryn (Strafgefängnis Rhein).

27 X — nry 81149—81374 nadano transportowi 226 więźniów przywiezionych z Częstochowy.

25 X — nry 81407—81442 nadano 36 więźniom przybyłym w transporcie z KL Mauthausen.

28 X — nr 81484 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.

X — nr 81592 otrzymał więzień akcji „Noc i mgła" przybyły w transporcie z Wrocławia.

30 X — nr 81690 otrzymał więzień przybyły w transporcie z Radogoszczy.

30 X — nr 81708 otrzymał belgijski więzień akcji „Noc i mgła" przybyły z więzienia w Strzelcach Opolskich.

30 X — nry 81723, 81724 i 82687 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

30 X — nry 81725—82686 nadano transportowi 962 belgijskich, francuskich i holenderskich więźniów akcji „Noc i mgła" przybyłych z więzienia w Strzelcach Opolskich.

30 X — nry 82813—82909 nadano transportowi 97 więźniów przywiezionych z Żabikowa.

31 X — nry 82937—82996 nadano 60 więźniom przywiezionym transportem z Osijeki w Chorwacji.
X — nry 83001—83200 nadano transportowi 200 więźniów skierowanych do podobozu w czeskiej Chrastavie.
28 X — nry 83201—83700 nadano transportowi 500 Żydów z nie ustalonego miejsca.
XI — nr 84127 otrzymał więzień przybyły z Krakowa.
XI — nr 84324 otrzymał Rosjanin przybyły z Drezna.
4 XI — nry 84328—84400 otrzymali więźniowie przybyli z nie ustalonego miejsca.
10 XI — nr 84474 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.
2 XI — nry 84518—84542 nadano 25 osobom przybyłym w transporcie z więzienia w Łodzi i Radogoszczy.
2 XI — nry 84544—84576 nadano 33 więźniom przybyłym transportem z Częstochowy.
3 XI — nr 84580 otrzymał więzień przybyły z Częstochowy.
XI — nr 84648 otrzymał więzień przybyły z Raciborza.
8 XI — nr 84657 otrzymał więzień przybyły w transporcie z Żabikowa.
30 XI — nr 84736 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca
23 XI — nr 84792 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.
11 XI — nr 84806 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.
15 XI — nry 84845—84946 nadano transportowi około 100 więźniów z KL Auschwitz.
13 XI — nr 84968 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.
XI — nr 85002 otrzymał więzień przybyły z nie ustalonego miejsca.
13 XI — nr 85051 otrzymał więzień z transportu przybyłego z Częstochowy.
15 XI — nry 85184—85301 nadano 118 osobom przywiezionym z więzienia policyjnego w Mysłowicach i więzienia w Sosnowcu.
8 XI — nry 85366—85412 nadano 47 osobom przybyłym w transporcie z więzienia Montelupich w Krakowie.
18 XI — nr 85541 otrzymał więzień przybyły z polecenia gestapo w Berlinie.
23 XI — nry 85795—85919 nadano transportowi 125 więźniów przybyłych z Częstochowy.
28 XI — nry 86001—86150 nadano transportowi 150 kobiet z KL Auschwitz-Birkenau skierowanych do podobozu w Zakrzu (AK Sackisch).
XI — nry 86201—86350 nadano transportowi 150 kobiet z KL Auschwitz-Birkenau skierowanych do podobozu w Chrastavie (AL Kratzau II).
11 XI — nry 86351—86701 nadano transportowi 351 więźniów z KL

Auschwitz skierowanych bezpośrednio do podobozu w Gross-Koschen.

11 XI — nry 86702—86755 nadano 54 więźniom z KL Auschwitz skierowanym bezpośrednio do podobozu w czeskim Rychnovie (AL Reichenau).

14 XI — nry 86772—86923 nadano transportowi około 150 więźniów z KL Auschwitz.

12 XI — nry 86924—87000 nadano transportowi 77 więźniów z KL Auschwitz.

24 XI — nry 87007—87088 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

25 XI — nry 87095—87127 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

27 XI — nry 87133—87142 nadano więźniom przybyłym w transporcie zbiorczym z Bytomia, Katowic i bloku 11 KL Auschwitz.

27 XI — nry 87160—87221 (a prawdopodobnie do nru 87239) nadano więźniom przybyłym z Radogoszczy poprzez Wrocław.

29 XI — nry 87241—87380 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

29 XI — nry 87381—87389 nadano 9 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

30 XI — nry 87392—87448 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

1 XII — nry 87463—87525 nadano 63 osobom przybyłym transportem z więzienia Montelupich w Krakowie.

1 XII — nry 87569—87759 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

4 XII — nry 87763—87917 nadano grupie więźniów, z których część przybyła z więzienia policyjnego w Sosnowcu (nry 87847—87855); dalsza część przybyła z Warthelandu (np. nr 87866).

5 XII — nry 87918—87965 (a prawdopodobnie do nru 87987) nadano osobom przybyłym z więzienia policyjnego w Mysłowicach.

6 XII — nry 87992—8800 i 88088—88111 nadano transportowi więźniów przybyłych ze Skierniewic.

12 XII — nry 88001—88051 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca.

7 XII — nry 88116—88186 nadano więźniom przybyłym prawdopodobnie z Wrocławia (co najmniej nry 88122—88127).

8 XII — nry 88188—88296 nadano więźniom przybyłym z nie ustalonego miejsca; nr 88295 otrzymał więzień francuski akcji „Noc i mgła" przybyły prawdopodobnie z Wrocławia.

9 XII — nry 88302—88466 nadano więźniom przybyłym w transporcie z Radomia (co najmniej nry 88407—88448).

11 XII — nry 88467—88476 nadano 10 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

9 XII — nry 88496—88500 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

13 XII — nry 88507—88516 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca

14 XII — wydano nry 88517—88920; nry 88640—88845 dano 206 więźniom przybyłym z więzień w dystrykcie radomskim (Częstochowa, Radom i Tomaszów); nr 88898 otrzymał więzień przybyły z Radogoszczy.

15 XII — wydano nry 88950—89176; nry 89106—89152 nadano grupie 47 partyzantów polskich przejętych ze stalagu w Łambinowicach.

16 XII — nry 89177—89187 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca

17 XII — nry 89190—89197 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

28 XII — nr 89202 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.

17 XII — nry 89209—89267 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

14 XII — nry 89270—89272 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

20 XII — nry 89273—89288 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

21 XII — nry 89294—89388 (a co najmniej do nru 89312) nadano więźniom przybyłym z więzienia Montelupich w Krakowie.

22 XII — wydano nry 89397—89683; co najmniej nry 89546—89619 nadano grupie francuskich i belgijskich więźniów akcji „Noc i mgła" przywiezionych prawdopodobnie z więzienia w Brzegu.

23 XII — nry 89690—89855 i 89896, 89897 — nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

24 XII — wydano nry 89856—89894 i 89898—89988; co najmniej nry 89869—89875 otrzymali więźniowie przybyli z Lublińca; nr 89890 otrzymał więzień skierowany z obozu w Płaszowie do podobozu w Brnencu; nry 89893—89925 otrzymali więźniowie akcji „Noc i mgła" przybyli z więzienia w Brzegu.

28 XII — nry 90076—90241 (a co najmniej 90113—90225) nadano transportowi osób z więzienia w Częstochowie.

28 XII — nry 78498—78500 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.

29 XII — nr 90242 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.

30 XII — nry 90243—90272 otrzymali więźniowie z nie ustalonego miejsca.

31 XII — nry 90276—90314 otrzymali więźniowie z nie ustalonego miejsca.

ROK 1945

W ostatnich tygodniach istnienia obozu napływali więźniowie z ewakuowanego KL Auschwitz-Birkenau. Łącznie — wraz z transportami z innych obozów i więzień — przybyło jeszcze około 7100 więźniów. Przydział numerów kolejnym grupom, tzw. zugangom, wyglądał następująco.

4 I — nry 90315—90398 nadano grupie osób przybyłych co najmniej w części ze Skierniewic (np. nr 90365).

5 I — nry 90399—90405 nadano więźniom przybyłym z nie znanego miejsca.

5 I — nr 90406 otrzymał więzień przejęty z AEL Gross-Rosen.

5 I — nry 90417—90433, 90456, 90457, 90459 i 90476 otrzymali więźniowie z nie ustalonego miejsca.

6 I — wydano nry 90407—90416, 90435—90455, 90458, 90461—90475 i 90477—90724; nr 90450 otrzymał więzień przybyły z Mysłowic, nr 90498 więzień z transportu z Żabikowa, nry 90577—90583 z KL Auschwitz, nr 90625 więzień przejęty z AEL Gross-Rosen, nry 90676—90718 francuscy więźniowie akcji „Noc i mgła" z więzienia w Świdnicy.

8 I — nry 90893—90906 otrzymali więźniowie z nie ustalonego miejsca.

10 I — wydano nry 90907—91393, 91655 i 91656; nr 90970 otrzymał Francuz z akcji „Noc i mgła", przywieziony z więzienia we Wrocławiu, nry 91004—91062 więźniowie transportu z KL Auschwitz.

11 I — wydano nry 91394—91634; nr 91605 otrzymał więzień przybyły z Wrocławia.

12 I — nry 91640—91654 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

13 I — nry 91657—91749 nadano więźniom z nie ustalonego miejsca.

14 I — wydano nry 91763, 91765 i 91791 więźniom z nie ustalonego miejsca.

15 I — wydano nry 91764, 91766—91789 i 91792—91842 więźniom z nie ustalonego miejsca.

I — nr 91969 otrzymał Belg z akcji „Noc i mgła", przybyły z więzienia w Strzelcach Opolskich.

1 I — nry 92002—92432 nadano 431 więźniom przybyłym z KL Auschwitz; część z nich (co najmniej nry 92002—92078) skierowano do podobozu w Gross-Koschen.

I — nry 92541—92741 nadano transportowi 201 Żydów skierowanych do podobozu w Krzystkowicach (AL Christianstadt).

I — nry 92742—92966 nadano transportowi 225 Żydów skierowanych do jednego z podobozów.

I — nr 93003 nadano więźniowi przybyłemu z Częstochowy.

18 I — nry 93023—93054 nadano 32 belgijskim i francuskim więźniom akcji „Noc i mgła" przybyłym ze Strzelc Opolskich.
18 I — nry 93097—93124 nadano 28 więźniom przybyłym z Radogoszczy.
18 I — wydano nry 93366—93864; nr 93388 otrzymał więzień przybyły z Krakowa, nr 93468 więzień przybyły z Mysłowic, nr 93697 więzień przybyły z Krakowa.
12 I — nry 94001—94150 nadano transportowi 150 Żydówek z FKL Ravensbrück do podobozu w Świebodzicach (AL Freiburg).
18 I — nry 94278—94328 nadano 51 osobom z więzienia policyjnego w Mysłowicach.
19 I — nry 94529—94530 nadano 2 więźniom z nie ustalonego miejsca.
20 I — nry 94531—94575 nadano grupie 45 więźniów belgijskich i francuskich akcji „Noc i mgła" przybyłych ze Strzelec Opolskich.
23 I — nry 94715—94717 nadano 3 więźniom przejętym z AEL Gross-Rosen.
27 I — nr 95494 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
I — nr 96038 otrzymał więzień przybyły w transporcie z Wrocławia.
I — nry 96063—97059 nadano transportowi około 1000 więźniów z filii KL Auschwitz w Blachowni Śląskiej, po części skierowanych do podobozu w Wałbrzychu (nry 97014, 97015 i 97029—97059, tj. 33 osoby).
26 I — nr 97286 otrzymał więzień z nie ustalonego miejsca.
I — nry 97412—97414 nadano 3 Żydom z filii KL Auschwitz w Gliwicach skierowanym do podobozu w Kamiennej Górze (AL Landeshut).
14 I — nry 41638 i 41946 (nie wiadomo, czy serii bieżącej, czy raczej powtórzonej) nadano Włochom przybyłym z polecenia gestapo Trier i skierowanym do podobozu w Kamenz.
29 I — nry 77101—77181 nadano 81 więźniom przybyłym z KL Auschwitz.
2 II — nry 77182—77187 nadano 6 więźniom z nie ustalonego miejsca.

Zaprezentowany wykaz transportów oddaje stan badań nad numeracją więźniów w obozie koncentracyjnym Gross-Rosen z końca grudnia 1978 r. Wszystkie istniejące jeszcze luki rysują się w sposób wyraźny, zarówno w zakresie dokładnego datowania transportów, ustalenia poprzedniego miejsca pobytu przybyłych więźniów, jak i numerów przydzielonych poszczególnym grupom nowo przyjętych. Zgromadzony dotychczas materiał pozwala na przedstawienie bilansu aktualnego stanu ustaleń w odniesieniu do kolejnych lat działalności obozu poprzez obliczenie ilości numerów dotąd nie zidentyfikowanych względnie nie przypisanych do konkretnych transportów (por. tabela 2).

Tabela 2

Nie rozpoznane dotąd numery więźniów KL Gross-Rosen (seria ciągła)

Lata	Wydano numerów	w tym numery nie rozpoznane	
		ogółem	%
1941	1487	2	0,1
1942	5293	2076	39,2
1943	8604	4657	54,1
1944	74930	33092	44,2
1945	7100	3070	43,2
Ogółem:	97414	42897	44,0

Obliczenia wykazały, że dysponujemy danymi o numerach wydanych jedynie 56% więźniów. Najwięcej braków zawierają ustalenia dotyczące roku 1943, z którego rozpoznano jedynie numery 45,9% przyjętych osób, podczas gdy z 1944 r. — 55,8% osób, z 1945 r. 56,8%, a z 1942 r. nawet 60,8%. W cyfrach bezwzględnych największe braki występują jednak w danych o transportach więźniów w 1944 r. (77,1% wszystkich nie rozpoznanych numerów). W przypadku tego roku dodatkowe trudności rodzi zasygnalizowana praktyka powtórzonej numeracji. Zakładając, iż doszła ona do nru 46900, można było — formalnie wszakże — obliczyć braki, które dały liczbę 29150, tj. 62,2%. Wynik ten nie oddaje jednak rzeczywistego stanu rzeczy, gdyż nie uwzględnia — wobec braku pełniejszych danych — zapewne niemałego odsetka numerów pierwszej serii, nie podlegających powtórzeniu, jako że noszący je więźniowie nadal przebywali w KL Gross-Rosen.

Wyczerpanie zasadniczego zasobu materiałów źródłowych będzie rodziło znaczne trudności przy dalszym uściślaniu przedstawionego kalendarza transportów, choć nie ulega wątpliwości, iż badania w tym kierunku winny być kontynuowane. Cennej pomocy mogą tu bezsprzecznie udzielić byli więźniowie KL Gross-Rosen, a także ich rodziny. Autor pragnie na zakończenie zaapelować do nich wszystkich o wsparcie prowadzonej akcji ankietyzacji, a także nadsyłanie relacji i wszelkich uwag bezpośrednio na adres Instytutu Historii Państwa i Prawa Uniwersytetu Wrocławskiego: 50-138 Wrocław, ul. Kuźnicza 46/47.

ALFRED KONIECZNY

THE STATE OF THE RESEARCHES INTO PRISONERS' NUMBERING IN THE CONCENTRATION CAMP IN GROSS-ROSEN

The author made a recapitulation of the data concerning chronologgy of transports and prisoners' numbering in the concentration camp (KL) Gross-Rosen on the evidence of personal records and other records of the camp authorities, and following the results of inquiries. The detailed formulations allow to state that in the first year of the camp functioning only the transports from other concentration camps were received together with 1487 prisoners. In 1942 the transports directed by the Police Force started to come; those were in particular transports from the Gestapo posts in Wrocław (Breslau) and Sudety region (Reichenberg). On the whole 5300 prisoners came. In the third year of the concentration camp functioning over 70 transports with about 8,600 prisoners have been stated to come; nearly half of the transports was directed by the Gestapo office in Wrocław. In 1944 a radical build-up of the camp took place; numerous sub-camps started to function and numerous evacuation transports from the concentration camp (KL) Auschwitz-Birkenau were received. Till 10th of June consecutive numbers were dealt out; this series amounted to 46,600. Next three months newcomers were given vecant numbers after many dead prisoners or after prisoners shifted to other camps or released. When all vacant numbers had been filled up the consecutive numbering was continued and amounted to 90,314. Together, about 75,000 prisoners with consecutive numbers and probably a dozen or so thousand prisoners with repeated numbers were received in that year. Finally, in 1945 it was still noted an inwlux of 7,100 prisoners who came mainly from the Auschwitz concentration camp and from various prisons.

The researches into chronology of transports and prisoners' numbering in the Gross-Rosen concentration camp should be continued. The results acquired hitherto indicate that although the data we obtain refer to 54,5 thousand of prisoners still they constitute 56% of the total number of prisoners in consecutive numbering. It is still unknown the connection of 43 thousand of prisoners to definite transports (prisoners with numbers of the current series); furtermore, the problem of repeated numbering needs also detailed investigations.

ALFRED KONIECZNY

DER STAND DER FORSCHUNG ÜBER DIE NUMMERIERUNG DER HÄFTLINGE IM KONZENTRATIONSLAGER GROSS-ROSEN

Gestützt auf Personalakten und andere Dokumente der Lagerverwaltung sowie mittels Fragebogen gesammelte Angaben gibt der Verfasser eine Zusammenstellung der Reihenfolge der Transporte und der Häftlings-Nummernzuteilung im KL Gross-Rosen. Eingehende Festellungen ergaben, dass im ersten Jahr des Bestehens des Lagers ausschliesslich Transporte aus anderen Konzentrationslagern übernommen wurden, die insgesamt 1487 Häftlinge umfassten. Im Jahre 1942 begann die Einlieferung durch die Dienststellen der Sicherheitspolizei, vor allem durch die Staatspolizeistelle Breslau und Reichenberg (Sudetengau); die Zahl der Zugänge betrug ca. 5300 Häftlinge. Im dritten Jahr des Bestehens des Lagers wurden über 70 Transporte

mit ungefähr 8600 Häftlingen festgestellt; beinahe die Hälfte dieser Transporte wurde von der Staatspolizeistelle Breslau eingelifert. Im Jahre 1944 wurde das Lager ausgebaut. Es entstanden zahlreiche Nebenlager. Zahlreiche Evakuierungs-Transporte wurden aus dem KL Auschwitz-Birkenau übernommen. Bis zum 10. Juni wurden laufende Nummern ausgegeben und zwar bis etwa 46900; dann erfolgte die Zuteilung der durch Tod, Überstellung in ein anderes Lager oder Entlassung des Häftlings freigewordenen Nummern an die Neuzugänge. Nach Erschöpfung der so freigewordenen Nummern kehrte man nach drei Monaten zur laufenden Nummerierung zurück, die bis zur Nr. 90314 gelangte. Insgesamt wurden in diesem Jahr etwa 75 Tausend Häftlinge mit laufenden Nummern und wahrscheinlich einige Zehntausend mit wiederholten Nummern versehen. Im letzten Jahr notierte man schliesslich noch den Zugang von mindestens 7100 Häftlingen, vor allem in Evakuierungs-Transporten aus dem KL Auschwitz und verschiedenen Gefängnissen.

Die Ermittlungen über die Nummernfrage und ihre Zuteilung an die Häftlinge im KL Gross-Rosen müssen weitergeführt werden. Die bisherigen Feststellungen haben ergeben, dass zwar Angaben über etwa 54,5 Tausend Häftlinge vorliegen, was jedoch nur 56% der Gesamtzahl der mit den laufenden Nummern Versehenen ausmacht. Für etwa 43 Tausend Häftlinge der laufenden Nummernserie müssen noch die einzelnen Transporte ermittelt werden. Auch das Problem der wiederholten Nummernbesetzung muss noch näher untersucht werden.

АЛЬФРЕД КОНЕЧНЫ

СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД НУМЕРАЦИЕЙ ЗАКЛЮЧЕННЫХ В КОНЦЛАГЕРЕ ГРОСС-РОЗЕН

Опираясь на личные дела и другие документы лагерных властей, а также на анкетные исследования автор совершил суммировку данных о хронологии транспортов и нумерации заключенных в КЛ Гросс-Розен. Подробные установления позволили прийти к выводу, что в первом году деятельности лагеря были принимаемые транспорты исключительно из других концентрационных лагерей: в общем прибыло 1487 заключенных. В 1942 г. начали приходить транспорты направляемые отделениями полиции безопасности, главным образом отделениями во Вроцлаве и Рейхенберге (Судетский район); в общем прибыло около 5300 заключенных. В третьем году существования лагера установлено прибытие свыше 70 транспортов с около 8600 заключенных; почти половину из этих транспортов направило отделение во Вроцлаве. В 1944 г. произошло значительное расширение лагера, были созданы многие подотделения и принимали многие транспорты из КЛ Освенцима-Бжезинки. До 10 июня продолжалась выдача очередных номеров, серия которых достигла около 46 900; потом в течение 3 месяцев прибывших заключенных наделяно номерами освобожденными в результате смерти многих заключенных, перевода в другой лагерь или освобождения. После выдачи всех свободных номеров власти обратились к постоянной нумерации, которая достигнула 90 314. В суме в этом году было принято около 75 тысяч заключенных с текущими номерами и, по всей вероятности, несколько тысяч с повторными номерами. В 1945 г. установлено прибытие еще не менее 7100 заключенных, присланных главным образом эвакуационными транспортами из КЛ Освенцим и других тюрем.

Исследования над хронологией транспортов и нумерацией заключенных в КЛ Гросс-Розен должны быть продолжаемы. Установленные до сих пор факты показали,

что мы располагаем данными об около 54,5 тысяч заключенных, но это составляет лишь 56% общего количества в постоянной нумерации. Неизвестна до сих пор принадлежность к определенным транспортам почти 43 тысяч заключенных, а кроме того подробных исследований требует проблема повторной нумерации.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

STANISŁAW KRAWCEWICZ

UWAGI O NAUCZYCIELACH NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Zmiany dokonujące się w kształceniu i doskonaleniu kadr oświatowych wysuwają ważny problem nauczycieli kształcących nauczycieli. Grupy tej nie można ograniczać dziś jedynie do osób pracujących w instytucjach i uczelniach pedagogicznych, uniwersytetach czy innych placówkach kształcenia wstępnego. W świetle idei kształcenia ustawicznego trzeba wśród nich dostrzegać również i tych pracowników, którzy swoją działalność rowijają wśród nauczycieli pracujących. Kadra ta jest zróżnicowana pod względem kwalifikacji, specjalności, statusu społeczno-zawodowego itp. Zróżnicowanie jej jest tym większe, im większa jest ilość rodzajów i poziomów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W naszym systemie oświaty, gdy kształciliśmy nauczycieli na poziomie średnim (liceum pedagogiczne), dwuletnim pomaturalnym (studia nauczycielskie) oraz pełnym wyższym, mieliśmy do czynienia z dużym zróżnicowaniem kadr kształcących; inny był wówczas status społeczno-zawodowy nauczycieli pracujących w liceach pedagogicznych, inny w studiach nauczycielskich i inny w uczelniach akademickich. W instytucjach doskonalenia kadr oświatowych byli zatrudnieni nauczyciele o jeszcze innym statusie społeczno-zawodowym. W naszym systemie oświaty do kategorii nauczycieli kształcących nauczycieli trzeba zaliczyć zróżnicowany personel nadzoru pedagogicznego, przede wszystkim zaś wizytatorów-metodyków przedmiotowych, których zadaniem jest organizacja doskonalenia zawodowego i niesienie pomocy nauczycielom. Podobnie w innych krajach w tej kategorii kształcenia zatrudnieni są inspektorzy oświatowi, konsultanci, specjaliści zajmujący się poradnictwem pedagogicznym, specjaliści w zakresie doskonalenia zawodowego, twórcy materiałów programowo-metodycznych służących doskonaleniu nauczycieli oraz pracownicy instytucji i organizacji, które (wyłącznie lub częściowo) zajmują się problematyką doskonalenia i samokształcenia nauczycieli.

To duże zróżnicowanie kadr trudniących się kształceniem, doskonaleniem i samokształceniem nauczycieli, udzielaniem im pomocy w różnych formach jest wyrazem dużego zróżnicowania, rozproszenia i braku integracji dotychczasowych rozwiązań instytucjonalnych. Instytucje kształcenia wstępnego, instytuty, szkoły pedagogiczne, uniwersytety i inne zakłady ograniczają swoje zadania do przygotowania nauczyciela do podjęcia pracy pedagogicznej, pozostawiając dalszą karierę absolwentów poza kręgiem własnych zainteresowań. W tej sytuacji opiekę nad nauczycielem podejmują instytucje i pracownicy nie mający pełniejszych (a często żadnych) powiązań z placówkami kształcenia wstępnego.

W wielu systemach oświatowych, które nie dysponują dotychczas instytucjonalnymi rozwiązaniami w zakresie doskonalenia kadr oświatowych, początkujący nauczyciele nie otrzymują żadnej zorganizowanej pomocy w odnawianiu i uzupełnianiu swojej wiedzy, w doskonaleniu umiejętności. Z punktu widzenia realizacji podstawowych zadań podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, procesów postępującej integracji różnych zakresów i etapów ich kształcenia i doskonalenia dotychczasowej sytuacji nie można oceniać korzystnie, brak w niej było bowiem współpracy i współdziałania w rozwiązywaniu ważnych problemów kwalifikacji kadr oświatowych.

Różnie kształtują się wymagania dotyczące kwalifikacji kadr kształcących i doskonalących nauczycieli. Wymagania te jednak mają różne podłoże i nie zawsze są oparte na naukowo opracowanych kryteriach. W wyższej uczelni kształcącej nauczycieli będzie to wymóg awansu i rozwoju naukowego, uzyskiwanie stopni i tytułów naukowych, w zakładach kształcenia nauczycieli o niepełnym poziomie wyższym czy średnim wymaga się pełnych studiów wyższych, zdobywania stopni i tytułów naukowych, prowadzenia badań, publikowania prac, utrzymywania kontaktów z ośrodkami nauki. Podnoszenie wymagań dotyczących wykształcenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli jest niejednokrotnie odbiciem potrzeby ustanowienia pewnych standardów akademickich, pewnego — raczej arbitralnego — systemu wymagań wobec tych kadr. Bardzo często w różnych publikacjach podkreśla się konieczność powiązania ich z praktyką oświatową, ze szkolnictwem. Akcentuje się potrzebę opanowania przez nauczycieli kształcących nauczycieli określonych umiejętności dydaktycznych, organizacyjnych, doradczych itp. To zróżnicowanie wymagań ma źródło w zróżnicowaniu podłoża społecznego i kulturowego, a także w braku precyzyjnego określenia funkcji instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a tym samym i modelu pracowników tych instytucji. Wystarczy zapoznać się z treścią publikacji na te tematy zamieszczonych w „Życiu Szkoły Wyższej" czy „Dydaktyce Szkoły Wyższej", by się o tym przekonać.

Podstawową, coraz bardziej zauważalną tendencją dotyczącą kwalifikacji kadry kształcącej nauczycieli jest wzrost wymagań co do jej poziomu naukowego oraz łączenia przez nią własnego rozwoju naukowego (prowadzenie badań) z funkcjami dydaktycznymi. W naszych warunkach po raz pierwszy kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli stanęła wobec zadań nie tylko przekazywania wiedzy, ale także i wytwarzania nowej. Konieczność wytwarzania nowej wiedzy naukowej wynika zarówno z potrzeby pogłębienia ich funkcji dydaktycznych, jak też stanowi istotny składnik kariery zawodowej, ich awansu jako nauczycieli akademickich. W tym upatrywałbym zasadniczą zmianę i szansę tworzenia nowych bardziej wartościowych jakościowo zmian w relacji nauczyciel akademicki — nauczyciel szkolnictwa podstawowego i średniego.

Istotnym pytaniem jest, czy uda się osiągnąć stan równowagi między funkcjami naukowo-badawczymi i funkcjami naukowo-dydaktycznymi nauczycieli akademickich?

„Nauczanie w szkołach wyższych — pisze J. Szczepański — stało się przede wszystkim przekazywaniem wiedzy szkolnej, wprawdzie na poziomie wymagającym rozumienia metody naukowej i procesu tworzenia wiedzy, jednakże pierwszym zadaniem nauczyciela akademickiego staje się właśnie nauczanie. Co więcej, nauczanie to w coraz szerszym zakresie przechodzi z rąk profesorów i docentów w ręce adiunktów i asystentów, których udział w tworzeniu wiedzy nowej jest jeszcze nieznaczny, chociaż jak wskazują niektóre badania — główny zrąb prac wykonują oni w toku badań prowadzonych w wyższych uczelniach; nie wnoszą jednak największego wkładu w rozwój wiedzy naukowej. Nauczanie w szkołach wyższych na całym świecie staje się w coraz większym stopniu nauczaniem szkolnym w ścisłym tego słowa znaczeniu. Profesorowie i inni nauczyciele akademiccy mają wielkie możliwości przekazywania wiedzy, którą sami tworzą, wciągania swoich studentów w prowadzone prace badawcze. Proces nauczania został uregulowany, student otrzymuje na każdym kierunku studiów określony plan zajęć, styka się z nauczycielami na specjalistycznych wykładach i ćwiczeniach, których programy są także wyraźnie zarysowane, zakres przekazywanej wiedzy określony. Nie ma więc czasu ani na innowację, ani na zbyt wielką indywidualizację toku nauczania. Oto jest nieunikniona konsekwencja przejścia do szkolnictwa masowego, a szkolnictwo wyższe powszechne będzie spełniało takie same funkcje, jakie spełniała powszechna szkoła podstawowa w przeszłości, tzn. będzie dawało wykształcenie powszechne dla wszystkich, tylko na wyższym poziomie, z szerszym zakresem wiedzy i z większym zróżnicowaniem [1]."

Zarysowana tu tendencja wyraźnie podważa wzór nauczyciela akademickiego, którego działalność dydaktyczna była działalnością pochodną w stosunku do twórczości naukowej, do procesu wytwarzania wiedzy. Nauczanie wysuwa się dziś na pierwszy plan. „Trzeba więc spojrzeć prawdzie w oczy — formułuje wyraźnie swój postulat J. Szczepański — zapomnieć o mitach XIX-wiecznych, traktować nauczycieli szkół wyższych zgodnie

[1] J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976, s. 99—100.

z faktami i rozpocząć ich systematyczne kształcenie, by umieli wykonywać funkcję szczególnie ważną, tzn. by umieli uczyć" [2].

Obecnie stosuje się różne rozwiązania, by nauczyciele akademiccy „umieli uczyć". Czy jednak można zgodzić się z dalszym procesem rozwoju funkcji dydaktycznych, często organizatorskich, kosztem funkcji naukowo-badawczych? Sterując przemianami w funkcjach i strukturze instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli można iść w kierunku podtrzymywania pewnych procesów, zjawisk, tendencji lub ich hamowania, wywoływania nowych, innych procesów i wprowadzania zmian. Wkroczyliśmy w epokę, w której nauka ingeruje we wszystkie podstawowe dziedziny życia ludzkiego, wytwarzanie wiedzy naukowej dokonuje się zaś nie tylko w instytucjach do tego powołanych, ale w różnych dziedzinach działalności człowieka. W procesie kształcenia nauczyciele i nauczyciele akademiccy muszą wprowadzać dorastające pokolenie w nową rzeczywistość, która coraz bardziej zespala działalność zawodową z twórczością naukową. A dokonać tego można, gdy nauczyciel akademicki nie tylko przekazuje wiedzę, ale ją również wytwarza.

Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela zobowiązuje nauczycieli akademickich do dwóch rodzajów zadań: dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych. Do obowiązków profesorów i docentów należy systematyczne wykonywanie pracy naukowej służącej rozwojowi wiedzy, gospodarki i kultury narodowej oraz upowszechnianiu nauki, a ponadto kształcenie młodej kadry naukowej. Pytaniem podstawowym jest, jak racjonalnie kojarzyć rozwój i umacnianie funkcji badacza, uczonego, wytwarzającego nową wiedzę naukową z funkcjami dydaktycznymi, nauczycielskimi. Łączenie ich może być przedmiotem dyskusji, ale chyba nie może być w podstawowym swym sensie podważalne.

Mówiąc o dydaktycznych funkcjach kadr kształcących i doskonalących nauczycieli, trzeba przyjąć oczywiste założenie, że rozwój ich nie może dokonywać się poprzez gromadzenie indywidualnych doświadczeń, a musi opierać się na podstawach naukowych, że w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli ważne jest nie tylko wyposażanie ich w wiedzę, kształtowanie ich poglądów i postaw, ale również kształcenie umiejętności, przekazywanie wzorów postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Problem ten dostrzega się coraz częściej, w związku z czym wymaga się od nauczycieli akademickich, by potrafili spełniać te szczególnie ważne zadania, a więc by zdobyli odpowiednie do tego warunki oraz umieli kształcić nauczycieli. Zadania tego nie można sprowadzać do aspektów wyłącznie instrumentalnych. Wchodzi tu w grę cały splot problemów i uwikłań procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zasadniczą sprawą jest odpo-

[2] Ibid., s. 101.

wiednie wyposażenie nauczycieli, biorących udział w kształceniu i doskonaleniu pracowników oświaty, w wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, opanowanie przez nich podstaw dydaktyki szkolnictwa wyższego, zapoznanie ich z nowoczesnymi metodami i środkami kształcenia. Ważną też sprawą jest gruntowna znajomość problemów oświaty oraz innych łączących się z zawodem nauczyciela. Wiedza pedeutologiczna powinna więc stanowić ważny składnik kwalifikacji kadr kształcących i doskonalących nauczycieli.

Przy tych ogólnych założeniach dotyczących funkcji dydaktycznych trzeba oczywiście podkreślić potrzebę zróżnicowania niektórych aspektów kwalifikacji tych kadr. Wymagania dotyczące ich są bowiem zróżnicowane w zależności od tego, w jakim typie placówki pracują, jakie realizują programy, z jakimi grupami nauczycieli. Wydaje się jednak, że w perspektywie kształcenia ustawicznego będą oni nie tylko źródłem i ośrodkiem przekazu wiedzy, inspiratorami i organizatorami kształcenia, ale będą musieli również opracować trafne diagnozy, kierować pracą uczących się, organizować kształcenie praktyczne i sterować nim. Ich ważną umiejętnością będzie programowanie i tworzenie jak najpełniejszych, najbardziej optymalnych warunków umożliwiających kształcenie nauczycieli i jego kontynuację. Jest pewne, że pracownik systemu kształcenia ustawicznego nie może swoich zadań ograniczać wyłącznie do pracy dydaktycznej, ale powinien również oceniać potrzeby edukacyjne i zdolności kształcących się, określać cele tego kształcenia.

Aby spełniać te zadania musi on, obok naukowego rozwoju w zakresie dyscypliny kierunkowej, zdobyć, rozwijać i doskonalić swoje umiejętności dydaktyczne. Wstępne przygotowanie teoretyczne i zdobywanie coraz to nowych szczebli kariery naukowej nie będzie tu wystarczające. Nauczyciele kształcący nauczycieli muszą kształcić się systematycznie w czasie pracy, przy czym odnawianie ich wiedzy i umiejętności, przygotowanie do nowych zadań powinno być chyba oparte przede wszystkim na samokształceniu. Osiąganie przez nauczycieli właściwych kwalifikacji, wyrażających się w dużym zróżnicowaniu wiedzy i doświadczeń zawodowych, wymaga szerokiego powiązania ich kształcenia z praktyką oświatową, z różnymi dziedzinami działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Wśród różnych elementów kwalifikacji nauczycieli kształcących nauczycieli, znajomość problematyki interpersonalnej ma, jak skłonny byłbym sądzić, podstawowe znaczenie. Do tego jednak problemu nie przywiązuje się obecnie wystarczającej wagi. Powszechnie wiadomo zaś, że układ stosunków w relacji: nauczyciele akademiccy — nauczyciele niższych szczebli kształcenia, wychowania i opieki, posiada zasadnicze znaczenie w procesie nauczania i wychowania.

W. Okoń twierdzi, że układ stosunków między studentami a ich wy-

chowawcami w okresie kształcenia wstępnego nauczycieli jest pochodną następujących elementów:

a) rozumienia przez wychowawców współczesnych dążeń młodzieży, zaś ze strony studentów — orientacji co do roli, jaką pełnią w szkołach wyższych pracownicy naukowo-dydaktyczni,

b) tworzenia przez wyższą uczelnię warunków, w których studenci mogą pod kierunkiem pracowników naukowo-dydaktycznych zdobywać kwalifikacje ogólne i zawodowe,

c) prawidłowego regulowania przez uczelnie stosunków interpersonalnych, zapobiegającego powstawaniu tzw. barier psychologicznych między studentami a pracownikami naukowo-dydaktycznymi,

d) umiejętnego likwidowania konfliktów między młodzieżą akademicką a jej wychowawcami [3].

W odniesieniu do kształcenia i doskonalenia nauczycieli pracujących występują zupełnie inne czynniki modyfikujące relacje w układzie nauczyciel — nauczyciel. Inny wszak typ stosunków interpersonalnych występuje w okresie kształcenia wstępnego, gdy mamy do czynienia z młodzieżą dojrzewającą pod względem światopoglądowym, społecznym, psychicznym, inny zaś, gdy współpracujemy z ludźmi o bogatym już doświadczeniu życiowym i pedagogicznym. Problemy interpersonalne w dużym stopniu warunkują realizowane koncepcje programowe i stosowane metody pracy dydaktycznej. Jak wiadomo, metoda odpowiadająca jednym, bynajmniej nie musi być dobra dla innych. Pewne jednostki odczuwają silną potrzebę posiadania kierownika swojej pracy, inne mniejszą. Dorośli, niespokojni, pozbawieni pewności i wiary w siebie, uzyskują lepsze rezultaty przy metodach tradycyjnych. Ci, którzy mają silne pragnienie „stowarzyszania się", sprawdzają się dobrze w aspekcie dyskusji grupowej. Studenci dążący wytrwale do sukcesów — a ci bez wątpienia stanowią większość uczestników kształcenia ciągłego — wolą programy bez egzaminu, zawierające niewiele wykładów i nie narzucające żadnych prac. Najzdolniejsi, jak się wydaje, uzyskują najlepsze rezultaty w pracy grupowej, mniej zdolni więcej korzyści czerpią z kursów typu tradycyjnego, z obowiązkowych lektur i z nauki „klasy szkolnej" [4]. Dlatego też trzeba dokładnie poznać osobowość uczestników kształcenia. Uwaga ta odnosi się zwłaszcza do kształcenia dorosłych, u których obawy przed porażką są zazwyczaj silniejsze, a zadawnione — o wiele trudniejsze do pokonania i szczególnie dotyczy ona środowiska nauczycielskiego, w którym problematyka interpersonalna jest wyjątkowo złożona i wyraźnie komplikuje procesy kształcenia i doskonalenia (głównie wśród nauczycieli, którzy mają za sobą więk-

[3] W. Okoń, *Dydaktyka szkoły wyższej*, Warszawa 1973, s. 105.

[4] A. M. Huberman, *Comment les adultes apprennent et évoluent*, „Education Permanente", Strasbourg 1974, nr 22.

sze doświadczenie pedagogiczne). Wymaga to innego spojrzenia na rolę pracowników naukowo-dydaktycznych, na rolę „nauczycieli — nauczycieli".

Sygnalizując ten problem, chcę zwrócić uwagę na pewne wymagania istotne z punktu widzenia zmieniającej się roli tej grupy pracowników, ważne z punktu widzenia kształcenia ustawicznego; mam świadomość, że zakres tych wymagań jest znacznie szerszy i bogatszy, że wobec tej grupy pracowników różne są wymagania w różnych krajach. Wydaje się, że szczególnie ważnym zagadnieniem kształcenia nauczycieli kształcących nauczycieli powinno być przezwyciężenie barier oddzielających różne typy kadry dydaktycznej, urzeczywistnienie tezy, że wychowawca jest wychowywany, a student też jest wychowawcą. Teza ta odnosi się szczególnie do procesu podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli pracujących. Zresztą kadra doskonalenia nauczycieli w pełni zdaje sobie sprawę z tego faktu i stara się, by zasada współpartnerstwa w procesie doskonalenia nauczycieli pracujących była w pełni przestrzegana. Pracownicy ci uczestniczą również w zorganizowanych formach podnoszenia swoich kwalifikacji.

Ważnym wymogiem warunkującym efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego — często zresztą podkreślanym w różnych publikacjach — jest doświadczenie pedagogiczne nauczyciela akademickiego. W wielu systemach kształcenia i doskonalenia nauczycieli kadra dydaktyczna rekrutuje się niejednokrotnie spośród doświadczonych nauczycieli niższych szczebli szkolnictwa. Zakłada się przy tym, że doświadczenie to jest ważnym elementem kwalifikacji tej grupy nauczycieli. Wymaganie jednak dotyczące doświadczenia pedagogicznego nie jest wystarczająco sprecyzowane, może ono bowiem być długotrwałe w sensie czasu, ale ograniczone co do jakości. Wymóg posiadania przez nauczycieli kształcących nauczycieli doświadczenia pedagogicznego występuje w większości krajów. W Wielkiej Brytanii w kształceniu nauczycieli od dawna uczestniczą wybitni nauczyciele-praktycy niższych szczebli kształcenia. Są oni oddelegowani ze swych szkół macierzystych na okres od jednego do trzech lat, później zaś najzdolniejszym z nich proponuje się stałe stanowiska w zakładach kształcenia nauczycieli. W wielu krajach organizuje się różne formy kontaktów kadry kształcącej nauczycieli ze szkołami. Uważa się, że ciągła współpraca ze szkołami, polegająca na konsultacjach udzielanych nauczycielom, opiece pedagogicznej nad studentami — przyszłymi nauczycielami, pomocy metodologicznej w opracowywaniu i wdrażaniu innowacji, na udziale w działalności szkół eksperymentalnych, stanowi ważny czynnik praktycznego kształcenia nauczycieli akademickich. W Austrii na przykład rozważa się problem powrotu na pewien okres do szkół niższych szczebli kadry kształcącej nauczycieli w celu odnowienia i wzbogacenia swojego doświadczenia pedagogicznego.

Coraz częściej podkreśla się, że powiązanie nauczyciela z praktyczną działalnością musi być ujęte w określone struktury programowo-metodyczne i organizacyjne, że musi być wynikiem kształcenia i doskonalenia, a nie doświadczenia zgromadzonego wyłącznie drogą prób i błędów.

Wzrost i zmienność wymagań dotyczących kwalifikacji kadr kształcących nauczycieli powoduje, że coraz częściej poszukuje się instytucjonalnych rozwiązań w ich kształceniu i doskonaleniu, możliwości ciągłego doskonalenia zawodowego oraz śledzenie na bieżąco tak rozwoju oświaty, jak i postępu w zakresie reprezentowanej specjalności. Jest to zresztą tendencja szersza, dotycząca ogółu kadr naukowych. W pełni uświadamia się bowiem fakt, że postęp gospodarczy i społeczny, wzrost warunków życia uzależniony jest od odpowiedniego kształcenia kadr naukowych. W krakach socjalistycznych kształcenie i doskonalenie kadr naukowych wchodzi w zakres planów rozwojowych gospodarki narodowej danego kraju [5].

Rozważając problem podnoszenia kwalifikacji przez kadry kształcące nauczycieli trzeba odróżnić od siebie dwie kwestie: 1. kształcenia i doskonalenia w dziedzinie nauki, w której dany pracownik specjalizuje się oraz 2. przygotowania się do realizacji funkcji dydaktycznych. Nauczyciele akademiccy na ogół identyfikują swoją karierę życiową z osiągnięciami w zakresie reprezentowanej specjalności. W tej dziedzinie realizują na ogół zadania samodzielne. Z tym bowiem łączy się awans naukowy, który znajduje swój formalny wyraz w stopniach i tytułach naukowych. I w tym zakresie dokładają starań, by mieć jak największe osiągnięcia. Występuje tu jednak pewien ważny aspekt wynikający z roli pracownika naukowo-dydaktycznego. Otóż dyscyplina kierunkowa włączona jest w proces kształcenia przyszłych czy też już pracujących nauczycieli. Oznacza to, że nauczyciel akademicki musi rozpatrywać reprezentowaną przez siebie dyscypliną naukową zarówno z pozycji jej struktury, podstawowych pojęć, metodologii, jak też w aspekcie dydaktycznym, realizacji programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Stwarza to szczególną sytuację, może wywoływać napięcia i sprzeczności między badaniami i studiami dla samej wiedzy a przygotowaniem instrumentalnym, między rolą badacza a rolą dydaktyka, między reprezentantami poglądu studiowania dla samej wiedzy a rzecznikami wymogów profesjonalnych, instrumentalnych, pedagogicznych. Dlatego wydaje się, że przygotowanie nauczyciela akademickiego zakładające niejako wyposażenie go tylko w dodatkową wiedzę pedagogiczną, psychologiczną czy filozoficzną jest wprawdzie ważne, ale nie wystarczające. By nauczyciel akademicki nie tylko przekazywał informacje naukowe i realizował program kształcenia, ale także dawał wzory

[5] Por. *Kształcenie i doskonalenie kadr naukowych w niektórych krajach członkowskich RWPG*, Warszawa 1975.

pedagogicznego postępowania, powinien reprezentowaną przez siebie dyscyplinę rozpatrywać z punktu widzenia roli kształconych i doskonalonych nauczycieli, dostrzegać aspekty dydaktyczne samej dyscypliny. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że zainteresowanie nauczyciela akademickiego dyscypliną, w zakresie której jest specjalistą, będzie zawsze większe i w większym stopniu oparte na jego samodzielnej wiedzy badawczej, na samodzielnych studiach, niż zainteresowanie kształceniem pedagogicznym, doskonaleniem swoich funkcji dydaktycznych. W tej sytuacji przygotowanie pedagogiczne nauczyciela akademickiego, jego kształcenie i doskonalenie schodzi raczej na plan dalszy. Dlatego coraz częściej podejmuje się dziś próby, by celowo i systematycznie przygotowywać nauczycieli akademickich do spełniania przez nich zadań dydaktycznych. W gestii nauczyciela akademickiego leży jakość procesu kształcenia, podniesienie dyscypliny i terminowości studiów, lepsze przygotowanie zawodowe i ideowo-społeczne absolwentów szkoły wyższej [6].

Coraz częściej wychodzi się dziś z założenia, że odpowiednie przygotowanie kadry kształcącej nauczycieli jest ważnym elementem strategii rozwoju oświaty. Zarówno kraje rozwinięte, jak i rozwijające się przywiązują dziś duże znaczenie do kształcenia i doskonalenia kadr kształcących i doskonalących nauczycieli. W Związku Radzieckim większość kadry pracowników kształcących nauczycieli przeszła 3 lub 4-letni okres studiów na poziomie aspirantury. Obok prac badawczych studiują oni pedagogikę, prowadzą zajęcia w wyższych uczelniach pod kierunkiem wybitnych specjalistów, uczestniczą w pracy szkół i innych placówek oświaty i wychowania, przygotowując się w ten sposób do przyszłych zadań. Duży nacisk kładzie się tu na przygotowanie dydaktyczne pracowników mających kształcić nauczycieli, zakładając, że w zakresie opanowanej przez siebie dyscypliny będą oni pogłębiać swoją wiedzę na drodze samodzielnej pracy.

Od dłuższego czasu także i w naszych uczelniach obserwuje się próby systematycznego kształcenia i doskonalenia kadr oświatowych (przede wszystkim w zakresie ich dydaktycznego przygotowania). Najbardziej rozwinięte systemy tego przygotowania — funkcjonujące w środowisku poznańskim, krakowskim, szczecińskim i wrocławskim — obejmują z mniejszymi lub większymi odchyleniami program przygotowania pedagogiczno-metodologicznego i ideologicznego. Pierwszy jego szczebel zawiera elementy psychologii, pedagogiki i nauk społecznych, dobrane z punktu widzenia potrzeb nauczycieli akademickich, drugi — kształcenie w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych i obsługi technicznej środków nauczania, trzeci — kształcenie metodyczne, które organizują

[6] Por. L. Leja, *Optymalizacja kształcenia pedagogicznego młodej kadry naukowej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1974, nr 1.

przede wszystkim macierzyste instytuty oraz zakłady dydaktyczne w tych instytutach [7].

W rozwoju kadr naukowo-dydaktycznych trzeba silnie podkreślić rolę samokształcenia. Znaczy to, iż przygotowanie do pracy, zdobywanie wiedzy i umiejętności naukowych i dydaktycznych może i powinno być przedmiotem zainteresowania i uporczywych samodzielnych wysiłków kadry naukowo-dydaktycznej. Pracę samodzielną, pracę nad rozwojem własnych zainteresowań, własnej osobowości, pozbawioną zewnętrznych nakazów, formalnych ograniczeń należy uznać za podstawowy czynnik rozwoju nauczyciela akademickiego. Nie chcę lekceważyć tu roli instytucjonalnych form kształcenia i doskonalenia, ale przecież próby wyręczania nauczycieli akademickich, ograniczania ich samodzielnej pracy, wysoki stopień sformalizowania może przynosić krótkotrwałe i tylko pozorne efekty. Do skutków ujemnych może też prowadzić brak samodzielnej odporności na dynamikę zmian w treściach i metodach pracy, bezradność, stany niepewności czy nawet frustracji w sytuacjach nowych zadań naukowych i dydaktycznych,

Istotnym czynnikiem stymulującym rozwój kadry naukowo-dydaktycznej jest wykorzystanie tych wszystkich zasobów i możliwości, które występują w zespole naukowym. Chodzi tu o stworzenie takiego klimatu współpracy i współdziałania, który w naturalny sposób ułatwia przekazywanie wiedzy członkom zespołu naukowo-dydaktycznego. Jest to niezbędny warunek rozwoju samokształcenia i samodoskonalenia każdego pracownika. Dla właściwego rozwoju ważne znaczenie mają odpowiednie warunki pracy, sprzyjający jej klimat i troska o wzrost naukowy każdego pracownika, szczególnie troska o młodych pracowników, tworzenie warunków i bodźców do ciągłego ich kształcenia się i doskonalenia, podnoszenie ich kwalifikacji, pielęgnowanie pasji twórczych i odkrywczych, wspólne przeżywanie sukcesów i trudności. Wydaje się, że dopiero pełne wykorzystanie wszystkich możliwości, stwarzanych przez środowisko naukowe oraz indywidualnych pozwala zastanowić się nad pytaniem o rozwój instytucjonalnych form podnoszenia kwalifikacji kadr kształcących nauczycieli.

Problematyka treści i metod kształcenia pracujących nauczycieli wysuwa wiele złożonych kwestii, przede wszystkim ze względu na fakt, że praktycznie nie istnieją dostateczne ustalenia dotyczące typu kształcenia i doskonalenia, jakie powinni otrzymywać nauczyciele w zakresie ich naukowo-dydaktycznego przygotowania, ani też nie opracowano dotychczas taksonomii cech, jakimi powinna odznaczać się ta kategoria pracowników.

---

[7] S. Słomkiewicz, *Pedagogiczno-metodyczne kształcenie młodych nauczycieli*, „Życie Szkoły Wyższej" 1976, nr 6; por. też Leja, op. cit.

Pewne jest jednak, że w kształceniu nauczycieli nie można liczyć na dawne, już przestarzałe metody pedagogiczne. Programy kształcenia nauczycieli powinny opierać się na zastosowaniu nowoczesnych metod, gdyż one właśnie będą inspirować jutrzejszych nauczycieli. Dawniej wykład był podstawową metodą nauczania (wraz ze wszystkim co było w nim autorytatywne), dziś nie jest już ona uważana za szczególnie wartościową, sądzi się też, że nie może być podstawowym środkiem nauczania w kształceniu nauczycieli. Według nowoczesnych założeń dydaktycznych należy uczniów doprowadzić do samodzielnego odkrywania praw: powinni oni czuć się aktywnymi uczestnikami, a nie pasywnymi odbiorcami procesu nauczania. Zasada ta powinna być szczególnie respektowana w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. By być kompetentnym w jakimś zawodzie (dyscyplinie), uczeń musi znać jego podstawy teoretyczne i umieć zastosować teorię w praktyce, ponadto tylko przez samodzielne odkrywanie rzeczy i kształtowanie poczucia odpowiedzialności nabywa on umiejętność późniejszego adoptowania się do nowych sytuacji. Ta sama uwaga odnosi się do nauczyciela, który musi umieć samodzielnie się uczyć i korzystać z możliwości kształcenia ustawicznego w ciągu całej swej kariery.

Cały proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli, formy jego przejawiania się powinny stanowić wzór współcześnie rozumianego kształcenia i wychowania. To, czego oczekuje się od nauczycieli, powinno tym bardziej obowiązywać nauczycieli kształcących nauczycieli.

STANISŁAW KRAWCEWICZ

COMMENTS ON TEACHERS BY TEACHERS IN VIEW OF PERMANENT EDUCATION

The author is concerned with the problem of teachers' function and qualifications in the process of educating other teachers. He takes it for granted that in view of permanent education this group cannot be restricted to the staff of universities, teacher training-colleges and other establishments of preparatory teachers' training. Permanent education is the continuous process covering the whole professional life and it is realized by the staff of the teacher training establishments, by workers of pedagogic supervision, by school inspectors, consultants, radio and television workers, and also by workers of institutions and organizations which are (entirely or partly) concerned with the problem of teachers' education and perfection. When regarding the problem of standard qualifications of the teachers' training the author points out the necessity of such educators' attainments as: knowledge of particular specialization and psychology, knowledge of teachers (the so-called „pedeutology") and thorough familiarity with schooling and educational practice. The basic component of educators' knowledge of teachers is the thorough familiarity with the interpersonal problem which arises in the process of teachers' permanent education. This problem developes differently in the period of basic training which is to prepare teachers to their future work, and is assumes a different shape in the

process of educating and self-education of the teachers. A thought which concludes the deliberations comprised in the article is as follows: the whole process of permanent teacher training, i.e. initial training and training in the course of teachers' work should constitute a model of contemporary education in the respect of its didactic and organizational solutions and its form of existence. Thus a teacher at school does not teach as he was instructed to do, but he teaches as he was actually taught, following the practical educational pattern he received.

STANISŁAW KRAWCEWICZ

AUS DER PROBLEMATIK DER ROLLE DER LEHRER DER LEHRERBILDUNGSANSTALTEN IM BEREICH DER STÄNDIGEN FORTBILDUNG

Der Verfasser betrachtet das Problem der Aufgaben und der Qualifikation von Lehrern die Lehrer ausbilden. Er setzt voraus, dass in der Perspektive der ständigen Fortbildung diese Berufsgruppe nicht nur auf Hochschullehrer sowie den Lehrkörper pädagogischer und anderer Lehranstelten der Anfangsausbildung der Lehrer beschränkt werden darf. Die ständige Fortbildung ist ein Prozess, der lebenslang währt und von Mitarbeitern der Fortbildungsinstitutionen, der pädagogischen Aufsicht, den Visitatoren, Konsultanten, Mentoren, den Mitarbeitern des Rundfunks und des Fernsehens, verschiedener Institutionen und Organisationen realisiert wird, die sich ganz oder teilweise mit der Problematik der Lehrerbildung und Fortbildung befassen. Der Beitrag befasst sich weiter mit der Frage der Qualifikation der Kader der Lehrerausbildung und Fortbildung. Auf grosse Unterschiede in der Qualifikation hinweisend, fordert der Verfasser eine gründliche Beherrschung des Fachwissens und der Psychologie, der Pädeutologie, eine gründliche Kenntnis des Schulwesens und der Schulpraxis. Einen wichtigen Teil des Wissens der Pädagogen der Lehrerbildung bildet die vertiefte Kenntnis der interpersonellen Probleme, die in der ständigen Fortbildung der Lehrer auftreten. Diese Problematik sieht etwas anders in der Zeit der Anfangsausbildung, die den Lehrer zur Aufnahme seiner Arbeit vorbereiten soll. Einen anderen Ausdruck findet sie in der Weiterbildung und im Selbstunterricht der schon berufstätigen Lehrer. Der Leitgedanke, der den Beitrag endet, ist folgender: der Prozess der immerwährenden Bildung der Lehrer — die Anfangsausbildung und die Weiterbildung der Berufstätigen — müsste in seinen didaktisch-organisatorischen Lösungen, in seinen Erscheinungsformen ein Musterbeispiel zeitgenössischer Bildung sein. Der Lehrer in der Schule lehrt nicht so, wie man ihn lehren lehrte, sondern er lehrt so, wie man ihn wirklich usgebildet hat, nach praktischen Beispielen der Erziehungsarbeit.

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ

ЗАМЕЧАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБ УЧИТЕЛЯХ В ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСТОЯННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор рассматривает проблемы роли и квалификации учителей обучающих учителей. Выходит с положения, что в перспективе постоянного образования этой группы не можно ограничиваться к лицам работающим в университетах, педагогических школах или других учреждениях вступительного образования учителей. Постоянное обра-

зование является непрерывным процессом, обнимающим всю профессиональную жизнь и в его реализации принимают участие работники учреждений совершенствования учителей, работники педагогического контроля, инспектора, консультанты, работники радио и телевидения, работники учреждений и организации, которые (в исключении или частично) занимаются проблематикой образования и совершенствования учителей. Рассматривая проблему требований квалификации по отношению кадрам образующих и совершенствующих учителей, автор указывает на необходимость овладения ними знаниями в факультативной и психологической области, знаний учителю (педефтологий), а также глубоких знаний школы и просветительной практике. Важным составным элементом знаний учителей-учителей является глубокое знакомство интерперсональной практики выступающей в процессах постоянного образования учителей. Иначе, проблематика эта развивается в периоде вступительного образования приготовляющего учителей к работе, другой находит свое выражение в образовании и самообразовании работающих учителей. Мысль, которая кончает рассуждения находящиеся в статье следующая: весь процесс постоянного образования учителей, так вот вступительного образования и образования во время работы, должен в своих дидактически-организационных развязках, в формах своего прявления быть образцом по — современному понятого образования. Учитель в школе не учит так, как ему показывали, что надо обучать, но обучает так как его действительно образовали, какие получил практические модели обучений.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

GRAŻYNA KWIATKOWSKA

SZKOLNICTWO ROLNICZE ŚLĄSKA OPOLSKIEGO W PIERWSZYCH LATACH POWOJENNYCH (1945—1949)

Głębokie przemiany polityczno-społeczne oraz gospodarcze jakie zaistniały z chwilą powstania Polski Ludowej pociągnęły za sobą m.in. powszechny rozwój kultury i oświaty jako nadbudowy nowego ustroju. W zmienionej rzeczywistości szczególnego znaczenia nabrały rola i pozycja szkolnictwa zawodowego, którego pierwszoplanowym zadaniem było przygotowanie, w możliwie jak najkrótszym czasie, wykwalifikowanej kadry dla odbudowującej się gospodarki, w tym również dla rolnictwa. Przeobrażenia polskiej wsi i rolnictwa zmuszały do podjęcia kroków celem wprowadzenia w życie odpowiedniego systemu oświatowego. Wykorzystując doświadczenia okresu międzywojennego, a zwłaszcza rocznych i dwuzimowych szkół rolniczych [1], przystąpiono do organizowania nowego typu szkół, tym bardziej, że wyjątkowo ubogie w momencie klęski wrześniowej niższe szkolnictwo rolnicze uległo poważnemu wyniszczeniu w czasie okupacji niemieckiej.

Dekret Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z 6 IX 1944 r. obok rozwiązania spraw agrarnych uwzględniał również potrzebę szybkiej organizacji szkół rolniczych. Aby w miarę realnych możliwości zapewnić rozwojowi niższego szkolnictwa rolniczego bazę materialną w art. 15 tego dekretu przewidziano zarezerwowanie przy przeprowadzaniu reformy rolnej pewnej części ziemi, tzw. resztówek, z przeznaczeniem dla szkół rolniczych oraz celem zorganizowania wzorowych gospodarstw [2]. Zarządzenie ministra rolnictwa i reform rolnych z 1 III 1945 r. obligowało pełnomocników do spraw reformy rolnej oraz komisje podziału ziemi, aby przy opracowywaniu projektów parcelacji gruntów obszarniczych, wydzielali i za-

---

[1] T. Wieczorek, *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 roku*, Warszawa 1968.

[2] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1944, nr 3, poz. 13.

bezpieczali odpowiednie ośrodki na użytek szkolnictwa rolniczego. Gminnym szkołom rolniczym należało wydzielić od 5 do 10 ha, powiatowym szkołom gospodarstwa wiejskiego — od 3 do 50 ha, liceom i szkołom specjalnym — od 50 do 80 ha użytków rolnych [3].

Departament Oświaty Rolniczej Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych, utworzony 1 XII 1944 r., przewidywał w projekcie dekretu „O organizacji szkół gospodarstwa wiejskiego i wychowania społecznego" taką rozbudowę sieci szkół rolniczych, która mogłaby wyrównać dotychczasowe zaniedbania i braki w dziedzinie oświaty rolniczej. Zastanawiano się nad potrzebą wprowadzenia powszechnego obowiązku zawodowego przygotowania młodzieży wiejskiej do pracy w rolnictwie. Wydzielane przy realizowaniu reformy rolnej ośrodki gospodarcze miały stanowić materialną podstawę do organizowania sieci placówek oświaty rolniczej w postaci następujących szkół: gminne szkoły rolnicze, powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego, gimnazja i licea rolnicze oraz uniwersytety ludowe i szkoły wychowania społecznego. Najwięcej zamierzano utworzyć gminnych szkół rolniczych [4].

W roku szkolnym 1945/46 Departament Oświaty Rolniczej zdołał zorganizować na terenie całego kraju 751 gminnych szkół rolniczych, 164 powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego, 2 wyższe szkoły gospodarstwa wiejskiego, 2 uczelnie akademickie gospodarstwa wiejskiego, 3 wydziały rolne przy uniwersytetach [5]. Początkowo 155 szkół niższych i średnich spośród wszystkich szkół rolniczych oraz wszystkie wyższe i akademickie podlegały Ministerstwu Oświaty. Uchwałą Rady Ministrów z 12 XII 1946 r. dualizm w zarządzaniu szkolnictwem rolniczym został na jakiś czas zniesiony, wszystkie szkoły przeszły w gestię Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych (MRiRR) [6].

Zapowiedzią dalszego programu oświaty rolniczej był *Informator* nr 1 wydany w 1946 r. przez MRiRR. Sformułowane w nim wytyczne polityki oświatowej dla wsi przewidywały, przy zmianie układów społecznych i politycznych państwa, konieczność objęcia całej młodzieży wiejskiej szkołą ogólnokształcącą oraz odpowiednią szkołą zawodową w celu jak najszybszego odrobienia wielowiekowego zacofania wsi. Tak nakreślone zadania uzasadniał ówczesny dyrektor Departamentu Oświaty Rolniczej MRiRR, Stanisław Wysocki, m.in. następującym stwierdzeniem: „Szeroko i głęboko rozbudowana oświata rolnicza na wsi zmieni radykalnie nie tylko jej

[3] Ibid. 1945, nr 10, poz. 51.

[4] T. Wieczorek, *Kształcenie rolnicze w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 110—111.

[5] A. Raczuń, *Szkolnictwo rolnicze w Polsce i na Opolszczyźnie w okresie XX-lecia*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" 1964, nr 2—3, s. 52.

[6] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 11, poz. 304.

ustrój agrarny, ale przede wszystkim podniesie wysoko stopę życiową wsi, jej kulturę i cywilizację. Wtedy dopiero ziści się marzenie uczciwych ekonomistów i polityków, żeby wieś stała się wreszcie czynnym i w pełni budowniczym elementem w państwie" [7].

W celu natychmiastowego zorganizowania sieci szkół rolniczych już w 1945 r. powstawały przy wojewódzkich urzędach ziemskich (potem wydziałach rolnictwa i leśnictwa) wydziały oświaty rolniczej. Województwo opolskie w tym okresie nie istniało jeszcze jako odrębna jednostka administracyjna, powstało bowiem dopiero w roku 1950. Tereny, które znalazły się w obrębie tego nowego województwa, do chwili jego utworzenia połączone były w jedną całość z województwem śląsko-dąbrowskim, z wyjątkiem powiatów: namysłowskiego, brzeskiego i grodkowskiego, które wówczas należały do województwa wrocławskiego. Tak więc organizacja oświaty rolniczej na Śląsku Opolskim leżała w kompetencji wydziałów oświaty rolniczej przy urzędach ziemskich w Katowicach i Wrocławiu.

Na mocy dekretu o reformie rolnej z 6 IX 1944 r. Wydział Oświaty Rolniczej Wojewódzkiego Urzędu Ziemskiego w Katowicach rozpoczął z początkiem 1945 r. penetrację terenów leżących w granicach województwa śląsko-dąbrowskiego (łącznie z dzisiejszym woj. opolskim), celem wytypowania i zabezpieczenia gospodarstw rolnych opuszczonych przez właścicieli niemieckich, a następnie przekazania ich szkolnictwu rolniczemu. Praktycznie bezpośrednim wykonawcą całości tego typu prac w terenie były powiatowe inspektoraty oświaty rolniczej przy powiatowych urzędach ziemskich. Zakres ich działalności był wielostronny, a mianowicie: organizowanie gminnych szkół rolniczych, akcja przysposobienia rolniczego, zakładanie świetlic i bibliotek szkolnych, przejmowanie resztówek z rozparcelowanych majątków obszarniczych i poniemieckich oraz staranie się o skompletowanie w nich inwentarza żywego i martwego, a także zabezpieczenie pozostałych urządzeń i zbiorów, dobór kandydatów na nauczycieli i instruktorów szkół rolniczych, pomoc szkołom w zagospodarowywaniu ośrodków, lustracja szkół rolniczych, nadzór nad powiatowymi oraz gminnymi komitetami szkół rolniczych [8]. Ponieważ oświata rolnicza w tym okresie nie dysponowała odpowiednią kadrą fachowców, co było rzeczą zrozumiałą wobec strat, jakie Polska poniosła w czasie drugiej wojny światowej, nie we wszystkich powiatach od razu można było obsadzić stanowisko inspektora oświaty rolniczej. Na przykład w powiecie namysłowskim, przez dłuższy okres czasu stanowisko to wakowało, w związku z czym wszelkie zadania w zakresie organizacji szkół rolni-

[7] Raczuń, op. cit., s. 52.

[8] J. Kulka, Początki i rozwój szkolnictwa rolniczego w woj. opolskim w latach 1945—1960, 1965 maszyn., praca magisterska, WSP w Opolu, s. 39.

czych nie mogły być realizowane, co w znacznym stopniu wpłynęło na opóźnienie ich otwarcia [9].

Inspektor, obejmując swą placówkę, w pierwszym rzędzie powoływał do życia Powiatowy Komitet Szkół Rolniczych [10]. Do obowiązków komitetów należało wybranie odpowiednich obiektów i protokolarne przejęcie ośrodków przeznaczonych dla szkół wraz z urządzeniami i inwentarzem oraz opieka nad nimi. Komitety szkolne były odpowiedzialne za stan materialny i organizacyjny szkół. Współpracując z gminnymi i powiatowymi radami narodowymi, miały one przygotowywać w każdej gminie lokale szkolne składające się z dwu sal wykładowych, po 50 miejsc każda, przeznaczonych osobno dla młodzieży męskiej i żeńskiej. W skład każdego komitetu wchodzili: przewodniczący, sekretarz oraz 4—8 członków. Przykładowo, skład osobowy Powiatowego Komitetu Szkół Rolniczych w Koźlu powstałego 6 II 1945 r. przedstawiał się następująco [11]:

1. przewodniczący — komisarz Powiatowego Urzędu Ziemskiego, 2. sekretarz — przedstawiciel Powiatowego Biura Rolnictwa, 3. członkowie w liczbie pięciu — pracownik Powiatowego Biura Rolnictwa, inspektor szkolny, wicestarosta, pełnomocnik MRiRR, przewodniczący ZWM.

W myśl zarządzenia MRiRR z 14/15 III 1946 r. powoływano również do życia gminne komitety szkół rolniczych, które miały bezpośrednio opiekować się szkołami rolniczymi w gminie [12]. Pracowali w nich, podobnie jak w przypadku komisji powiatowych, przedstawiciele organizacji społeczno-oświatowych, służby rolnej, spółdzielni rolniczych, nauczycieli, związków młodzieżowych, stronnictw politycznych oraz miejscowej władzy. Komitety, zarówno powiatowe, jak i gminne, miały charakter tymczasowy, stanowiły one czynnik społeczny ułatwiający odpowiednim władzom organizowanie oświaty rolniczej.

Pierwsze ośrodki przeznaczone dla szkolnictwa rolniczego na Śląsku Opolskim wytypowano w połowie 1945 r., m.in. w pow. opolskim — 22, kozielskim — 9, nyskim — 14, prudnickim — 8, namysłowskim — 10 [13].

---

[9] R. Krasucki, Rozwój szkolnej oświaty rolniczej w powiecie namysłowskim w latach 1945—1965, 1968 maszyn., praca magisterska, WSP w Opolu, s. 18.

[10] Archiwum Ministerstwa Rolnictwa (dalej: AMR), zespół Departament Oświaty Rolniczej (dalej: DOR), sygn. 354/4, okólnik Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych (MRiRR) z 15 XII 1944, 1 I 1945 i 29 I 1945 r.

[11] Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Opolu (dalej: WAP Opole), zespół Starostwa powiatowe Opolszczyzny (dalej: Starostwa), sygn. 379, protokół z zebrania Powiatowego Komitetu Szkół Rolniczych w Koźlu z dnia 6 II 1945 r.

[12] AMR, DOR, sygn. 354/4, zarządzenie MRiRR z dnia 14/15 III 1945 r. w sprawie organizacji gminnych szkół rolniczych.

[13] WAP Opole, Starostwa, sygn. 550/14, sprawozdanie z działalności powiatowych inspektoratów oświaty rolniczej za II kwartał 1945 r.; Krasucki, op. cit., s. 21—22.

W początkowym okresie w związku z akcją wysiedlania obywateli niemieckich nie było trudności ze znalezieniem odpowiednich gospodarstw rolnych, które miałyby określoną powierzchnię gruntów i jednocześnie zabudowania gospodarskie. Wydzielone ośrodki szkoleniowe z doświadczalnymi gospodarstwami nie zawsze zapewniały wszakże warunki sprzyjające szerokiej rozbudowie szkół rolniczych, gdyż bywały dość często zajmowane samowolnie przez różne instytucje cywilne czy wojskowe. Wydział Oświaty Rolniczej poświęcał sporo energii, aby obiekty te odzyskać. Do usunięcia danej instytucji czy osoby prywatnej z zajmowanego gospodarstwa potrzebna była nieraz interwencja Urzędu Bezpieczeństwa czy Prokuratury. Znaczna część ośrodków była kompletnie zdewastowana w konsekwencji działań wojennych, a często po raz drugi przez szabrowników, gleba była wyjałowiona, pokryta okopami, inwentarz żywy rozgrabiony, brak podstawowych sprzętów i narzędzi gospodarskich, nawozów i nasion, brak ludzi do prowadzenia tychże ośrodków, brak nauczycieli, a co najważniejsze uczniów. W związku z powyższym niektóre zaplanowane szkoły rolnicze nigdy nie doczekały się uruchomienia, a projekty sieci szkół ulegały częstym zmianom [14].

Pomimo trudności Wydziałowi Oświaty Rolniczej WUZ w Katowicach udało się na terenie Opolszczyzny uruchomić w roku szkolnym 1945/46 23 szkoły rolnicze różnych typów. W roku 1947 było natomiast już 18 gminnych szkół rolniczych, 4 powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego, 5 gimnazjów rolniczych oraz 7 liceów. Szkoły rolnicze zaczęły również w tym okresie powstawać w powiatach brzeskim i namysłowskim. Dwuletnie średnie szkoły rolnicze istniały w roku szkolnym 1948/49 w Pisarzowicach (pow. brzeski), Wilkowie (pow. namysłowski), a Namysłów posiadał trzyletnie Liceum Rolniczo-Spółdzielcze [15].

W programie rozwoju kształcenia agronomicznego najpowszechniejszą formą miały być gminne szkoły rolnicze [16]. Męskie i żeńskie gminne szkoły rolnicze zamierzano zakładać w każdej gminie. Siedzibą ich miały być ośrodki o powierzchni gruntów nie mniejszej niż 10 ha. Departament Oświaty Rolniczej polecił, aby w gminach, w których utworzenie samodzielnych gminnych szkół z braku środków natrafiało na trudności, były one czasowo organizowane przy 7-klasowych szkołach powszechnych.

---

[14] WAP Opole, Starostwa, sygn. 550/14, sprawozdanie z działalności powiatowych inspektoratów oświaty rolniczej za II kwartał 1945 r.

[15] H. Głowacki, Geneza i rozwój szkolnictwa zawodowego na Opolszczyźnie (1945—1965), 1972 maszyn., praca doktorska, WSP w Opolu, s. 78—79.

[16] Wieczorek, *Kształcenie rolnicze...*, s. 110—114; S. Michalski, *Drogi rozwojowe kształcenia rolniczego na poziomie niższym i średnim w 20-leciu Polski Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1966, nr 2, s. 123—125.

Zadaniem gminnych szkół rolniczych było przygotowanie młodzieży wiejskiej do samodzielnego prowadzenia własnych gospodarstw rolnych. Zasadniczo miano przyjmować do nich młodzież po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej i po odbyciu rocznej praktyki w gospodarstwach rodziców. W okresie przejściowym, tj. do roku 1949, możliwe było jednak przyjmowanie kandydatów powyżej 15 roku życia, którzy ukończyli tylko 4 klasy szkoły powszechnej.

Były to szkoły bez internatów, a ich podstawowe założenia programowe, dydaktyczne i wychowawcze opierały się w zasadzie na doświadczeniach dwuzimowych szkół rolniczych z lat międzywojennych. Zgodnie z ustawą o ustroju szkolnictwa z 1932 r. szkoła ta miała obowiązywać młodzież wiejską obojga płci po ukończeniu szkoły podstawowej do 18 roku życia. W praktyce jednak administracja szkolna nie dopilnowała egzekwowania tego obowiązku.

Początkowo nauka w gminnych szkołach rolniczych trwała jeden rok, a od roku szkolnego 1946/47 został wprowadzony dwuletni okres nauczania z podziałem na 4 semestry, obejmujące naukę lekcyjną i praktykę zawodową w gospodarstwach rodziców. Nauczanie lekcyjne odbywało się w okresie od 15 października do 31 marca, a praktyka zawodowa — od 1 kwietnia do 14 października [17].

Podstawę programu nauczania w szkole stanowiła grupa przedmiotów rolniczych, tzn. zawodowych (rolnictwo, ogrodnictwo, hodowla, organizacja i prowadzenie gospodarstw wiejskich), spółdzielczo-społecznych (rachunki, higiena, spółdzielczość, społeczne życie wsi) oraz ogólnokształcących (język polski, historia Polski, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wsi itp.). Nauczanie obejmowało ponadto zajęcia praktyczne oraz zajęcia świetlicowe. W grupie przedmiotów zawodowych występowało zróżnicowanie programu dla chłopców i dziewcząt. Dziewczęta zamiast hodowli zwierząt oraz organizacji i prowadzenia gospodarstw wiejskich uczyły się takich przedmiotów, jak: urządzanie i prowadzenie domu, żywienie rodziny, wychowanie dzieci. Łącznie plan zajęć w obydwu klasach gminnej szkoły rolniczej przewidywał po 40 godzin tygodniowo. Z tego na przedmioty zawodowe, z zajęciami praktycznymi i ćwiczeniami przypadało 19 godzin w klasie I; 20 godzin w klasie II [18].

Personel gminnych szkół rolniczych miał składać się z 1—2 nauczycieli przedmiotów zawodowych i pomocniczych oraz instruktora rolnego i świetlicowego. Na kierowników mieli być powoływani rolnicy ze średnim wykształceniem, a na instruktorów kandydaci z ukończoną powiatową szkołą rolniczą.

[17] WAP Opole, Starostwa, sygn. 379, okólnik nr 15 MRiRR z dnia 15 VII 1946 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/47.

[18] AMR, zespół Akta Wydziału Nauk i Oświaty Rolniczej, sygn. 354/9.

Absolwenci gminnych szkół rolniczych uzyskiwali dyplom upoważniający ich do pracy w indywidualnych gospodarstwach rolnych oraz dający im prawo wstępu do dwuletnich gimnazjów dla dorosłych.

Od roku szkolnego 1946/47 rozporządzeniem MRiRR oraz Ministerstwa Obrony Narodowej z 14 III 1947 r. gminne szkoły rolnicze wraz z przysposobieniem rolniczym zostały ideologicznie i organizacyjnie połączone z przysposobieniem wojskowym, tworząc tzw. Przysposobienie Rolnicze i Wojskowe (PRW), którego działalność miała charakter oświaty pozaszkolnej. Nieodpowiednie metody pracy w ośrodkach PRW, niemożność zapewnienia im fachowej kadry, a także zatracenie przez nie charakteru rolniczego, spowodowały załamanie się całej akcji i jej likwidację, poczynając od roku 1949 [19].

W 1947 r. było na Opolszczyźnie ogółem 18 gminnych szkół rolniczych, w tym 9 szkół męskich, 8 żeńskich i 1 koedukacyjna. Gminne szkoły rolnicze męskie znajdowały się w następujących miejscowościach: Biała, Bierawa, Bogdańczowice, Chrząstkowice, Pawłowiczki, Radomirowice, Ratnowice, Winów oraz Zdzieszowice. Szkoły żeńskie istniały w tych samych miejscowościach z wyjątkiem Zdzieszowic, a szkoła koedukacyjna w Pietrowicach Wielkich [20]. W tymże roku w gminnych szkołach rolniczych uczyło się łącznie 698 uczniów, w tym 316 chłopców (45,3%) i 382 dziewczyny (54,7%). W 1947 r. liczba uczniów gminnych szkół rolniczych osiągnęła swój najwyższy stan (zob. tabela 1). Oznaczało to w porównaniu do

Tabela 1

Uczniowie gminnych szkół rolniczych na Opolszczyźnie w latach 1945—1949

Lata	Uczniowie		
	chłopcy	dziewczęta	ogółem
1945	90	109	199
1946	184	215	399
1947	316	382	698
1948	114	205	319
1949	39	45	84

Źródło J. Kulka, Początki i rozwój szkolnictwa rolniczego w woj. opolskim w latach 1945—1960, 1965 maszyn., praca magisterska, WSP w Opolu, s. 58.

1945 r. wzrost o 250,7%. Ponieważ w następnych latach ta forma szkolnictwa rolniczego zanikała, już w 1949 r. w gminnych szkołach rolniczych było zaledwie 84 uczniów. Przez cały okres działalności tego typu szkół,

[19] T. Musioł, *Oświata na Opolszczyźnie w latach 1945—1955*, „Kwartalnik Opolski" 1955, nr 1, s. 12.

[20] Głowacki, op. cit., s. 78.

tzn. w latach 1945—1949, daje się zauważyć sporą przewagę dziewcząt sięgającą 54% ogółu młodzieży pobierającej naukę w gminnych szkołach rolniczych.

Drugim typem niższej szkoły rolniczej były powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego [21]. W zależności od potrzeb terenu miały one posiadać charakter ogólnorolniczy lub też nachylenie specjalistyczne w kierunku np.: hodowlanym, ogrodniczym, pszczelarskim, rybackim, rolniczo-spółdzielczym czy mleczarskim. Projektowana sieć tych szkół uwzględniała utworzenie w każdym powiecie łącznie dwóch tego rodzaju szkół, jednej męskiej i jednej żeńskiej. Zadaniem powiatowych szkół rolniczych było przygotowanie młodzieży do prowadzenia własnych gospodarstw, społecznej i zawodowej działalności w zakładach związanych z rolnictwem oraz kształcenie personelu pomocniczego dla gminnych szkół rolniczych. Przyjmowano do nich młodzież męską i żeńską po ukończeniu szkoły podstawowej i 18 roku życia, posiadającą co najmniej 2-letnią praktykę rolniczą.

Były to w zasadzie szkoły internatowe z własnym gospodarstwem, o rocznym cyklu nauczania, z tym, że w województwach zachodnich i północnych szkoły te mogły być dwuletnie. Nauka rozpoczynała się 15 stycznia i kończyła 15 grudnia. Program nauczania powiatowych szkół gospodarstwa wiejskiego stanowił rozszerzoną wersję programu gminnych szkół rolniczych. Absolwenci powiatowych szkół mieli prawo wstępu do drugiej klasy gimnazjum rolniczego dla dorosłych.

Funkcja społeczna powiatowych szkół gospodarstwa wiejskiego była częściowo zbieżna z funkcją szkół gminnych. Obydwa typy szkół realizowały w pewnym zakresie podobne zadania. Rozbudowanie sieci tych szkół według pierwotnych założeń było nierealne, nie pozwalały na to trudności materialne i kadrowe. Brak możliwości zabezpieczenia i zagospodarowania ośrodków na użytek oświaty rolniczej spowodował, że szkoły powiatowe były często uruchamiane przy ośrodkach zdewastowanych i podupadłych. Złe gospodarstwa, nieodpowiednia nieraz kadra nauczająca, prymitywizm i tymczasowość w pracy dydaktyczno-wychowawczej nie podnosiły atrakcyjności powiatowych szkół gospodarstwa wiejskiego w oczach środowiska. Szkoły te nie stwarzały młodzieży wiejskiej szansy awansu społecznego. W wyniku wszystkich tych trudności pojawiła się tendencja do przekształcenia szkół powiatowych w gimnazja. W roku szkolnym 1947/48 MRiRR poleciło, aby stopniowo przekształcać szkoły powiatowe w gimnazja dla dorosłych względnie szkoły przysposobienia rolniczego powstające w drodze reorganizacji gminnych szkół rolniczych [22].

[21] Wieczorek, *Kształcenie rolnicze...*, s. 78.

[22] WAP Opole, Starostwa, sygn. 520, okólnik nr 27 MRiRR z dnia 15 VII 1947 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1947/48 w szkołach rolniczych podległych MRiRR.

Powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego działały w różnych latach omawianego okresu w następujących miejscowościach Opolszczyzny: Izbicko (1946—1947), Komorno (1946—1947), Polanowice (1946—1947), Głubczyce (1947—1948). Ostatnia z wymienionych szkół została w roku szkolnym 1948/49 przekształcona w Szkołę Przysposobienia Rolniczo-Wiejskiego, a w roku 1949 uległa likwidacji [23]. Nic bliższego nie da się powiedzieć o tych szkołach, gdyż nie zachowały się żadne dane dotyczące ilości uczniów, nauczycieli czy absolwentów, zresztą istniały one bardzo krótko, a poza tym nie odegrały większej roli w rozwoju kształcenia dla potrzeb odbudowującego się rolnictwa.

Gminne i powiatowe szkoły rolnicze lansowane od początków Polski Ludowej przez MRiRR miały — w intencji projektodawców — objąć całą nie kształcącą się w innych szkołach młodzież wiejską, upowszechniając na wsi oświatę rolniczą i prowadząc w ten sposób do wyposażenia w odpowiednie kwalifikacje zawodowe wszystkich przyszłych rolników. Niestety, zarówno gminne szkoły rolnicze, jak i powiatowe szkoły gospodarstwa wiejskiego nie spełniły pokładanych w nich nadziei. Zorganizowanie i prowadzenie tak wielkiej liczby szkół (po dwie szkoły w każdym powiecie i w każdej gminie), korzystając tylko z budżetu państwowego, przerastało możliwości dźwigającego się ze zniszczeń wojennych kraju. Realizacja tego przedsięwzięcia wymagała czynnego włączenia się samorządu terytorialnego i rolniczego, co następowało zbyt powoli i niekonsekwentnie.

Szkoły te tworzono właściwie bez podstaw prawnych, bo według obowiązującego ustawodawstwa szkolnego oświata rolnicza obejmowała: a) roczne szkoły przysposobienia rolniczego oparte na I szczeblu programowym szkoły powszechnej; b) 2-letnie szkoły niższego stopnia (zwane szkołami rolniczymi) oparte także na I szczeblu programowym; c) 3-letnie licea rolnicze, których podbudową było gimnazjum ogólnokształcące oraz d) kursy specjalistyczne o różnym czasie trwania [24]. Genezy powiatowych i gminnych szkół rolniczych należałoby szukać we wcześniejszych dążeniach działaczy ruchu ludowego (m.in. Jadwigi Dziubińskiej), którzy już w początkach II Rzeczypospolitej wysuwali ideę stworzenia powiatowych szkół internatowych i gminnych kursów rolniczych. Chociaż starania „ludowców" o uchwalenie przez Sejm Ustawodawczy w 1920 r. ustawy o ludowych szkołach rolniczych zakończyły się sukcesem, to jednak realizacja

---

[23] E. Janka, Rozwój szkolnictwa i oświaty rolniczej na Opolszczyźnie w latach 1945—1965 na tle potrzeb rozwojowych gospodarki rolnej, 1965 maszyn., Archiwum Prac Naukowych Instytutu Śląskiego w Opolu, sygn. 8/0, s. 4.

[24] Rozporządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z 21 XI 1938 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego. Dział III Szkolnictwa rolniczego (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1938, nr 15, poz. 202).

zawartych w niej postanowień nie przyniosła w praktyce zamierzonych efektów, głównie z braku odpowiednich funduszy samorządowych. W początkach Polski Ludowej powrócono więc znów do dawnych idei, wysuwając plany wielkiej rozbudowy szkolnictwa rolniczego [25].

W odróżnieniu od niższych szkół rolniczych, rozwój średnich szkół rolniczych na Opolszczyźnie w latach 1945—1949 przebiegał korzystniej i mimo licznych trudności oraz niepowodzeń szkołom tym udało się, w większości wypadków dzięki reorganizacjom i reformom, przetrwać do chwili obecnej. Nadzór nad szkołami tego typu sprawowały bezpośrednio wydziały oświaty rolniczej przy urzędach ziemskich, a nie powiatowe czy gminne szczeble hierarchii administracyjnej jak w wypadku rolniczych szkół powiatowych czy gminnych. Stwarzało to im o wiele lepsze warunki rozwoju, zwłaszcza jeśli chodzi o sprawy finansowe czy kompletowanie kadry nauczycielskiej. Tempo rozwoju średnich szkół rolniczych uwarunkowane było wieloma czynnikami, przede wszystkim dużym zapotrzebowaniem zniszczonego przez wojnę rolnictwa na kadrę z kwalifikacjami rolniczymi na poziomie średnim, dążeniem władzy ludowej do stworzenia młodzieży chłopskiej szerokiego dostępu do szkół średnich, a także możliwościami zapewnienia tym szkołom materialnych podstaw funkcjonowania (chodzi tu o gospodarstwa wydzielone w drodze przeprowadzenia reformy rolnej).

Średnie szkoły rolnicze, tj. trzyletnie gimnazja i licea rolnicze młodzieżowe oraz dwuletnie gimnazja i licea rolnicze dla dorosłych, tworzono po wojnie opierając się na podstawowych przesłankach ustrojowo-prawnych i dydaktyczno-wychowawczych z lat międzywojennych.

W programach kształcenia gimnazjów i liceów rolniczych uwzględniono trzy zasadnicze grupy przedmiotów: ogólnokształcące (język polski, język obcy, historia, wychowanie fizyczne, geografia), zawodowe główne (uprawa roślin, hodowla zwierząt, ogrodnictwo, organizacja gospodarstw rolnych itp.) oraz zawodowe pomocnicze (botanika, zoologia, fizyka, chemia, elementy prawa, nauka o Polsce itp.) [26]. Autorzy programów uwzględniali podstawowe wiadomości potrzebne do wykonywania określonych czynności w zawodzie rolniczym, tj. teoretyczną i praktyczną znajomość wszystkich działów produkcji z uwzględnieniem podstawowych dziedzin przemysłu rolnego, organizacji gospodarstw pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym, znajomość maszynoznawstwa rolniczego oraz towaroznawstwa zawodowego. Ponadto do programu włączono elementy ogrodnictwa, leśnictwa, miernictwa, budownictwa wiejskiego, usta-

[25] S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948*, Wrocław 1974, s. 70, ser. Pracownia Dziejów Oświaty. Monografie z Dziejów Oświaty, t. 16.

[26] WAP Opole, Starostwa, sygn. 379, okólnik nr 15 MRiRR...

wodawstwa agrarnego oraz wiadomości z życia społecznego i oświatowo-kulturalnego wsi. Podstawowa różnica pomiędzy programami obu typów szkół polegała na tym, że w liceum podstawę programową tworzyła szerzej i gruntowniej interpretowana praktyczna i teoretyczna wiedza, a także występowała dalej idąca specjalizacja czy to w kierunku wybitnie rolniczym, czy to ogrodniczym, czy spółdzielczym itp.[27]

Gimnazja rolnicze przyjmowały młodzież w wieku od 15 do 17 lat z ukończoną szkołą podstawową. Warunkiem przyjęcia było pomyślne złożenie egzaminu wstępnego [28]. Wszystkie gimnazja rolnicze posiadały własne gospodarstwa rolne i internaty. Szkoły te miały za zadanie przygotować młodzież do działalności społeczno-gospodarczej, prowadzenia średnich i większych gospodarstw rolniczych oraz do pracy w gminnych i powiatowych szkołach rolniczych. Świadectwo ukończenia gimnazjum, tzw. mała matura, uprawniała absolwentów do kontynuowania dalszej nauki w liceach lub do podjęcia pracy w charakterze sił pomocniczych w gminnych i powiatowych szkołach rolniczych.

Licea rolnicze przyjmowały natomiast absolwentów gimnazjów rolniczych lub zawodowych. Kształciły one kierowników większych gospodarstw rolnych, instruktorów niższych szkół rolniczych oraz pracowników administracji rolnej lub uspołecznionej gospodarki wiejskiej.

W roku szkolnym 1948/49 dokonano reformy w całym szkolnictwie polskim, w tym także w średnich szkołach rolniczych. Zmiany dotyczyły zarówno ustroju i organizacji szkolnictwa, jak i programów nauczania. W kształceniu rolniczym na poziomie średnim wprowadzono dwa równoległe ciągi kształcenia. Jeden z nich stanowiły nowo utworzone jednolite 4-letnie licea rolnicze, oparte na podbudowie 7 klas szkoły powszechnej, a drugi — dotychczasowe gimnazja rolnicze przemianowane na licea I stopnia i dotychczasowe 3-letnie licea, przekształcone na 2-letnie licea II stopnia [29]. Licea I stopnia były prowadzone zarówno jako szkoły ogólnorolnicze, jak i specjalistyczne (ogrodnicze, hodowlane, mechaniki rolnej), natomiast licea II stopnia stały się szkołami o jednokierunkowej specjalizacji, jak np. hodowla dużego inwentarza, hodowla drobiu, warzywnictwo, kwiaciarstwo i sadownictwo.

Okres nauki w licealnym szkolnictwie rolniczym został skrócony w stosunku do stanu poprzedniego o 1—2 lat, w zależności od typu liceum. Powstało więc niebezpieczeństwo spłycenia programów nauczania, zwłaszcza w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, a w związku z tym obniżenia

[27] Michalski, op. cit., s. 139—140.

[28] WAP Opole, Starostwa, sygn. 379, okólnik nr 15 MRiRR...

[29] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych 1948, nr 5, poz. 57, okólnik nr 37 MRiRR z dnia 28 VI 1948 r. o organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkołach rolniczych.

poziomu ogólnego i zawodowego przygotowania absolwentów [30]. Dwustopniowość kształcenia rolniczego na poziomie średnim nie zapewniła, tak jak oczekiwano, szybkiego dostarczenia rolnictwu kwalifikowanych kadr. Zakładano, iż licea I stopnia będą przygotowywać pracowników gospodarki uspołecznionej na poziomie czeladnika, a jednocześnie będą stanowić podbudowę programu liceum II stopnia. Te ostatnie zaś miały kształcić techników określonej specjalności dla potrzeb gospodarki rolnej i powszechnej oświaty rolniczej oraz przygotowywać młodzież do studiów wyższych. W praktyce jednak tylko nieznaczna część absolwentów liceów I stopnia trafiała do zawodu bezpośrednio po ukończeniu szkoły, przy czym ich kwalifikacje i miejsce w zawodzie były bliżej nie określone. W rolnictwie bowiem nie ukształtował się jeszcze wówczas typ pracownika na poziomie czeladniczo-mistrzowskim, jakiego miały właśnie przygotowywać licea I stopnia, i jaki istniał w zawodach pozarolniczych [31].

W latach 1945—1950 gimnazja rolnicze działały w następujących miejscowościach Opolszczyzny: Klisino (1946—1948), Namysłów (1946—1950), Prudnik (1946—1947), Izbicko (1947—1948), Komorno (1947—1950), Polanowice (1947—1948) [32].

Jeśli chodzi o licea rolnicze, to na Śląsku Opolskim w tym samym okresie istniały następujące tego typu placówki: Państwowe 3-letnie Liceum Rolnicze w Polanowicach (1948—1949), Państwowe 3-letnie Liceum Ogrodnicze w Prószkowie (1947—1949), Państwowe Liceum Gospodarstwa Wiejskiego w Prudniku (1947—1948), a następnie 3-letnie Liceum Rolniczo-Gospodarcze (1948—1950), Państwowe 3-letnie Liceum Rolnicze w Izbicku (1948—1950), Państwowe 3-letnie Liceum Rolnicze w Oleśnie (1946—1952), Państwowe 2-letnie Liceum Rolnicze w Kluczborku (1948—1953), Państwowe 3-letnie Liceum Rolniczo-Spółdzielcze w Klisinie (1948—1951), Państwowe 3-letnie Liceum Handlu Rolniczego w Klisinie (1949—1950) [33].

Średnie szkoły rolnicze nie posiadały na Opolszczyźnie długoletniej tradycji, za wyjątkiem Liceum Ogrodniczego w Prószkowie, którego początki jako uczelni rolniczej sięgają ubiegłego wieku.

Liczbę uczniów gimnazjów i liceów rolniczych łącznie w poszczególnych latach przedstawia tabela 2.

W latach 1945—1949 rozwój szkół rolniczych na Śląsku Opolskim, podobnie jak w całym kraju, kształtował się samorzutnie i dosyć chaotycznie,

---

[30] W. Miśkiewicz, *Reforma ustroju szkolnictwa rolniczego*, „Nauka i Oświata Rolnicza" 1948, nr 7/8, s. 36 i n.

[31] J. Mazur, *Licea rolnicze jako forma szkolenia techników dla rolnictwa*, „Nauka i Oświata Rolnicza" 1949, nr 11/12, s. 11.

[32] Janka, op. cit., s. 4.

[33] Ibid., s. 5.

napotykając na spore trudności, m.in. w postaci: braku dostatecznej ilości wykwalifikowanej kadry, braku możliwości szerokiego doboru pomocy naukowych, podręczników i literatury przedmiotowej, słabej frekwencji w szkołach oraz co bardzo istotne, braku przystosowanych do potrzeb dydaktycznych zabudowań szkolnych i gospodarstw rolnych.

Tabela 2

Uczniowie średnich szkół rolniczych Śląska Opolskiego w latach 1946—1949

Lata	Uczniowie		
	chłopcy	dziewczęta	ogółem
1946	86	32	118
1947	156	92	249
1948	401	153	554
1949	429	198	627

Źródło. jak w tabeli 1.

Trudności z zabezpieczeniem i zagospodarowaniem obiektów na użytek szkolnictwa rolniczego sprawiły, że szkoły rolnicze były uruchamiane często przy ośrodkach zdewastowanych, podupadłych. W 1946 r. pięć najlepszych wówczas na Opolszczyźnie gospodarstw szkolnych — Izbicko, Kluczbork, Namysłów, Polanowice, Prószków — posiadało razem zaledwie 517 ha użytków rolnych, tylko 11 krów, 10 starych koni, 2 świnie, 30 owiec. Plony czterch podstawowych zbóż wynosiły średnio w tych gospodarstwach około 15 q/ha, a ziemniaków około 130 q/ha [34].

Jak wynika ze sprawozdań lustracyjnych poszczególnych gospodarstw szkolnych, nie były one przystosowane do potrzeb dydaktycznych, nie mogły pełnić roli podstawowego warsztatu szkolenia praktycznego. Po większej części były to gospodarstwa zdewastowane, wyszabrowane, ze zniszczonymi budynkami, bez inwentarza żywego i martwego, o użytkach rolnych wyjałowionych i zachwaszczonych. Brak było również ludzi, którzy z całą odpowiedzialnością zajęliby się tymi gospodarstwami. Taki stan rzeczy wymagał dużych nakładów finansowych oraz pracy, a zagospodarowanie pracowni rolniczych obliczone było na dłuższy okres czasu i ogromnie absorbowało kierownictwo gospodarstw oraz dyrekcję i administrację szkolną. Nic też dziwnego, że takie gospodarstwa i ośrodki szkoleniowe nie były wzorem do naśladowania dla okolicznych rolników. Szkoła prowadząca takie gospodarstwo nie mogła cieszyć się autorytetem wśród starszego społeczeństwa i przyciągać młodzieży.

[34] Ibid., s. 35.

W początkowej fazie rozwoju szkolnictwa rolniczego na Opolszczyźnie jedną z istotnych bolączek był brak odpowiedniej kadry nauczycieli. Do pracy zgłaszali się ludzie w dużej mierze bez przygotowania pedagogicznego, nieraz tylko ze średnim wykształceniem, ludzie nie mający niekiedy nic wspólnego z oświatą w ogóle. W wielu wypadkach dobre chęci i życiowa praktyka zastępowały wiedzę w zakresie wychowania i metod nauczania [35].

Życie nauczycieli, którzy zdecydowali się pracować w szkolnictwie rolniczym było w początkowym okresie bardzo trudne, zwłaszcza pod względem warunków materialnych [36]. W aktach Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Opolu znajduje się wiele podań nauczycieli i instruktorów szkół rolniczych skierowanych do komitetów opieki społecznej z prośbą o przydzielenie pościeli, naczyń, odzieży itp.[37] Ówczesne władze doceniały rolę nauczycieli i starały się w miarę możliwości ułatwić im pracę i pomóc w przetrwaniu tego trudnego okresu. Na mocy rozporządzenia ministra rolnictwa i reform rolnych kierownicy i dyrektorzy szkół rolniczych mieli prawo dostarczać nauczycielom pracującym w danej szkole produktów rolnych z gospodarstwa szkolnego w następującej ilości przewidzianej na jednego członka rodziny w stosunku rocznym: 250 kg zboża, 500 kg ziemniaków, 1000 kg warzyw, oprócz tego 1 litr mleka na osobę dziennie [38].

W roku szkolnym 1945/46 w szkolnictwie rolniczym na Opolszczyźnie pracowały 24 osoby, tj. 15 nauczycieli i 9 instruktorów gminnych szkół rolniczych. W roku szkolnym 1949/50 zatrudniano już 103 osoby, w tym 8 nauczycieli i 6 instruktorów w gminnych szkołach rolniczych, które ulegały wtedy likwidacji. W latach 1945—1949 kadra pedagogiczna szkół rolniczych wzrosła o 325,0% w tym liczba nauczycieli o 386,6%, a liczba instruktorów o 233,3% [39].

Trudno jest bliżej oceniać kwalifikacje nauczycieli i wychowawców zatrudnionych w szkolnictwie rolniczym Opolszczyzny ze względu na brak na ten temat informacji źródłowych. Około 1949 r. sytuacja kadrowa szkół rolniczych uległa pewnej poprawie dzięki zatrudnieniu w nich absolwentów liceów rolniczych, którzy wykształcenie zawodowe wzbogacili wykształceniem pedagogicznym zdobytym na kursach ideologiczno-pedago-

---

[35] J. Krupa, *Początki były trudne (Organizowanie szkolnictwa rolniczego na Opolszczyźnie)*, „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego" 1962, nr 1, s. 46.

[36] „Nowiny Opolskie", nr 1, 30 VI 1946, s. 8.

[37] WAP Opole, Starostwa, sygn. 550/14, sprawozdania powiatowych inspektorów rolnych z dnia 20 VII 1946 r.

[38] Ibid., sygn. 379/4, okólnik nr 15 MRiRR z dnia 1 VIII 1945 r. (w sprawie nauczycieli).

[39] Głowacki, op. cit., s. 81.

gicznych. Spośród najbardziej zasłużonych nauczycieli oraz instruktorów szkolnych, którzy w pierwszych latach powojennych budowali oświatę rolniczą na Opolszczyźnie należałoby wymienić: Zdzisława Paciorkowskiego, Stanisława Strzelca, Stefana Ogrodzkiego, Bronisława Kanię, Piotra Grzeszczyka, Franciszka Grzeszczyka, Stanisława Pieniążka, Mariana Gardiasza, Krystynę Wójcik, Aleksandra Hryniewskiego, Bernarda Dudę, Adama Michalskiego, Ferdynanda Kupkę, Ludmiłę Markiewicz, Jana Krupę, Józefa Zagórskiego [40].

W pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, jak należy sądzić na podstawie dostępnych źródeł, było wiele prymitywizmu i tymczasowości. Spowodowane było to z jednej strony trudnymi warunkami w jakich znajdowało się całe szkolnictwo, a rolnicze w szczególności, z drugiej — słabym przygotowaniem merytorycznym oraz pedagogicznym ówczesnej kadry nauczycielskiej, a także podstawowymi brakami w wykształceniu jakie posiadała młodzież przychodząca do szkół rolniczych. Była to młodzież wiejska pochodząca z różnych stron kraju, przeważnie nie posiadająca nawet wykształcenia podstawowego, a w wypadku młodzieży autochtonicznej należało jeszcze brać pod uwagę jej słabą znajomość języka polskiego, co zmuszało personel szkół do przeprowadzenia akcji repolonizacyjnej [41].

Reasumując, nie podnosiło to atrakcyjności szkół rolniczych, zwłaszcza niższych, w oczach środowiska. Na terenie Opolszczyzny tyle lat znajdującej się pod rządami Niemiec i przez to upośledzonej jeśli chodzi o rozwój oświaty, brak było tradycji tego typu szkół. Tak więc akcja rekrutacyjna do szkół rolniczych napotykała na wiele trudności. Najwięcej kłopotów z naborem uczniów miały gminne szkoły rolnicze, mimo obowiązku uczęszczania do nich młodzieży wiejskiej pozostającej na gospodarce rodziców. Rekrutację starano się przeprowadzić przy pomocy prasy lokalnej i centralnej oraz różnych informatorów wysyłanych do szkół podstawowych. Bardzo często sam dyrektor szkoły wyruszał w teren w celu przeprowadzenia agitacji na rzecz swojej szkoły [42]. Nie przynosiło to jednak większych efektów, gdyż zbyt słabo starano się uświadomić społeczeństwo rolnicze o celowości i potrzebie zdobywania wiedzy rolniczej. Nie starano się również w pełni dotrzeć do młodzieży pochodzenia miejscowego, która z racji ukończenia niemieckich szkół podstawowych nie umiała poprawnie pisać, czytać po polsku i tym samym stanowiła nikły procent wśród uczniów szkół rolniczych.

Zasadniczą przyczyną słabej frekwencji, zwłaszcza w niższych szkołach rolniczych, nie były jednak zaniedbania gospodarstw szkolnych czy

[40] J a n k a, op. cit., s. 7—8; K r u p a, op. cit., s. 46.
[41] WAP Opole, Starostwa, sygn. 520, sprawozdanie naczelnego inspekora oświaty
[42] Ibid.

niski poziom nauczania, ale przekonanie — dość powszechne wśród młodzieży wiejskiej — że szkoły te nie stwarzają uczniom perspektyw awansu społecznego. W warunkach istniejącego wówczas przeludnienia wsi większość młodzieży wiejskiej akceptowała taką szkołę, która umożliwiała jej w przyszłości opuszczenie wsi i zatrudnienie w zawodach pozarolniczych. Ten stan rzeczy miał swe źródło także w ogólnym niedocenianiu zawodu rolnika w Polsce oraz braku stabilizacji drobnotowarowego gospodarstwa chłopskiego.

Uchwycenie losów absolwentów, którzy opuścili w latach 1945—1949 szkoły rolnicze Opolszczyzny, natrafia na duże trudności, gdyż nie zachowały się prawie żadne materiały źródłowe na ten temat. Na podstawie szczątkowych danych należy przypuszczać, że młodzież, która ukończyła szkoły rolnicze rozpoczęła pracę w gospodarstwach rodziców lub swych własnych bądź też kontynuowała naukę w szkołach rolniczych wyższego szczebla. Prawdopodobnie niewielu spośród tych absolwentów zostało zatrudnionych na terenie Opolszczyzny, gdyż duży procent uczniów szkół rolniczych stanowiła młodzież pochodząca z innych rejonów kraju, która — jak należy sądzić — w większości przypadków po ukończeniu szkoły udawała się w swe strony rodzinne.

W latach 1945—1949 szkoły rolnicze były organizowane głównie ze względu na potrzeby gospodarstw indywidualnych, wprawdzie nie spełniły w pełni swych zadań dydaktyczno-wychowawczych, ale stworzyły podwaliny pod rozwój w przyszłości powszechnej oświaty rolniczej. Wszelkie ujemne strony w działalności zarówno gminnych szkół rolniczych, powiatowych szkół gospodarstwa wiejskiego, jak również gimnazjów i liceów rolniczych, o których była mowa, a także nowa polityka gospodarcza państwa w stosunku do rolnictwa zadecydowały ostatecznie o likwidacji w 1949 r. dotychczasowych form kształcenia rolniczego.

GRAŻYNA KWIATKOWSKA

AGRICULTURAL SCHOOLING IN THE OPOLE PROVINCE DURING THE EARLY POST-WAR YEARS (1945—1949)

During the period 1945—1949 the development of agricultural training schools in the Opole territories, similarly as throughout the whole country, was spontaneous and relatively chaotic, being based on the models brought forward from the inter-war years. These schools encountered a great number of difficulties. There was a lack of suitable buildings, those allotted for use by the schools were often actually in the possession of other users, their buildings were seriously damaged, there was little in the way of text-books, teaching aids, furniture. In the first few months after liberation the agricultural school farms had no livestock or dead stock, the

fields were impoverished and weed-ridden. The biggest trouble was the lack of teachers. The candidates who offered themselves for this work had no pedagogic training, often only secondary education. Recruiting of pupils to these schools also encountered many stumbling blocks. At the end of the period considered the new agricultural policy adopted by the state led to the elimination of all the previous forms of agricultural training at the lower level and the creation of new forms, while the secondary level agricultural schools were reorganised both as regards political background and teaching programme.

In the Opole province the first centres for agricultural schooling were set up in the middle of 1945, including those in the Districts of Opole — 22, Koźle — 9, Nysa — 14, Prudnik — 8, Namysłów — 10. In the school year 1945/46 these efforts resulted in the organisation of 23 agricultural schools of various types. In this province in 1947 there were 18 village agricultural schools, 4 District village economy schools, 5 agricultural secondary schools and 7 agricultural grammar schools. Agricultural schools also began to be set up in this period in the Brzeg and Namysłów Districts, at that time still in the Wrocław province.

GRAŻYNA KWIATKOWSKA

DAS LANDWIRTSCHAFTSSCHULWESEN IN DER ERSTEN NACHKRIEGSJAHREN IM OPPELNER SCHLESIEN

In den Jahren 1945—1949 verlief die Entwicklung der Landwirtschaftsschulen im Oppelner Schlesien — ähnlich wie im ganzen Landes spontan und ziemlich chaotisch, gestützt auf Vorbilder der Zwischenkriegszeit. Die Schulen hatten viel Schwierigkeiten zu überwinden. Es fehlten die nötigen Gebäude. Die für Schulzwecke bestimmten Objekte hatten oft andere Benutzer oder waren zerstört. Es fehlten Lehrbücher, Lehrmittel und Schulmöbel.

In den ersten Monaten nach der Befreiung hatten die Schulwirtschaften kein lebendes und totes Inventar, die Felder waren ausgesogen und verunkrautet. Den meisten Kummer bereitete der Lehrermangel. Es meldeten sich zur Arbeit Menschen ohne pädagogische Vorbereitung, manche mit nur höherer Schulbildung. Auch die Werbung von Schülern für diese Schulen stiess auf viel Schwierigkeiten. Am Ende des besprochenen Zeitabschnittes wurden aufgrund der neuen Wirtschaftspolitik auf dem Gebiet der Landwirtschaft die bisherigen Grundformen der landwirtschaftlichen Bildung beseitigt und neue geschaffen. Auch die höheren Landwirtschaftsschulen wurden reorganisiert und bekamen neue Programme.

Die ersten Objekte für Landwirtschaftsschulen wurden hier Mitte 1945 ausgesucht: im Landkreis Opole — 22, Koźle — 9, Nysa — 14, Prudnik — 8, Namysłów — 10. Davon konnten 23 Schulen verschiedener Typen im Schuljahr 1945/46 ihre Arbeit beginnen. Im Jahre 1967 gab es in der Wojewodschaft Opole 18 landwirtschaftliche Gemeindeschulen, 4 Kreisschulen für Landwirtschaft, 5 Gymnasien und 7 Lyzeen.

So entstanden auch Landwirtschaftsschulen in den damals noch zur Wojewodschaft Wrocław gehörenden Kreisen Brzeg und Namysłów.

ГРАЖИНА КВЯТКОВСКА

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ ШКОЛЫ НА ТЕРРИТОРИИ ОПОЛЬСКОГО ВОЕВОДСТВА В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945—1949)

В 1945—1949 гг. развитие сельскохозяйственных школ на опольской земле, так, как и во всей стране, формировалось самостоятельно и довольно хаотично, опираясь на образцы межвоенного периода. Эти школы боролись с многими трудностями. Выступал недостаток квартирной базы, объекты, выделенные для сельскохозяйственных школ часто оказывались занятыми, дома были значительно разрушенными, не хватало учебников, технического оборудования, мебели. В первые месяцы после освобождения хозяйства этих школ лишенные были живого и живого инвентаря, земля была засоренная и истощенная. Однако самой большой трудностью был недостаток учителей. На работу поступали люди без педогогической подготовки, неоднократно только со средним образованием. Набор в школы этого типа встречался с многими препятствами. В конце рассмотриваемого периода новая политика государства по отношению к сельскому хозяйству решила о ликвидации всех существующих до сих пор форм селскохозяйственного просвещчения на низшен уровье и образованию новых, а также о реорганизации средних сельскохозяйственных школ со строевой и программной точки зрения.

Первые центры, предназначенные для сельскохозяйственных школ были определены в половине 1945 г. между прочим в районах: опольском — 22, козельском — 9, ныском — 14, пруднуцком — 8, намысловском — 10. В учебном году 1945/46 удалось организовать 23 сельскохозяйственные школы различных типов. В 1947 г. на территории опольской земли существовало 18 гминных сельскохозяйственных школ, 4 районные школы домашнего хозяйства, 7 сельскохозяйственных гимназий и 7 лицеев. В это время сельскохозяйственные школы начали также образоваться в бжеском и намысловском районах, принадлежащих еще к вроцлавскому воеводстсу.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

AUGUSTYN LEŚNIK

Z BADAŃ NAD SYTUACJĄ OPOLSKICH WETERANÓW PRACY PEDAGOGICZNEJ

W prezentowanym artykule jest mowa o nauczycielach zażywających zasłużonego odpoczynku po osiągnięciu wieku emerytalnego [1], o weteranach pracy pedagogicznej. Termin ten wprawdzie odnosi się przede wszystkim do uczestników wojen i działaczy ruchu robotniczego, lecz z natury profesji pedagogicznej wynika, że nauczyciel nie może ograniczać swych czynności zawodowych do nauczania i wychowania w szkole, lecz winien działać też w szeroko pojętym środowisku społecznym. Nauczyciel jest więc działaczem społeczno-politycznym i często nie przestaje nim być także po przejściu na emeryturę.

W każdym modelu nauczyciela, tradycyjnym i klasycznym, współczesnym i przyszłościowym, znajdujemy wymóg działania na rzecz środowiska i postępu społecznego. Takie są zresztą bogate tradycje tego zawodu i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jeżeli do tego dodać, że przedmiotem opracowania są nauczyciele w większości wielce zasłużeni w walce z okupantem, twórcy szkolnictwa polskiego w piastowskim grodzie Opolu, pionierzy życia gospodarczego i kulturalnego nad Odrą, na ziemi przez wieki oderwanej od Macierzy oraz kontynuatorzy najszczytniejszych idei postępu społecznego, często działacze polityczni, to użycie terminu weterani pracy pedagogicznej wydaje się być w pełni uzasadnione.

Nauczyciele w wieku poprodukcyjnym, podobnie jak byli pracownicy wszystkich innych działów gospodarki narodowej, korzystają z usług systemu zaopatrzenia emerytalnego. Decydując się na używanie w odniesieniu do nauczycieli terminu weterani (w aspekcie społecznym i ideowym) pragnę podkreślić wagę społeczną tego zawodu i jego prestiż oraz

[1] W Polsce wiek emerytalny nauczycieli wynosi: u kobiet 55 lat, u mężczyzn 60 lat. Ostatnio zgodnie z uchwałą Rady Ministrów nr 100 z dnia 21 VII 1978 r. (Mon. Pol. nr 26) istnieje możliwość przejścia na przedwczesną emeryturę w wieku o 5 lat niższym.

zasygnalizować problem, że są to ludzie o ogromnym doświadczeniu, które należy wykorzystywać również w trzeciej fazie ich życia. Możliwości w tym względzie są wprawdzie zróżnicowane, ale w sumie znaczące, a zapał ze strony weteranów duży. Należy oczywiście pamiętać, że człowiek starszy ma ustawowo zapewnione prawo do wypoczynku i to w możliwie najlepszych warunkach. Ewentualne kontynuowanie pracy zawodowej lub działalności społeczno-politycznej może być oczywiście wyłącznie aktem własnej decyzji zainteresowanego.

W ostatnich 10—15 latach nastąpiła dalsza ogólna poprawa stanu zdrowia naszego społeczeństwa, co znajduje wyraz m.in. w przeciętnej długości życia człowieka. W porównaniu z okresem międzywojennym statystyczny Polak żyje dłużej o około 20 lat (kobiety o 23 lata, mężczyźni o 19 lat). Przeciętna długość życia kobiet sięga dziś w Polsce 74, a mężczyzn 67 lat. To ze wszech miar pozytywne zjawisko powoduje, że społeczeństwo polskie zaczyna się „starzeć", gdyż odsetek ludzi w wieku emerytalnym stale wzrasta. Jest to cecha społeczeństw o stosunkowo wysokim standardzie życia, wysoko rozwiniętych cywilizacyjnie. Tylko społeczeństwa zamożne są w stanie zapewnić ludziom właściwe warunki bytowania i odpowiednią opiekę lekarską, co w efekcie stwarza możliwości osiągania wieku podeszłego.

Stale wzrastająca liczba ludzi będących w wieku poprodukcyjnym przysparza polityce społecznej nowych, często nie znanych problemów. Nie możemy bowiem przedłużać życia ludzkiego tylko po to, aby tworzyć coraz więcej domów starców, czy, jak kto woli — domów spokojnej starości, gdzie dominuje bezczynność. Aktywność i pasja życia mają ogromne znaczenie w opóźnianiu procesów starzenia. Związek między aktywnością a starzeniem się, jak wynika z badań gerontologicznych, jest zależnością dwustronną. Na pewno postępujące procesy starzenia ograniczają aktywność, ale też zmniejszanie aktywności, często nie uzasadnione stanem organizmu, gwałtownie przyspiesza starzenie się. Wydaje się, że najlepszą receptą na aktywne życie jest praca [2].

Aktywność zawodowa w wieku poprodukcyjnym staje się wartością subiektywną. Z jednej strony praca określa miejsce człowieka w społeczeństwie, dostarcza środków do życia oraz umożliwia zaspokajanie istotnych potrzeb psychicznych. Z drugiej zaś strony znaczenie pracy zależy także od sytuacji, w jakiej dany człowiek się znajduje, a więc od wieku, stanu zdrowia, posiadanych kwalifikacji, sytuacji rodzinnej, typu i zakresu zabezpieczenia socjalnego itp. Ujmując problem krańcowo, sytuacja indywidualna pozwala, bądź zmusza do kontynuowania aktywności zawo-

[2] Por. S. Jałowiecki, *W trzeciej fazie życia*, „Trybuna Ludu" nr 102, 2 V 1977; W. Szewczyk, *Weteranom pracy*, „Trybuna Ludu", nr 101, 30 IV—1 V 1977.

dowej w wieku emerytalnym, bądź też czyni ją zbędną, a nawet nieatrakcyjną.

Przedmiotem prezentowanych badań są nauczyciele-weterani zamieszkujący aktualnie w Opolu. Celem przeprowadzonej penetracji jest naszkicowanie ich sytuacji życiowej oraz próba określenia czynników decydujących o stopniu zadowolenia lub niezadowolenia z faktu przejścia na emeryturę. Ewentualne korzyści płynące z tych badań upatruję w realizacji wniosków zawartych w końcowych refleksjach niniejszych uwag.

Podstawowym założeniem przeprowadzonej analizy są następujące hipotezy:

a) w dotychczasowej praktyce przejście na emeryturę stanowi gwałtowną zmianę jakościową stwarzającą inną, diametralnie różną od dotychczasowej, sytuację człowieka w trzeciej fazie życia;

b) samopoczucie człowieka emerytowanego uwarunkowane jest czynnikami subiektywnymi i obiektywnymi, a stopień aktywności zawodowej i społeczno-politycznej weteranów zależny jest od charakteru korelacji (dodatnich i ujemnych) zachodzących w tej nowej sytuacji życiowej;

c) dominującym motywem aktywnej postawy wobec życia większości nauczycieli-weteranów jest wewnętrzna potrzeba stałego działania ukształtowana w toku długoletniej pracy pedagogicznej w szkole i działalności na rzecz środowiska;

d) obniżony wiek emerytalny i specyfika profesjonalnych cech osobowości nauczyciela stwarzają możliwości większej niż w innych zawodach aktywności w trzeciej fazie życia.

CECHY BADANEJ PRÓBY

Ustalenie dokładnej liczby nauczycieli-weteranów jest bardzo trudne, nie prowadzą bowiem dokładnej ewidencji ani Kuratorium Oświaty i Wychowania Urzędu Wojewódzkiego, ani Wydział Oświaty i Wychowania Urzędu Miejskiego w Opolu, ani też poszczególne szkoły, w których osoby te były zatrudnione przed emeryturą. Miejska Rada Zakładowa Związku Nauczycielstwa Polskiego zrzesza w Sekcji Emerytów wyłącznie swych członków, a nie wszyscy emerytowani nauczyciele są członkami ZNP.

Badana grupa liczyła 103 osoby, czyli około 50% ogółu opolskich weteranów pracy pedagogicznej; w tym 78 kobiet i 25 mężczyzn. Wiek badanych wahał się od 55 do 87 lat. Wyróżniono cztery kategorie wieku: 55—60 lat — 24,3%, 61—65 lat — 28,2%, 66—70 lat 26,2%, 71 i więcej lat — 21,3%.

Trzecią fazę życia cechuje samotność. Znalazło to swe potwierdzenie również w prezentowanej próbie, gdyż 52,4% badanych prowadzi samotny tryb życia. Dotyczy to przede wszystkim kobiet. W szczegółach problem

ten przedstawia się następująco: stanu wolnego — 22,3%, mężatki (żonaci) — 47,6%, wdowy (wdowcy) — 26,2% i rozwiedzeni — 3,9%.

Sytuacja socjalno-bytowa weteranów zależy głównie od trzech składników: wysokości pobieranej emerytury, dodatkowych źródeł dochodu oraz standardu posiadanego mieszkania.

Wysokość świadczeń emerytalnych pobieranych z PZU jest zróżnicowana, co ilustruje poniższe zestawienie:

% nauczycieli pobierających emerytury	wysokość emerytur w zł
4,9	do 2000
11,6	2001—2500
40,8	2501—3000
34,0	3001—4000
8,7	powyżej 4000

Gros weteranów w 1977 r. pobierało emerytury w wysokości od 2501 do 4000 zł (74,8%), we wrześniu i październiku 1978 r. emerytury nauczycieli wzrosły.

Dla poważnej części nauczycieli przechodzących w stan spoczynku zaopatrzenie emerytalne nie jest jedynym źródłem dochodu, gdyż 40,7% weteranów nadal pracuje zawodowo w niepełnym wymiarze, a 23,1% korzysta okresowo z pomocy finansowej władz oświatowych (3,9%), Związku Nauczycielstwa Polskiego (9,6%) oraz własnych dzieci (9,6%).

Sytuację mieszkaniową weteranów w aspekcie powierzchni użytkowej należy ocenić jako dość dobrą, gdyż 45,6% badanych posiada mieszkania 1—2-izbowe, a pozostali — większe. Standard tych mieszkań jest zróżnicowany. Energię elektryczną posiadają w swych mieszkaniach wszyscy badani, wodę bieżącą 96,1%, łazienki posiada tylko 15,5%, wc 82,5%, gaz 86,4%, a centralne ogrzewanie 48,5%. Zróżnicowane jest również wyposażenie mieszkań w środki techniczne. Dla przykładu podaję niektóre dane z tego zakresu: radioodbiornik posiada — 97,1%, telewizor — 85,4%, adapter — 31,3%, magnetofon — 19,4%, telefon — 34,9%, aparat fotograficzny — 27,2%, lodówkę — 70,9%, odkurzacz — 70,9%, motocykl — 2,9%, samochód — 5,8%.

Badani nauczyciele należą do pokolenia, które nie miało dużych możliwości troszczenia się o siebie. Swoje umiejętności zawodowe zdobywali najczęściej w pracy, gromadząc doświadczenia, ucząc się na błędach. Poświęcenie i wyrzeczenia były stałymi składnikami ich życia. Ich osobowość ukształtowały walka i praca. To wszystko rzutuje i dziś jeszcze na ich zachowania i postawy oraz samopoczucie. Część weteranów świadoma dobrze spełnionych obowiązków ocenia swoją aktualną sytuację jako do-

brą i w miarę sił i stanu zdrowia włącza się w nurt życia społeczno-politycznego. Są jednak osoby z wyraźnym poczuciem krzywdy, niestety, czasem uzasadnionym. Ci zamykają się w sobie i prowadzą raczej życie samotnicze.

PRZEJŚCIE NA EMERYTURĘ

Osiągnięcie wieku emerytalnego i przejście w stan spoczynku powoduje najczęściej nową sytuację w życiu człowieka. Jest to głównie zmiana jakościowa mająca znaczący wpływ na psychikę. Wynikające z tego faktu odczucia determinowane są wieloma zróżnicowanymi czynnikami. Można tu wyróżnić zarówno czynniki subiektywne, zależne od danej jednostki, jak i obiektywne, czyli niezależne od nauczyciela. Niektóre z nich były przedmiotem prezentowanych badań.

Poważna część badanych weteranów obawiała się, że kształtowane w toku długoletniej pracy zawodowej i społecznej (przeciętny staż ich pracy zawodowej wynosi 31,4 roku) związki międzyludzkie i kontakty ze środowiskiem mogą urwać się z chwilą przejścia na emeryturę. Następujące dane ilustrują stosunek respondentów do emerytury przed zakończeniem przez nich pracy zawodowej: 46,6% — stosunek pozytywny, 25,2% — stosunek obojętny, 28,2% — stosunek negatywny.

Podane wskaźniki uległy pewnym modyfikacjom, gdy przejście na emeryturę stało się faktem. Tylko 30,1% wkraczała w okres poprodukcyjny z wewnętrznym zadowoleniem. Pozostała większość odczuwała przejście na emeryturę negatywnie (49,5%) lub też obojętnie (20,4%), traktując ten fakt jako zło konieczne. Przekroczenie progu kolejnego etapu życia prawie wszyscy przeżyli bardzo głęboko. 17,5% badanych poczuło się społecznie nieprzydatnymi i niepotrzebnymi, 10,7% uważało, że zostali izolowani, a u 13,6% wystąpiły stany depresyjne. Poważna część (27,2%) czuła żal do wszystkich. Należy przypuszczać, że z czasem część weteranów adoptuje się do nowej sytuacji życiowej, znajduje swe miejsce i czuje się dobrze.

Zdaniem weteranów, odejście na emeryturę winno odbywać się stopniowo i na podstawie decyzji zainteresowanych nauczycieli [3]. Taką opinię wyraziło 89,4% respondentów. Rzeczywistość jest jednak zupełnie inna, gdyż na własne życzenie, kierując się różnymi względami, przeszło na emeryturę 52,5% badanych. Pozostali zakończyli swoją pracę w wyniku decyzji dyrekcji szkoły i władz oświatowych (29,0%) oraz lekarza (18,5%). Prawie co drugi badany zgłaszał chęć kontynuowania pracy zawodowej

[3] Ze względu na deficyt kadr oświatowych w okresie powojennym (do 1972 r.) osiągnięcie wieku emerytalnego nie było równoznaczne z koniecznością przejścia na emeryturę.

w pełnym wymiarze. Pożegnawszy się z konieczności ze swoimi szkołami, nadal chcą być społecznie potrzebni.

Naturalną potrzebą człowieka jest uznanie i uhonorowanie jego zasług. Potrzeba ta manifestuje się bardzo wyraźnie w chwili przechodzenia na emeryturę. Sposób i charakter podziękowania kończącemu pracę nauczycielowi decydują w poważnej mierze o jego samopoczuciu w całym późniejszym okresie. Składaniu podziękowań winna towarzyszyć specjalna oprawa i atmosfera. Tego typu uroczystość jest nie tylko źródłem zadowolenia i optymizmu dla zainteresowanego, ale może stać się również sytuacją wysoce wychowawczą dla uczniów i młodszych nauczycieli. Zebrane materiały upoważniają do stwierdzenia, że dyrekcje szkół i władze oświatowe, a nawet rady zakładowe nie przywiązują do tej sprawy należnej wagi. 40,8% nauczycieli opolskich przeszło na emeryturę bez słowa uznania. Tylko 27,2% weteranów podziękowano za długoletnią i ofiarną pracę w szkole i środowisku. Słaba i niesystematyczna jest również więź zespołów pedagogicznych szkół z ich dawnymi współpracownikami. Sprawy te aktualnie, w wyniku odpowiednich działań oświatowych i związkowych, ulegają systematycznej poprawie.

Pewną wykładnią uznania i uhonorowania człowieka są odznaczenia. Wgląd w to zagadnienie w odniesieniu do badanych weteranów pracy pedagogicznej daje następujące zestawienie posiadanych przez tę grupę odznaczeń: Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski — 5,8%, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski — 5,8%, Złoty Krzyż Zasługi — 34,0%, Srebrny Krzyż Zasługi — 9,7%, Brązowy Krzyż Zasługi — 0,9%, Medal Komisji Edukacji Narodowej — 1,8%, Złota Odznaka ZNP — 13,6%, Medal „Zasłużony dla Opola" — 7,8%, Zasłużony Działacz Kultury — 3,9%, medale: X- i XXX-lecia PRL — 6,7%.

CZAS WOLNY I KONTAKTY SPOŁECZNE

Przejście na emeryturę, całkowita lub częściowa rezygnacja z pracy zawodowej, wydatnie zwiększają ilość wolnego czasu, którego właściwe zużytkowanie stwarza przesłanki do organizowania licznych, różnorodnych kontaktów społecznych. Zaspakajanie i rozwijanie własnych zainteresowań oraz działalność na rzecz środowiska przyczyniają się do utrzymania weteranów w poczuciu przydatności społecznej.

Zwiększenie rozmiarów czasu wolnego stwierdza u siebie 71,9% nauczycieli. Pozostali weterani twierdzą, że mają tyle samo wolnego czasu (4,5%), co przed przejściem na emeryturę, a nawet mają go nieco mniej (23,3%).

Zakres kontaktów społecznych, wbrew pozorom, zmniejszył się u 28,1% respondentów. Przyczyn tego nagatywnego zjawiska należy upatrywać

w pogarszającym się stanie zdrowia i nastawieniu psychicznym wynikającym z przekonania o niższej wartości człowieka będącego w wieku poprodukcyjnym. Główną okazję do podtrzymywania kontaktów społecznych stwarza ludziom w wieku emerytalnym ich własna aktywność zawodowa i społeczna. Dlatego też dominującym motywem kontynuowania pracy jest potrzeba utrzymywania kontaktów ze szkołą — uczniami, czyli tym wszystkim, co stanowiło treść dotychczasowego ich życia. Na ogół jednak nauczycieli-weteranów nie zatrudnia się chętnie. Dowodem takiego stwierdzenia może być fakt, że tylko 43,0% spośród częściowo zatrudnionych respondentów pracuje w „swoich" szkołach macierzystych.

Najczęstszą formą spędzania wolnego czasu przez nauczycieli emerytowanych są spacery i wzajemne odwiedzanie się. Tę formę wypoczynku podało 69,0% respondentów. Upatrują oni w spacerach i odwiedzinach możliwość kontaktów społecznych, okazję do wymiany poglądów na interesujące ich sprawy.

Czytelnictwo również jest powszechną formą pożytecznego wykorzystania wolnego czasu. Weterani pracy pedagogicznej czytają prawie wszystko, ale głównie prasę codzienną i tygodniki o charakterze społeczno-politycznym. Świadczy to o żywym zainteresowaniu problemami aktualnymi. Z uzyskanych materiałów wynika, że nie czyta systematycznie 19,4% kobiet i 2,9% mężczyzn.

Trend malejący w stosunku do okresu zatrudnienia wykazuje uczestnictwo weteranów w życiu kulturalnym miasta. Dotyczy to zwłaszcza osób nie pracujących zawodowo w ogóle i to w większym stopniu kobiet niż mężczyzn. W kinie nie bywa prawie wcale 20,0%, w teatrze — 34,0% oraz z innych imprez kulturalno-oświatowych nie korzysta około 55,0% badanych. Respondenci tłumaczą to zjawisko trudnościami w poruszaniu się i brakiem zainteresowania. Raczej wolą słuchać audycji radiowych i oglądać programy telewizyjne w domu.

Relatywnie atrakcyjną płaszczyzną kontaktów społecznych jest działalność Sekcji Emerytów Związku Nauczycielstwa Polskiego, do której należy 77,7% badanych. Nie stwierdza się jednak możliwości rozwoju zainteresowań oraz uprawiania zajęć hobbystycznych w ramach tej organizacji.

Dominującym czynnikiem optymizmu życiowego i aktywności ludzi w trzeciej fazie życia jest rodzina. Materiały empiryczne wyraźnie wskazują na istnienie poprawnych stosunków w rodzinach weteranów. Upoważnia to do stwierdzenia, że przejście na emeryturę wpływa korzystnie na współżycie z najbliższą rodziną. Rodzina więc, jako podstawowa komórka społeczna, spełnia swe pożyteczne funkcje i w stosunku do ludzi starszych. Zaspokaja w pełni potrzebę kontaktów społecznych weteranów, inspiruje ich działania oraz jest źródłem zadowolenia.

WYPOWIEDZI BIOGRAFICZNE

Zawód nauczycielski jest zawodem specyficznym. Długoletnia praca z dziećmi i młodzieżą kształtuje postawy ambitne, rozwija aspiracje, rodzi wrażliwość i potrzebę społecznego uznania. Nauczyciel pragnie być wysłuchany, a gdy jest na emeryturze próbuje utrzymać kontakt ze szkołą, nie chce być zapomniany, pragnie, by w ludzkiej pamięci pozostał po nim ślad. Najlepiej zaświadczą chyba o tym fragmenty autobiografii badanych weteranów pracy pedagogicznej. Jest w nich wszystko to, czym żyli dawniej w toku aktywnej pracy i co odczuwają dziś, kiedy twarda konieczność wyłączyła ich całkowicie lub częściowo z wartkiego i ciekawego nurtu życia współczesnego. Oto one:

1. „W pracy zawodowej byłam zawsze mocno zaangażowana uczuciowo i twórczo, bo kocham dzieci. Nigdy nie miałam czasu dla siebie samej. Nie należałam do organizacji społeczno-politycznych, bo po prostu nie miałam na to czasu. I tu przyznaję, to był mój błąd. Zostałam sama, sama w całym tego słowa znaczeniu.

Nie mam w Opolu rodziny. Współpraca z koleżankami była różna. Mogłam jeszcze pracować, ale nerwy i serce odmówiły posłuszeństwa, więc odeszłam na rentę inwalidzką. Było to przed 9 laty, czyli przed podwyżką płac, a więc straciłam na tym. Ale to nie ważne, bo uratowałam życie, a potrzebna jestem jeszcze dziecku, które adoptowałam.

Dziś już nikt nie pamięta, że należę do grupy pionierów — organizatorów oświaty w Opolu. Ile zmagań, ile przeżyć, ile serca oraz czasu i sił to kosztowało, a mimo to byłam wtedy szczęśliwa. Teraz, kiedy jestem na rencie, przeżywam wszystko od początku. Sama. Nawet w Dniu Nauczyciela."

2. „Dziękując serdecznie za udział w badaniach proszę pozwolić mi zacząć moją autobiografię od słów jednego z filozofów: «Myśl człowieka jest czymś więcej niż cały wszechświat. Człowiek zdaje sobie sprawę ze swej nędzy, ze swej słabości, umiera, lecz wie, że to co go zabija jest mocniejsze od niego, a wszechświat [...] nic nie wie».

Pracę nauczycielską zaczynałam po skończeniu gimnazjum rosyjskiego w 1916 r. w euforii, że buduję Polskę. Podobne uczucia przeżywałam w roku 1945, kiedy podjęłam się trudu budowy szkolnictwa polskiego w Opolu. Zawsze pełna oddania starałam się wprowadzać do szkoły innowacje. W pracy towarzyszyła mi myśl. A dziś? Dziś, chcąc ocalić swe człowieczeństwo, zaczęłam szukać sensu istnienia. Od czasu przejścia na emeryturę zagłębiłam się w rozważaniach filozoficznych. Pasjonuję się filozofią, a zwłaszcza fenomenologią Edmunda Husserla, Ryszarda Ingardena i jego współpracowniczki Edyty Stein, interesuje mnie również paleontologia.

Zgłębiam filozofię marksistowską, czytając prace Tadeusza Płużańskiego, Rogera Garaudy'ego, a także Czesława Bartnika. W tego typu rozważaniach znajduję niesłabnący zapał pozwalający mi istnieć prawdziwie, a nie w rozumieniu li tylko biologicznym. Jeśli chodzi o działalność społeczną, to całą moją pracę nauczycielki uważam za społeczną."

3. „Byłam nauczycielką z powołania. Zawsze kochałam dzieci i młodzież. Dzięki temu często mogłam osiągnąć więcej od tych nauczycieli, którzy apodyktycznie i bezwzględnie traktowali uczniów. Po przejściu na emeryturę długo jeszcze utrzymywałam kontakty z uczniami. Ze względu na to, że jestem samotna, tragicznie przeżyłam oderwanie od środowiska oraz izolację od młodzieży, ale ambicja nie pozwoliła mi przyznać się do tego.

Miałam duże osiągnięcia w pracy zawodowej i społecznej. Zdawało mi się, że władze oświatowe powinny to docenić i nie proponować mi przejścia na emeryturę."

4. „Mimo, że jestem na emeryturze od wielu lat nadal interesuję się żywo życiem szkoły. W związku z tym ośmielam się podzielić kilkoma uwagami.

W naszej szkole brak aktualnie dobrych wychowawców, ludzi mogących świecić dobrym przykładem, całkowicie oddanych szkole i młodzieży. Dobór do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza w okresie przygotowań do reformy oświatowej, winien być staranniejszy. Nauczyciel, prócz wiedzy merytorycznej, pedagogicznej, winien znać nuty, umieć prowadzić chór, być usportowionym oraz znać się na wielu innych sprawach. Te wiadomości są konieczne dla dobrego wychowania i właściwego przygotowania do życia młodych ludzi.

Bolączką nauczycieli są liczne zebrania i narady, zabierające im cenny czas, który mogliby m.in. przeznaczyć na przygotowanie się do lekcji. Niektórzy nauczyciele ograniczają przygotowanie do lekcji do sporządzenia konspektu, a to chyba za mało [...]."

5. „Żadne badanie naukowe nie jest w stanie objąć w całości zagadnień związanych z pracą nauczycielską. Życie szkoły jest bogate w problemy i wydarzenia. W toku swej długoletniej pracy przeżyłam bezrobocie, okupację, tajne nauczanie i trudne lata powojennej odbudowy kraju. W 1945 r. organizując życie szkolne w Opolu spotkałam się z wieloma trudnościami natury osobistej i społecznej. Młodzież była różna, trzeba było społeczność szkolną objąć dyscypliną oraz zintegrować. Brak było sal lekcyjnych, pomocy naukowych i nauczycieli. Zdolniejsi nauczyciele uciekali z zawodu i angażowali się do lepiej płatnych prac. Występowały również trudności o charakterze ideologicznym. Mogę coś na ten temat powiedzieć, gdyż byłam współorganizatorem, a później sekretarzem POP w szkole TPD. [...]."

6. „[...] Za szkołą nie tęsknię. Dzieci były wprawdzie miłe, ale środowisko bardzo trudne. Nie przez dzieci odeszłam ze szkoły, ale przez władze, które truły mi życie. Teraz mam spokój.

Moim hobby jest pisanie listów. Nigdy się nie nudzę. Sprzątam, piorę, prasuję, szydełkuję, czytam, uczę się języka rosyjskiego, nie narzekam. Moją pasją są wycieczki i zazdroszczę tym, którzy mogą zwiedzać świat. Mnie na to nie stać [...]."

REFLEKSJE KOŃCOWE

Życie zmusza człowieka do permanentnej adaptacji do zmieniających się warunków społecznych. Każda jednostka w toku swego istnienia podlega wpływom wychowawczym, organizowanym i przypadkowym, mającym różne natężenie w kolejnych etapach życia. Proces socjalizacji jest szczególnie dynamiczny i efektywny w okresie młodości człowieka. Po uzyskaniu pełnej dojrzałości społeczno-zawodowej amplituda tych procesów maleje. Powszechnym niemal jest pogląd, że po pięćdziesiątym roku życia amplituda ta osiąga swój constans. Taki sąd implikuje niemożność wychowywania człowieka osiągającego wiek trzeci.

W toku niniejszych rozważań jawi się wniosek innej natury. Ludzi starszych trzeba adaptować do nowej sytuacji jaką stwarza przejście na emeryturę. Człowieka można, a nawet należy przygotowywać do życia

w trzeciej jego fazie. I to jest pierwsza i podstawowa konkluzja wynikająca z przeprowadzonej analizy.

Lecz jak to czynić? Jakich tu użyć metod? Podstawą wszelkiej inspiracji do działania są przekonania. Trzeba więc u progu trzeciego wieku kształtować w ludziach przekonanie, że człowiek starszy może działać z pożytkiem dla siebie i społeczeństwa. Uświadomienie sobie działania prawa biologicznego, zgodnie z którym poszczególne funkcje człowieka zanikają tym szybciej im rzadziej są wykonywane, lub gdy są źle wykonywane, powinno być punktem wyjścia do zrozumienia potrzeby aktywności do późnej starości.

Z faktu tego winni zdawać sobie sprawę nie tylko emeryci, ale również całe społeczeństwo. Wynikiem tego powinna być objawiana przez ludzi starszych chęć do stałej stymulacji i harmonijnego ćwiczenia fizycznego i umysłowego, a zadaniem społeczeństwa byłoby stwarzanie im odpowiednich warunków. Pomiędzy subiektywnymi i obiektywnymi warunkami determinującymi aktywność weteranów musi zachodzić korelacja pozytywna. Przecież starość jest określoną syntezą całego życia. Z przebogatego skarbca swych doświadczeń i wiedzy ludzie starsi mogą czerpać satysfakcję z dokonań oraz motywację do aktywności, a posługując się słowami Jeana Giraudoux z jego dramatu *Wojny trojańskiej nie będzie* — społeczeństwo winno pozwolić „gorliwie obdarzać się ich cnotami".

Stosunek do ludzi starszych jest miernikiem kultury społeczeństwa. W świetle tego stwierdzenia zaskakuje sposób rozstawania się z pracą zawodową badanych weteranów oraz zbyt luźny kontakt szkół z dawnymi zasłużonymi pracownikami. W wielu wypadkach — około 50,0% — dyrekcje i zespoły pedagogiczne szkół nie zorganizowały uroczystych podziękowań odchodzącym na emeryturę nauczycielom. Jest to zjawisko żenujące tym bardziej, że ma miejsce w zespołach ludzi, których zadaniem jest m.in. podnoszenie poziomu kulturalnego społeczeństwa.

Przejście na emeryturę nie musi być nagłą zmianą, gwałtownym odsunięciem człowieka od aktywnej pracy powodującym często szereg zaburzeń natury psychicznej, biologicznej i społecznej. W zawodzie nauczyciela z wielu powodów, m.in. ze względu na obniżony wiek emerytalny i stopień feminizacji, przejście w stan spoczynku winno odbywać się etapami poprzez stopniowe zmniejszanie wymiaru zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Takie postępowanie umożliwiłoby pełne wykorzystanie wartości tkwiących w doświadczonych nauczycielach, a im samym stworzyłoby szansę przygotowania się do kolejnego etapu życia, którego główną treścią winno być społeczne zaangażowanie.

Jest wiele odcinków życia społecznego, gdzie emerytowani nauczyciele mogą być wprost niezastąpieni. Patriotyzmu i poczucia obywatelskiego uczymy się z historii, z biografii wielkich ludzi, ale można tych cnót uczyć

się także od wielu godnych naśladowania weteranów pracy pedagogicznej. Ich życie ułożyło się jakby w trzy warstwy. Na samym dnie ich świadomości tkwią wspomnienia lat międzywojennych, często gorycz bezrobocia, refleksje buntu społecznego i walki o postęp. Druga warstwa związana jest z tragicznym okresem wojny, w czasie której wielu z nich odznaczyło się bohaterstwem. I wreszcie warstwę trzecią tworzą przeżycia okresu odbudowy i przebudowy lat powojennych. Całe życie weteranów cechował dramatyzm. Ich zasługi są ogromne.

AUGUSTYN LEŚNIK

FROM THE STUDIES OF THE VETERAN TEACHERS' POSITION IN THE OPOLE PROVINCE

The veteran teachers living at present in Opole are the subject of the studies presented in the article. The article aims at presentong factors which determine the situation of those retired teachers at the well deserved repose.

The welfare and the living conditions of the veterans depend mainly on three factors: 1. on the height of the received pension, 2. on additional financial aids, 3. on the dwelling standard. In 1977 many veterans received pensions from 2500 to 4000 zlotys (74,8%). Over 40% of the retired teachers still work in the lessened time-limit and 23,1% of the pensioneers occasionally resort to the help of various institutions or of their own children. The living conditions of the retired teachers, in the respect of the usable floor area, are generally good, but the standard of the house modern conveniences is very much differentiated.

Both the subjective and objective factors are of influence on the welfare of the veterans but the former predominate. Only about 30% of the inquired persons are glad of having retired. Thus we can draw a conclusion that the elderly people should be adapted to such a new situation for them.

It is necessary to consider the possibility of gradual retiring in the teaching profession as far the health condition of the veterans allows to it. In order that the veterans should feel socially useful it is also important to facilitate their professional and social contacts with their montherly institutions; thus schools may also profit by their rich professional and life experience.

AUGUSTYN LEŚNIK

AUS DEN FORSCHUNGEN ÜBER DIE LAGE DER LEHRER-VETERANEN IN OPOLE

Den Gegenstand der in diesem Beitrag präsentierten Untersuchungsergebnisse bilden die Lehrer-Veteranen, die gegenwärtig in Opole wohnen. Das Ziel der Untersuchung bilden die Faktoren, die die Lage der sich im Ruhestand befindenden Lehrer determinieren.

Die soziale Existenz der Veteranen hängt hauptsächlich von drei Faktoren ab: a) von der Höhe der Rente, b) von zusätzlichen Einkommensquellen, c) vom Wohnungsstandart. Im Jahre 1977 erhielt das Gros der Veteranen eine Rente von 2500 bis 4000 Zl. (74,8%). Über 40% arbeitet weiter — nicht vollbeschäftigt — und 23,1%

bekommt zeitweise Unterstützung seitens verschiedener Institutionen und der Familie. Die Wohnungsverhältnisse der emeritierten Lehrer sind, was die Wohnfläche anbetrifft allgemein gut, jedoch die technische Ausstattung ist sehr verschieden.

Das Allgemeinbefinden der Veteranen wird von subjektiven und objektiven Faktoren bestimmt. Es dominieren die subjektiven. Ungefähr 30% Befragten ist mit dem Ruhestand zufrieden. Man kann daraus folgern, dass man ältere Menschen auf diese Situation vorbereiten sollte.

Für den Lehrerberuf müsste man einen stufenweisen Übergang in den Ruhestand in Betracht ziehen und wenn es der Gesundheitszustand erlaubt, in höherem als bisher Mases weiteren beruflichen und gesellschaftlichen Kontakt mit dem bisherigen Tätigkeitsort ermöglichen. Die Lehrerveteranen werden dann empfinden, dass sie der Gesellschaft noch dienen können und die Schulen können ihre reiche Berufs- und Lebenserfahrung nutzen.

АУГУСТЫН ЛЕСНИК

ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД СИТУАЦИЕЙ ОПОЛЬСКИХ ВЕТЕРАНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Предметом предъявляемых исследований являются учителя-ветераны, живущие актуально в Ополе. Целью статьи является попытка показать факторы, детерминирующие положение учителей, пользующихся заслуженным отдыхом.

Социально-бытовые условия ветеранов зависят главным образом от трех факторов: а) высоты получаемой пенсии, б) добавочных источников доходов, в) стандарта квартиры. Многие ветераны получали в 1977 году пенсию в пределах 2500—4000 злотых (74,8%). Кроме того 40% пенсионеров по-прежнему работает при неполной нагрузке, а 23,1% периодически пользуется помощью различных учреждений, а также помощью собственных детей. Жилищные условия учителей-пенсионеров по отношению к жилой площади, в общем говоря являются хорошими, но стандарт технического оборудования кватир очень неоднородный.

Самочувствие ветеранов формируют субъективные и объективные факторы, с тем что преобладают первые. Лишь около 30,0% расспрашиваемых является довольными переходом на пенсию. Отсюда вытекает вывод, что старших людей следует приспособлять к качественно новой ситуации.

В учительской профессии следовало бы рассмотреть возможности постепенного перехода на пенсию, и, если только позваляет здоровые, в большем чем до сих пор диапазоне предоставить ветеранам возможность профессиональных и общественных контактов с их родными учреждениями. Эта возможность будет способствовать тому, что учителя-ветераны будут чувствовать себя полезными для общества, а школы будут иметь возможность пользоваться их богатым жизненным и профессиональным опытом.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

STANISŁAW ŁUKOWSKI

SZKOŁA I NAUCZYCIELE NA ŚLĄSKU OPOLSKIM W POLSCE LUDOWEJ

W wyniku wojny i okupacji hitlerowskiej zginęło około 30% nauczycieli polskich, a zniszczeniu uległo ponad 60% trwałego majątku szkolnego. Jednak na terenie ziem zachodnich i północnych dewastacja trwałego majątku szkół sięgała w niektórych przypadkach 80%, zaś kadry nauczycielskiej w pierwszych miesiącach po wyzwoleniu praktycznie nie było żadnej.

Na Śląsku tradycyjnie już zawód nauczyciela otaczano najwyższym szacunkiem — zwłaszcza w środowisku wiejskim, gdzie przez długie lata — obok księdza — był on jedynym inteligentem. Tę znaczącą pozycję nauczyciela wiązać należy również z pamięcią walk o polskość, prowadzonych przez Ślązaków z germanizacyjnymi poczynaniami państwa pruskiego, potem zaś faszystowskiego. Szkoła — jako instytucja kształcąca i wychowująca młodzież, przyszłe dorosłe społeczeństwo — była newralgicznym punktem tej walki [1]. Przemoc państwa rozstrzygnęła negatywnie dla Polaków sprawę narodowego charakteru szkół. Trud wychowania młodego pokolenia w duchu przywiązania do polskości przejął więc dom rodzicielski. Po odzyskaniu niepodległości szkoła stała się niejako symbolem nowego życia, życia polskiego i w tym lepszej atmosferze mogła pracować. Szkolnictwo polskie na Śląsku, budowane po wyzwoleniu od podstaw, musiało jednak przejść szereg etapów rozwojowych, a w ślad za tym usuwać bariery pozostawione w wyniku wielowiekowej niewoli tych ziem i prześladowania polskiej ludności, w szczególności polskich nauczycieli, pracowników i działaczy oświatowych.

Po wybuchu wojny hitlerowcy zamknęli wszystkie polskie szkoły mniejszościowe. Nauczyciele polscy znaleźli się — nierzadko wraz z wy-

---

[1] S. Wysłouch, *Maturzyści z województwa opolskiego w akcji rekrutacyjnej na wyższe uczelnie we Wrocławiu w latach 1957/58 i 1958/59*, „Studia Śląskie" 1961, t. 4, s. 292—293 i n.

chowankami — w więzieniach lub obozach i często oddawali swe życie za mowę i działalność polską [2].

Jednak na Opolszczyźnie, mimo terroru i prześladowań, mówiono po polsku [3]. I choć nie było na miejscu inteligencji, to jednak życie polskie uwidoczniło się bardzo wyraźnie zaraz po przybyciu nauczycieli. Z jakże głębokim uczuciem radości w dniu otwarcia polskich szkół na Opolszczyźnie śpiewano rotę *Nie rzucim ziemi* [4]. Ludność ziemi opolskiej przeżyła najradośniej chwile powrotu do Macierzy i podjęcia przez młodzież nauki w szkołach.

Pierwsi nauczyciele zjawili się na Opolszczyźnie już w miesiącu lutym 1945 r. Pragnęli przywrócić mieszkańcom Opolszczyzny pełne poczucie polskiej przynależności narodowej. Choć nie było należytych warunków, to jednak dzięki ofiarności miejscowego społeczeństwa szkoły rozpoczęły działalność przed innymi instytucjami i organizacjami. Nauczyciele przybyli grupami z Krakowa, Katowic, Częstochowy i w ekipach repatriacyjnych. Dzięki nim udało się do sierpnia 1945 r. uruchomić 570 szkół podstawowych oraz gimnazja i licea we wszystkich prawie miastach powiatowych Opolszczyzny [5].

Istniała natychmiastowa potrzeba likwidacji skutków niemieckiej polityki oświatowej wynarodawiającej dorosłych, a zwłaszcza młodzież Śląska Opolskiego. Uczyniono to, realizując program Polskiej Partii Robotniczej ogłoszony jeszcze w latach wojny: „[...]przywrócimy Polsce Polaków przemocą wynarodawianych poprzez stworzenie bezpłatnego szkolnictwa na wszystkich szczeblach".

Warunki życia nauczycieli, jak i ludności były niełatwe, ale mimo tych trudności praca w szkołach toczyła się — jak na owe czasy — normalnie. Znajdujące się w archiwum ZNP w Opolu liczne relacje nauczycieli z terenu województwa opolskiego świadczą o bezprzykładnej w dziejach szkolnictwa polskiego ofiarności i poświęceniu nauczycieli. Nauczyciel bowiem rozpoczynał pracę przeważnie w odremontowanej własnymi rękami

---

[2] F. Połomski, *Zamierzenia likwidacji działaczy polskich na Opolszczyźnie w latach 1939—1944*, „Studia Śląskie" 1958, t. 1, s. 194 i n.; por. S. Łukowski, *Likwidacja działaczy polskich na Śląsku Opolskim w 1934 r.*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" 1972, nr 2, s. 27; por. też. E. J. Osmańczyk, *Śląsk w Polsce Ludowej*, Warszawa 1953.

[3] A. Konieczny, *Sprawa wywłaszczania działaczy Śląska Opolskiego w latach 1940—1944*, „Studia Śląskie" 1963, t. 7, s. 271 i n.; por. J. Byczkowski, *Ludność polska na pograniczu Śląska Opolskiego i Dolnego (1848—1914)*, Katowice 1969, s. 106 i n.

[4] Archiwum Okręgowej Komisji Historycznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Opolu, teczka wspomnień I. Krupy, M. Stachnika i innych.

[5] Ibid., akta, materiały, sprawozdania Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach.

izbie zdewastowanego poniemieckiego budynku szkolnego, bez programów, podręczników, najprostszych pomocy naukowych, a nawet przyborów szkolnych.

W owym czasie, tak zresztą jak i dziś, nauczyciele nie ograniczali się tylko do pracy zawodowej, ale aktywnie uczestniczyli w rozwoju życia politycznego, społecznego i kulturalnego regionu. Organizowali imprezy artystyczne, zespoły śpiewacze, kółka amatorskie, sportowe itp. Często byli członkami komisji wyborczych, rad narodowych oraz szeregu organizacji politycznych i społecznych. Więź nauczycieli z PPR była bardzo mocna, a szeregi nauczycieli członków PPR rosły z każdym rokiem.

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, kiedy to kierownicy (dyrektorzy) szkół nie zawsze reprezentowali odpowiedni poziom, obowiązek podnoszenia kwalifikacji ideowo-politycznych i zawodowych nauczycieli spoczywał na barkach ZNP. Pierwszoplanowym zadaniem oddziałów ZNP było przeprowadzenie dokładnego rozeznania stanu przygotowania do wykonywanego zawodu i sporządzanie wniosków odnośnie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

ZNP włożył także dużo wysiłku, aby utrzymać w szeregach nauczycielskich zwłaszcza jednostki kwalifikowane i pełnowartościowe — jako aktyw związkowy. Były one często filarami pracy nad kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem młodej kadry. Nauczyciele pragnęli doskonalić siebie i swój warsztat pracy. W tym celu wspólnie z administracją szkolną organizowano w miastach i powiatach m.in. tzw. sierpniowe konferencje pedagogiczne, na których poprzez odpowiednie referaty wygłaszane przez znawców przedmiotu, zapoznawano nauczycieli z dorobkiem pedagogicznym. Analogiczne konferencje przeprowadzały sekcje ZNP dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych i rolniczych. Chciano w ten sposób przed rozpoczęciem roku szkolnego wyposażyć nauczycieli w najnowsze zdobycze pedagogiki socjalistycznej. Wówczas to uznano, iż szkoła powinna być ośrodkiem dokształcania, a jej kierownik (dyrektor) pierwszym instruktorem podległych mu nauczycieli. Zgodnie z tą koncepcją zwrócono baczną uwagę na dokształcanie kierowników szkół podstawowych i dyrektorów szkół średnich.

Dla nauczycieli szkół podstawowych zorganizowano z inicjatywy ZNP wyższe kursy nauczycielskie (WKN). Na Opolszczyźnie w latach 1947—1950 podwyższyły swe kwalifikacje na takich kursach setki nauczycieli.

Z chwilą utworzenia z części terytorium województwa katowickiego i Dolnego Śląska województwa opolskiego, przed nowymi władzami administracyjnymi stanęło m.in. zadanie skonstruowania sieci szkolnictwa nowego okręgu. Na rozwiązanie problemu ilościowego kadr nauczycielskich trzeba było poczekać w województwie opolskim około 20 lat. Jeszcze w roku 1965, a więc po 20 latach istnienia szkolnictwa na Opolszczyźnie,

odczuwano znaczne braki nauczycieli, w szczególności przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. Istniał też wyraźny deficyt nauczycieli w rozwijającym się w naszym województwie szkolnictwie specjalnym i zakładach opiekuńczo-wychowawczych [6]. Ponadto występował jeszcze poważniejszy problem kwalifikowanych kadr dla szkolnictwa szczebla podstawowego i ponadpodstawowego. Działanie władz partyjnych, administracyjnych i związkowych zmierzało do ilościowego i jakościowego rozwiązania tego problemu stojącego przed szkolnictwem. Zlikwidować zaś ów deficyt kadr mogło jedynie utworzenie uczelni kształcącej nauczycieli.

Należy podkreślić, że skuteczne zabiegi wokół przeniesienia z Wrocławia do Opola Wyższej Szkoły Pedagogicznej, założonej w roku 1950, były jedną z wielu zasług prof. dra Teodora Musioła. Działalność swą w Opolu rozpoczęła w 1954 r. Początki były niezwykle skromne — uczelnia korzystać musiała z pracy dojeżdżających uczonych wrocławskich (m.in. prof. prof. Stanisława Bąka, Stanisława Kolbuszewskiego, Kazimierza Orzechowskiego, Stanisława Rosponda, Leszka Winowskiego). Im też opolska WSP zawdzięcza dopracowanie się własnej kadry naukowej. Wielu jej przedstawicieli, to dziś nazwiska liczące się w polskiej nauce. Zespół pracowników naukowych WSP liczy obecnie 58 profesorów i docentów, 210 doktorów i magistrów [7].

W roku 1970 uczelni nadano miano Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich, zaś w roku 1973 uzyskała prawo prowadzenia przewodów habilitacyjnych w zakresie nauk humanistycznych (historia Polski).

Drugą wyższą uczelnią Opola jest założona w 1959 r. Wyższa Szkoła Inżynierska, która posiada trzy wydziały (elektryczny, budownictwa i mechaniczny). Zatrudnia ona 30 profesorów i docentów, 152 doktorów i magistrów [8].

Powstanie opolskich uczelni zaspokoiło społeczne zapotrzebowanie na instytucje kształcące kadry oświatowe i naukowe. Już bowiem w 1945 r. nieliczni przedstawiciele inteligencji (której większość stanowili nauczyciele), pragnąc wzmocnić życie umysłowe miasta, założyli Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki. Jego inicjatorem był wybitny pedagog, animator teatru — Stanisław Staśko. Towarzystwo organizowało odczyty naukowe, współpracowało z Uniwersytetem Wrocławskim i Jagiellońskim. Z inicjatywy i funduszów Towarzystwa wydano Jana Zembatego *Przewodnik po mieście Opolu*, Romana Horoszkiewicza *Z przeszłości Opola* i Stanisła-

[6] Ibid., teczka I a Rozwój oświaty na Opolszczyźnie (opracowania i referaty).

[7] T. Musioł, Społeczny ruch naukowy nauczycieli na Opolszczyźnie, maszyn. 1971, w posiadaniu autora.

[8] Ibid.

wa Makosza *Dzieje miasta Opola*. Autorzy tych prac to nauczyciele z Opolszczyzny [9].

W roku 1947 natomiast dyrektor opolskiego liceum pedagogicznego Jan Świderski założył Komitet Badań Prehistorycznych, którego celem była opieka nad pracami wykopaliskowymi na Ostrówku. Komitet ten przerodził się później w Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, skupiające w swoich szeregach czynnych zawodowo i aktywnych naukowo nauczycieli szkół średnich Opolszczyzny.

Powołano też, jako jedno z pierwszych w kraju, Studium Nauczycielskie w Raciborzu. Podejmując prawidłowe zabiegi organizacyjne zlokalizowano również w Opolu instytut naukowo-badawczy, tj. Instytut Śląski.

Mimo braku kadr nauczycielskich, najlepszych nauczycieli skierowano do pracy w nowo powstałych placówkach naukowo-dydaktycznych i naukowo-badawczych. Większość pracowników Instytutu Pedagogiki WSP, to dawni nauczyciele szkół opolskich. W pozostałych instytutach i zakładach jest podobnie [10]. Oczywiście w placówkach tych nauczyciele rozwijali się dalej naukowo.

Zawód nauczycielski stanowił od dawna tę szczególną kategorię profesjonalną, o której mówiono, że rzeczywista i skuteczna w niej praca wymaga ustawicznego doskonalenia. Przez długi jednak okres rozwój zawodowy nauczyciela traktowano jako jego sprawę indywidualną, prywatną. W związku z tym nie precyzowano jakiejś konkretnej kierunkowej koncepcji doskonalenia zawodowego tej grupy pracowników. Przez lata wystarczała po prostu ogólna dyrektywa, że w zawodzie tym trzeba się stale uczyć. Nie było jednak najlepiej z realizacją tej dyrektywy, skoro pojęcie „rutyny" weszło na stałe do katalogu pojęć pedagogicznych i zawodowych.

Reforma edukacyjna, zmieniająca model kształcenia społeczeństwa zgodnie z wymogami rewolucji naukowo-technicznej, zbiegła się w naszych warunkach z intensywnym budowaniem rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, wyniknęły stąd nowe i trudne zadania dla szkolnictwa, którym sprostać musieli także nauczyciele opolscy.

Ważną sprawą stało się podniesienie kwalifikacji nauczycieli czynnych do poziomu pełnego wykształcenia akademickiego; wprowadzono zasadę okresowego odnawiania wiedzy przez wszystkich pełnokwalifikowanych nauczycieli; stosowana jest wreszcie zasada doskonalenia kursowego różnych grup nauczycielskich i pracowników nadzoru pedagogicznego. Jest to przedsięwzięcie słuszne i potrzebne, aczkolwiek nie wolne od wad i pewnych braków, które — jak sądzę — wynikają głównie z tej przyczyny, że

[9] S. Czech, *Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki w Opolu*, „Kalendarz Opolski" 1970, s. 243—245.

[10] Archiwum Okręgowej Komisji Historycznej ZNP w Opolu, teczka I a; por. także „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" z lat 1958—1974.

trzeba było stwarzać w trybie pilnym pewne struktury organizacyjne wychodzące naprzeciw aktualnym potrzebom. Wydaje się, że stan dokonanych przedsięwzięć i osiągnięta struktura organizacyjna mogą stanowić dobrą podstawę do budowy trwałego i właściwego systemu kształcenia i doskonalenia czynnych nauczycieli. Zadania te stara się spełniać na Opolszczyźnie Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych (IKNiBO) jako oddział Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie. Po reorganizacji pracy oddziałów terenowych w 1978 r. oddział opolski IKN prowadzi różne formy kształcenia i dokształcania nauczycieli w następujących specjalizacjach: filologia polska, historia, wychowanie techniczne, nauczanie początkowe i pedagogika przedszkolna. Na decyzję przyznania takich, a nie innych kierunków specjalizacyjnych wpłynęły zarówno potrzeby rejonu objętego działalnością oddziału, jak i jego możliwości kadrowe.

Inicjowane dawniej przez ZNP — Wydział Pedagogiczny i prowadzone obecnie przez IKNiBO doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły pod kierunkiem pracowników naukowych wyższych uczelni czy zakładów naukowych przekonało nauczycieli, że ciągła aktualizacja wiedzy, poznawanie metod badawczych i refleksyjne spojrzenie na swoją pracę są oczywistym warunkiem jej stałego doskonalenia.

Zrealizowanie w pełni reformy szkolnej wymaga na naszym terenie podniesienia kwalifikacji specjalistycznych i pedagogicznych około 6 tys. czynnych nauczycieli (4,6 tys. w szkolnictwie podstawowym), w tym: 450 nauczycieli języka polskiego, 342 języka rosyjskiego, 60 języków zachodnioeuropejskich, 306 historii i wychowania obywatelskiego, 30 nauk politycznych, 520 matematyki, 160 fizyki, 120 chemii, 258 biologii, 252 geografii, 148 wychowania muzycznego, 255 wychowania fizycznego, 65 przysposobienia obronnego, 210 pedagogiki szkolnej, 793 nauczania początkowego, 420 wychowania przedszkolnego, 163 pedagogiki specjalnej, 190 pedagogiki opiekuńczej, 80 bibliotekoznawstwa, 170 przedmiotów zawodowych.

Przyjmując za punkt wyjścia potrzeby w zakresie kształcenia, Instytut opracował długofalowy plan podnoszenia specjalistycznych kwalifikacji czynnych nauczycieli do poziomu wykształcenia wyższego. Plan ten zakłada, że do roku 1982 na studia dla pracujących skierowanych zostanie około 6 tys. czynnych nauczycieli, w tym około 4,6 tys. nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym. Przykładowo w dwu pierwszych latach realizacji powyższego planu, tj. w roku szkolnym 1973/74 i 1974/75 Instytut skierował na I i II rok oraz na II stopień studiów ogółem 1731 czynnych nauczycieli (tj. 20,9% planu docelowego), w tym 1202 nauczycieli szkół podstawowych (tj. 26,1% planu docelowego). Bliższe dane na ten temat zawiera tabela 1.

Tabela 1

Nauczyciele kierowani na studia w roku szkolnym 1973/74 i 1974/75

Kierunki studiów	Skierowano w roku szkolnym		Ogółem
	1973/74	1974/75	
Filologia polska	77	110	187
Filologia rosyjska	50	66	116
Filologia angielska	5	3	8
Bibliotekoznawstwo	7	4	11
Historia	51	56	107
Matematyka	104	162	266
Fizyka	51	55	106
Chemia	22	22	44
Biologia	33	28	61
Geografia	24	28	52
Wychowanie techniczne	49	75	124
Kierunek mechaniczny	15	36	51
Kierunek elektryczny	8	10	18
Kierunek budowlany	—	5	5
Kierunek rolniczy	—	12	12
Pedagogika szkolna	45	96	141
Pedagogika opiekuńcza	31	34	65
Pedagogika przedszkolna i nauczanie początkowe	35	31	66
Nauczanie początkowe	15	10	25
Pedagogika kulturalno-oświatowa	5	11	16
Pedagogika z wychowaniem obronnym	5	5	10
Pedagogika specjalna	34	15	49
Nauki polityczne	—	5	5
Psychologia	—	3	3
Wychowanie fizyczne	62	92	154
Wychowanie plastyczne	7	2	9
Wychowanie muzyczne	15	5	20
Razem:	750	981	1731

Przeważająca większość nauczycieli skierowana została do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. I tak w roku szkolnym 1973/74 wskaźnik ten wynosił 64,9%, zaś w roku 1974/75 — 77,4%. Fakt kierowania dużej ilości nauczycieli do uczelni środowiskowej jest wysoce korzystny, stwarza bowiem duże możliwości udzielania im wszechstronnej pomocy, zarówno przez uczelnię, jak i przez Instytut. Pozostali nauczyciele podejmowali studia w innych uczelniach kraju (Wrocław, Kraków, Katowice). Ich liczba, mimo że wskazuje tendencje zniżkowe (35,1 i 22,6%) jest nadal dosyć wysoka. Ze względu na brak pewnych specjalności w Wyższej Szkole Pe-

dagogicznej w Opolu nadal będzie zachodziła konieczność kształcenia nauczycieli: biologii, geografii, języków zachodnioeuropejskich, wychowania muzycznego, wychowania plastycznego, bibliotekoznawstwa w innych uczelniach w kraju.

Biorąc pod uwagę potrzebę zapewnienia wysoko kwalifikowanej kadry specjalistów szkołom zbiorczym i gminnym, Instytut skierował na studia w roku 1973/74 — 388 (50,2%), a w roku 1974/75 — 551 (56,8%) nauczycieli pracujących na wsi. Wskaźnik skierowań nauczycieli ze szkół wiejskich stale wzrasta.

Sprawność kształcenia nauczycieli skierowanych na studia w roku akademickim 1973/74 wynosiła w dniu 31 XII 1974 r. 85,7%. Najczęstszymi przyczynami rezygnacji ze studiów były trudności w opanowaniu programów nauczania oraz w kilkunastu przypadkach wyraźne pogorszenie się stanu zdrowia.

Instytut, począwszy od roku 1973/74, organizuje i prowadzi w ramach pomocy nauczycielom studiującym: śródroczne kursy przygotowawcze dla nauczycieli przygotowujących się do podjęcia studiów oraz konsultacje indywidualne i zespołowe dla nauczycieli już studiujących. Celem tych konsultacji jest bieżąca pomoc w realizacji programu studiów. Ponadto wszystkie biblioteki pedagogiczne zaopatrzone zostały przez Instytut w wykazy nauczycieli studiujących oraz zobowiązane do kompletowania niezbędnych podręczników, skryptów i literatury naukowej.

W styczniu 1974 r. rozpoczęła działalność nowa placówka dydaktyczna Instytutu Kształcenia Nauczycieli — NURT, czyli Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, ważna forma aktualizacji i pogłębiania wiadomości nauczycieli. Zgodnie z planem IKNiBO rozwijał w tym zakresie pracę w trzech zasadniczych kierunkach: 1. zachęcania jak najszerszych kręgów nauczycielskich do studiowania tematyki NURT, 2. zapewnienia nauczycielom niezbędnej pomocy w odbiorze audycji NURT, poprzez np. skompletowanie pomocy audiowizualnych oraz wkładek z wykładami NURT, organizowanie punktów konsultacyjnych, 3. rozpoczęcia badań stopnia wpływu działalności NURT na podnoszenie efektywności pracy nauczyciela.

Formami planowego doskonalenia nurtowego objęto następujące grupy nauczycieli: uczestników kursów przedmiotowo-metodycznych, skierowanych na wyższe studia, uczestników kursów przygotowawczych na studia wyższe, dyrektorów szkół, wizytatorów oraz nauczycieli zgrupowanych w zespołach samokształceniowych rad pedagogicznych.

Ogółem akcją NURT objęto w naszym województwie co najmniej 6 tys. nauczycieli.

Tematykę nurtowską wprowadzono także do programów kursów wakacyjnych. Komórka audiowizualna IKNiBO przygotowała komplet na-

grań wykładów wraz z wkładkami do czasopisma „Oświata i Wychowanie". Materiały te dostarczono do wszystkich ośrodków kursowych województwa. Uczestnicy tych kursów korzystają z konsultacji, prowadzonych przez pracowników IKNiBO, WSP i Instytutu Śląskiego. Przeprowadzono wycinkowe badania wylosowanych grup nauczycieli celem ustalenia stopnia wykorzystania audycji nurtowskich.

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli czynnych z pewnością powinny być wykorzystane, ale równocześnie powinno się przeprowadzić niezbędne zmiany, ułatwiające i gwarantujące optymalizację opieki nad rozwojem zawodowym nauczyciela. Dlatego celowym staje się rozważenie projektu określenia roli i miejsca aktualnej organizacji kształcenia i doskonalenia nauczycieli w ogólnej koncepcji permanentnego kształcenia społeczeństwa. Nie ulega przy tym wątpliwości, że dotychczas nie dysponujemy jeszcze pełnymi ekspertyzami, pozwalającymi odpowiedzieć na liczne pytania z tego zakresu, jak np.: jakie cechy winien posiadać nauczyciel w wysoko zorganizowanym społeczeństwie socjalistycznym? Jaka powinna być proporcja treści ideowo-politycznych, pedagogicznych i specjalistycznych w ustawicznym kształceniu nauczycieli? Jakie treści specjalistyczne nauczyciel winien sobie koniecznie przyswoić? Jakie formy stwarzają najlepszą gwarancję skutecznego i uzasadnionego ekonomicznie kształcenia nauczycieli?

Sformułowane postulaty dalszego rozwoju badań pedeutologicznych w kierunku uściślenia teoretycznych modeli osobowościowych nauczycieli-przedmiotowców stanowią — jak sądzę — ważną pozycję wyjściową do właściwego określenia treści i czasu kształcenia konkretnego specjalisty. Ostatnie doświadczenia związane z kierowaniem nauczycieli na studia dowodzą, że problem ścisłego określania tych treści jest bardzo istotny.

Studia podejmowane przez liczne rzesze nauczycieli stwarzają także potrzebę korzystania z samokształcenia kierowanego. Samokształcenie kierowane to problem osobny, wymagający wielu rozwiązań teoretycznych i praktycznych, ponieważ w dobie konieczności edukacji permanentnej optymalny system samokształcenia jest dla nauczycieli bardzo ważny. W zasadzie jednak — w odniesieniu do nauczycieli — niewiele wiemy na temat modelu takiego samokształcenia, gdyż wiedza pedagogiczna nie powstaje w wyniku zwykłego sumowania się wiedzy, lecz stanowi syntezę czynników intelektualnego, praktycznego i emocjonalnego. Dlatego stoi przed nami w tym względzie wiele pytań, jak kierować samokształceniem pedagogicznym nauczycieli i jaki najlepszy tu model zaproponować.

Teza, iż aby być dobrym nauczycielem, należy mieć twórczy stosunek zarówno do dyscypliny wystudiowanej i uprawianej w szkole, jak i do własnej praktyki pedagogicznej i dydaktycznej, znajduje żywe zastosowanie w działalności naukowej i paranaukowej nauczycieli opolskich.

Podkreślając znaczenie społecznego zjawiska ruchu naukowego nauczycieli w ogóle, a na Opolszczyźnie w szczególności, prof. T. Musioł zwracał uwagę na jego praktyczną przydatność dla dobrej i sprawnej realizacji reformy edukacyjnej: „[...]tworzenie nowego modelu edukacji narodowej wymaga udziału twórczych teoretyków i doświadczonych praktyków, docieramy do podstawowego stwierdzenia, iż przeciwieństwa między teorią a praktyką w pedagogice będą zanikać wtedy, kiedy nauczyciele będą mieli «głowy uczone» a uczeni «umiejętności pedagogiczne» [11].

Rzeczywistość poznawcza, jaką jest konkretna szkoła, okręg szkolny czy też system szkolny, zmusza przebywających w niej ludzi do postawy aktywnej, której celem jest coraz głębsze poznawanie oraz poprawianie tej rzeczywistości. Stąd też szeroko rozumiana aktywność naukowa nauczycieli, którzy tu, na Opolszczyźnie, nie tylko wykonali pionierską pracę w dziedzinie organizacji szkolnictwa od podstaw, lecz także musieli uporać się z całym szeregiem problemów szkolnych i środowiskowych — często organicznie ze sobą związanych — co wymagało wzmożonej edukacji, osiąganej głównie drogą samokształcenia. Uzyskane w jej toku doświadczenia inspirowały nauczycieli do samodzielnych, oryginalnych prac badawczych i popularnonaukowych, bądź też stawały się bogatym, ważnym dla nauki, materiałem faktograficznym i przyczynkarskim, tym bardziej, że wiele dokonań utrwalonych zostało w postaci dokumentów czy publikacji.

Wiele opisów doświadczeń, prób badawczych i poszukiwań prezentowali nauczyciele w tzw. odczytach pedagogicznych, które miały wpływ na doskonalenie zawodowego warsztatu słuchaczy, a więc i pośrednio na jakość pracy szkół. W okresie 1952—1972 nauczyciele Opolszczyzny przygotowali i wygłosili 180 odczytów pedagogicznych. Tematycznie dotyczyły one niemal wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Ogólnie biorąc, problematyka poruszana w odczytach pedagogicznych dotyczyła: realizacji programów nauczania, pracy wychowawczej na lekcjach, pracy z uczniem zaniedbanym (słabym), pracy z uczniem zdolnym (wybitnie zdolnym), planowania pracy nauczyciela (wychowawcy), kryteriów oraz sposobów kontroli i oceny, współdziałania i współpracy nauczycieli (wychowawców) w realizacji bieżących zadań szkoły, wychowania estetycznego i zdrowotnego, fizycznego oraz technicznego.

W porównaniu z innymi okręgami szkolnymi — jeśli idzie o ilość zdobytych nagród za działalność odczytową — Opolszczyzna znajduje się na średnim miejscu w kraju. Jest to pozycja znacząca, jeśli zważyć, że równocześnie znajduje się ona niestety na ostatnim miejscu w kraju, jeśli chodzi o odsetek ludzi z wyższym wykształceniem na 1000 obywateli. Znaczy to, że nauczyciele w swej masie przejawiali mimo wszystko dużą

[11] Musioł, op. cit., s. 3.

aktywność w kierunku pogłębiania wiedzy i doskonalenia praktyki. Dysponując kapitałem zapału i zaangażowania, który ujawnił się w pełni zwłaszcza wówczas, gdy zaczęto realizację programu wyższego wykształcenia dla wszystkich nauczycieli, masowo podejmowali wyższe studia.

Z grupy nauczycieli piszących odczyty pedagogiczne ukształtował się potem niezmiernie wartościowy zespół kontynuujący badania na różnych odcinkach swojej aktualnej pracy. Wśród nagrodzonych za działalność odczytową znaleźli się przyszli autorzy podręczników szkolnych, publikacji zwartych i artykułów. Należy stwierdzić, że wśród nauczycieli województwa opolskiego — mimo dużych trudności wynikających z warunków pracy, dużego obciążenia pracą społeczno-polityczną, jak również z braku tradycyjnego ośrodka naukowego na Opolszczyźnie — zrodził się autentyczny ruch naukowy.

W niektórych szkołach powstawały też stopniowo ośrodki badań eksperymentalnych. Podejmowano tematy badawcze z pozoru skromne, ale faktycznie głęboko uzasadnione troską o polepszenie jakości pracy szkoły, np.: praca wychowawcza na lekcjach, praca z uczniem zdolnym, praca z uczniem zaniedbanym, kryteria oraz sposoby kontroli i oceny pracy ucznia, wychowanie estetyczne, techniczne, fizyczne, współdziałanie z zakładami pracy w celu doskonalenia metod przygotowania fachowca i inne. Problematyka dydaktyczna w niemałym stopniu zaktywizowała zespoły współdziałające ze sobą, w wyniku czego powstały testy dydaktyczne m.in. sprawdzające wiedzę ucznia z fizyki, a potem i z innych przedmiotów. Zespół nauczycielski pod kierunkiem prof. dra Jana Konopnickiego wypracował metodę badawczą określania poziomu nauczania w niektórych szkołach podstawowych. Efektem tych badań stała się publikacja pt. *Dydaktyczna funkcja szkoły opolskiej* [12]; ich wyniki opisano również w czasopismach pedagogicznych.

Owe próby konstruowania narzędzi pomiaru osiągnięć szkoły i ucznia, jak i dopracowania się teoretycznych — opartych na wynikach empirycznych badań — uogólnień, kontynuowane są w pracach Zakładu Badań i Wydawnictw IKNiBO w Opolu. Zakład ten — obok podobnej placówki wrocławskiej — jest jednym z nielicznych w Polsce podejmujących tę trudną problematykę.

Nauczyciele Opolszczyzny podejmowali różnego rodzaju próby prac badawczych zmierzających do znalezienia dróg optymalnego rozwiązywania praktycznych zagadnień wyłaniających się w codziennej pracy szkolnej. Podejmowali i podejmują je od wielu lat zgodnie z wytycznymi władz oświatowych i zgodnie z potrzebami, które niesie życie. Prób takich było niemało. Wiele z nich nie doczekało się jeszcze udokumentowania.

---

[12] *Dydaktyczna funkcja szkoły opolskiej*, pod red. J. Konopnickiego, Opole 1974.

Problematyka badawcza wokół której koncentrują się zainteresowania nauczycieli szkół podstawowych województwa opolskiego jest zróżnicowana i szeroka, jednak dostrzegana i podejmowana często tylko intuicyjnie. Poszukiwania prowadzone są w sposób raczej niezorganizowany i przez to budzą pewne zastrzeżenia. Nasuwa się przy tej okazji wniosek o konieczności zinwentaryzowania poczynań badawczych (nawet tych, które posiadają cechy doraźnej tylko utylitarności) i zapewnienia nauczycielom-nowatorom zorganizowanych form pomocy. Istotna rola przypadnie tu merytorycznym zakładom IKNiBO.

Konsekwencją badań przyczynkarskich powinno być także podejmowanie głębokich analitycznych studiów, umożliwiających ich autorom zdobywanie stopni naukowych.

Bardzo istotnym czynnikiem wzmożenia aktywności naukowo-badawczej nauczycieli stała się próba wdrażania tzw. współczesnego systemu dydaktycznego według koncepcji doc. dra Edwarda Fleminga. Wdrażanie tego systemu wymagało szczególnej aktywności naukowo-badawczej oraz odpowiednich zabiegów natury organizacyjnej. Celem zapewnienia właściwego kierowania procesem wdrożeniowym powołano zespół ekspertów składających się z 18 pracowników byłego Okręgowego Ośrodka Metodycznego oraz 14 powiatowych zespołów, w skład których weszło 139 specjalistów przedmiotowych.

Pracom wdrożeniowym towarzyszyło indywidualne i zespołowe samokształcenie, którego celem było zapoznawanie się z literaturą i jej studiowanie oraz szkolenie przedmiotowe. Stosowano w tej dziedzinie najrozmaitsze formy pracy indywidualnej i zbiorowej. Jednocześnie Okręgowy Ośrodek Metodyczny wydawał biuletyny, zeszyty przedmiotowe i różne materiały pomocnicze.

W roku szkolnym 1970/71, po odpowiednim doborze, do wdrażania przystąpiło 100 szkół podstawowych. W maju 1970 r. dla osób biorących udział we wdrażaniu odbyła się 3-dniowa konferencja w Puławach. Rozpoczęto w ten sposób systematyczne szkolenie ekspertów przedmiotowych; kontynuowano także konferencje informacyjne, których w roku 1970 odbyło się 7, a wzięło w nich udział 1330 osób, w tym 1014 nauczycieli szkół wdrażających system.

W roku szkolnym 1970/71 w każdej szkole wdrażającej system odbyło się 4—5 szkoleniowych posiedzeń rad pedagogicznych, w ramach których — oprócz wygłaszania referatów problemowych — prowadzono także hospitacje lekcji. Łącznie zebrań takich odbyło się w tym roku 482. Na seminariach przedmiotowych pogłębiały swą wiedzę i doskonaliły umiejętności 1894 osoby. Utworzono także 4 zespoły międzypowiatowe, które zajmowały się tematem „Struktura lekcji problemowej". Wydając zeszyty problemowe, opracowano 628 programów. W przedmiotowych zespo-

łach samokształceniowych uczestniczyło 795 osób. W 1971 r., w drugim półroczu, do tego procesu samokształcenia włączyło się także ZNP. Nastąpiło duże ożywienie w zakresie kształtowania nowoczesnego środowiska dydaktycznego, ożywienie intelektualne i zainteresowanie książką pedagogiczną. Dowodem tego było podejmowanie prób wdrażania systemu także przez inne szkoły, nie objęte działalnością wdrożeniową.

Trzecim etapem procesu wdrażania były lata 1971/72 i 1972/73, poświęcone wzbogacaniu wiedzy teoretycznej nauczycieli i doskonaleniu ich praktyki dydaktycznej. M.in. wydano wówczas w nakładzie 3 tys. egzemplarzy 2 numery biuletynu „Unowocześnianie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach okręgu szkolnego opolskiego" pod red. dra S. Paleja.

Charakterystyczna była wysoka, sięgająca 95—100% frekwencja na seminariach.

W lutym 1972 r. wdrażanie podjęto w 775 szkołach podstawowych, tj. w 81,3% szkół, zaś w roku 1973 — w 95,5% szkół.

Za tym pokrótce scharakteryzowanym procesem wdrożeniowym kryje się wszechstronna aktywność intelektualna nauczycieli, niezbędna do wprowadzenia w życie nowego systemu. Gwoli dania świadectwa prawdzie trzeba jednak z żalem stwierdzić, że owa — wypracowana bardzo starannie w szczegółach organizacyjnych — akcja „zgasła" i nie znalazła kontynuatorów poza dorywczą działalnością dydaktyczną kilku nauczycieli.

Bardzo wielu nauczycieli to aktualnie ludzie młodzi, urodzeni w socjalizmie, nie pamiętający wojny i okupacji, a zatem nie znający z autopsji wartości tamtych czasów, które złożyły się na współczesność. Z myślą o nich właśnie organizuje się m.in. różne atrakcyjne kursy, np. wiedzy o regionie lub takie, które nasycone są faktografią i treściami patriotyczno-internacjonalistycznymi.

Problematyka regionalna — zarówno od strony poszukiwań rozwiązań dydaktycznych, jak i teoretycznych uogólnień, podbudowanych naukową refleksją — znajduje swój wyraz także w publikacjach pracowników Zakładu Przedmiotów Ogólnokształcących IKNiBO i innych, drukowanych bądź na łamach „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego" czy „Kwartalnika Opolskiego", bądź jako osobne wydawnictwa.

Bardzo istotnym elementem wzmagania aktywności nauczycieli była działalność wydawnicza mobilizująca do samodzielności, szukania materiałów, upowszechniania doświadczeń i szeroko pojętej samoedukacji. Działalność tę na Opolszczyźnie zobrazować by można biorąc za przykład „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego". Doczekał się on monografii w postaci pracy doktorskiej pisanej pod kierunkiem doc. dra F. Marka, a obronionej na WSP w Opolu przez Henryka Jaworskiego.

„Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" publikując od chwili swego powstania artykuły o bogatej i zróżnicowanej problematyce stał się pewnego

rodzaju encyklopedią wiedzy o regionie. Uzupełniał szkolną wiedzę historyczną, w zakresie której w podręcznikach istniały braki. Dotyczy to zwłaszcza przeszłej, jak i współczesnej historii regionu oraz okresu okupacji. Stał się on także miejscem wymiany doświadczeń metodycznych z dziedziny wychowania obywatelskiego i patriotycznego. Publikuje też materiały pomocnicze, m.in. w postaci specjalnych wkładek, traktujące o pracy badawczej, zwłaszcza na użytek nauczycieli studiujących.

Nauczyciel opolski wrósł w sprawy terenu i ludzi, związał się z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością regionu. Działając na wielu odcinkach, stykając się z mieszkańcami i ich losami, poznawał życie i walkę o polskość ziemi opolskiej. Przy tej okazji starał się ocalić i zachować najwartościowsze elementy tej wiedzy. Znaczna grupa nauczycieli podjęła się utrwalenia dowodów walki o polskość, uczestnictwa w powstaniach śląskich i walkach o wyzwolenie Opolszczyzny, także w ruchu oporu. Zebrano setki relacji, wspomnień, biografii, specjalnych ankiet. Wykorzystywały je później instytucje naukowe, komisje historyczne i Okręgowa Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Opolu.

Szczególną troską szkoły opolskiej jest wychowanie młodzieży w duchu patriotyzmu, a zarazem internacjonalizmu, także ze względu na bogatą tradycję tego regionu i jego historię, pełną dramatycznych konfliktów zrodzonych w wyniku oporu Ślązaków wobec germanizacyjnych poczynań Niemców w okresie niewoli narodowej.

Przyjęta już u nas od dawna zasada „nauczania wychowującego", a więc nierozerwalnego związku nauczania i wychowania, realizowana w praktyce wychowawczo-dydaktycznej szkół wszystkich szczebli, stawia wartości takie, jak patriotyzm i internacjonalizm w centralnym punkcie wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W praktyce dyrektywa ta rozpada się na różne przedsięwzięcia dydaktyczno-wychowawcze, które jej służą i wypełniają ją konkretną treścią.

Wychowywanie młodych dla socjalizmu oznacza dla nas wychowywanie w duchu pokoju, patriotyzmu i internacjonalizmu. Cele te widzimy łącznie i uważamy je za całkowicie niezbędny element nowoczesnego wychowania socjalistycznego.

Na to, by w słowie „ojczyzna" uczeń znalazł jak najpełniejszą treść, składa się wiele elementów. Cały nasz proces dydaktyczno-wychowawczy zmierza do tego, by w toku nauczania w pełni zrozumiał on istotę i wartość oraz znaczenie tego pojęcia. Przez cały okres nauczania i wychowania od najmłodszej do najstarszej klasy uczeń styka się z pojęciem „patriota". Rozumiemy jako dorośli, że chodzi tu o ukształtowanie takiej postawy moralno-społecznej, z której wynikać będzie, że uczeń wytworzył w sobie emocjonalny związek z ojczyzną, działa na jej korzyść, poznaje historię swojego kraju, ma właściwy stosunek do tradycji narodowych i do współ-

czesnego bytu — kierunku rozwoju ojczyzny i wizji Polski, jaką pod przewodem partii klasy robotniczej budujemy. Dążymy do tego, aby wychowanek akceptował ojczyznę taką, jaką ją postrzega i żeby ją zarazem twórczo kształtował, na miarę perspektyw i wymagań. Chcemy na terenie szkoły angażować ucznia, włączając go do pracy społecznej. Chcemy go nauczyć cenić wartości będące wspólnym dorobkiem i przygotować do ich obrony w sytuacjach zagrożenia. A więc kształtujemy postawę wyrażającą się w przywiązaniu do ojczyzny, czynnej trosce o jej rozwój i dobro. Kształtujemy poczucie solidarności i więzi kulturowej z narodem. Patriotyzm socjalistyczny wymaga również tego, aby umiejętnie kształtować postawę wychowanka — nie dopuścić do odchyleń kosmopolitycznych czy też nacjonalistycznych [13].

Podejmuje się liczne próby i działania, które mają wzbogacać stosowane formy wychowania patriotycznego i dodatkowo je ukierunkowywać. Form tych jest bardzo wiele i trudno tu kusić się o przedstawianie ich rejestru. Z konieczności więc ograniczę się do kilku najważniejszych.

Od wielu już lat tworzy się w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych tzw. izby pamięci narodowej, a także izby tradycji i perspektyw. Te pierwsze mają na celu gromadzenie różnego rodzaju pamiątek o wartościach patriotycznych i internacjonalistycznych, a więc m.in. różnego rodzaju dokumentów, odznaczeń, fotografii itp., związanych z dziejami walk wyzwoleńczych i klasowych, ale także pamiątek świadczących o patriotyzmie pracy (rodziców, osób ze środowiska, ludzi zasłużonych, kombatantów itp.). Izby takie, odpowiednio dekorowane i o właściwym wystroju, dysponujące różnymi gablotami i innymi środkami ekspozycji, stają się wielostronnie wykorzystywanym czynnikiem w pracy szkół. Tam odbywają się różne spotkania, imprezy pozalekcyjne, uroczystości, ale także lekcje, o ile ich cele wychowawczo-dydaktyczne tego wymagają. Obcowanie z pamiątkami (niekiedy o wielkiej wartości historycznej i muzealnej), poznawanie ich historii, własnoręczne przygotowywanie ich ekspozycji, zbieranie relacji o nich, docieranie do różnych źródeł z nimi związanych, spisywanie i opracowywanie relacji kombatantów walki i pracy, to wytwarzanie nadzwyczaj silnych więzi emocjonalnych i intelektualnych, wdrażanie do samodzielności badawczej, rodzenie szacunku i przywiązania do wartości, które są symbolizowane tymi zbiorami, to właśnie najlepsze „lekcje" patriotyzmu i internacjonalizmu. O funkcjach wychowawczych izb pamięci narodowej można by mówić wiele, wiele też o tym się pisze; odbywają się nawet specjalne sesje temu poświęcone. Jak duże istnieją w tym zakresie osiągnięcia i jak wielką do nich wagę przywiązują władze oświatowe i polityczne, może świadczyć choćby fakt, że niektóre

[13] I. Jundził, *O wychowaniu patriotycznym w kl. V—VIII*, Warszawa 1970, s. 2.

szczególnie piękne izby pamięci nawet się odznacza, np. Izbę Pamięci Narodowej przy Liceum Ogólnokształcącym w Prudniku odznaczono Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Wśród młodzieży naszych szkół propaguje się nawiązywanie kontaktów z młodzieżą innych krajów. Służą tu także pomocą różne pisma młodzieżowe, które zamieszczają adresy młodych ludzi z różnych krajów, zwłaszcza socjalistycznych. Dość szeroką praktyką jest już np. nawiązywanie (w ramach nauczania języka rosyjskiego) listownych kontaktów ze szkołami i dziećmi w ZSRR, ale także i w NRD oraz w innych krajach socjalistycznych.

Z tych skrótowo potraktowanych form wychowania internacjonalistyczno-patriotycznego trzeba jeszcze zwrócić uwagę na istotny u nas element wychowania patriotycznego poprzez ochronę przyrody. Działająca w Polsce już od 50 lat społeczna Liga Ochrony Przyrody główną swą bazę organizacyjną posiada w szkołach, w szkolnych kołach LOP, gdzie jest jedną z najważniejszych organizacji. Warto powiedzieć, że na blisko milion członków Ligi w Polsce prawie 90% to młodzież szkolna. Budzenie i utrwalanie miłości do ojczystej przyrody, do jej piękna, w ścisłym współdziałaniu z nauczycielami biologii (zwykle opiekunami szkolnych kół LOP), to bardzo ważki czynnik wychowania patriotycznego.

Młodzież zrzeszona w LOP opiekuje się także miejscami pamięci narodowej, pielęgnuje groby powstańców i żołnierzy, zazielenia te obiekty, dba o ich czystość i estetykę. Ponadto z inicjatywy i pod kierunkiem LOP młodzież szkolna od najmłodszych lat wdrażana jest do dbałości o estetykę i wartość środowiska przyrodniczego, prowadzi prace zadrzewieniowe, które w skali kraju corocznie dają efekty w postaci milionów sztuk wysadzonych drzew i krzewów. Włącza się tutaj element wychowania przez pracę, który jest niezbędny w wychowaniu patriotycznym.

Wiele by można mówić także o Ochotniczych Hufcach Pracy i różnych akcjach społecznych w ZHP.

Mamy wiele dowodów na to, że młode pokolenie wychowywane w szkole socjalistycznej zaangażowane jest w realizację ideałów zawartych w programie PZPR, świadczą o tym choćby przykłady czynów społecznych wykonywanych na rzecz szkoły i środowiska, udział młodzieży w budowie huty Katowice, wcielanie w życie programów harcerskich „Frombork", „Bieszczady 40", czy „Zamość", udział w budowie pomnika Centrum Zdrowia Dziecka, w odbudowie Zamku Królewskiego w Warszawie. A więc młodzi budowniczowie socjalizmu potrafią rozumieć interesy, dążenia i cele ogólnonarodowe i wyrazić czynem swoje zaangażowanie w realizację trudnych, ale pięknych zadań.

Rozwijamy wśród młodzieży także takie cechy ludzkie, jak prawość charakteru, szacunek dla innych narodów i rozumienie dążeń naszych

najbliższych sąsiadów i przyjaciół. Ułatwiają kształtowanie postaw internacjonalistycznych także spotkania z rodzinami poległych na ziemi polskiej bohaterów urodzonych w krajach zaprzyjaźnionych i to jest część składowa wychowania socjalistycznego, bowiem rozwijamy, kształtujemy wśród młodzieży obok wymienionych cech wrażliwość społeczną, uznanie dla weteranów walk klasowych, bojowników o wyzwolenie narodowe i społeczne. A zatem na naszej drodze do kształtowania człowieka obok głębokich treści wiedzy stawiamy przed młodzieżą wzór ludzi — współtwórców naszego państwa socjalistycznego, i to nie tylko tych, którzy oddali swoje życie dla dobra ojczyzny, ale również tych, którzy pracą swoją dali przykład uczciwego, rzetelnego wykonywania obowiązków wobec narodu i państwa. Chcemy w ten sposób ukształtować człowieka o postawie emocjonalno-motywacyjnej, zaangażowanego w pogłębianie i pomnażanie naszego dorobku.

Wychowanie współczesne wykroczyło poza mury szkoły. Młodzież uczestniczy w pracy pozaszkolnej, na rzecz szkoły i środowiska. Elementy tej pracy wielostronnie wiążą młodzież ze środowiskami pozaszkolnymi, z tradycją i ze współczesnością. Temu m.in. służą stworzone w szkołach wspomniane już izby pamięci narodowej, izby tradycji, patronów szkoły oraz perspektyw rozwojowych środowiska.

Szkoła od chwili powrotu ziemi opolskiej do Macierzy musi spełniać szereg zadań, należy do nich także działanie wychowawcze zmierzające do pełnej integracji społeczeństwa. Z tego kluczowego zadania szkoła wywiązała się jak najlepiej. Ocena pracy szkoły dokonywana wielokrotnie zarówno przez władze szkolne, jak i czynniki społeczno-polityczne zezwala na stwierdzenie, że w jej murach dokonuje się gruntowne kształtowanie świadomości młodego Polaka, związanego uczuciem patriotyzmu z Polską Ludową. Liczne są wypadki, że dzieci w wieku szkolnym odmawiają współuczestniczenia w realizacji decyzji rodziców w sprawie wyjazdów do RFN. Więź z Polską i postawa dzieci urodzonych na Opolszczyźnie, a przebywających w RFN stworzyła także szereg trudności pedagogicznych w szkołach. Idzie w tym wypadku o to, że dzieci przybyłe na Zachód krytycznie odnoszą się do niektórych zjawisk obserwowanych w tym kraju, w murach szkoły i środowisku, w którym żyją. Niektóre ideały głoszone i realizowane w szkołach polskich, jak np. równość społeczna, sprawiedliwość podziału dóbr, bezpłatna nauka w szkołach wszystkich typów i stopni, bezpłatne świadczenia socjalne, są tymi czynnikami, które ukazują wyższość socjalizmu nad ustrojem kapitalistycznym. Zdajemy sobie sprawę z tego, że zasiane w szkole ideały kształtują świadomosc i trwale wiążą z krajem, w którym uczeń wyrastał.

Poszerzeniu doświadczeń pedagogicznych nauczycieli Opolszczyzny służy także nawiązywanie kontaktów z kolegami zza zachodniej granicy

z nauczycielami z NRD z okręgu poczdamskiego. Współpraca ta trwa już od 1968 r. i realizowana jest głównie przez ZNP w Opolu, ostatnio zaś i przez IKNiBO i KOiW w Opolu oraz ich odpowiedniki w Poczdamie. Corocznie, na zasadzie stałej wymiany, odbywają się wizyty grup nauczycieli niemieckich na Opolszczyźnie i grup nauczycieli opolskich w okręgu Poczdam. W ciągu każdego roku odbywają się trzy takie wizyty nauczycieli poczdamskich, w liczbie 22 osób w każdej grupie. Pobyty te trwają zwykle około tygodnia w porze zimowej i wiosennej oraz dwa tygodnie — pobyt wakacyjny w sierpniu,

W czasie tych wizyt nauczyciele z NRD odwiedzają szkoły wszystkich typów i przedszkola, zapoznają się z organizacją pracy szkolnej, hospitują lekcje. W roku 1973 zwiedzili oni m.in. liczne szkoły wiejskie oraz zbiorcze szkoły gminne.

Po zwiedzaniu szkół i przedszkoli oraz grupowym i indywidualnym hospitowaniu zajęć szkolnych każdorazowo organizowane są wspólne narady i dyskusje, służące wymianie doświadczeń, spostrzeżeń, poglądów i wzajemnej konsultacji. Temu celowi — dyskusji i wymianie poglądów służyło również zorganizowanie w maju 1974 r. przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Opolu spotkanie, na którym wygłoszono referaty. Ze strony IKNiBO był to referat „Formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w okręgu opolskim", a ze strony gości referat Bruno Schulza „Problemy oświaty w okręgu Poczdam". Na spotkaniu tym dyskutowano o sprawach związanych z kierunkami reformy szkolnej.

W roku 1973 przedstawiciele nauczycieli poczdamskich wzięli także udział w sesji naukowej organizowanej w Opolu nt. „Komisja Edukacji Narodowej a Śląsk", zabierając głos w dyskusji.

Na pobyt gości z NRD składają się także imprezy typu edukacyjnego, kulturalnego, turystyczno-krajoznawczego i towarzyskiego. Do pierwszych zaliczyć trzeba prelekcje i dyskusje zapoznające gości z problematyką historyczną, ekonomiczną, społeczną i kulturalną województwa opolskiego i kraju, także przy okazji zwiedzania zabytków, miejsc i pomników pamięci narodowej, jak np. Góry św. Anny, kiedy to przedstawia się gościom historię ruchu robotniczego, historię powstań śląskich itp.

Na imprezy turystyczno-krajoznawcze składają się liczne wycieczki po regionie, a tradycyjnie już wycieczki trasą Kraków — Wieliczka, ze zwiedzaniem zabytków Krakowa, Ojcowskiego Parku Narodowego i obiektów zabytkowych na trasie wycieczki.

Obecność gości stwarza okazje także do nawiązywania osobistych kontaktów. Zdarza się, że te kontakty są potem kontynuowane indywidualnie: nauczyciele poczdamscy przyjeżdżają do Polski na zaproszenia prywatne, podobnie nauczyciele z Opolszczyzny wyjeżdżają do NRD. Znajomość podtrzymuje się także drogą korespondencji. Szczególnie ważne jest to dla

działaczy związkowych obydwu stron, którzy nawiązując przyjacielskie kontakty dzielą się doświadczeniami, wzajemnie odwiedzają itp.

Na podobnych zasadach do NRD wyjeżdżają grupy nauczycieli z Opolszczyzny. Tam korzystają z analogicznych form wymiany doświadczeń i organizowania im pobytu, zwiedzają Berlin i Poczdam, zabytki kultury i miejsca historycznie ważne.

Ogółem Opolszczyznę odwiedziło 360 nauczycieli z NRD.

Na trwałe do kalendarza międzynarodowych kontaktów zapisały się wzajemne wizyty nauczycieli ze Szlezwika-Holsztynu i z Opolszczyzny, połączone z wymianą doświadczeń pedagogicznych i ostrymi nieraz dyskusjami politycznymi. Biorą w nich udział oprócz nauczycieli także pracownicy naukowi z obu stron. Organizatorem spotkań (zwykle tygodniowych) ze strony polskiej jest IKNiBO w Opolu. Wizyty te spełniają politycznie bardzo pożyteczną rolę. Pozwalają rozwiać wiele uprzedzeń nauczycieli z RFN w stosunku do naszej rzeczywistości, przekazać im nasz punkt widzenia na sprawę wzajemnych stosunków, a zwłaszcza na zagadnienie odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia w duchu poszanowania prawa innych narodów do pokojowej egzystencji i życia w wybranej przez siebie formie ustrojowej. Dorobek pedagogiczny i dydaktyczny — zarówno w sferze materialnej, jak i organizacji szkolnictwa oraz osiągnięć wychowawczych i dydaktycznych jest tak pokaźny, iż owa konfrontacja i dialog mogą odbywać się na zasadzie równorzędnego partnerstwa.

Nawiązano też owocnie rozwijającą się współpracę z biełgorodzkim okręgiem szkolnym w ZSRR.

*
* *

Nauczyciele Opolszczyzny zamknęli dodatnim bilansem przeszło trzydziestoletni okres swej pracy nad wychowywaniem młodego pokolenia Opolan dla przyszłości, osiągając pozytywne wyniki zarówno w dziedzinie podnoszenia własnych kwalifikacji i podnoszenia na coraz wyższy poziom pracy szkół, jak i w dziedzinie pracy naukowej czy paranaukowej, a także innowacyjnej, przejawiającej się w poszukiwaniu nowych, lepszych metod i form pracy.

Nauczyciel polski na ziemi opolskiej swoją codzienną pracą służy nadrzędnemu celowi — dobru Polski Ludowej. Od niego to bowiem w dużej mierze zależy realizacja prawdy sformułowanej niegdyś przez Staszica: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich synów chowanie".

STANISŁAW ŁUKOWSKI

SCHOOL AND TEACHERS IN THE OPOLE PROVINCE OF SILESIA IN THE POLISH PEOPLE'S REPUBLIC

After 1945 Polish school in the Opole province became a symbol of a new life fulfilling the hopes and aspirations of many generations of Silesians who decisively opposed to Germanization processes. Precursory groups of teachers — who arrived from different parts of the country devastated in the course of war and German occupation — from the very beginning started to set at their difficult task of restoring the educational system with great passion and devotion to the realization of the duty; they resumed their work in the devastated schools lacking the most elementary means for teaching. As soon as the Opole province was constituted school authorities faced the problem of organizing a new system of school. The shortage of teaching staff appeared to be quite a special problem; it prolonget for over 20 years until it was toned down and eliminated due to the foundation of the Teacher Training College (WSP) in Opole. Owing to the educational reform it appeared to be a difficult problem that of raising the teachers' qualifications up to the level of the certificated teachers, and the problem of their permanent educating and perfecting of their work as teachers, also on the way of controlled self-education and — widely conceived — permanent education.

Through the whole post-war period teachers were active in respect of their research work, e.g. in the course of pedagogical lectures carried out on a large scale and concerned with the problems of all schools and educational establishments.

Thus „The Opole Province Quarterly for Teachers", published for 20 years now, became an important factor of enriching the work of teachers by the most widely conceived reginal an all-national subject matter in the sphere of history, pedagogics and upbringing. Until now it published over 1200 articles by several hundred authors and many teachers-practicians among them. The subject matter of many dissertations, essays, studies, and contributions written by teachers changed between the problem of history and tradition recording.

Simultaneously to the patriotic upbringing teachers paid much attention to the internationalistic upbringing in the atmosphere of the respect for other nations, for their culture and tradition, in the spirit of socialism and peace.

Over 30-year results of the teachers' work in the process of upbringing of a young generation compel to the opinion, many times expressed by school and socio-political authorities, that the teachers in the Opole province were good at performing their duties of the modern educational system architects.

STANISŁAW ŁUKOWSKI

LEHRER UND SCHULEN IM OPPELNER SCHLESIEN IN DER VOLKSREPUBLIK POLEN

Im Oppelner Schlesien wurde die polnische Schule nach 1945 zum Symbol des neuen Lebens. Sie verwirklichte die Hoffnungen und das Streben vieler schlesischer Geschlechter, die sich der Germanisation zähe widersetzten. Pioniergruppen von Lehrern, die aus verschiedenen Gegenden des durch den Krieg und die Okkupation verwüsteten Landes hier anlangten, mussten ihr schwieriges Aufbauwerk von Grund

auf beginnen. Mit viel Aufopferung nahmen sie ihre Arbeit in zerstörten Schulen auf. Es fehlten oft die primitivsten Lehrmittel. Von Anfang an reihten sich die Lehrer und die polnische Schule in die Front der Kämpfer um die Weckung des Nationalbewusstseins der lange Zeit hindurch germanisierten Jugend und Erwachsenen ein. Sie wirkten auch durch die Organisation des polnischen Kulturlebens auf die Gemeinschaft ein und verbreiteten die Volksbildung besonders auf dem Dorfe.

Als die Wojewodschaft Opole entstand, wurden die Schulbehörden vor der Aufgabe der Schaffun eines neuen Schulnetzes gestellt. Ein schwieriges Problem war hier das Fehlen von qualifizierten Kadern seit 20 Jahren. Dieses Defizit wurde durch die Pädagogische Hochschule zuerst vermindert und später beseitigt.

Im Zusammenhang mit der Schulreform entstand auch hier das wichtige Problem der Verbesserung der Qualifikation der berufstätigen Lehrer auf das Hochschulniveau sowie ihrer ständigen Fortbildung durch gelenkten Selbstunterricht.

In der Nachkriegszeit waren die Lehrer wissenschaftlich sehr aktiv, u.a. in pädagogischen Vorlesungen, die die Probleme aller Schulen und Bildungsstätten berührten und den Autoren manchmal Erfolg auf Landesebene brachten.

Zu einem wichtigen Faktoren der Bereicherung der Arbeit der Lehrer um regionales und allgemein polnisches Wissen aus der Geschichte, Pädagogik und Erziehung wurde die seit 20 Jahren erscheinende Vierteljahresschrift „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego", in der bisher mehr als 1200 Beiträge etlicher Hundert Autoren, darunter Lehrer mit Berufspraxis, erschienen sind.

Die von Lehrern verfassten Abhandlungen, Skizzen, Studien und Beiträge betrafen sehr oft regionale Themen im Bereich der Geschichts-dokumentation- und Überlieferung.

Neben der patriotischen, pflegen wir gleichzeitig die internationale Zusammenarbeit in der Erziehung im Geiste der Achtung anderer Völker, ihrer Kultur und Tradition, im Geiste des Sozialismus und des Friedens.

Seit einigen Jahren unterhalten wir Kontakte mit Lehrern aus der UdSSR, DDR und der BRD.

Wenn man die Bilans der letzten 30 Jahre der Erziehertätigkeit der Lehrer zieht, kann man sagen, dass unsere Lehrer ihre Aufgaben sehr gut erfüllt haben, was die Schulbehörden und die politischen Instanzen oft bestätigt haben.

СТАНИСЛАВ ЛУКОВСКИ

ШКОЛА И УЧИТЕЛЯ НА ТЕРРИТОРИИ ОПОЛЬСКОЙ СИЛЕЗИИ В НАРОДНОЙ ПОЛЬШЕ

На территории опольской земли после 1945 года школа стала как бы символом новой жизнии, осуществляя надежды и стремления многих поколений силезцев, упорно противопоставляющихся процессу германизации. Пионерские группы учителей, прибывших из разных сторон, истощенной войной и оккупацией страны, начали закладывать основы тяжелой работы в деле восстановления просвещения, внося в него большой капитал самоотверженности. Они начинали работу в разрушенных школах при недостатке наиболее элементарных дидактических средств обучения.

После образования Опольского воеводства перед школьными властами стала проблема организации новой системы образования. Основной трудностью следует счутать недостаток учителей, который продолжался еще на протяжении свыше 20-ти лет. Эта

ситуация былы ликвидирована благодаря образованию Высшей педагогической школы в Ополе.

В связи с реформой просвещения возникла новая важная проблема — повышение квалификаций учителей до уровня высшего образования и постоянное совершенствование лаборатории работы учителя путем управляемого и постоянного самообризования.

В послевоенное время учителя проявляли научную активность, что сказалось в сыере педогогических докладов, которые имели массовый характер и касались проблематики всех школ и воспитательно-просветительских центров.

Существенную роль в обогащении работы учителя в области местных и общепольских проблем (в исторической, педагогической и дидактически воспитательной сферах сыграл, издаваемый уже 20 лет „Квартальник научительства опольского", в котором до сих пор было напечетано свыше 1200 статей нескольких сот авторов, в том числе многих учителей-практиков. Темы различных статей, эскизов и дополнительных материалов, затрагиваемых учителями, часто вращались вокруг региональных проблем и касались между прочим документации истории и традиции.

Наряды с патриотическим воспитанием учителя параллельно заботились об интерналистическом воспитании в духе уважения к другим нациям, к их культуре и традиции, в духе социализма и мирного сосуществования.

Свыше тридцатлетний баланс работы учителей в деле воспитания молодого поколения побуждает к оценке, которая неоднократно была выражена школным и общественно-политическим правительством, что учителя Опольского воеводства хорошо выполнили свою роль в области строительства современной системы образования.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

WIESŁAW MALICKI

KIERUNEK UKOŃCZONYCH STUDIÓW A PRACA ZAWODOWA NAUCZYCIELI
(w świetle badań nad absolwentami WSP w Opolu)

Stosunek pracownika do wykonywanej przez niego pracy, rezultaty pracy, identyfikacja społeczno-zawodowa są implikowane przez szereg czynników działających niemal współrzędnie. Jednym z takich czynników jest zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

Na problem właściwego wykorzystania kwalifikowanych kadr w naszym kraju zwraca uwagę wielu badaczy naukowych. Przykładowo, przedmiotem badań prowadzonych przez K. Podoskiego i K. Wojkiewicza z Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego, przy współudziale pracowników wyższych szkół pedagogicznych w Olsztynie i Słupsku, były problemy i metody planowania zapotrzebowania na nauczycieli. Po dokonaniu szczegółowej analizy stanu i struktury zatrudnienia nauczycieli, a także ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, zestawili oni katalog najpilniejszych problemów, wymagających rozwiązania w okresie wprowadzania w życie reformy systemu edukacji narodowej (do 1990 r.). Do problemów tych zaliczyli oni również „[...] osiągnięcie, możliwie w najpełniejszym stopniu, zgodności przedmiotów nauczanych z uzyskanymi na studiach kwalifikacjami, przy uwzględnieniu, w określonym stopniu, możliwości nauczania przedmiotów pokrewnych" [1].

A. W. Maschke z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie w badaniach, przeprowadzonych pod kierunkiem K. Podoskiego, dotyczących zasad określania zapotrzebowania na kadry nauczycieli i wychowawców dla nowego systemu oświaty i wychowania, zwrócił uwagę na niewłaściwe wykorzystanie istniejącego potencjału kadr nauczycielskich, przejawia-

[1] K. Podoski, K. Wojkiewicz, *Ogólne problemy i metody planowania zapotrzebowania nauczycieli*, „Badania Oświatowe" 1977, nr 4, s. 61.

jące się w niezgodności nauczanego przedmiotu z ukończonym kierunkiem studiów [2].

W szkolnictwie, głównie podstawowym, nagminnie występuje zjawisko niepełnej zgodności nauczanych przedmiotów z ukończonym kierunkiem studiów. Nauczyciele często nauczają nie tylko przedmiotów pokrewnych w stosunku do swojej specjalności, lecz zupełnie odmiennych, do których brak im przygotowania merytorycznego i metodycznego, odpowiednich uzdolnień i zamiłowań, a nawet chęci. Tym, którzy podejmują pierwszą w życiu pracę, jakże często oferuje się prowadzenie zajęć szkolnych z przedmiotów niezgodnych z ukończonym kierunkiem studiów [3]. Brak tej zgodności bywa nieraz przyczyną braku zapału do pracy, odbiera nauczycielowi poczucie własnej wartości, satysfakcji zawodowej oraz nie sprzyja identyfikacji społeczno-zawodowej. Natomiast nauczyciel pracujący od początku swej kariery zawodowej zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, często staje się entuzjastą i propagatorem nowych osiągnięć wiedzy w ogóle, a w szczególności w wybranej przez siebie dziedzinie. Uważniej śledzi on rozwój nauki i techniki, doskonali swą wiedzę fachową i umiejętności, warsztat pracy oraz chętnie stosuje odpowiednie innowacje, zarówno w interesie ucznia jak i swoim własnym.

Artykuł niniejszy ma na celu wykazanie zasadności następujących hipotez badawczych:

1. Zarówno postawy nauczycieli wobec pracy jak i jej wyniki zdeterminowane są przez stopień zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

2. Stopień identyfikacji społeczno-zawodowej nauczycieli jest wprost proporcjonalny do stopnia zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów. Im wyższy stopień zgodności, tym wyższy stopień identyfikacji społeczno-zawodowej.

Jednym z podstawowych komponentów efektywności wyższego wykształcenia jest zgodność zatrudnienia absolwentów z ukończonym kierunkiem studiów. Chodzi o właściwą gospodarkę kadrą nauczycielską,

---

[2] A. W. Maschke, *Zasady określania zapotrzebowania na kadry nauczycieli i wychowawców dla nowego systemu oświaty i wychowania*, „Badania Oświatowe" 1977, nr 4, s. 67.

[3] Pisze do „Trybuny Odrzańskiej" absolwentka historii z 1978 r. „[...] Zjeździłam już pół województwa, telefonowałam prawie do wszystkich okolicznych szkół i instytucji pośredniczących w zatrudnieniu i jak na razie — bez większego skutku. Jedną z najciekawszych ofert pracy, które mi zaproponowano, jest uczenie w ośmioklasowej szkole podstawowej we wsi Dylaki koło Opola. Zgodziłam się już na dojazdy, jednak mimo to nie mogę tej pracy podjąć. Jak się bowiem okazało, wśród pięciu przedmiotów, których miałam w Dylakach uczyć, nie było ani godziny historii [...]", „Trybuna Odrzańska", nr 198, 30 VIII 1978, s. 3.

o pełne wykorzystanie jej wiedzy i umiejętności zdobytych na studiach oraz w pracy społeczno-zawodowej.

Artykuł został opracowany na podstawie badań empirycznych nad postawami społeczno-zawodowymi absolwentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Uzyskane dane pochodzą od 1031 osób, zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich na terenie całego kraju, przebadanych przy zastosowaniu anonimowej ankiety w 1976 r.

Spośród badanych absolwentów 50,4% stanowią osoby zatrudnione w technikach i szkołach zawodowych. W liceach ogólnokształcących zatrudnionych jest 37,2% absolwentów, natomiast w szkołach podstawowych — 11,0% ogółu badanych, głównie kobiety. Relatywnie najmniej absolwentów pracuje w administracji szkolnej i władzach oświatowych — 1,4%.

Kobiety stanowią 66,5% badanych. Przeważają absolwenci pochodzenia robotniczego — 37,5% i chłopskiego — 22,9%. Absolwenci wywodzący się ze środowisk nauczycielskich stanowią 3,4%, natomiast z innych środowisk społeczno-zawodowych (pozostała część inteligencji, rzemieślnicy, wolne zawody itp.) — łącznie 36,2%.

Wśród badanych przeważają zdecydowanie osoby w wieku do 29 lat włącznie — 71,9%. Największe różnice w proporcjach według płci występują w kategorii wieku 22—25 lat (kobiety — 27,6%, mężczyźni — 14,5%). Decyduje o tym wyraźnie wyższy udział kobiet wśród absolwentów uczelni pedagogicznych, a tym samym i wśród podejmujących pierwszą pracę.

Biorąc pod uwagę staż pracy badanych, trzeba podkreślić stosunkowo duży procent osób pracujących nie dłużej niż 3 lata — 36,5% (kobiety — 43,9%, mężczyźni — 21,8%). Absolwenci o stażu pracy od 4 do 6 lat stanowią 29,5% (kobiety — 29,9%, mężczyźni — 28,7%) od 7 do 9 lat — 16,7% (kobiety — 14,3%, mężczyźni — 21,4%), od 10 lat wzwyż — 17,3% (kobiety — 11,9%, mężczyźni — 28,1%). Zatem względna równowaga liczbowa ma miejsce między kobietami i mężczyznami o stażu pracy od 4 do 6 lat, natomiast jej brak, szczególnie w przedziałach ekstremalnych wśród pracujących do 3 lat i od 10 wzwyż.

Zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów pracuje 59,5% absolwentów (kobiety — 63,1%, mężczyźni — 52,2%), częściowo zgodnie — 28,6% (kobiety — 27,0%, mężczyźni — 31,9%), niezgodnie — 11,9% (kobiety — 9,9%, mężczyźni — 15,9%).

Pełną zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów wykazuje 52,9% absolwentów kierunków humanistycznych oraz 64,2% absolwentów kierunków matematyczno-fizycznych. Spośród kierunków humanistycznych, najwyższa zgodność cechuje rusycystów (84,2%). U historyków i polonistów wskaźniki procentowe są niższe — 24,4% i 39,6%. Na kierunkach matematyczno-fizycznych najwyższym wskaźnikiem peł-

nej zgodności legitymują się nauczyciele nauczania początkowego zajęć praktyczno-technicznych, ale wskaźnik ten jest mało istotny, ponieważ odnosi się tylko do dwóch osób spośród badanych. U chemików wynosi on 94,5%, u fizyków — 80,2%, u matematyków — 68,7%, natomiast u elektrotechników i mechaników: 22,8% i 31,0%.

Z kolei wskaźnik niezgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów na kierunkach humanistycznych wynosi 12,8%, a na kierunkach matematyczno-fizycznych — 11,3%. Spośród kierunków humanistycznych niezgodność stanowi u historyków 27,9%, u polonistów — 14,4% u rusycystów tylko 2,5%; u tych zaś, którzy ukończyli kierunki matematyczno-fizyczne: u mechaników — 45,1% i elektrotechników — 36,7%, u matematyków tylko 1,9%, a u fizyków — 1,7%; u chemików występuje pełna zgodność. Wprawdzie wskaźniki niezgodności u mechaników i elektrotechników są wyższe niż u historyków i polonistów, zaznaczyć jednak wypada, że w szkołach podstawowych pracuje tylko 4,4% mechaników i elektrotechników, natomiast historyków i polonistów 47,8%. W liceach ogólnokształcących pracuje mechaników i elektrotechników — 4,2%, zaś historyków i polonistów — 26,8%. Godzi się również dodać, że 47,7% historyków i 46,0% polonistów pracuje częściowo zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów (tj. uczy również innego przedmiotu bądź nawet kilku), analogicznie 23,9% — mechaników oraz 40,5% — elektrotechników.

Zamieszczona w tekście tabela 1 pozwala porównać niektóre wskaźniki procentowe uzyskane z badań przez autora ze wskaźnikami charakteryzującymi sytuację krajową w zakresie zgodności nauczanego przedmiotu z ukończonym kierunkiem studiów, obliczonymi przez A. W. Maschkego, a dotyczącymi nauczycieli pracujących w 1975 r.[4]

Tabela 1

Nauczyciele pracujący zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów na terenie kraju (w%)

Kierunek ukończonych studiów	Absolwenci wyższych uczelni w kraju	Absolwenci WSP w Opolu (grupa badana)
Nauczyciele ogółem	75,6	59,5
w tym: poloniści	77,2	39,6
historycy	60,3	24,4
rusycyści	84,0	84,2
matematycy	87,5	68,7
fizycy	84,0	80,2
chemicy	64,5	94,5

[4] A. W. Maschke, *Sterowanie kształceniem i rozmieszczeniem kadr oświatowych*, „Chowanna" 1978, z. 2, s. 161, tab. 5.

Jak zatem w świetle przedstawionego materiału wykorzystani są absolwenci wykształceni przez opolską WSP?

Zarówno analiza danych przedstawionych przez autora, jak i zawartych w tabeli 1 wskazuje na możliwości znacznie pełniejszego wykorzystania kadr humanistycznych, zwłaszcza polonistów i historyków. Można również zakładać, że w daleko korzystniejszej od nich sytuacji społeczno-zawodowej znajdują się absolwenci kierunków matematyczno-fizycznych WSP, matematycy, fizycy oraz chemicy, najczęściej pracujący zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Jednakże dopiero dogłębna analiza rynku pracy pozwoliłaby bardziej rzeczowo i wyczerpująco odpowiedzieć na to pytanie.

Z badań R. Rauzińskiego wynika, że sytuacja w zakresie zatrudnienia kadr w regionie opolskim jest dość specyficzna [5]. Istnieje tu wyraźna potrzeba dalszego wzrostu zatrudnienia humanistów, wbrew dość rozpowszechnionemu poglądowi o istnieniu w regionie pewnej „nadprodukcji" kadr humanistycznych, szczególnie w zakresie kształcenia nauczycieli. „Dlatego też tempo kształcenia i zatrudnienia kadr nauczycieli powinno być w dalszym ciągu wysokie". Na kadry te czeka szkolnictwo (głównie podstawowe i przede wszsytkim na wsi), nauka, kultura, administracja państwowa oraz inne działy gospodarki. Opolska WSP stanowi bowiem podstawowe źródło przyrostu zatrudnienia kadr humanistycznych w regionie opolskim. Nasycenie rynku tymi kadrami jest znacznie mniejsze niż innymi i to niewątpliwie kształtuje szanse podjęcia pracy (tzw. rynek pracodawcy) bardziej intratnej pod względem wynagrodzenia, mieszkania, itp.[6] Dynamika przyrostu kadr matematyczno-fizycznych jest w województwie opolskim o wiele wyższa niż w przypadku kadry humanistycznej. Nieco inna jest też struktura zatrudnienia tych kadr. Dotyczy to głównie matematyków, fizyków i chemików. Najwięcej tych specjalistów zatrudnia resort oświaty oraz nauka [7]. W dalszym ciągu istnieje problem właściwego wykorzystania kadr kwalifikowanych, wynikający głównie z wadliwego zatrudnienia absolwentów (nie tylko opolskiej WSP), a także z nieadekwatnego do rzeczywistych potrzeb regionu planowania kształcenia [8].

Dane, którymi posługuje się A. W. Maschke, ujmują nauczycieli w sposób dychotomiczny, tj. wskazują tylko pracujących zgodnie bądź niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów [9]. Z jego artykułu nie wynika ja-

---

[5] R. Rauziński, *Pracownicy z wyższym wykształceniem na Śląsku Opolskim w latach 1956—1985*, Warszawa 1975.

[6] Ibid., s. 78—84.

[7] Ibid., s. 34—48.

[8] Ibid., s. 158—160.

[9] Maschke, *Sterowanie...*, passim.

sno, czy wyróżnia on kategorię nauczycieli uczących częściowo zgodnie.

Spośród absolwentów WSP, polonistów pracujących częściowo zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów jest 46,0%, historyków — 47,7%, rusycystów — 13,3%, matematyków — 29,4%, fizyków — 18,1%, chemików — 5,5%. Sumując więc wskaźniki procentowe częściowej zgodności ze wskaźnikami pełnej zgodności otrzymalibyśmy obraz więcej niż optymistyczny. Sumując zaś ze wskaźnikami niezgodności otrzymalibyśmy dane dość dalekie od optymizmu. Zdaniem autora, istnieje ewidentna potrzeba rozróżniania kategorii nauczycieli pracujących częściowo zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Ta bowiem kategoria pracowników resortu oświaty i wychowania stanowić może również ważne źródło rezerw w zakresie optymalnego wykorzystania kadr kwalifikowanych.

Pracując, człowiek tworzy określone wartości i sam się rozwija. Szczególnie „praca zawodowa staje się główną treścią życia współczesnego człowieka" [10]. Poprzez pracę może realizować on potrzeby własne i społeczne, wzbogacać swoje życie psychiczne, rozwijać uzdolnienia, zaspokajać aspiracje zawodowe i społeczne, czuć się innym ludziom potrzebny, a przede wszystkim uczestniczyć, wraz z innymi, w przekształcaniu rzeczywistości. Przy czym „zbieżność interesów społecznych i osobistych człowieka stwarza korzystne warunki dla rozwoju jego osobowości jako pracownika, daje mu pełne zadowolenie i kształtuje dodatnią samoocenę. Sprawy ludzkie w pracy zawodowej zaczynają nabierać właściwej rangi.

W zawodzie nauczycielskim sprawy te są szczególnie ważne. Skuteczny wpływ wychowawczy wywiera bowiem tylko taki nauczyciel, który w pracy swojej znajduje zadowolenie i potrafi to okazać swoim uczniom" [11].

Według Adama Sarapaty „wyniki konfrontacji idealnego modelu pracy z rzeczywistością wyraża pracownik w kategoriach zadowolenia — niezadowolenia ze swej pracy" [12].

O tym, że czynnik zgodności w sposób istotny wpływa na stosunek nauczyciela do wykonywanej przez niego pracy informują wskaźniki dotyczące przyczyn niezadowolenia z jej wykonywania. Na drugim miejscu po niskich zarobkach (21,6%) wymieniają badani brak możliwości pełnego wykorzystywania wiedzy — 18,7%, przy czym: kobiety — 18,1%, mężczyźni — 20,0%.

Wśród przyczyn zadowolenia z wykonywanej pracy również na drugim miejscu stawiają badani zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów — 16,6%: kobiety — 17,2%, mężczyźni — 15,4%.

---

[10] J. Kozłowski, *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 3.

[11] Ibid.

[12] A. Sarapata, *Płynność i stabilność kadr*, Warszawa 1967, s. 94.

Badani na postawione im pytanie „Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z wykonywanej pracy?" wyrażają stopień zadowolenia bądź niezadowolenia w kategoriach: tak, raczej tak, raczej nie, nie.

Spośród badanych, których cechowała pełna zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów było 58,2% odpowiedzi „tak" i 35,8% odpowiedzi „raczej tak" (łącznie 94,0%); „raczej nie" odpowiedziało 5,21%, „nie" — 0,8% (łącznie 6,0%). Spośród tych, których cechowała częściowa zgodność: 41,6% absolwentów odpowiedziało „tak", 40,9% — „raczej tak" (łącznie 82,5%); 16,8% odpowiedziało „raczej nie", 0,7% „nie" (łącznie 17,5%). Natomiast ci, którzy pracowali niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów odpowiadali następująco: „tak" — 21,4%, „raczej tak" — 35,0% (łącznie 56,4%); „raczej nie" — 39,3%, „nie" — 4,3% (łącznie 43,6%).

Biorąc pod uwagę kształtowanie się wskaźnika niezgodności wśród badanych, którzy odpowiedzieli „tak", „raczej tak", „raczej nie" i „nie" zauważa się wyraźną tendencję wzrostu: 5,1%, 11,2%, 37,4%, 41,7%. Oznaczałoby to, że spośród osób, które odpowiedziały „tak" tylko 5,1% pracuje niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, „raczej tak" — 11,2%, „raczej nie" — 37,4%. Wśród zdecydowanie niezadowolonych z wykonywanej pracy (czyli tych, którzy odpowiedzieli „nie") prawie połowa (41,7%) nie pracuje zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Z kolei, wśród tych, którzy odpowiedzieli „tak" — 23,4% pracuje częściowo zgodnie oraz 71,5% zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Wśród tych, którzy odpowiedzieli „raczej tak" — 30,4% zatrudnionych jest częściowo zgodnie oraz 58,4% — zgodnie. „Raczej nie" odpowiedziało 37,4% pracujących częściowo zgodnie i 25,2% — zgodnie. „Nie" odpowiedziało 0,7% (!) pracujących częściowo zgodnie i 0,8% (!) — zgodnie.

Prezentowane dane potwierdzają więc w całej rozciągłości tezę głoszoną m.in. przez takich wybitnych uczonych jak S. G. March i H. A. Simon, że zadowolenie pracownika z wykonywanej przez niego pracy jest tym większe, im bardziej zgodne są właściwości tej pracy z jego opinią o sobie samym, a wymogi jej, z wymogami różnorodnych życiowych ról [13]. Oznacza to, że pracownik tym bardziej jest zadowolony z wykonywanej pracy im bardziej odpowiada ona jego zdolnościom, zainteresowaniom, chęciom, możliwościom itp. Im bardziej sprzyja ona powstawaniu i rozwijaniu jego życiowych pasji.

Jak z kolei przedstawia się problem zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów w kontekście osiągnięć i sukcesów społeczno-zawodowych?

---

[13] S. G. Marsch, H. A. Simon, *Teoria organizacji*, Warszawa 1964, s. 155—156.

Spośród tych absolwentów, którzy pracują zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, 52,3% badanych wykazuje się osiągnięciami i sukcesami dydaktyczno-wychowawczymi [14], 23,6% dydaktyczno-wychowawczymi oraz innymi, tj. w działalności pozalekcyjnej, w kontaktach z rodzicami itp., 9,3% — innymi osiągnięciami i sukcesami, np. w twórczości literackiej, plastycznej, naukowej (łącznie 85,2%). Nie może poszczycić się większymi osiągnięciami i sukcesami tylko 14,8% badanych (73 osoby z 495). Spośród pracujących częściowo zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów: 43,6% badanych wykazuje się osiągnięciami i sukcesami dydaktyczno-wychowawczymi, 20,8% — dydaktyczno-wychowawczymi oraz innymi, 12,7% — innymi osiągnięciami i sukcesami (łącznie 77,1%). Natomiast brak większych osiągnięć i sukcesów zawodowych występuje u 22,9% badanych Więcej niż 1/3 absolwentów pracujących niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów (34,4%) nie może poszczycić się poważniejszymi osiągnięciami i sukcesami w pracy społeczno-zawodowej, 38,5% posiada osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze, 16,7% — dydaktyczno-wychowawcze i inne oraz 10,4% — inne osiągnięcia i sukcesy (łącznie 65,6%). Spośród tych absolwentów, którzy wykazują się osiągnięciami i sukcesami w pracy zawodowej 64,9% pracuje zgodnie, a 9,3% niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów; spośród tych, którzy mają osiągnięcia i sukcesy dydaktyczne 64,3% — zgodnie, a 8,8% niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów; natomiast spośród tych, którzy mają inne osiągnięcia i sukcesy — 53,5% pracuje zgodnie, a 11,6% niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów.

W nie mniej zdecydowany sposób wyróżniają się wskaźniki mówiące o zależności pomiędzy możliwościami zaspokajania aspiracji zawodowych nauczyciela a zgodnością wykonywanej przez niego pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

Spośród absolwentów pozytywnie oceniających możliwość urzeczywistniania swoich aspiracji zawodowych w danym miejscu pracy: 78,7% pracuje zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, 17,1% — częściowo zgodnie, 4,2% — niezgodnie. Raczej pozytywnie oceniało tę możliwość 56,4% pracujących zgodnie, 33,0% — częściowo zgodnie, 10,6% — niezgodnie. Raczej negatywnie: 41,3% pracujących zgodnie, 36,5% — częściowo zgodnie, 22,2% — niezgodnie. Spośród tych, którzy ocenili negatywnie możliwość realizowania swoich aspiracji zawodowych: 46,7% pracowało zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, 22,2% — częściowo zgodnie oraz 31,1% — niezgodnie.

Z kolei, spośród tych, którzy pracowali zgodnie z ukończonym kierun

[14] Na ogół wysokim osiągnięciom dydaktycznym towarzyszą wysokie osiągnięcia wychowawcze i na odwrót. Wskazują na ten fakt również i inne dane uzyskane z badań.

kiem studiów: 46,8% oceniało pozytywnie wskazaną powyżej możliwość, 35,6% — raczej pozytywnie (łącznie — 82,4%), 14,1% — raczej negatywnie, 3,5% negatywnie — (łącznie 17,6%). Spośród pracujących częściowo zgodnie: 22,5% oceniało pozytywnie możliwość realizowania swoich aspiracji zawodowych, 46,2% — raczej pozytywnie (łącznie — 68,7%), 27,6% — raczej negatywnie, 3,7% — negatywnie (łącznie 31,3%). Spośród pracujących niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów: 12,9% oceniało tę możliwość pozytywnie. 35,3% — raczej pozytywnie (łącznie 48,2%), 39,7% — raczej negatywnie, 12,1% — negatywnie (łącznie 51,8%).

Analiza statystyczna danych zebranych przez autora potwierdza postawione tezy.

Chi-kwadrat K. Pearsona [15] wskazuje na istotność danego związku dla każdej z tabel osobno. Wzór 1:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(f_{bi} \cdot f_{ei})^2}{f_{ei}}$$

Natężenie (stopień korelacji) związku badanych zmiennych wyraża współczynnik kontyngencji C [16]. Wzór 2:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$$

Mamy bowiem do czynienia z tabelami wielopolowymi o ilości pól większej niż 4.

Tabela 2

Zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów a stopień zadowolenia z wykonywanej pracy

y			x	Stopień zadowolenia z wykonywanej pracy				Suma
				tak	raczej tak	raczej nie	nie	
				x_1	x_2	x_3	x_4	
Zgodność	częściowa	y_3		349	215	31	5	600
	pełna	y_2		114	112	46	2	274
Niezgodność		y_1		25	41	46	5	117
Suma				488	368	123	12	991

[15] G. Clauss, H. Ebner, *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*, Warszawa 1972, s. 289, 299—304; H. Blalock, *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1977, s. 155—260.

[16] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1976, s. 220—224, Clauss, Ebner, op. cit., s. 222—233, 261—276, 302; Blalock, op. cit., s. 241—251.

Tabela 3

Wartość χ^2 (wg danych tabeli 2)

Pole tabelowe	f_b	f_e	$(f_b - f_e)$	$(f_b - f_e)^2$	$\frac{(f_b - f_e)^2}{f_e}$
$x_1 y_3$	349	295	54	2 916	9,88
$x_2 y_3$	215	223	—8	64	0,29
$x_3 y_3$	31	75	—44	1 936	25,81
$x_4 y_3$	5	7	—2	4	0,57
$x_1 y_2$	114	135	—21	441	3,27
$x_2 y_2$	112	102	10	100	0,98
$x_3 y_2$	46	34	12	144	4,24
$x_4 y_2$	2	3	—1	1	0,33
$x_1 y_1$	25	58	—33	1 086	18,78
$x_2 y_1$	41	43	—2	4	0,09
$x_3 y_1$	46	14	32	1 024	73,14
$x_4 y_1$	5	2	3	9	4,50
	991	991	$x^2 = 141{,}88$		

Przy poziomie istotności 0,05 i 6 stopniach swobody, szukana wartość χ^2 w tabeli wynosi 12,592. Obliczona przez autora wartość $\chi^2 = 141{,}88$ jest zdecydowanie większa. Między obu zmiennymi istnieje zatem zależność bardzo istotna, co wyklucza przypadkowość związku.

Wstawiając z kolei wartość χ^2 do wzoru 2 otrzymamy

$$C = \sqrt{\frac{141{,}88^2}{141{,}88^2 + 99}} = \sqrt{\frac{20\,129{,}93}{21\,120{,}93}} = \sqrt{0{,}953} = 0{,}98$$

Współczynnik kontyngencji $C = 0{,}98$ wskazuje na bardzo wysoką korelację interesujących nas zmiennych.

Tabela 4

Zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów a osiągnięcia i sukcesy w pracy społeczno-zawodowej

y \ x		Osiągnięcia i sukcesy w pracy zawodowej				Suma
		dydaktyczno-wychowawcze	dydaktyczno-wychowawcze i inne	inne	brak większych osiągnięć i sukcesów	
		x_1	x_2	x_3	x_4	
Zgodność	pełna y_3	259	117	46	73	495
	częściowa y_2	103	49	30	54	236
Niezgodność	y_1	37	16	10	33	96
Suma		399	182	86	160	827

Tabela 5

Wartość χ^2 (wg danych tabeli 4)

Pole tabelowe	f_o	f_e	$(f_o - f_e)$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
$x_1\ y_3$	259	239	20	400	1,67
$x_2\ y_3$	117	109	8	64	0,59
$x_3\ y_3$	46	51	—5	25	0,49
$x_4\ y_3$	73	96	—23	529	5,51
$x_1\ y_2$	103	114	—11	121	1,06
$x_2\ y_2$	49	52	—3	9	0,20
$x_3\ y_2$	30	24	6	36	1,50
$x_4\ y_2$	54	46	8	64	1,39
$x_1\ y_1$	37	46	—9	81	1,76
$x_2\ y_1$	16	21	—5	25	1,19
$x_3\ y_1$	10	10	0	0	0,00
$x_4\ y_1$	33	19	14	196	10,32
	827	827			$\chi^2 = 25{,}68$

Przy poziomie istotności 0,05 i 6 stopniach swobody, szukana wartość χ^2 w tabeli wynosi 12,592. Obliczona przez autora wartość $\chi^2 = 25{,}68$ jest znacznie większa. Między obu zmiennymi istnieje zależność istotna, co wyklucza przypadkowość związku.

Po wstawieniu wartości χ^2 do wzoru 2 otrzymujemy

$$C = \sqrt{\frac{25{,}68^2}{25{,}68^2 + 827}} = \sqrt{\frac{659{,}46}{1486{,}46}} = \sqrt{0{,}444} = 0{,}67$$

Współczynnik kontyngencji $C = 0{,}67$ wskazuje na dość wysoką korelację interesujących nas zmiennych.

Tabela 6

Zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów a możliwość realizowania aspiracji zawodowych

y \ x		Ocena możliwości urzeczywistniania aspiracji zawodowych				Suma
		pozytywna	raczej pozytywna	raczej negatywna	negatywna	
		x_1	x_2	x_3	x_4	
Zgodność	pełna y_3	285	217	86	21	609
	częściowa y_2	62	127	76	10	275
Niezgodność	y_1	15	41	46	14	116
Suma		362	385	208	45	1000

Tabela 7

Wartość χ^2 (wg danych tabeli 6)

Pole tabelowe	f_b	f_e	$(f_b - f_e)$	$(f_b - f_e)^2$	$\frac{(f_b - f_e)^2}{f_e}$
$x_1 y_3$	285	220	65	4 225	19,20
$x_2 y_3$	217	235	−18	324	1,38
$x_3 y_3$	86	127	41	1 681	13,24
$x_4 y_3$	21	27	−6	36	1,33
$x_1 y_2$	62	100	−48	3 364	33,64
$x_2 y_2$	127	106	21	441	4,16
$x_3 y_2$	76	57	19	361	6,33
$x_4 y_2$	10	12	−2	4	0,35
$x_1 y_1$	15	42	−27	729	17,36
$x_2 y_1$	41	45	−4	16	0,36
$x_3 y_1$	46	24	22	484	20,17
$x_4 y_1$	14	5	9	81	16,20
	1000	1000			$\chi^2 = 133,70$

Przy poziomie istotności 0,05 i 6 stopniach swobody, szukana wartość χ^2 w tabeli wynosi 12,592. Obliczona przez autora wartość $\chi^2 = 133,70$ jest zdecydowanie większa. Między obu zmiennymi istnieje zależność bardzo istotna, co wyklucza przypadkowość związku.

Wstawiając χ^2 do wzoru 2 otrzymujemy

$$C = \sqrt{\frac{133,70^2}{133,70^2 + 1000}} = \sqrt{\frac{17\,875,69}{18\,875,69}} = \sqrt{0,947} = 0,97$$

Współczynnik kontyngencji $C = 0,97$ wskazuje na bardzo wysoką korelację interesujących nas zmiennych.

W świetle przeprowadzonych badań widoczne są wyraźnie związki zachodzące między stopniem zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów a stopniem zadowolenia z jej wykonywania, osiągnięciami i sukcesami społeczno-zawodowymi oraz możliwościami realizowania aspiracji społeczno-zawodowych. Szczegółowa analiza tych związków pozwala wykazać zasadność założonych hipotez badawczych, wskazując przy tym na istotność problemu pełnej zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

Z badań wynika również, że zarówno stopień zadowolenia z wykonywanej pracy, jak i możliwość uzyskiwania osiągnięć i sukcesów zawodowych oraz możliwość urzeczywistniania aspiracji społeczno-zawodowych jest wprost proporcjonalna do stopnia zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów. Ponieważ identyfikacja społeczno-zawodowa dokonuje się najczęściej w atmosferze zadowolenia z wykonywa-

nej pracy, jej pozytywnych rezultatów oraz w sytuacji sprzyjającej jak najpełniejszemu zaspokajaniu aspiracji zawodowych, możemy mniemać, że identyfikacja społeczno-zawodowa jest wprost proporcjonalna do stopnia zgodności wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

Zachodzi zatem konieczność zharmonizowania potrzeb resortu oświaty i wychowania w zakresie zatrudniania kadr z wyższym wykształceniem zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów.

„Chodzi bowiem o to, by każdy nauczyciel w swojej codziennej praktyce kształcił i wychowywał uczniów wyłącznie w zakresie dyscypliny naukowej, jaką faktycznie posiada — zgodnie z zasadą specjalizacji" [17].

Powinnością nauczyciela oprócz oddziaływań wychowawczych jest m.in. zainteresowanie ucznia nauczanym przedmiotem, wyzwalanie w nim pozytywnej motywacji do nauki, a czynić tak może najlepiej ten nauczyciel, który lubi i ceni nie tylko swój zawód, lecz i wybraną oraz nauczaną przez siebie dziedzinę wiedzy.

WIESŁAW MALICKI

GRADUATES' SPECIALIZATION IN COMPARISON WITH THEIR PROFESSIONAL WORK AS TEACHERS (IN THE LIGHT OF THE INQUIRIES ABOUT GRADUATES OF THE TEACHERS' COLLEGE IN OPOLE)

The correlation of the performed professional work with the graduates' specialization is one of the factors which radically influence teachers' attitude towards their work and determine its result.

The degree of that correlation (i.e. full correlation, partial correlation, and lack of correlation) is directly proportional to the degree of a socio-professional indentification. The higher the degree of the correlation, the higher the degree of the socio-professional identification.

Te empirical inquiries of the author into the socio-professional attitudes of the graduates from the Teachers' College confirm those indicated interdependencies. Thus it is necesary to pay more attention to the category of teachers working partially in accordance with their specialization. This category of workers in the Education Department may be, in fact, an important source of reserves as regards the optimum utilization of the teaching staff.

WIESŁAW MALICKI

DIE ART DER ABSOLVIERTEN STUDIEN UND DIE BERUFSTÄTIGKEIT DER LEHRER

Die Übereinstimmung der ausgeübten Tätigkeit mit der absolvierten Studienrichtung bildet einen der Faktoren, die die Einstellung der Lehrer zu ihrer Arbeit und ihre Ergebnisse wesentlich beeinflussen.

[17] M a s c h k e, *Zasady określania...*, s. 69.

Der Grad dieser Übereinstimmung (d.h. volle Übereinstimmung, teilweise Übereinstimmung oder keine Übereinstimmung) ist direkt proportional zum Grade der gesellschaftlich-beruflichen Identifikation. Je grösser der Übereinstimmungsgrad desto niedriger der Grad der gesellschaftlich-beruflichen Identifizierung.

Die vom Autor durchgeführten empirischen Forschungen über die gesellschaftlich-berufliche Identifikation der Absolventen der Pädagogischen Hochschule in Opole bestätigen die angeführten Abhängigkeiten vollständig.

Es besteht daher mehr als bisher das Bedürfnis unsere Aufmerksamkeit auf die Lehrer zu lenken, deren Beschäftigung nur teilweise mit der absolvierten Studienrichtung übereinstimmt. Diese nämliche Kategorie von Beschäftigten im Ressort der Volksbildung und Erziehung bildet eine wichtige Reserve auf dem Gebiet der optimalen Ausnutzung der Volksbildungskader.

ВЕСЛАВ МАЛИЦКИ

ОКОНЧЕННЫЙ ФАКУЛЬТЕТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЕЙ (В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД ВЫПУСКНИКАМИ ВПШ В ОПОЛЕ)

Соответствие выполняемой работы с оконченным факультетом составляет один из факторов, которые существенным образом влияют на отношение учителей к труду и на его результаты.

Степень этого соответствия (т.е. соответствие частичное или отсутствие соответсвия является прямопропорциональным степени общественно-профессиональной идентификации.

Эмпирические исследования, проведенные автором над общественно-профессиональным обликом выпускников ВПШ в Ополе, полностью подтверждают указанные зависимости. Существует таким образом потребность уделения большего, чем до сих пор внимания, этой категории учителей, которая работает частично согласно оконченному факультету. Именно эта категория работников просвещения и образования может составлять важный источник резервов в области оптимального использования просветительских кадров.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

TADEUSZ W. NOWACKI

KWALIFIKACJE — PODSTAWOWE POJĘCIE PEDAGOGIKI PRACY

W rozważaniach metodologicznych z zakresu pedagogiki na ogół niewiele poświęca się uwagi kształtowaniu pojęć i układowi pojęć, jako ważnej cząstce w budowie dyscypliny naukowej. Być może, że na ten fakt wpłynęły znane spory o semantykę takich nazw jak wychowanie, nauczanie, kształcenie, które nie doprowadziły, bo i nie mogły doprowadzić do uzgodnienia poglądów, gdyż nazwa kształcenie wyprowadzona została z innego układu pojęć aniżeli wychowanie i nauczanie. O ile dwie ostatnie nazwy powstały w odleglejszym okresie, o tyle „kształcenie" uzyskało swoją wartość pojęciową dopiero w połowie XIX wieku i związane jest z filozofią obiektywnego rozwoju kultury i fenomenologią, a więc z prawicą heglowską. Harmonijne współistnienie tych trzech nazw w rozważaniach pedagogicznych byłoby możliwe tylko poprzez proces historycznego przekształcenia ich znaczeń.

Ten wstęp nie byłby potrzebny, gdyby nie to, że wskazuje jednoznacznie na pochodzenie niektórych pojęć jako konstruktów potrzebnych do opisu rzeczywistości, a jeszcze bardziej jako narzędzia analizy procesów. Nie oznacza to, że chcemy wyeliminować pozytywistyczne poglądy na genezę pojęć, wskazującą na procesy uogólniania obrazów rzeczywistości poprzez analizę, syntezę, abstrahowanie. Przyjmując, że u podstaw procesu kształtowania pojęć leżą rzeczywiste doznania, trzeba uznać za drugi element genezy kreatywną funkcję człowieka stwarzającego pojęcia i takie, których związek z rzeczywistością może być ujawniony tylko przez łańcuch rozumowań redukcyjnych.

Pojęcia i ich układy pomagają w przebiegu funkcji perceptywno-poznawczej. To mamy na myśli, gdy mówimy o odzwierciedleniu rzeczywistości w pojęciach, o adekwatności pojęcia i zjawisk, gdy szukamy desygnatów poszczególnych pojęć. Przy poszukiwaniu w zakresie funkcji perceptywno-gnostycznej występuje czasem nie sformułowane założenie, że rze-

czy są niezmienne i nieruchome, a procesy przebiegają zawsze jednakowo i można je ujmować w taką samą charakterystykę. Wtedy i pojęcia traktuje się jako twory stałe i niezmienne lub mało zmienne, gdy podlegają doskonaleniu. Tymczasem zarówno rzeczywistość jest procesem o stale zmieniających się parametrach, nawet wtedy, gdy zmienność ta jest powolna, jak i pojęcia są tworami zmiennymi, tym więcej, im więcej tworzy się różnych układów pojęciowych, a pojęcia z różnych układów, krzyżując się zakresowo naruszają wewnętrzną równowagę tych układów [1].

Taki właśnie przypadek zachodzi w pedagogice z pojęciami: wychowanie, nauczanie i kształcenie, gdyż do pełnego opisu rzeczywistości wystarczy bądź para wychowanie i nauczanie, bądź kształcenie z pomocniczym pojęciem szkolenia i „tresury".

Zmienność rzeczywistości nakazuje wyodrębnić inną funkcję pojęć i ich układów, funkcję analityczno-poznawczą. Ze stanowiska analizy poznawczej, to znaczy działalności mającej na celu pogłębianie poznawania przez wydobywanie na jaw ukrytych związków zjawisk, pojęcia i ich układy sprawdzają się wtedy, gdy pozwalają uporządkować i nie tylko uporządkować, ale oświetlić i zrozumieć badane zakresy rzeczywistości. Sądzę, że tę funkcję pojęć i ich układów moglibyśmy nazwać w celu jej wyróżnienia funkcją kognitywną.

Ze względu na tę funkcję i moc w wyjaśnianiu rzeczywistości poszczególne pojęcia i ich układy wykazują niejednakową użyteczność. Dlatego konstruowanie nowych pojęć wymaga nie tylko sprawdzania ich relatywnej rzetelności w obrębie funkcji perceptywno-poznawczej, ale także ich mocy w zakresie kognitywnym. Stąd płynie ogromna odpowiedzialność pracownika naukowego przy opracowywaniu i wprowadzaniu nowych pojęć. Mogą one bowiem pomagać w rozwoju działań kognitywnych albo właśnie na odwrót — hamować te działania.

Uwagi te charakteryzują do pewnego stopnia trudności, na jakie napotyka budowa pedagogiki pracy, czy też teorii kształcenia zawodowego, stanowiącej część pedagogiki pracy. Dla teorii kształcenia zawodowego niezmiernie ważne jest rozpoznanie społecznego podziału pracy, jednakże nie ze względu na organizację procesów pracy, które to stanowisko jest charakterystyczne dla nauk ekonomicznych, ale ze względu na fenomenologię tego podziału, powstawanie zawodów, ich klasyfikacje, treść pracy w poszczególnych zawodach. Nauki ekonomiczne nie idą tak daleko w swoich zainteresowaniach. W pedagogice pracy tymczasem ta wiedza o zawodach stanowi istotną podstawę teorii kształcenia zawodowego, działań w zakresie orientacji zawodowej młodzieży, a także doskonalenia zawo-

[1] I.R. Searle, *The Philosophy of Language*, OUP [b.m.] 1972; J.I. Austin, *Philosophical Papers*, Oxford 1961.

dowego. W celu wyraźnego wydzielenia zakresu poszukiwań związanych z podziałem pracy, klasyfikacjami zawodów, treścią pracy przyjęliśmy nazwę zawodoznawstwo, analogicznie do wprowadzonego kiedyś do literatury naukowej językoznawstwa i literaturoznawstwa. Termin zawodoznawstwo pozwala na wyraźne wydobycie i określenie granic oraz treści procesów, wynikłych ze społecznego podziału pracy i stanowiących podstawę kształcenia zawodowego.

Wśród dotychczasowych pojęć, charakterystycznych dla teorii kształcenia zawodowego i pedagogiki pracy, takich jak umiejętności i ich rozwijanie, zawód szkolny, system zawodów szkolnych — jedno z głównych miejsc zajmuje pojęcie kwalifikacji. Pojęcie to używane jest powszechnie w naukach humanistycznych, szczególnie w naukach ekonomicznych, w opracowaniach z zakresu polityki społecznej i gospodarczej. Jednocześnie nie zwracano nań zbyt wielkiej uwagi, skoro nie ma definicji w *Wielkiej encyklopedii powszechnej* ani też w radzieckiej czterotomowej *Pedagogiczeskoj Encikłopedii*, w której występuje tylko w założeniach takich jak „kwalifikacionnaja charaktieristika profiesji", „kwalifikacionnyje ispytanija", „kwalifikacionnyje probnyje roboty", „kwalifikacionnyje ekzamieny" [2].

Poszukiwanie definicji kwalifikacji prowadzi do stwierdzenia znacznej ich ilości w literaturze ekonomicznej. Są to przeważnie określenia sytuacyjne, wynikające z konieczności tekstowych i na ogół nie pretendujące do definicyjnej ścisłości. Stosunkowo bliskie pedagogice wydają się określenia używane przez prof. Jana Kordaszewskiego, który rozróżnia kwalifikacje umysłowe, osobiste, mówi o polaryzacji kwalifikacji, włącza w te rozważania cechy charakteru [3].

J. Kordaszewski zdaje się sugerować, że wyznaczniki kwalifikacji znajdują się jednak poza pracownikiem w organizacji pracy, technice, technologii procesu produkcyjnego. Henryk Król — uznany znawca zagadnienia — stwierdza, że mimo powszechności stosowania pojęcia kwalifikacje nie jest ono używane jednoznacznie i poprawnie, proponuje następującą definicję: „Kwalifikacje zawodowe pracownika są stopniem jego specjalnego przygotowania do wykonywania określonego zawodu" [4].

Definicja ta nie jest zadowalająca, gdyż wprowadza dość enigmatyczne określenie „specjalnego przygotowania" i jego stopnia, ale autor wyjaśnia w dalszym wywodzie, że na kwalifikacje składa się „odpowiednie

---

[2] *Piedagogiczeskaja Encikłopiedija*, t. 2, Moskwa 1965.

[3] J. Kordaszewski, Wyznaczniki kwalifikacji pracy w przemyśle w perspektywie lat 1990—2000, 1976, maszyn. powiel., PAN.

[4] H. Król, *Technika. Praca. Kwalifikacje*, Warszawa 1974, s. 61, ser. Mała Biblioteka Wiedzy o Pracy.

kształcenie i praktyka zawodowa, przede wszystkim w ramach szkolnictwa zawodowego i wstępnego stażu pracy" [5].

Uznając słuszność, choć może i niedostateczność tego rozwinięcia [6], trzeba jednak zaznaczyć, że w pracach ekonomicznych ostatecznie pojęcie kwalifikacji bywa zastępowane poziomem wykształcenia i to zarówno w pracach naukowych, jak i w pracach diagnozujących na potrzeby polityki społeczno-gospodarczej [7]. Przyczyna tego faktu tkwi w tym, że niedostatecznie rozwinięta definicja kwalifikacji zawodowych nie pozwala na stworzenie odpowiednich narzędzi pomiaru. Sądzimy też, że prace wykonane w ramach pedagogiki pracy pozwalają na stworzenie takich narzędzi i znaczne udoskonalenie obliczeń zasobów kadrowych, zarówno do celów diagnostycznych, jak i prognostycznych.

Zgodnie z dotychczasowym rozważaniem, wykształcenie — a więc i jego poziom — wywiera wpływ na kwalifikacje, ale nie jest tożsame z kwalifikacjami. Należy więc przedstawić określenie kwalifikacji właściwe dla badań pracy i teorii kształcenia zawodowego.

Spróbujmy najpierw określić, co to są w ogóle kwalifikacje. Mówimy przecież nie tylko o kwalifikacjach zawodowych np. nauczycielskich, ale także o kwalifikacjach naukowych, towarzyskich, a nawet kwalifikacjach moralnych, albo jeszcze z innej dziedziny o kwalifikacjach rodzicielskich. A zatem z kwalifikacjami mamy do czynienia w przypadku osób posiadających umiejętności rozwiązywania sytuacji albo mówiąc bardziej technicznie — zadań, które nasuwa np. życie rodzinne, towarzyskie, praca nauczycielska czy praca naukowa. W takim razie kwalifikacje są terminem oznaczającym zbiór albo może lepiej układ umiejętności, choć może to być czasem kilka układów, pozwalających na rozwiązywanie zadań charakterystycznych dla danej dziedziny życia.

W stosunku do pracy zawodowej sądzimy, że rozsądne jest zaproponowanie kilku związanych ze sobą terminów oznaczających układ pokrewnych pojęć, przy czym kwalifikacje pracownicze i zawodowe są tutaj terminami podstawowymi. Najszersze jest pojęcie kwalifikacji pracowniczych, które obejmuje wszystko to, co pomaga pracownikowi w uzyskaniu sukcesu zawodowego, a więc nie tylko umiejętności wykonywania zadań zawodowych, ale pewne cechy charakteru, postawy i przekonania, a nawet i stan zdrowia.

Ogólnie biorąc, ze stanowiska społecznego, można rozróżnić trzy rodzaje cząstkowych kwalifikacji niezbędnych do uzyskiwania właściwych wyników pracy i składających się na całość kwalifikacji pracowniczych. Są

[5] Ibid.

[6] Na kwalifikacje wpływa całość doświadczeń nie tylko wstępny staż pracy.

[7] Zob. K r ó l, op. cit.; M. C i e ś l a k, *Modele zapotrzebowania na kadry kwalifikowane*, Warszawa 1976.

to kwalifikacje społeczno-moralne, zdrowotne i fizyczne oraz zawodowe w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Kwalifikacje społeczno-moralne wiążą się ściśle z ideowością zatrudnionych, z rodzajem ustroju społecznego, z wychowaniem, ze światopoglądem pracowników. Zawierają one postawy obywatelskie, decydujące o stosunku do pracy i zachowaniu pracowników, a także proces motywacyjny, oparty na światopoglądzie, na przeświadczeniu o wartościach, którym chce służyć człowiek pracujący.

Same kwalifikacje społeczno-moralne nie pomagają pracownikowi w rozwiązywaniu konkretnych zadań zawodowych, ale decydują o tym, czy podejmie te zadania oraz o stopniu jego zaangażowania, co jest zależne właśnie od poziomu ideowo-politycznego kadr pracowniczych. W tym sensie kwalifikacje społeczno-moralne nie są kwalifikacjami zawodowymi, ale są częścią kwalifikacji pracowniczych i bez nich bardzo trudno byłoby organizować społeczny proces pracy. Na niektórych stanowiskach pracy mogą one decydować o powodzeniu. Wymaga to bowiem w warunkach socjalizmu pełnego zrozumienia mechanizmów ustroju, jego akceptacji i zaangażowania, zgodnie z wysokimi wymaganiami jakie wobec pracownika stawia socjalistyczny zakład pracy. Jest to więc część kwalifikacji pracowniczych niezbędna, nieraz decydująca o zatrudnieniu, ale nie wystarczająca.

Drugi rodzaj kwalifikacji dotyczy warunków fizycznych i zdrowotnych pracownika. Wiadomo, że niektóre prace w szczególny sposób obciążają organizm, a zatem nie mogą ich podejmować osoby o niedostatecznym zdrowiu czy wydolności w jakimś zakresie. Tak np. hutnicy na stanowiskach produkcyjnych powinni mieć całkowicie zdrowe płuca i serce, brakarz włókienniczy powinien odznaczać się wyjątkowo dobrym wzrokiem itd. Pewne cechy fizyczne wykluczają udział w niektórych pracach, inne z kolei bywają korzystne w podejmowaniu określonych zajęć. Brak zdrowia uniemożliwia czasem w ogóle pracę, a czasem niektóre tylko jej rodzaje — zależnie od typu schorzenia.

Kwalifikacje zdrowotne i fizyczne, podobnie jak społeczno-moralne, mogą mieć różny poziom. Sprzyjają uzyskiwaniu sukcesów zawodowych lub je opóźniają, jednakże również nie wpływają same decydująco na rozwiązywanie zadań na stanowiskach pracy.

Właściwymi kwalifikacjami zawodowymi są umiejętności, pozwalające rozwiązywać zadania zawodowe na stanowiskach pracy. Zależnie od rodzaju pracy są one w większym lub mniejszym stopniu uwarunkowane posiadaniem odpowiedniej wiedzy, przy czym jednak nie chodzi o wiedzę w układzie odpowiadającym jakiemukolwiek przedmiotowi teoretycznej nauki, lecz o międzydyscyplinarne układy wiedzy, dostosowane do rodzaju zadań zawodowych, do dziedziny działalności pracowniczej.

Umiejętności zawodowe składają się z umiejętności motorycznych i umysłowych, z wiedzy teoretycznej i praktycznej, które to czynniki złączone są doświadczeniem pracownika. Stąd poziom kwalifikacji w większości zawodów zależy w dużym stopniu od doświadczenia [8].

Należy tu wyjaśnić przytoczone terminy. Umiejętności motoryczne ważne są w przypadku wychowania fizycznego; dla zagadnień pracy nie są one ważne. Czynności fizyczne człowieka pracującego są poprzedzone przez czynności umysłowe i te towarzyszą jego czynnościom fizycznym. Dlatego odróżniamy umiejętności praktyczne — tam, gdzie czynności fizyczne splatają się z operacjami umysłowymi — od umiejętności intelektualnych, w których czynności fizyczne mają udział okolicznościowy i nie decydujący (np. plan przewozów powstaje i może pozostać tylko w umyśle dyspozytora, a może znaleźć się jako grafik czy harmonogram albo system poleceń w książce, na ścianie czy na tablicy świetlnej).

Stosunek wiedzy i działania praktycznego wymaga oddzielnych rozważań. W interesującej pracy z zakresu problemu węzłowego na temat praktycznego nauczania zawodu [9] autor używa terminu „wiadomości sterujące działaniem". Termin ten wymaga dodatkowych wyjaśnień. Trzeba wszakże pamiętać, że nie cała wiedza, którą posiada człowiek działający, lecz tylko pewne jej cząstki sterują działaniem. Zjawisko to analizował M. S. Szabałow [10], który dowiódł i jest to wielka jego zasługa, że porządek wiedzy, oparty na zasadach logicznego układu, a charakteryzujący dyscypliny naukowe czy szkolne jest nieprzydatny w praktycznym działaniu (poza szczególnymi przypadkami), gdyż praktyczne działanie człowieka nigdy nie wymaga uruchomienia całej jego wiedzy z różnych dziedzin, np. z matematyki, fizyki czy historii. Tylko bardzo drobniutkie fragmenty tej wiedzy mogą mieć wpływ, tj. sterować działaniem. Szabałow właśnie doszedł do wniosku, że układ wiedzy potrzebny do jakiegokolwiek działania jest układem interdyscyplinarnym, tj. składają się nań cząstki wiedzy z różnych dyscyplin w swoistym zupełnie uszeregowaniu (porządku). Jednakże należy tu dodać, że teoretyczna wiedza, nawet w innym układzie, nie wystarcza do działania. Konieczna jest wiedza praktyczna. Aby uruchomić jakikolwiek automat trzeba po prostu wiedzieć, który przycisk powoduje uruchomienie. Aby przerżnąć kawałek drewna trzeba znać z doświadczenia właściwości drewna, jego strukturę i słoje, a także znać właściwości używanych narzędzi.

Przyjąwszy, że układ wiedzy, warunkującej prawidłowe działanie jest

[8] T. Nowacki, Wychowanie młodego robotnika, 1975, maszyn., Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

[9] L. Kołkowski, Teoretyczne podstawy praktycznego nauczania zawodu, 1979, maszyn., Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

[10] S. M. Szabałow, *Politiechniczeskoje obuczenije*, Izd. APN, Moskwa 1956.

inny niż dyscyplinarno-logiczny, trzeba jeszcze dodać, że nie cały ten układ bezpośrednio steruje działaniem, nawet jeżeli uwzględnić tak ważną wiedzę praktyczną. Bezpośrednio działaniem steruje układ składający się niemal zawsze z wiadomości praktycznych, który jest czasem ujmowany w formę instrukcji, zalecającej wykonanie kolejnych czynności. Inne wiadomości, zarówno praktyczne jak i teoretyczne, przywoływane są przez działającego dopiero wówczas, gdy napotyka on na trudności, nie uzyskuje oczekiwanego efektu, gdy działanie według wyrozumowanej przez niego lub zaleconej mu instrukcji nie doprowadza do założonego wyniku.

* * *

Z trzech wyróżnionych wyżej rodzajów kwalifikacji przyspieszony postęp techniczny w socjalizmie ma korzystny wpływ na kwalifikacje moralno-społeczne. O ile w społeczeństwach kapitalistycznych wprowadzanie automatów budziło i budzi sprzeciw klasy robotniczej ze względu na zagrożenie bezrobociem technologicznym, o tyle w krajach socjalistycznych automatyzacja spotyka się z pełną aprobatą klasy robotniczej. Świadczy o tym m.in. masowy udział robotników tych państw w ruchu racjonalizatorskim. „Jeśli w r. 1971 wnioski racjonalizatorskie składał co czwarty robotnik, to w 1972 r. takie wnioski składał już co trzeci robotnik" — pisze o robotnikach NRD H. Wolf [11].

Uzasadniają to teoretycy klasy robotniczej. S. Jakub pisze: „To, że klasa robotnicza związana jest z własnością ogólnonarodową, zwiększa jej zainteresowanie konsekwentną realizacją zasad socjalizmu, zwłaszcza socjalistycznej zasady podziału według pracy, niedopuszczeniem do dochodów nie z własnej pracy. W taki sposób właśnie klasa robotnicza jest nosicielem idei i norm moralnych socjalizmu i kolektywizmu. Przeżytki idei i moralności drobnomieszczańskiej najmniej gruntu znajdują w klasie robotniczej, w niej bowiem zasady i polityka partii mają oparcie i poparcie" [12].

Oczywiście nakłada się na szkoły przygotowujące robotników wzmożony obowiązek podwyższania poziomu przygotowania ideologicznego i politycznego, stanowiącego podstawę kwalifikacji społeczno-moralnych tej grupy ludzi w społeczeństwie socjalistycznym.

W krajach socjalistycznych dużą wagę przywiązuje się do kwalifikacji zdrowotnych i fizycznych społeczeństwa. Rozwój fizyczny i zdrowie młodego pokolenia stanowią przedmiot szczególnej troski władz partyj-

[11] H. Wolf, *Główna siła postępu ludzkości*. W: *Klasa robotnicza i jej partia we współczesnym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1974, s. 116.

[12] S. Jakub, *Niezachwiana więź partii i klasy*. W: *Klasa robotnicza i jej partia...*, s. 152.

nych i państwowych. Równie staranna jest opieka w zakresie doboru prac, odpowiadających warunkom fizycznym pracowników. W tym celu rozwija się metodykę orientacji zawodowej młodego pokolenia.

Pozostaje do omówienia trzeci rodzaj kwalifikacji, ściśle zawodowych. Pomijając złożoną analizę umiejętności rozwiązywania zadań pracowniczych, można powiedzieć najogólniej, że w ich skład wchodzą układy wiedzy teoretyczno-praktycznej, dostosowane do rodzaju zadań same umiejętności przeprowadzania potrzebnych operacji umysłowych i praktycznych oraz orientacja w sytuacjach produkcyjnych jako najbardziej ogólna umiejętność pracownicza.

Wiadomo, że można te umiejętności podzielić stosownie do podziału cybernetycznego na trzy grupy związane z przyjmowaniem informacji, przetwarzaniem ich i czynnościami praktycznymi. Wiadomo również, że żelazną pozycję w umiejętnościach dawnych rzemieślników stanowiły umiejętności praktyczne, przeprowadzane według rygorystycznych schematów, wypróbowanych doświadczeniami wielu pokoleń. Sytuację tę zmieniło dopiero zastosowanie nauk przyrodniczych do wyjaśniania czynności produkcyjnych, co stwierdził Karol Marks w *Kapitale* [13].

W pierwszej fazie mechanizacji wielki przemysł przez podział pracy rzemieślnika na szereg elementarnych czynności zyskał możliwość zatrudnienia wielu robotników niekwalifikowanych i przyuczonych, wykorzystując w tym celu dzieci i kobiety. W późniejszym okresie doskonalonych maszyn wzrastało zatrudnienie operatorów maszyn, posiadających kwalifikacje dość zbliżone do rzemieślniczych. W kwalifikacjach też rozpoczęło grać większą rolę przygotowanie teoretyczne, o ile było dostosowane do rodzaju zadań rozwiązywanych przez pracownika.

Można sformułować ogólne twierdzenie, że automatyzacja powoduje wzrost wymagań w stosunku do kwalifikacji robotników remontowych. Wzrost wymagań kwalifikacyjnych zaobserwowano już przy przejściu od klasycznej manufaktury do mechanizacji, od cząstkowej do pełnej mechanizacji. Ulega on przyspieszeniu przy wprowadzaniu elementów automatyzacji, a dotyczy kwalifikacji ustawiaczy automatów, brygad remontowych i służb eksploatacyjnych. Ilustruje to tabela 1, obejmująca wzrost kwalifikacji zarówno na skutek daleko zaawansowanej mechanizacji, jak i początków automatyzacji.

Wskazuje ona wyraźnie na zmianę treści zadań zawodowych na stanowiskach pracy, powodujących zmianę układu kwalifikacyjnego pracowników. Jeszcze wyraźniej ukazuje to tabela 2.

Jednym z zasadniczych pytań, w związku ze zmianą kwalifikacji robotników, jest pytanie o udział w kwalifikacjach umiejętności umysło-

[13] K. Marks, *Kapitał*, t. 1, Warszawa 1929, s. 504.

Tabela 1

Wzrost poziomu kwalifikacji robotników przemysłu ZSRR w latach 1925, 1950, 1961
(w %)

Kategorie robotników	1925	1950	1961
Ogółem	100,0	100,0	100,0
Wykwalifikowani i wysoko wykwalifikowani	18,5	49,6	64,6
Mało wykwalifikowani i niewykwalifikowani	81,5	50,4	35,4

Źródło: W. J. Komarow, *Stroitielstwo kommunizma i profiesionalnaja struktura robotników proizwodstwa*, Moskwa 1965.

Tabela 2

Struktura zawodowa zespołów roboczych przed i po automatyzacji w Lubreckiej Fabryce Maszyn Rolniczych (udział % w czasochłonności)

Rodzaje stanowisk pracy	Struktura zatrudnienia	
	przed automatyzacją	po wprowadzeniu linii automatyczych
Ustawiacze	6.0	37,5
Elektromonterzy	1.5	8,5
Ślusarze remontowi	4,5	25,0
Robotnicy-operatorzy	82,0	25,0
Robotnicy pomocniczy	6,0	4,0
Razem czasochłonność czynności robotników	100,0	100,0

Źródło: J. M. Maniewicz, *Trud umstwiennyj i trud fizyczeskij*, Moskwa 1961, s. 31.

wych i praktycznych. Jakkolwiek automatyzacja uwalnia pracujących od wysiłku fizycznego, to jednak czynności manualne i praktyczne nie zanikają na tych jej poziomach, które dotąd były poddane badaniom. Pewna część pracowników wykonuje stosunkowo proste czynności praktyczne, natomiast w stosunku do pozostałych obserwuje się wzrost wymagań dotyczących ich umiejętności umysłowych, a więc i przygotowania w zakresie odpowiedniej wiedzy ogólnej i zawodowej.

Przy tym niezwykle ważnym elementem przygotowania zawodowego staje się elastyczność uzyskanych umiejętności, zarówno umysłowych jak i praktycznych, w związku z dynamicznymi zmianami nie tylko zadań zawodowych na stanowisku pracy, ale i samych stanowisk pracy. Rewolucja naukowo-techniczna powoduje zamieranie niektórych zawodów, a powstawanie nowych. Zanikają powoli tak starożytne rzemiosła jak wiejski kowal, kołodziej, bednarz, powstaje wiele nowych, np. operator-kontroler urządzeń elektronicznych, operator-programista do obsługi komputerów, technik obsługi przyrządów kontrolno-pomiarowych. Tech-

nika rakietowa spowodowała powstanie około 300 nie występujących przedtem specjalności zawodowych. Tak więc zmniejszaniu się liczby miarowych szewców, stolarzy, cieśli towarzyszy powstawanie nowych zawodów, do których mogą się przekwalifikować dotychczasowi pracownicy, o ile w ich sposobie przygotowania przewidziano konieczność rekwalifikacji. W zawodach przemysłu elektronicznego, w którym najszybciej następują zmiany technologii, oblicza się, że średnio co 5 lat wskutek zmieniających się zadań na stanowiskach pracy zachodzi potrzeba ponownego przeszkalania pracowników. Dlatego w przygotowaniu zawodowym należałoby uwzględnić szerszą podbudowę teoretyczną i rozwijanie umiejętności opanowywania nowych zadań.

Obserwując zmiany w dziedzinach, w których wdrażana jest automatyzacja nie należy zapominać o stałym powiększaniu się działu usług. Efekty pracy zatrudnionych w tym dziale robotników, mimo posługiwania się przez nich elektrycznymi narzędziami i przyborami, zależą nadal w wysokim stopniu od umiejętności praktycznych. Biorąc pod uwagę zwiększający się udział pracowników usług w ogólnym społecznym zatrudnieniu należy stwierdzić, że stanowiska zautomatyzowane i nowe zawody stanowią bardzo drobny procent ogółu stanowisk pracy i klasyczne przygotowanie zawodowe, obejmujące zarówno wiedzę ogólnokształcącą i zawodową, jak i odpowiednie umiejętności umysłowe i praktyczne, pozostanie głównym kierunkiem kształcenia do drugiej połowy przyszłego stulecia.

Jednakże bardziej złożone narzędzia, które otrzymują zatrudnieni w dziale usług, tak samo jak postępująca mechanizacja i automatyzacja wielkiego przemysłu wymagają pracowników o coraz wyższym poziomie intelektualnym i rosnących kwalifikacjach zawodowych. Te ostatnie szczególnie ważne są w przypadku pracowników służb eksploatacyjnych i ekip remontowych, zatrudnionych przy liniach zautomatyzowanych, niezbędne są wszakże dla ogółu pracujących w okresie przyspieszonego postępu nauki i techniki.

W warunkach socjalizmu rewolucja naukowo-techniczna przyspiesza proces przemian w treści czynności robotników, zmniejszając udział wysiłku fizycznego i pracy niewykwalifikowanej na rzecz wykwalifikowanej i operacji umysłowych, rozwijając też elementy twórczości robotników. Zmusza pewną część robotników do pracy polegającej przeważnie na czynnościach umysłowych.

W dziesięcioleciu 1961—1971 w produkcji przemysłowej NRD udział robotników obsługujących maszyny wzrósł z 44,1% do 53,2%. W tym okresie udział pracy umysłowej w przemyśle zwiększył się w przybliżeniu o 25%, zakres zaś funkcji kontrolnych i nadzorczych o 90% [14].

[14] R. Weidig, *O niektórych tendencjach rozwoju klasy robotniczej NRD*, W: *Klasa robotnicza i jej partia...*, s. 214.

„Analizując te postępowe zmiany nie należy oczywiście odrywać się od rzeczywistości. Udział robotników wykonujących funkcje kontrolno-nadzorcze w produkcji socjalistycznej NRD wynosi 6,5%, udział zatrudnionych w pracy umysłowej przy obsłudze maszyn i innych urządzeń 12,3%. Tak więc przy określeniu podstawowych tendencji rozwoju — wzrostu liczby pracy umysłowej w procesie produkcyjnym — trzeba badać również absolutny stosunek pracy fizycznej i umysłowej. Utopijne przecenianie jest tutaj tak nie na miejscu jak niedocenianie nowych zjawisk. Pozostaje faktem, że w pracy większości robotników względnie wysoki udział ma wysiłek fizyczny" [15].

Wysuwanie wniosków w stosunku do ogółu zatrudnionych powinno być ostrożne tym więcej, że w rozmaitych gałęziach gospodarki narodowej proces ten przebiega w rozmaitym tempie i ujawnia rozmaite osobliwości.

Proces zbliżenia działalności fizycznej z umysłową u robotników kierujących funkcjonowaniem agregatów przy pomocy odpowiednich urządzeń sterowniczych zaszedł tak daleko, że można już mówić o organicznym połączeniu pracy fizycznej i umysłowej. Towarzyszy temu stały wzrost kwalifikacji i wykształcenia robotników.

W klasie robotniczej można wyróżnić warstwę robotników-inteligentów, którzy posiadają średnie techniczne, a niekiedy i wyższe wykształcenie. W przemyśle Związku Radzieckiego w 1970 r. 25,7% ogółu posiadających dyplom technika pracowało na stanowiskach robotników i procent ten rośnie [16]. W latach 1940—1970 wzrosła siedmokrotnie liczba specjalistów, zatrudnionych w gospodarce narodowej tego kraju, przy czym w niektórych gałęziach, jak np. w budownictwie, wzrost był więcej niż dwudziestokrotny. Młode pokolenie radzieckiej klasy robotniczej obecnie posiada z reguły pełne średnie wykształcenie [17].

Dla współczesnej struktury kwalifikacyjno-zawodowej społeczeństwa, a w tym przede wszystkim klasy robotniczej, decydujące znaczenie posiada istniejący system szkolny.

W porównaniu do krajów kapitalistycznych kraje socjalistyczne dysponują zdecydowaną przewagą w zakresie przygotowania zawodowego. Jest ono w krajach socjalistycznych daleko zescholaryzowane — jedynie tutaj przygotowanie praktyczne znajduje się pod pełną kontrolą pedagogiczną.

Kraje socjalistyczne zaspokajają aspiracje obywateli w zakresie wykształcenia nawet niezależnie od zapotrzebowania gospodarczego na wykształcone kadry. Polski naukowiec Z. Hellwig opracował tzw. metodę taksonomii wrocławskiej, przy pomocy której badacze amerykańscy obliczali kombinowany wskaźnik rozwoju zasobów ludzkich 132 krajów. W wykazie tym Polska, Bułgaria i Czechosłowacja pod względem rozwoju zasobów

---

[15] Ibid., s. 314.

[16] M. N. Rutkiewicz, *Klasa robotnicza w społecznej strukturze społeczeństwa radzieckiego*. W: *Klasa robotnicza i jej partia...*, s. 177.

[17] Ibid., s. 170, 171.

ludzkich znalazły się na miejscach od 10 do 13, przed Szwecją, Wielką Brytanią, Francją i RFN.

W Polsce w ostatnim dziesięcioleciu (1960—1970) dwukrotnie wzrosła liczba robotników z zasadniczym (ośmioletnie) oraz średnim zawodowym wykształceniem. Zmniejszyła się z 38% do 20% liczba robotników nie posiadających ukończonego wykształcenia podstawowego.

W NRD na 12,8 mln obywateli w wieku powyżej 18 lat dzięki socjalistycznej polityce oświatowej 6,4 mln osób zdobyło pełne wykształcenie zawodowe, zaś spośród nich 5,4 mln to robotnicy specjaliści lub mistrzowie [18]. W niektórych gałęziach przemysłu udział mistrzów i wysoko kwalifikowanych robotników wynosi ponad 60%.

Wzbogacanie pracy robotników operacjami umysłowymi nie odbywa się tylko w zakresie czynności roboczych, ekonomicznych i zawodowo-technicznych. Robotnicy w socjalistycznych zakładach pracy uczestniczą w planowaniu, zarządzaniu i kontroli, zgodnie ze stanowiskiem klasy robotniczej w społeczeństwie socjalistycznym.

Jesteśmy świadkami wielkiego awansu cywilizacyjnego klasy robotniczej w ustroju socjalistycznym. Dostępne się stały wszystkie źródła kultury: literatura, sztuki plastyczne, teatr, muzyka, chór, orkiestry. Rozwinęła się twórczość amatorska, nastąpiło to w wyniku zapewnionego bytu materialnego, korzystnych warunków żywieniowych, mieszkaniowych, podwyższenia poziomu zdrowotnego i higieny. Na tym tle można rozpatrywać także awans kształceniowy klasy robotniczej w socjalizmie. Dobitnym tego przykładem jest fakt, że w skład Rady Najwyższej w ZSRR wybranej w 1970 r. na 1517 deputowanych weszło 481 robotników, tzn. prawie jedna trzecia.

„Dzisiaj przodujący robotnik, to człowiek o głębokiej wiedzy i szerokim horyzoncie kulturalnym, odznaczający się świadomym i twórczym stosunkiem do pracy, czuje się on gospodarzem przedsiębiorstwa, a zarazem obywatelem odpowiedzialnym za wszystko, co się dzieje w naszym społeczeństwie. Taki robotnik jest aktywny politycznie, nie toleruje niechlujstwa i braku odpowiedzialności, wszelkich niedociągnięć w organizacji produkcji. Jest nieprzejednanym wrogiem wszelkiego mieszczaństwa, wszelkich przeżytków przeszłości w świadomości i postępowaniu ludzi.

Ideały partii, ideały komunizmu stały się dla niego istotą światopoglądu, determinują jego postępowanie, jego stosunki z ludźmi, całokształt jego życiowej działalności [19]."

Rewolucja naukowo-techniczna eliminuje w szybkim tempie, być może wyeliminuje całkowicie, z zakresu prac produkcyjnych zajęcia uciążliwe

---

[18] W o l f, op. cit., s. 117.

[19] L. B r e ż n i e w, *Leninowską drogą*, Warszawa 1973, s. 710.

i związane z ryzykiem, wprowadzając do pozostałych więcej elementów i możliwości twórczych. Ograniczy też i będzie niwelowała różnice między pracą umysłową i fizyczną.

Przynosząc wielką ilość dóbr, przyczyni się do podniesienia poziomu życia i zmniejszy różnice w statusie społecznym obywateli rozmaitych grup. Stwarzając wszystkim jednakowe szanse, doprowadzi praktycznie do zasady: od każdego według jego zdolności, każdemu według jego potrzeb.

* * *

Może zbyt dużo miejsca poświęcono tu rewolucji naukowo-technicznej. Błędem wszakże było rozumowanie niektórych pedagogów zakładające, że wyeliminuje ona potrzebę rozwijania umiejętności praktycznych, a tym samym pojęcie kwalifikacji i zastąpi je poziomem wykształcenia. Znakomita większość działań człowieka nie będą to działania w systemie zautomatyzowanym. A jeżeli tak, trzeba tu dodać dwa ważne zastrzeżenia.

Prowadząc rozważania nad kwalifikacjami zawodowymi określaliśmy je w stosunku do tego układu jakim jest człowiek, a więc od strony subiektywnej, od strony pracownika. Jednakże kwalifikacje zawodowe zależą także od obiektywnego układu pracy zawodowej, od techniki, technologii, organizacji pracy. Stąd rozwój umiejętności rozwiązywania zadań zawodowych zależy zawsze i od rodzaju tych zadań. Napotykamy tu na ważną sprawę statycznego i dynamicznego traktowania pojęcia kwalifikacji zawodowych. Częsty zwrot w prasie, a także w literaturze naukowej: robotnik wykwalifikowany lub pracownik wykwalifikowany sugeruje, że istnieje jakiś poziom umiejętności, na którym osiąga się kwalifikacje i rzecz jest zakończona.

Jest to mylne i antydialektyczne widzenie procesu, który charakteryzuje się opanowywaniem elementarnych kwalifikacji zawodowych, ich pogłębianiem i rozszerzaniem (np. w zakresie pokrewnej specjalności), koniecznością rekonstruowania kwalifikacji zawodowych w związku ze zmianami w technice, technologii i organizacji pracy (przeszkolenie). Dlatego zdobywanie kwalifikacji należy widzieć jako proces prowadzący od szczupłego zasobu umiejętności zawodowych czy szerzej pracowniczych do coraz bogatszego ich wachlarza, nierzadko wielu układów umiejętnościowych, dostosowanych do różnych i zmieniających się układów technicznych, technologicznych i organizacyjnych. Proces, który prowadzi od elementarnych do bogatych umiejętności charakteryzujących mistrzów w zawodzie, bywa wzbogacany w najróżnorodniejszy sposób m.in. również przez uruchomienie umiejętności innowacyjnych i twórczość.

Tak samo należy ujmować pozostałe rodzaje kwalifikacji pracowniczych, czyli społeczno-moralne i zdrowotno-fizyczne i one stanowią procesy doskonalenia umiejętności w związku z czym osiągają rozmaite poziomy. W dziedzinie moralno-społecznej — od prostego uczestnictwa w brygadzie do współzarządzania zakładem pracy poprzez doskonalenie stosunków międzyludzkich. W tym zakresie kształcenie ideowo-polityczne, dostarczanie odpowiednich przeżyć, a przede wszystkim dobrze organizowana praktyka życia zakładowego mogą mieć decydujące znaczenie dla rozwoju kwalifikacji moralno-społecznych pracownika, do których zaliczamy świadome przestrzeganie dyscypliny pracy, dążenie do podwyższania wydajności, dbałość o dobre imię zakładu o dobrą jakość wytworów i produktów.

Podobny proces zachodzi w przypadku kwalifikacji zdrowotnych. To nie tylko organizm przystosowuje się do pewnych warunków materialnego bytu, ale i pracownik odpowiednio przysposabia swój organizm, poszukując np. właściwych form aktywnego wypoczynku czy treningu.

Wreszcie nie należy zapominać, że obok tych zasadniczych rodzajów kwalifikacje estetyczne, czyli podnoszenie smaku estetycznego i wrażliwości pracownika poprzez udział w życiu kulturalnym, mogą mieć duży wpływ na wzrost kwalifikacji pracowniczych. Wpływ na kwalifikacje pracownicze mają także indywidualne zainteresowania i uzdolnienia. Wszystkie te zakresy razem obejmują całość osobowości, ale w pewnym szczególnym uporządkowaniu odpowiadającym procesom pracy. Dlatego często wysuwa się na czoło umiejętności zawodowe, zapominając — niesłusznie — o innych rodzajach kwalifikacji nie mniej ważnych dla osiągania wysokich wyników zawodowych.

Tak przeanalizowane pojęcie kwalifikacji pozwala na zrozumienie proponowanego w koncepcji szkolnictwa zawodowego szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego w szerokim świetle kwalifikacji pracowniczych. Nie chodzi w szczeblowym systemie doskonalenia zawodowego jedynie o wąsko pojmowane mistrzostwo wykonawcze, mistrzostwo wąskozawodowe, lecz o rozwijanie całej osobowości pracownika, gdyż ona w całości decyduje o kwalifikacjach pracowniczych. Jednakże omówione pojęcia kwalifikacyjne dają klucz do rozstrzygania, które strony osobowości pracownika wymagają intensywnego rozwoju. Tym samym szczeblowy system doskonalenia ogarnia całość osobowości, ale na plan pierwszy wysuwa procesy doskonalenia politycznego, społecznego, estetycznego, fizycznego, umysłowego, moralnego i oczywiście doskonalenia zasobu umiejętności zawodowych. Jednocześnie pozwala na określenie różnych poziomów kwalifikacji, odpowiadających poszczególnym szczeblom systemu.

Szczeblowy system doskonalenia zawodowego stawia bardzo trudne zadania przed zakładami pracy i instytucjami, zajmującymi się sprawami

kadrowymi. Bowiem do prawidłowego funkcjonowania wymaga opracowania w każdym kierunku zawodowym kryteriów oceny, na podstawie których będzie można przyznawać pracownikom kolejne szczeble, poziomy kwalifikacyjne. Są to zarazem kryteria oceny kwalifikacji pracowniczych. Łącznie ze szczeblami systemu staną się one instrumentem pomiaru rzeczywistego stanu zasobów kwalifikacyjnych w kraju. Nastąpi to jednak dopiero po wykonaniu wielu prac, wśród których na pierwsze miejsce wysuwamy obecnie opracowanie wytycznych konstruowania kryteriów zaliczania poszczególnych stopni w szczeblowym systemie doskonalenia zawodowego.

TADEUSZ WACŁAW NOWACKI

THE NOTION QUALIFICATION — THE FUNDAMENTAL NOTION OF THE PEDAGOGICS OF WORK

The author analyses literature in search of the definition of the notion „professional qualifications". He sets out the system of four notions as a result of the analysis; those are: workers' qualifications regarded as the central notion, socio-moral qualifications, physical and wholesome qualifications, and professional qualifications which are decisive of the workers' qualifications. The notion itself is determined as a system of abilities helpful in solving problems of a definite range. The notion constituted in that way is regarded by the author as being fundamental for the new branch of science: pedagogics of work.

The qualifications defined in such a way allow to be comprehended with respect to their dynamism. The system of abilities, in the process of solving definite problems, enriches and gradually developes in the course of solving more and more difficult tasks within the definite range. This allows to differentiate various levels of qualifications. While the character of qualifications in a profession or professional specialization considerably influences the subject matter and organization of professional schooling, the differentiation of levels of qualification lays the foundation of the idea of the ladder-like system of workers' perfection.

Thus the notion of qualification becomes the central one not only for the organized professional schools but also for the processes of professional perfection in various institutions.

TADEUSZ NOWACKI

QUALIFIKATION — EIN GRUNDBEGRIFF DER ARBEITSPÄDAGOGIK

Auf der Suche nach der Definition „Berufsqualifikation" wertet der Verfasser die einschlägige Literatur. Als Ergebnis dieser Analyse schlägt er vier Definitionen vor: Arbeiterqualifikation als zentraler Begriff, gesellschaftlich-morale, physisch-gesundheitliche und Berufsqualifikation, die zusammen die Berufsqualifikation der Arbeiter bestimmen. Sie bestimmen den Begriff der Qualifikation als ein System von Fähigkeiten zur Lösung von Aufgaben in einem bestimmten Bereich. Einen so fun-

dierten Begriff betrachtet der Verfasser als Fundament eines neuen Wissenschaftszweiges in Polen — „Arbeitspädagogik".

So umrissene Qualifikationen erlauben ihre dynamische Perzeption. Das System der Fähigkeiten zur Lösung bestimmter Aufgaben wird reichhaltiger und vollkommener in der Lösung immer schwierigerer Aufgaben. Das erlaubt eine Gradierung verschiedener Stufen der Qualifikation. So wie die Qualifikationsgüte eines bestimmten Berufes oder einer Berufsrichtung entscheidend ist für das Programm und die Organisation des Berufsschulwesens, so bildet die Unterscheidung von Qualifikationsstufen die Grundlage der Idee der stufenweisen Berufsvervollkommnung.

Damit wird der Begriff der Qualifikation zur Drehachse nicht nur für die Organisation von Berufsschulen sondern auch für die Prozesse der Berufsvervollkommnung in den Betrieben.

ТАДЕУШ ВАЦЛАВ НОВАЦКИ

ПОНЯТИЕ КВАЛИФИКАЦИИ — ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИКИ ТРУДА

Автор анализирует литературу, разыскивая дефиницию понятия „профессиональные квалификации". В результате этого анализа выдвигнет систему четырех понятий: трудовых квалификаций как центрального понятия, а также общественно-моральных квалификаций, квалификаций физически-целебных и профессиональных квалификаций, которые вместе становят о квалификациях трудовых. Понятие квалификации определяет как систему умений режать задачи в определенном диапазоне. Уконституированное таким образом поняте считает фундаментальным для создаваемой в Польше новой дисциплины: „педагогики труда".

Определенные таким образом квалификации позволяют на динамическое их восприятие. Система умений решения определенного типа задач обогощается и совершенствуется по мере решения все более трудных проблем из данной области. Это позволяет выделить различные квалификационные уровни. Если содержание квалификаций в определенной профессии или профессиональном направлении решает, в значительной мере, о содержании и организации профессионального образования, то различение квалификационных уровней составляет основа для идеи ступенчатой системы трудового совершенствования.

Тем самым понятие квалификации становится центральным не только для организации профессиональных школ, но также для процессов профессионального совершенствования на заводах.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

WINCENTY OKOŃ

SZKOŁA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PORÓWNAWCZYCH *

Problemy przemian systemów oświaty i szkolnictwa należą do sfery badań historyczno-porównawczych, rozpatruje się je zatem ze względu na czas historyczny badań zdarzeń i miejsce ich występowania. Głębokość i ścisłość tych badań zależą w dużej mierze od zasięgu czasowego i terytorialnego owych zdarzeń, a także od ich perspektywy historycznej. Mamy tu więc do czynienia z problematyką, która — w przypadku badania zjawisk tak rozległych w czasie i przede wszystkim w przestrzeni — bardzo utrudnia respektowanie zasady ścisłości. Wprawdzie ten czas przemian oświatowych, który nas przede wszystkim interesuje, jest czasem współczesnym, lecz aby zrozumieć zjawiska tego czasu, trzeba często cofać się w przeszłość, a jednocześnie, aby wyciągnąć z tych zjawisk wnioski, trzeba niekiedy spoglądać w przyszłość. Z uwagi na ogromną zmienność współczesnych form funkcjonowania systemów oświaty, widoczną choćby w ciągłym poddawaniu ich kolejnym reformom, jak i na zrozumiały brak współczesnych opracowań o charakterze syntetycznym, zadania badacza są tu szczególnie utrudnione. Ale jednocześnie stają się te badania nie mniej trudne ze względu na to, że interesującym nas terenem przemian oświaty, a przede wszystkim szkolnictwa jest w zasadzie cały świat. Z tym oczywiście, że o szkołach krajów rozwiniętych posiadamy wiele informacji, znacznie skromniejsze są natomiast źródła traktujące o szkolnictwie krajów trzeciego świata.

W badaniach nad oświatą rzadko dochodziło do głosu harmonijne łączenie strony czasowo-historycznej z przestrzenno-porównawczą. Dawniej dawano zwykle przewagę problematyce historycznej, poczynając jednak

---

* Artykuł jest nieco zmienionym fragmentem książki *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, która ukazała się w 1979 r. w wydawnictwie „Książka i Wiedza".

od lat powojennych coraz większy nacisk kładzie się na metody porównawcze, mniejszy natomiast na historyczne.

Okresem, który nas szczególnie interesuje, są lata po drugiej wojnie światowej, głównie zaś trzecie ćwierćwiecze naszego stulecia. Ponieważ jednak trudno byłoby zrozumieć niektóre przeobrażenia oświaty i szkoły współczesnej bez cofnięcia się w nieco dalszą przeszłość, a przede wszystkim bez spojrzenia na tak ważne dla rozwoju dzisiejszej szkoły lata międzywojenne, stąd i ten okres często skupia naszą uwagę.

Mówiąc o przemianach, czyli o tym, co rzeczywiście ulega zmianie w szkole współczesnej i w całym systemie edukacji, lub do czego zostały stworzone rzeczywiste przesłanki, należy liczyć się głównie z faktami, które z kolei stanowią podstawę twierdzeń ogólnych, mniej natomiast z różnymi projektami reform, z coraz liczniejszymi raportami czy prognozami oświatowymi, a nawet z ustawami szkolnymi. Rzeczywistość oświatowa, jak dobrze wiadomo, z wielkim trudem poddaje się wszelkim dyrektywom, których źródłem są choćby z najszlachetniejszych pobudek wywiedzione nakazy czy sugestie, znacznie łatwiej natomiast wchłania to wszystko, co jest wyrazem wdrażanych do praktyki wyników badań naukowych, twórczych innowacji czy dobrze skonstruowanych codziennych doświadczeń szkolnych. Samo nagromadzenie tych zróżnicowanych faktów oraz ich odpowiednia selekcja i hierarchizacja to sprawy o dużej złożoności. Ich poznanie — w zakresie dostępnym jednostce — umożliwiają podróże zagraniczne połączone ze zwiedzaniem szkół oraz innych instytucji oświatowych, kongresy i konferencje międzynarodowe, a przede wszystkim studia nad literaturą zagadnienia, obejmującą dane o funkcjonowaniu systemów szkolnych, opisy i analizy działalności szkół eksperymentalnych, innowacji oświatowych i codziennych doświadczeń nauczycieli w różnych krajach.

Sprawą najbardziej istotną przy tak złożonym przedmiocie badań jest uchwycenie głównych tendencji i kierunków przemian w celu dokonania ich analizy i wysunięcia wniosków co do ich dalszych perspektyw. Jest to oczywiście możliwe tylko w pewnym, dość ograniczonym zakresie, ze względu na brak wyczerpujących badań. Ale nawet bez nich można — na podstawie dość licznych przesłanek — dojść do wykrycia pewnych tendencji, które mają duże znaczenie dla rozwoju szkoły przyszłości i przyszłego systemu oświaty. Są to tendencje bądź tak ogólne, jak ta, która postuluje tworzenie w krajach rozwiniętych społeczeństwa wychowującego oraz systemu oświaty ustawicznej, bądź bardziej szczegółowe, jak np. tendencja do wiązania szkoły z jej środowiskiem, do wszechstronnego wykorzystania techniki w procesie edukacji czy do roztaczania szczególnej opieki nad uczniami wybitnie zdolnymi.

Główne tendencje w dziedzinie oświaty i szkolnictwa, widoczne w zmia-

nach celów, treści, metod i organizacji pracy edukacyjnej, w dużej mierze zależą od ustroju społeczno-politycznego poszczególnych krajów. W szczególności można przyjąć, że im wyższy jest stopień demokratyzacji kraju, tym większe są w nim starania o rozwój powszechnej edukacji.

Drugim czynnikiem są specyficzne właściwości poszczególnych krajów, narodów i społeczeństw, ich tradycje, osiągnięty stopień rozwoju, udział w tworzeniu kultury międzynarodowej, ich współpraca z innymi krajami i uczestnictwo w ruchu międzynarodowym. Porównanie pod tym względem trzech sąsiadujących ze sobą krajów: Związku Radzieckiego, Indii i Chin wskazuje wyraźnie na ogromne znaczenie tych różnic.

Obok dwu wymienionych czynników, wywierających wpływ na przemiany oświatowe, istnieje również czynnik trzeci. Jest nim rozwój nauk o wychowaniu, sprzyjający coraz wszechstronniejszemu i głębszemu pojmowaniu sytuacji człowieka w świecie, przemian jego osobowości pod wpływem różnych czynników i różnych rodzajów oddziaływań, jak również pod wpływem jego własnej aktywności. Nauki te, a zwłaszcza psychologia pedagogiczna, dydaktyka ogólna i szczegółowa oraz pedagogika specjalna wywarły rzeczywiście wielki wpływ na szkołę, a przede wszystkim ogromnie usprawniły jej działalność. Wiadomo np., że nauka czytania czy opanowanie podstawowych pojęć matematycznych wymaga dziś wielokrotnie mniej czasu niż ongiś, gdy nauki te bądź nie istniały, bądź nie wywierały większego wpływu na szkołę.

Każdy z trzech wymienionych czynników inaczej oddziałuje na bieg zmian w szkołach i systemach oświaty. I tak np. demokratyczne ustroje przyspieszają rozwój szkolnictwa i oświaty, troszczą się o wyrównanie realnych szans oświatowych wszystkich warstw społecznych, nadają wysoką rangę wychowaniu przez pracę i kształceniu politechnicznemu całej młodzieży. Znowu kraje o zachowawczym systemie władzy czynią wszystko, aby zahamować dostęp gorzej sytuowanych klas społecznych, a przede wszystkim klasy robotniczej, do wyższych szczebli systemu oświatowego, tworzą dualistyczne systemy szkolne, utrudniają rozwijanie samodzielności i samorządności młodzieży szkolnej. Ale i wśród krajów o podobnym systemie władzy — socjalistycznych czy kapitalistycznych — istnieją swoiste odrębności, np. wśród krajów socjalistycznych jedne kładą szczególny nacisk na wychowanie patriotyczne, inne na kształcenie techniczne czy na uspołecznienie młodzieży. Jeszcze większe różnice występują w krajach kapitalistycznych, gdzie obok wysoko rozwiniętych systemów szkolnych można spotkać systemy niedorozwinięte lub całkiem zaniedbane, jak np. w niektórych byłych krajach kolonialnych, czy też gwałtownie się rozwijające, jak w arabskich krajach naftowych. Szczególnie duże różnice spotkać można w Afryce, Ameryce Południowej i w Południowej Azji. Powstały tam nowe państwa, w których systemy szkolne są *in statu nas-*

cendi, podczas gdy w innych — niekiedy równie młodych — tak się rozwinęły, że mogłyby być wzorem dla niektórych krajów europejskich. Cechą szczególną wielu tych krajów jest swoiste zapatrzenie się na wzory oświatowe czerpane z krajów kapitalistycznych o dobrze wykształconych modelach szkoły i oświaty. W krajach anglofońskich, gdzie językiem urzędowym jest angielski, wzory te czerpie się z Wielkiej Brytanii i USA, w krajach frankofońskich — z Francji i Belgii.

Opowiadając się za ideą społeczeństwa bez szkół współcześni utopiści oświatowi popełniają taki sam błąd, jaki byłby udziałem ludzi domagających się społeczeństwa bez zakładów produkcyjnych i wymiany dóbr, bez sądów, bez urzędów, bez poczty, bez kolei, bez wojska i policji oraz bez wielu innych instytucji, które spełniają historycznie ukształtowane i społecznie regulowane funkcje. Jak wytwarzanie i wymiana dóbr, wymiar sprawiedliwości, komunikacja czy bezpieczeństwo kraju i obywateli są nieodzowne dla normalnego funkcjonowania społeczeństwa, tak konieczna jest również edukacja młodego pokolenia, tj. przygotowanie go do życia i pracy w społeczeństwie. Obecnie zresztą te funkcje edukacyjne odnosi się nie tylko do młodych obywateli. Wobec szybkiego przekształcania się różnych dziedzin życia społecznego niezbędne się staje objęcie edukacją, a przede wszystkim kształceniem ustawicznym ogółu obywateli.

Szkoła jako podstawowa instytucja oświatowo-wychowawcza jest swoistym wytworem życia społeczeństwa. Funkcjonuje też wszędzie tam, gdzie rozwija się zorganizowane społeczeństwo. Już w warunkach wspólnoty pierwotnej, gdy formy organizacyjne życia plemiennego były jeszcze mało wykształcone, pojawiła się pierwocina szkoły, której celem było wtajemniczenie młodych chłopców w sprawy plemienia, jego tradycji, wierzeń, obyczajów i umiejętności [1]. O takiej szkole leśnej pisał Krzywicki, iż „jest to szkoła wszechstronna obowiązków obywatelskich i zajęć praktycznych. Malcy otrzymują tutaj wyryte na ciele znamię swego plemienia, dostają imię [...] Pobierają naukę tańców, śpiewów, w niektórych gajach ćwiczy się ich w sztukach kuglarskich i akrobatycznych. Uczy się ich rzemiosł. Sama długość pobytu w gaju zależy od tego, jak szybko przyswajają sobie te rzeczy; mało zdolni mogą siedzieć tam bardzo długo. Ale oprócz tych rzeczy powszechnie nauczanych każdy gaj ma rysy swoje własne, swoje umiejętności ulubione; zajęcia w gajach są różne i każdorazowo odpowiadają potrzebom plemienia" [2].

Tak więc już szkoła leśna staje się czymś odrębnym w stosunku do rodziny. O ile w rodzinie dziecko wzrasta w sposób naturalny, zależy od

[1] J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1978.

[2] L. Krzywicki, *Pierwotna szkoła uobywatelnienia*, „Przegląd Socjologiczny" 1946, s. 8.

układu stosunków między nim a rodzicami i — ewentualnie — rodzeństwem lub innymi członkami rodziny, o tyle w szkole leśnej, a także we wszelkiej innej szkole, staje się, jak powiada J. Chałasiński, człowiekiem społecznym. W znacznym stopniu rozluźnia swoje związki z rodziną, aby móc przyjąć wzory i normy szerszego kręgu społecznego.

W rodzinie dziecko korzysta z pełni swobody: żyje w świecie bajki i ciągle zmieniającej się zabawy, nie obciążone obowiązkami robi zazwyczaj to, co mu się podoba; jeśli doznaje przymusu, to pochodzi on głównie ze świata rzeczy, które nie zawsze poddają się jego skromnym sprawnościom. W szkole sytuacja zmienia się radykalnie. Na dziecko spada od samego początku cały grad nakazów i zakazów, wynikających z norm współżycia z rówieśnikami i nauczycielami, musi również wykonywać liczne zadania — coraz trudniejsze i zajmujące coraz więcej czasu. Popędzane jest nie tylko przez regulaminy szkolne i przez wrażliwych na każde jego niepowodzenie i każdy sukces nauczycieli i rodziców, którzy z reguły stają się sojusznikami nauczycieli. Nie mniej silne bodźce pochodzą ze strony rówieśników, tych zwłaszcza, którzy wybijają się nad innych, pociągając swoim przykładem kolegów. To współzawodnictwo, szczególnie silne w klasach początkowych, nieco słabnie później, w okresie dojrzewania, gdy przesyt szkołą przesłania jej zalety, ciągle jednak wywiera pewien wpływ, nawet na młodzież studiującą.

Przejście do szkoły stwarza sytuację „podwójnej egzystencji", jak to określił Hegel. Pozostając w kręgu rodzinnym i podlegając jego normom, jednocześnie dziecko zaczyna podlegać wymaganiom szkoły. Sytuacja ta bywa źródłem wielu konfliktów, które przeżywa głęboko. Są one szczególnie groźne wtedy, gdy istnieją duże rozbieżności między kulturą, systemem wartości oraz wymaganiami domu i szkoły. Można je częściowo złagodzić przez dobrą współpracę nauczycieli z rodzicami oraz przez podniesienie atrakcyjności pracy szkoły. Jednak nie często się to udaje, stąd też u niektórych uczniów pojawia się swoista awersja, niechęć do szkoły, którą manifestują, przyjmując postawę oportunizmu względem nie lubianych nauczycieli, lekceważąc i opuszczając zajęcia szkolne — w konsekwencji sprowadzają na siebie niepowodzenia szkolne.

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole zmienia się również stosunek dziecka do środowiska. Dotąd obcowało z nim systematycznie, poznając jego tajniki bądź samodzielnie, bądź z rówieśnikami czy rodzicami, przy czym poznawanie to miało swój sens życiowy. Gdy trzeba było coś wysłać, szło się na pocztę, gdy zamierzało się uszyć ubranie — do krawca, odwiedzić ciocię — jechało się koleją, do lasu szło się na jagody i na grzyby, nad jezioro — na ryby. Szkoła, absorbując wiele czasu, ogranicza do minimum te kontakty. Środowisko staje się co najwyżej tym, o czym się mówi lub pisze wypracowania, rzadko jest czas na wycieczki, zwiedzanie,

praktykę. Między środowiskiem a szkołą powstaje dystans, wypełniany treścią werbalną, czasem jakimś obrazkiem lub modelem.

Te relacje dziecka z domem rodzinnym, ze szkołą i ze środowiskiem tworzą strukturę decydującą o obrazie szkoły. Jak zmieniały się one w różnych okresach historycznych, tak zmieniała się szkoła, jej treść, metody i środki, zadania i wyniki pracy.

Szczególną cechę tych przemian stanowiła intensywność związku szkoły z rodziną bądź ze środowiskiem. Na ogół intensywność ta bywała niewielka i taka do dziś pozostała. Historia szkolnictwa zna jednak próby nasilania tych związków. Dotyczą one tych szkół, które silniej wiązały się z rodziną lub tworzyły system wychowawczy na wzór rodziny. Ich klasycznym przykładem jest funkcjonująca do dziś słynna szkoła Summerhill w Anglii, którą w 1921 r. założył i prowadził przez długie lata Alexander Sutherland Neill, autor książki o tej szkole, wydawanej na Zachodzie w milionowych nakładach. Pełne zastosowanie znalazła w tej szkole zasada wychowania naturalnego, szeroko stosowana w wychowaniu rodzinnym [3].

Publicyści nazywają Summerhill „szkołą rób co ci się podoba", dzieciom pozostawia się w niej bowiem całkowitą swobodę; uczą się wtedy, kiedy chcą, wybierają zajęcia, które ich interesują, a jeśli nie mają ochoty do nauki, mogą całymi dniami próżnować. Faktem jest jednak, że dzieci nie nadużywają swobody, lecz całkiem intensywnie pracują, choć w szkole nie ma egzaminów ani stopni. Za to niczym w wychowaniu rodzinnym szeroko wykorzystuje się zabawę jako czynnik ułatwiający uczenie się. Te cechy szkoły powodują, że dzieci przebywając w niej i w internacie wcale nie tęsknią za domem, a swoje dzieciństwo w szkole uważają za całkiem szczęśliwe.

W rozdziale pierwszym jest również mowa o szkołach, które szczególnie mocno wiązały swoją działalność ze środowiskiem. Najbardziej jaskrawym przykładem takiego powiązania była w Polsce międzywojennej szkoła Michała Sjudaka w Turkowiczach, gdzie młodzież nie ograniczała się do bezpośredniego poznawania środowiska, lecz brała się za jego przebudowę i unowocześnienie. Interesującym przykładem była również stacja doświadczalna Stanisława Szackiego w ZSRR, której udało się dokonać przebudowy stosunków społecznych w środowisku i w ten sposób ułatwić szkole pracę wychowawczą. Jednocześnie Szacki potrafił mocno, jak nikt inny, powiązać szkołę z rodziną.

Mimo całej atrakcyjności przykładu Summerhill szkoła wzorowana na rodzinie nie może mieć przed sobą wielkiej przyszłości. Jak była o tym wyżej mowa, funkcje rodziny i szkoły są odmienne, co więcej, szkoła musi

[3] A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek bei Hamburg, 1972.

przezwyciężać wpływ rodziny. Nie w każdej dziedzinie oczywiście, na przykład w sferze moralności i życia emocjonalnego wpływu dobrej pod względem wychowawczym rodziny nie da się niczym zastąpić. Jeśli jednak idzie o wyprowadzenie dziecka i młodzieńca w szeroki świat, o danie mu edukacji obywatelskiej, naukowego poglądu na świat oraz wprowadzenie do sztuki i techniki — szkoła jest instytucją niezastąpioną.

Inaczej rzecz się ma ze środowiskiem. Tu mariaż jest konieczny. Idea związku szkoły ze środowiskiem zdobywa rzeczywiście szeroką popularność na Zachodzie i obecnie bardzo mocno dochodzi do głosu w krajach rozwijających się, w państwach zaś socjalistycznych przeżywa swój renesans. Popularność tej idei wiąże się z nowym pojmowaniem środowiska.

W szkole środowiskowej rzeczywiście powstaje szansa przezwyciężenia niektórych braków edukacji szkolnej, od dawna poddawanych ostrej krytyce. Najważniejszy z nich polega na oderwaniu szkoły od życia. Truizm ten oznacza, że w takiej szkole młodzież poznaje treść podręczników, lecz nie obcuje bezpośrednio ze zjawiskami, o których traktują te podręczniki, na skutek czego nie poznaje ich należycie, a więc i nie potrafi na nie oddziaływać. Szkoła środowiskowa, szeroko stosując zasadę bezpośredniego kontaktowania uczniów z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, z techniką i sztuką, umożliwia im poznawanie świata takim, jaki on naprawdę jest, a tym samym respektuje szeroko zasadę aktualizacji w nauczaniu. A jeśli jej się udaje wzbudzić zainteresowanie uczniów, wytwarza przez to odpowiednie zaangażowanie w sprawy ulepszania własnego środowiska i podnoszenia w nim poziomu i jakości życia.

Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie są braki i potencjalne niebezpieczeństwa stwarzane przez szkołę zintegrowaną ze swoim środowiskiem, trzeba by zebrać i zanalizować doświadczenia wielu szkół w różnych krajach. Nie jest to jednak zadanie łatwe, gdyż na ogół w praktyce spotyka się szkoły realizujące ten lub inny element współdziałania ze środowiskiem, znacznie trudniej jest natomiast znaleźć szkołę, która by w pełni ucieleśniała ideał szkoły środowiskowej. Można przyjąć, iż szkoła taka, mimo całej swojej doskonałości, nie byłaby wolna od braków. Stosunkowo łatwo byłoby można zachwiać w niej stosowanie zasady systematyczności w nauczaniu i uczeniu się oraz osłabić tempo uczenia się takich przedmiotów instrumentalnych, jak język ojczysty (gramatyka i ortografia), języki obce czy matematyka. Pytaniem jest jednak, czy te lub inne braki nie zostałyby z nawiązką wyrównane przez różne walory szkoły środowiskowej.

Prawdopodobnie minusem tej koncepcji, jak i trzech pozostałych byłaby pewna jednostronność edukacji, inna — oczywiście — i mniej groźna niż w przypadku szkoły „książkowej" czy szkoły progresywistycznej. Jednostronność ta byłaby dwojaka.

Jeśli szkoła ma w swej istocie być pomostem między rodziną i społeczeństwem, to z natury rzeczy musi zachować swoją odrębność w stosunku do rodziny i środowiska społecznego — jako części tego społeczeństwa. Była mowa wyżej o swoistości funkcji rodziny i szkoły. Tak samo odrębne są funkcje społeczeństwa i szkoły. Gdyby szkoła utożsamiła się ze społeczeństwem, to znaczy brała udział w społecznym wytwarzaniu i wymianie dóbr, w świadczeniu usług wszelakich i w spełnianiu funkcji zawodowych — nie mogłaby jednocześnie poświęcać dostatecznej uwagi sprawom edukacji, które wobec tego zeszłyby na drugi plan. Tak się stało na przykład z pracą uczniów w fabrykach, gdzie konieczność wykonywania przez długi czas tych samych elementów stała w sprzeczności z zasadami kształcenia politechnicznego, wedle których uczeń ma poznawać ogólne zasady produkcji i operować wieloma narzędziami w wybranych dziedzinach produkcji.

Ale szkole takiej grozi druga jednostronność. Mogłoby nią być nadużywanie uczenia się przez działanie — ze szkodą dla uczenia się przez opanowywanie „gotowej" wiedzy, przez samodzielne rozwiązywanie problemów bądź przeżywanie wartości. Tymczasem w nowoczesnej szkole, w szkole wielostronnej edukacji, harmonia między tymi czterema drogami uczenia się młodzieży staje się gwarancją jej pełnowartościowych osiągnięć szkolnych, wszechstronnego rozwoju jej osobowości.

Tak oto doszliśmy do ustalenia kryteriów umożliwiających rozpatrywanie kierunków oświaty i szkoły współczesnej. Wyodrębniliśmy mianowicie dwie grupy tych kryteriów. Pierwsza z nich dotyczy nowych zadań szkoły, pozwala więc na weryfikację tych przemian z punktu widzenia:

— miejsca szkoły w całym systemie oświaty i wychowania, znamionującym społeczeństwo w ogóle, a społeczeństwo wychowujące w szczególności,

— spełniania przez szkołę wymogów demokracji,

— charakteru celów i treści oraz metod i organizacji pracy szkoły,

— miejsca i faktycznej roli szkoły w systemie kształcenia ustawicznego.

Druga grupa kryteriów wiąże się ze sprawą koncepcji szkoły. Do dziś istnieją w całym świecie zwolennicy wymienionych wyżej koncepcji. Wprawdzie niewielu jest rzeczników wychowania szkolnego na wzór rodziny, ale idea ta jest ciągle żywotna w niektórych krajach zachodnich. Jeśli idzie o zwolenników szkoły względnie izolowanej od rodziny i od środowiska, można wśród nich wyróżnić dwie grupy. Pierwsza — najbardziej tradycyjna — opowiada się za szkołą z wyraźną dominacją nauczyciela i podręcznika, druga — za szkołą „przystosowaną" do uczenia. Wreszcie trzecia grupa pragnie szkoły, w której uczniowie poznają świat nie tylko w czterech ścianach klasy szkolnej, lecz w maksymalnej mierze

przez bezpośredni kontakt ze środowiskiem otaczającym szkołę i stopniowo się rozszerzającym oraz przez szeroki udział w jego przekształcaniu. Opowiadanie się za szkołą, w której dominuje książka, świadczy o nadmiernym hołdowaniu XIX-wiecznej tradycji, domaganie się szkoły skoncentrowanej na dziecku jest dowodem uległości wobec koncepcji nowego wychowania, natomiast poszukiwanie racjonalnych powiązań szkoły ze środowiskiem jest wyrazem bardziej współczesnego rozumienia zadań szkoły.

Nie można obecnie uniknąć pytania, czy dokonując reformy szkoły w perspektywie roku 2000 jesteśmy skazani na wybór jednej z tych czterech koncepcji, czy też — uwzględniwszy ich zalety i braki — powinniśmy raczej stworzyć koncepcję nową, możliwie bogatą w zalety i wolną od braków? Wszakże każda z wymienionych odmian szkoły mimo swoich zalet grzeszy jednostronnością: szkoła typu „rodzinnego" wytwarza atmosferę cieplarnianą i nie przygotowuje do wejścia w społeczeństwo, szkoła „książkowa" — odrywa młodzież od rzeczywistości i pozbawia okazji do działania, szkoła progresywistyczna — utrudnia nabywanie systematycznej wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, wreszcie szkoła „środowiskowa" — stwarza potencjalne trudności w zapewnieniu ładu i systematyczności w nauce, co ma duże znaczenie w sterowaniu procesem rozwoju poszczególnych cech i całej osobowości wychowanków. Co więc należy robić, aby stworzyć optymalny model szkoły współczesnej? [4].

WINCENTY OKOŃ

SCHOOL AS A SUBJECT FOR COMPARATIVE STUDIES

The presented article is concerned with the subject matter of pedagogics in its diachronic and comparative aspect, and is devoted to the transformations of the educational system in the post-war period. Relations of children with home, school, and society influence decisively the picture of school. With the change of those relations in various historical periods school changed, and its contents, means, tasks, and results of work changed, too. When considering the essence of the educational transformations, the author establishes two groups of criteria which help in finding the direction of those transformations. The first group deals with new educational tasks and covers the problems of school position in the whole system of education and upbringing, the fulfilment of democratic principles by school, and also deals with the place and the actual function of school in the system of permanent education. The other group of criteria is concerned with the problem of a new concept school. The particular world-wide propagated conceptions are as follows: 1. a „family" type school, 2. a „book" type school, 3. „progressive" school, 4. „environmental" school. Each of the suggestians is widely discussed with the focus on the weak points. In conclusion the author deliberates the question: What should be done to create the optimum model of contemporady school?.

[4] Na to pytanie autor usiłuje dać odpowiedź w książce Szkoła współczesna...

WINCENTY OKOŃ

DIE SCHULE ALS OBJEKT VERGLEICHENDER FORSCHUNGEN

Dieser Beitrag gehört in die Problematik der historisch-vergleichenden Pädagogik. Er befasst sich mit der Umwandlung von Bildung und Schule in der Nachkriegszeit. Das Bild der Schule wurde entscheidend geformt durch die Strukturrelationen: Kind — Elternhaus, Kind — Schule und Kind — Umwelt. So wie sich diese Relationen in den verschiedenen historischen Zeitabschnitten veränderten, so änderte sich auch die Schule, ihr Inhalt, Methoden und Mittel, Aufgaben und Erfolge.

In seinen Erwägungen über das Wesen der Umwandlung des Bildungswesen gibt uns der Verfasser zwei Gruppen von Kriterien, die die Feststellung der Richtung der Umwandlung ermöglichen. Zur ersten Gruppe gehören neue Aufgaben der Schule und solche Fragen wie der Platz der Schule im Bildungs- und Erziehungssystem, Verwirklichung der Grundsätze der Demokratie durch die Schule, der Charakter der Schularbeit, der Platz und die faktische Rolle der Schule im System der ständigen Fortbildung. Die zweite Gruppe hängt mit der Konzeption auf der Welt sind der Schule zusammen. Die verschidenen Programm-Konzeptionen folgende: 1. Der Typ der „Familienschule", 2. Die „Bücherschule", 3. Die „Progressivschule", 4. Die „Umweltschule". Jeder Schultyp wird vom Verfasser ausführlich besprochen, wobei ihre schwachen Seiten besonders hervorgehobehn werden. Zum Schulss stellt er die Frage: was muss getan werden, um ein optimales Modell der zeitgenössischen Schule zu schaffen?

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ

ШКОЛА КАК ПРЕДМЕТ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Настоящая статья вмещается в проблематику историческо-сравнительной педагогики и посвящена преобразованиям просвещения и школы в период после Второй мировой войны. Решающую о профиле школы структуры составляют реляции ребенка из родного дома со школой и средой. Как изменялись эти реляции в разных исторических периодах, так изменялась школа, ее содержание, методы и средства, задачи и результаты работы.

Автор, проводя рассуждения над сущностью перемен в области просвещения, устанавливает две группы критериев, которые способствуют определению направления этих перемен. Первая группа касается новых задач школы и охватывает такие проблемы как: место школы во всей системе просвещения и воспитания, выполнение школой принципов демократии, характер работы школы, место и фактическая роль школы в системе постоянного образования. Вторая группа критериев связывается с проблемой концепции школы. Отдельные концепции пропагированные в мире — следующие: 1. школа „семейного" типа, 2. „книжная" школа, 3. прогрессивная жкола, 4. „местная" школа. Каждое предположение является широко обсуждаемым с учетом прежде всего слабых сторон. В заключение автор ставит вопрос — „Что надо делать, чтобы создать оптимальный модель современной школы?".

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

KAZIMIERZ ORZECHOWSKI

OBRADY I UCHWAŁY OGÓLNOŚLĄSKICH ZASTĘPCZYCH ZGROMADZEŃ STANOWYCH

Dysponujemy tylko nielicznymi źródłami umożliwiającymi poznanie sposobu obradowania ogólnośląskich zastępczych gromadzeń stanowych. Są to przede wszystkim materiały dotyczące dziewięciu takich zjazdów znajdujące się w zbiorze akt sejmowych Archiwum Archidiecezjalnego we Wrocławiu, w tym kilka stosunkowo dokładnych relacji. W pewnym stopniu są też pomocą akty wydawane przez H. Palma i J. Krebsa, chociaż sprawy zgromadzeń zastępczych zostały w nich potraktowane wyraźnie po macoszemu. Tylko z odsyłaczy orientujemy się, że wydawcy dysponowali również szczegółowymi i rozwlekłymi protokołami ich obrad, które na pewno pozwoliłyby na dokładniejsze przedstawienie ustrojowej i proceduralnej strony interesujących nas zgromadzeń. Niestety jednak ich sygnatury i miejsce przechowywania zupełnie zostały w wydawnictwie pominięte i nie udało się autorowi dotychczas na żaden z tych tekstów natrafić [1]. Nieprzydatne są też licznie zachowane relacje posłów Hatzfelda, wolnego pana na Żmigrodzie, a także jaworskich i bolkowskich, ponieważ pochodzą już z drugiej połowy XVII wieku. Są tam co prawda dwa teksty (z 1672 i 1680 r.) wyraźnie powołujące się na „enge Zusammenkunft" [2], ale wgląd w ich treść poucza, iż w rzeczywistości dotyczą nadzwyczajnych

[1] Por. np. *Acta Publica. Verhandlungen und Corespondenzen der Schlesischen Fürsten und Stände*, Bd 5, hrsg. J. Krebs, Breslau 1880, s. 68 nota, s. 338 nota. Wydawca stwierdził w przedmowie do tego tomu (s. III), iż tego rodzaju obszerne protokoły, pomijane przezeń, są treściowo niemal identyczne z tekstem opublikowanym przez H. Palma w t. 4 tegoż wydawnictwa (s. 3 i n.) na podstawie Protocollbuch von Hans Dietrich von Tschesch. Jest to tekst bardzo obszerny, dotyczący zgromadzenia w pełnym sejmowym składzie, zawiera jednakże tylko streszczenia wielokrotnie ponawianych wotów kurialnych oraz generalnego starosty.

[2] Wojewódzkie Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej: WAP Wrocław), Oddział w Legnicy, Akta m. Jawora II-322, s. 351 i n., II-324, s. 549.

posiedzeń śląskiego konwentu zwołanych przez Urząd Zwierzchni w czasie ferii letnich.

Chronologię zastępczych zgromadzeń ogólnośląskich oraz zmienność ich terminologii omówiono już przy innej okazji [3]. Jako miejsce obrad tych zgromadzeń bezwzględnie dominował Wrocław (29 wypadków). W Brzegu odbyły się one 11 razy, 8 razy w Bierutowie, 7 — w Grodkowie, 6 — w Legnicy, 2 razy w Nysie. Poza tym po jednym razie w Świdnicy, Prudniku, Raciborzu, Oleśnicy, Prochowicach, Środzie Śląskiej oraz Karniowie. Jak widać, o lokalizacji zastępczych zgromadzeń z reguły decydowało miejsce pobytu generalnego starosty, on bowiem rozstrzygał o miejscu, do którego zwoływał zjazd. W ten sposób (poza Wrocławiem) występują tu Legnica i Brzeg, a także Nysa i Grodków gdy starostami byli wrocławscy biskupi oraz Bierutów i Oleśnica za starościństwa książąt oleśnickich. W wyjątkowych wypadkach o miejscu decydowało, jakiego konkretnie terytorium miały dotyczyć obrady: np. Racibórz i Prudnik w związku ze sprawami księstwa opawskiego.

Zwoływanie zastępczych zgromadzeń obejmowało dwa akty: merytoryczną decyzję o zwołaniu oraz czynności techniczne, mianowicie konkretnie adresowane wezwanie na określone miejsce i określony czas. W praktyce obie te czynności nie musiały być dokonywane zawsze przez tę samą osobę lub organ. W warunkach walki Habsburgów o wykluczenie samorzutności stanowych zgromadzeń, która objęła również zgromadzenia zastępcze, powinno było nastąpić trwałe oddzielenie obu tych aktów, z zastrzeżeniem dla panującego merytorycznej decyzji. Przy innej okoliczności wskazano jednak [4], że monarchom nie udało się w pełni wykluczyć samorzutności zastępczych zgromadzeń i skupić wspomnianej decyzji wyłącznie w swoim ręku. Sytuację w tym względzie w stuleciu, gdy zgromadzenia zastępcze były żywą i częstą instytucją, przedstawia tabela 1. Oczywiście daje ona tylko przybliżony obraz, ponieważ brak wzmianki o decyzji cesarza lub jego zgodzie na odnośną inicjatywę stanów nie dowodzi jeszcze zupełnego jej braku.

Zestawienie to wykazuje zdecydowaną przewagę zgromadzeń zastępczych zwoływanych przez generalnego starostę. Do ich liczby poważnie zbliżają się zjazdy zwoływane na polecenie panującego. Trzeba jednak pamiętać, że tylko w pewnej części zjazdów wykazanych tu jako zwołanych przez starostę można widzieć działanie z jego wyłącznej inicjatywy. Nie-

---

[3] Wstępnie uczyniono to w pracy: K. Orzechowski, *„Najbliżej osiadli" na tle innych zastępczych zgromadzeń stanowych na Śląsku*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu", Historia, t. 11, 1972, s. 3 i n. oraz ostatnio tenże, *Uwagi o składzie ogólnośląskich zastępczych zgromadzeń stanowych* [w druku].

[4] Por. K. Orzechowski, *Ewolucja form śląskiego sejmu pod rządami Habsburgów w XVI wieku*, „Czasopismo Prawno-Historyczne" 1973, R. 25, z. 2, s. 110 i n.

Tabela 1

Ogólnośląskie zastępcze zgromadzenia stanowe w latach 1550—1669

Lata	Decyzja o zwołaniu wyszła od				Ogółem
	cesarza	generalnego starosty	stanów	nie wiadomo	
1550—1559	—	—	1	1	2
1560—1569	1	—	2	—	3
1570—1579	—	1	—	—	1
1580—1589	3	1	2	—	6
1590—1599	3	1	2	—	6
1600—1609	5	7	—	—	12
1610—1619	2	9	3	5	19
1620—1629	1	7	3	4	15
1630—1639	3	8	1	4	16
1640—1649	6	—	—	1	7
1650—1659	1	1	—	—	2
1660—1669	4	—	—	—	4
Razem	29	35	14	15	93

jednokrotnie bowiem realny impuls do ich zwołania stanowił cesarski reskrypt, zawierający polecenie czy określone żądanie, którego starosta swym osobistym aktem nie mógł czy nie chciał realizować i dlatego zwoływał zastępczy zjazd. Z drugiej strony podobnej pośredniej inicjatywy można też upatrywać ze strony samych stanów, w postaci wcześniejszej generalnej lub konkretnej uchwały. W rezultacie wykazana ilość 35 wypadków powinna być w pewnej części zaszeregowana do pierwszej kolumny (inicjatywa cesarza) i do trzeciej (inicjatywa stanów). Również trzecia kolumna wymaga komentarza. Zaliczono tam bowiem 10 zjazdów odbytych niewątpliwie z inicjatywy samych stanów, lecz które — choć o składzie wyraźnie węższym od pełnego — były ściśle wziąwszy tylko zbliżone do zjazdów zastępczych. Są to zgromadzenia stanów świeckich (2), protestanckich (5), stanów wyposażonych w uprawnienia mennicze (1) oraz dwa zjazdy „okręgów" [5] wydzielonych w ramach obrony krajowej. Z wszystkimi powyższymi zastrzeżeniami [6] dane tabeli 1 pozwalają jednak na wysnucie wniosku, że w dziedzinie zgromadzeń zastępczych nigdy, nawet w warunkach wojny trzydziestoletniej, nie zanikła samorzutność ich odbywania.

[5] Cały Śląsk był podzielony na cztery okręgi, zwane też kwartałami.

[6] W tabeli nie zdołano już uwzględnić pewnych uzupełnień, które dało dodatkowe wykorzystanie pewnych zespołów. W sumie typowych zgromadzeń zastępczych odbyło się 100.

W sumie zatem występowały trzy podmioty, mogące podjąć merytoryczną decyzję o zwołaniu zastępczego zjazdu: monarcha, stany i generalny starosta. W dwu ostatnich wypadkach zjazdy dochodziły do skutku jako samorzutne. Oczywiście monarcha starał się temu przeciwdziałać [7], ale tylko z pozornym skutkiem. Gdy bowiem inicjatywa wychodziła od stanów lub starosty, monarcha bywał o tym powiadamiany i z reguły wyrażał zgodę [8]. Jeżeli starosta nie zawiadomił monarchy przed faktem, cesarska zgoda następowała niejednokrotnie *ex post* [9]. Starosta pełnił więc faktycznie dwojaką funkcję. We wszystkich wypadkach do jego powinności należało zawiadamianie, wyznaczenie terminu i miejsca, a zatem czynności techniczne. W niektórych sam również podejmował właściwą merytoryczną inicjatywę. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy dostojnik ten miał również obowiązek wykonywania czynności technicznych, gdy odnośna decyzja (inicjatywa) została powzięta przez inny podmiot. Sprawa jest jasna, gdy tego rodzaju konkretne polecenie wydawał panujący [10]. Podobnie musiało być wówczas, gdy decyzja o odbyciu zastępczego zgromadzenia była zawarta w uprzedniej uchwale stanów [11].

Ciekawe światło na te sprawy rzuca tekst uchwalony na zjeździe „najbliżej osiadałych" w dniu 28 VIII 1608 r., w którym stany zastrzegły sobie odbywanie tego rodzaju zjazdów, gdyby zaistniała konieczność. Czytamy tam, że:

„Gdyby najbliżej osiadli doszli do przekonania, że wynikły sprawy wymagające deliberacji wszystkich książąt i stanów, winni zwrócić się do Urzędu Zwierzchniego, by rozpisał ogólny zjazd. Gdyby jednak Urząd Zwierzchni, mimo ich wniosku i napomnienia, nie chciał rozpisać zjazdu ogólnego ani też w inny sposób nie zaspokoił potrzeb krajowych... [wówczas same — K.O.] najbliżej osiadłe stany w wyżej wskazany sposób wszystko mają zdziałać, rozpisać zjazd ogólny oraz uczynić zadość innym jego potrzebom [...]" [12].

Nieco wcześniej ta sama uchwała stwierdza, że załatwianie najpilniejszych spraw przy współudziale „najbliżej osiadłych" stanowi „prastary sposób".

---

[7] Por. Orzechowski, *Ewolucja form śląskiego sejmu...*

[8] Autor nie napotkał w źródłach wzmianki o odmowie, nie jest jednak wykluczone, że w takich wypadkach w ogóle nie dochowywał się ślad uprzedniej inicjatywy stanów. Analogiczna procedura obowiązywała przy zwoływaniu z inicjatywy stanów zjazdów w pełnym sejmowym składzie, tzw. allgemeine Zusammenkünfte.

[9] Reskrypt z 20 VIII 1608: „[...] nun kommt uns gleichwohl etzlichermassen fremd für, dass wider alten Gebrauch, ohne unser vorheriges wissen und willen, und gar auch nicht wegen des gemeinen Landes hohen und äussersten Notturft bloss wegen einer mündlichen Relation [...] Fürsten und Stände zusammen beschrieben [...]" (Archiwum Archidiecezjalne we Wrocławiu (dalej: AA Wrocław), VI a 13, s. 420).

[10] Ibid., s. 285.

[11] Wymowne tego przykłady daje relacja biskupich posłów z ogólnego zjazdu odbytego we Wrocławiu 14 VII 1611 r. (ibid., VI a 14, s. 622—623, 668).

[12] Ibid., VI a 13, s. 429.

Dla naszych celów inna rzecz jest tutaj istotna. Oto zacytowana uchwała przewiduje obowiązek starosty zwołania „ogólnego" zgromadzenia, a zatem w pełnym sejmowym składzie, gdy „najbliżej osiadli" podejmą uchwałę tej treści. Pośrednio wynika stąd istnienie odpowiedniego obowiązku również w odniesieniu do zjazdów niższego rzędu, konkretnie zastępczych. Charakterystyczny brak wzmianki o zwoływaniu tych ostatnich też wiele mówi. Widocznie były one już instytucją utrwaloną, powszechną, tak często działającą, iż sprawia to niemal wrażenie ich automatyczności.

Frapujące jest odwoływanie się stanów do „prastarego obyczaju". Praktyka odbywania zastępczych zgromadzeń w wąskim składzie nie była dawna, sięgała wstecz nie dalej niż pół wieku, w odniesieniu do nich samych zatem powiedzenia tego nie sposób brać dosłownie. Zresztą nagminnie — i często bezpodstawnie — nadużywano tego argumentu. Wystarczy przypomnieć, że Rudolf II w identyczny sposób uzasadniał coś diametralnie przeciwnego, mianowicie swój zakaz samorzutnego zgromadzania się na zjazdach zastępczych, twierdząc, że dzieje się to „wbrew staremu obyczajowi" [13]. Uchwała z 28 VIII 1608 r. wypowiada się jednakże tak konkretnie na temat owego ‚prastarego obyczaju", że zmusza do dokładniejszego zajęcia się tą sprawą. Odpowiedź — jak się zdaje — dają pewne sformułowania zamieszczone w zachowanych propozycjach generalnego starosty, które informują o okolicznościach, w jakich doszło do zwołania odnośnych zastępczych zgromadzeń. Mianowicie z propozycji na zjazd „najbliżej osiadłych" z dnia 14 VII 1605 r. biskup (ówczesny generalny starosta) podał, iż zdecydował się zwołać zgromadzenie „po uprzedniej opinii jego łaskawości księcia Karola" [14]. Podobną wiadomość mamy dla „najbliżej osiadłych", których ówczesny Ober Ampts Verwalter zwołał na 12 I 1622 r., czyniąc to „po uprzedniej opinii innych znamienitych osób" [15]. Wydaje się, że tu właśnie mamy do czynienia z owym prastarym obyczajem. Wiadomo, że w skład zastępczych zgromadzeń wchodzili przede wszystkim książęta [16] jako „najbliżej osiadli" [17]. Ich stanowisko zdecydowało w obu przypadkach o zwołaniu zjazdów; przykładów takich jest więcej. Dalsze w tym względzie wskazówki zawiera propozycja generalnego starosty na zastępcze zgromadzenie w lipcu 1605 r. Czytamy tam, że starosta dostarczone mu relacje komisarzy wojskowych (Muster-Commissarien) „przesłał już najbliżej osiadłym panom książętom i stanom", oraz że teraz zwołuje „najbliżej osiadłych", aby w tej kwestii zostało zajęte oficjalne sta-

[13] Ibid., s. 420.

[14] Ibid., VI a 12, s. 585.

[15] *Acta Publica...*, Bd 5, s. 68.

[16] „Erlauchte Personen" (ibid.).

[17] Księstwa legnickie, brzeskie i oleśnickie bezpośrednio sąsiadowały z wrocławskim.

nowisko [18]. Drugie zgromadzenie wchodzące tu w grę biskup zwołał w związku z wojskami stacjonującymi w księstwie opawskim i z rozkazami cesarza, aby świadczyć na ich potrzeby. Z instrukcji przy tym dowiadujemy się, że odnośne pisma monarsze zostały przez starostę już poprzednio zakomunikowane obecnie zgromadzonym stanom [19]. Z przytoczonego tu materiału wynika, że pierwszym stadium postępowania było zakomunikowanie określonych kwestii niektórym, najłatwiej osiągalnym (bo „najbliżej osiadłym") uczestnikom zgromadzeń w pełnym składzie. Drugim stadium, do którego może nie zawsze dochodziło, był wąski zastępczy zjazd. Punkt ciężkości tej praktyki leży w tym, iż generalny starosta we wszystkich ważniejszych kwestiach na bieżąco porozumiewał się z „najbliżej osiadłymi", najznaczniejszymi uczestnikami zjazdów w pełnym składzie. I wydaje się, że do tego właśnie odwoływały się stany w uchwale z 28 VIII 1608 r. Że rzeczywiście była to praktyka „prastara" dowodzą z kolei pewne wiadomości pochodzące jeszcze z początków XVI wieku [20].

W wezwaniach i instrukcjach generalnego starosty faktyczne powody zwołania zjazdu określane są tylko ogólnikowo jako „potrzeby kraju". Następnie jednak często opatrywane są komentarzem powołującym się na cesarskie reskrypty, konieczność zaopatrzenia wojsk, bezpośrednie zagrożenie kraju itp.[21]

Stosunek do monarchy wynika już pośrednio z tego, co zostało powiedziane na temat zwoływania zastępczych ogólnośląskich zgromadzeń. Nie były one zasadniczą płaszczyzną porozumiewania się panującego ze stanami, tę bowiem stanowił sejm, niemniej jednak były przezeń szeroko wykorzystywane do osiągania konkretnych celów, głównie wykonawczej natury. Konsekwencją tego stanu rzeczy było, że cesarz nie przysyłał na te zgromadzenia swoich komisarzy ani do nich nie kierował swej specjalnej propozycji. Zasadniczym pośrednikiem tutaj i łącznikiem między obiema stronami był generalny starosta. Stąd więc i częste powiedzenia, spotykane tylko przy zgromadzeniach nie będących sejmami, w tym także przy zastępczych, że działa on „w imieniu cesarskiego majestatu" [22] i stąd jego uporczywe zabiegi, aby stany uczyniły zadość cesarskim zamiarom i woli.

Nieobecność specjalnych przedstawicieli panującego na zastępczych zgromadzeniach nie oznaczała, iż te nie negocjowały (pośrednio lub bez-

---

[18] AA Wrocław, VI a 12, s. 589.

[19] Ibid., VI a 13, s. 269, 274.

[20] *Ogólnośląskie zjazdy czasów Jagiellońskich (1490—1526)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne" 1973, R. 25, z. 1, s. 123.

[21] AA Wrocław, VI a 12, s. 584, 585, 598; VI a 13, s. 92, 420 i in.

[22] Ibid., s. 269.

pośrednio) z monarchą. Dowodzą tego obydwa zjazdy stanów „sąsiedzkich" w stosunku do księstwa opawskiego. W czasie pierwszego z nich bowiem cesarski komisarz, skierowany do Opawy w celu pertraktowania z nie opłaconymi wojskami, porozumiewał się z posłami biskupa, którzy w jego (generalnego starosty) zastępstwie przewodniczyli w zjeździe. Jego wywody, podane dokładnie wrelacji, zostały określone jako „Proposition und Anbringen" i ściśle splotły się z obradami [23]. W drugim z tych zjazdów osobiście już uczestniczył generalny starosta i odnotował w swym sprawozdaniu, że w czasie obrad bieżąco konsultował z cesarzem przebieg deliberacji [24]. Następnie też pisemnie powiadomił go o osiągniętych rezultatach.

Mamy też przykład zastępczego zgromadzenia o na pozór dużym podobieństwie do sejmu. Zgromadziło się ono 28 VIII 1608 r. i udział w nim wzięło czterech cesarskich komisarzy. W aktach zjazdu znajduje się ich kredencjał, monarsza instrukcja oraz odpowiedź [25] na nią wręczona im przez stany. Rzeczywistość jednak wyglądała o tyle inaczej, że zjazd ten zgromadził się samorzutnie w celu wysłuchania relacji stanowych posłów, którzy powrócili z Pragi i podjęcia decyzji w przywiezionych przez nich sprawach. Cesarscy komisarze formalnie ze zjazdem tym nie mieli nic wspólnego, zostali zaś przysłani dlatego, iż poselstwo śląskich stanów samowolnie — zdaniem monarchy — oddaliło się z Pragi, nie dokończywszy negocjacji [26]. Cesarscy komisarze przybyli po to, by kontynuować odnośne rozmowy. Znajdując się już w drodze dowiedzieli się oni o zwołanym zjeździe, z własnej inicjatywy wprost nań przybyli i w ten sposób realizowali powierzone sobie zadanie. Był to więc czysty zbieg okoliczności, który stworzył jednak pozorne podobieństwo do sejmu, biorąc pod uwagę obecność posłów cesarskich na tym zastępczym zgromadzeniu.

Posłowie. Wezwania, które generalny starosta kierował do określonych stanów, zwołując zastępcze zgromadzenie, posługiwały się identycznymi formułami jak inne, dotyczące zjazdów typu sejmowego: polecały osobiste stawienie się, gdy szło o książąt i wolnych panów, lub przysłanie posłów z drugiej i trzeciej kurii. Materiał, który by określał prawną pozycję tych posłów na zastępczym zjeździe jest więcej niż szczupły, można jednak przypuszczać, że przynajmniej w najogólniejszych zarysach była ona taka jak w zgromadzeniach wyższego rzędu.

---

[23] Ibid., s. 273—274. Jest to o tyle podobniejsze do pozycji sejmowych cesarskich komisarzy, że ci pozostawali poza składem sejmu i w obradach nie brali udziału.

[24] Ibid., s. 290.

[25] Ibid., s. 422—433. Antwort, tak w XVI w. konsekwentnie nazywano tekst, po sejmie dostarczany królewskim przedstawicielom.

[26] Poselstwo śląskie dotyczyło złożonych poprzednio grawaminów.

W instrukcji-propozycji, którą biskup dał swym posłom na zjazd w Raciborzu w dniu 26 X 1607 r. jest wzmianka o tym, że wyposażył ich zarazem w pisemne kredencjały, które mieli odczytać i wręczyć zgromadzonym [27]. Byłby to odpowiednik dokumentu, w który cesarz zaopatrywał swych komisarzy na sejmy. Ponieważ jednak wiadomo, że posłowie stanów na zjazdy w pełnym składzie z reguły też posiadali takie uwierzytelniające listy, można zapewne widzieć w powołanym biskupim piśmie przejaw tej samej powszechnej praktyki również w odniesieniu do zjazdów zastępczych. Posiadamy zresztą również konkretne wiadomości o pisemnej instrukcji księcia cieszyńskiego na ten sam zjazd [28], przedłożonej biskupim posłom jako przewodniczącym zgromadzeniu; z nią zaś musiały łączyć się też pełnomocnictwa i kredencjał.

Jak wiadomo, zarówno monarcha jak generalny starosta zwołując zjazdy domagali się zawsze przysyłania posłów z nieograniczonymi pełnomocnictwami („mir voller Macht, cum libera"), aby istniała możliwość doprowadzania do realnej i wiążącej uchwały. To samo można sobie dobrze wyobrazić również w odniesieniu do zgromadzeń zastępczych. Z drugiej jednak strony, przy uwzględnieniu głównie wykonawczej, nie uchwałodawczej funkcji tych zgromadzeń, jest mało prawdopodobne, aby tak szerokie pełnomocnictwa dla posłów mogły tu wchodzić w rachubę. Zresztą uchwały zjazdów zastępczych jako ogólnośląskich obowiązywały na całym Śląsku i jako takie nie mogły decydować o niczym, na co w istocie rzeczy nie zgodził się poprzednio ogólny zjazd w pełnym składzie. Zresztą we wspomnianej już instrukcji księcia cieszyńskiego umocowanie jest w pełni negatywne:

„[...] że oni [posłowie — K. O.] w nic wdawać się nie mają ani na nic wyrażać zgody, chyba żeby szło o ogólną uchwałę książąt i stanów Śląska. Poza tym mają jedynie wysłuchać propozycji, bezpośrednio potem do domu powrócić i to co im przedłożono posłusznie zreferować jego książęcej łaskawości [...]" [29].

Kilkakrotne oświadczenia składane przez przedstawicieli rycerstwa na tymże zjeździe niedwuznacznie informują o odpowiedzialności ich wobec ich pryncypałów z powodu stanowiska zajmowanego w trakcie obrad [30]. Na czym ta odpowiedzialność miała polegać — trudno orzec.

Struktura. Ogólnośląskie zgromadzenia stanowe w pełnym sejmowym składzie nie były ciałami jednolitymi i dzieliły się na trzy kurie: książąt i wolnych panów, rycerstwa księstw dziedzicznych oraz miast. Na innym miejscu wykazano, że zgromadzenia zastępcze, w szczególności zaś zjazdy „najbliżej osiadłych" były ciałami wcale licznymi, skład ich zaś faktycz-

[27] AA Wrocław, VIa 13, s. 268.
[28] Ibid.
[29] Ibid.
[30] Ibid., s. 281.

nie odzwierciedlał tę kurialność [31], trzeba zatem poświęcić staranniejszą uwagę kwestii ich wewnętrznej struktury. Inaczej jednak niż czyniono to dotychczas, należy teraz osobno omówić liczniejsze składem zjazdy „najbliżej osiadłych" oraz „enge Zusammenkünfte", szczególnie w tych wypadkach, gdy były mało liczebne. Nie jest bowiem wykluczone, że właśnie gdy idzie o wewnętrzną strukturę mogły zachodzić pewne różnice między tymi dwiema formami.

Dysponujemy tylko jedną relacją, dotyczącą obrad „wąskiego" zjazdu, odbytego 26 V 1611 r.[32] Jego skład nie jest dokładnie znany. Prócz generalnego starosty byli tam trzej posłowie biskupa [33] oraz w nie określonej liczbie przedstawiciele książąt karniowskiego i legnicko-brzeskiego, ponadto posłowie rycerstwa świdnicko-jaworskiego, głogowskiego i wrocławskiego, ci ostatni zapewne reprezentujący też Wrocław. W sumie daje to co najmniej 10 osób, możliwe zaś, że o dwie więcej, ponieważ księcia legnicko-brzeskiego i rycerstwo świdnicko-jaworskie reprezentowały zazwyczaj po dwie osoby. W tej stosunkowo dokładnej relacji nie ma żadnej wzmianki, która wskazywałaby na trójdzielność zgromadzenia i na osobne formułowanie wotów przez członków różnych kurii. Wręcz przeciwnie, podkreślona tam jest łączność działania wszystkich zgromadzonych [34]. Wynikałoby stąd, że „wąski" zjazd był ciałem jednolitym, bez wewnętrznej kurialnej struktury [35]. Równocześnie jednak uchwytny tu jest pewien fakt bardzo charakterystyczny, o którym wspominaliśmy już powyżej. Mianowicie generalny starosta (był nim wówczas Karol oleśnicki) znajdował się poza składem i strukturą zjazdu. Nie brał udziału ani w jego obradach, ani w podejmowaniu uchwały.

W tekstach opublikowanych przez J. Krebsa znajduje się uchwała „wąskiego" zjazdu odbytego w Legnicy 1 VIII 1625 r.[36], wydawca jednak nie ustalił wykazu obecnych. Wiadomo jedynie, że prócz książąt byli tam przedstawiciele rycerstwa i miast. W uwagach wypowiedzianych tam na temat obszernego protokołu tego posiedzenia, którego wydawca nie opublikował, stwierdził on, że: „kuria książęca decydowała przy głosowaniu. Oczywiście księstwa dziedziczne zajęły odmienne stanowisko, koniec końców jednak ustąpiły, przy pozostałych [idzie tu o posłów miast z księstw dziedzicznych — K. O.] było to po prostu: placet" [37]. Jeśli streszczenie wydawcy jest ścisłe, mielibyśmy tutaj odzwierciedloną zupełnie odmienną

[31] Por. Orzechowski, *Uwagi o składzie...*

[32] AA Wrocław, VI a 14, s. 645—648.

[33] Wówczas nie był on już generalnym starostą.

[34] „[...] sämtliche [...] sich untereinander eines Voti [...] entschlossen [...] von allen zugleich geschlossen [...]" itp. (AA Wrocław, VI a 14, s. 645—648).

[35] Ta najwyraźniej dochodziła do głosu właśnie przy sposobie wotowania.

[36] *Acta Publica...*, Bd 5, s. 338.

[37] Ibid., nota.

sytuację, mianowicie podział „wąskiego" zgromadzenia na trzy kurie, podobnie jak to miało miejsce przy zjazdach w pełnym składzie. Obydwie informacje nie muszą przeczyć sobie nawzajem. Można bowiem widzieć w nich przejaw ewolucji, która polegała na stopniowym upodabnianiu się struktury „wąskich" zjazdów do organizacji typowych ogólnośląskich zgromadzeń w pełnym składzie.

Jak jednak przedstawiała się struktura zjazdów „najbliżej osiadłych", o których wiadomo, że stanowiły ciała liczniejsze od „wąskich" zjazdów? Tutaj dysponujemy bardzo szczegółową relacją posłów biskupich z raciborskiego zjazdu, zwołanego na dzień 26 X 1607 r.[38], na który przybyło 16 osób. Zapewnia ona stosunkowo dokładny wgląd w interesujące nas stosunki, choć dany tam obraz nie we wszystkim jest jednoznaczny. Mianowicie w początkowych partiach sprawozdania mamy kilkakrotnie poświadczone łączne występowanie i działanie zgromadzonych: najpierw po propozycji „obecne stany wyraziły za nią podziękowanie", później posłowie księcia cieszyńskiego „porozumieli się z posłami innych stanów", wreszcie po odejściu posłów cieszyńskich „[...] inni panowie stany oświadczyli w odpowiedzi na propozycję [...]" [39]. Dowodziłoby to jednolitości zgromadzenia, innymi słowy, że działało ono nie podzielone na kurie. Następnie jednak już obraz się zmienia. Skoro bowiem okazało się, że posłowie cieszyńscy nie chcieli zająć żadnego stanowiska i odjechali — brak zaś było w ogóle posła księcia na Karniowie, pozostali odmówili zupełnie wypowiadania się (wotowania) w przedstawionej sprawie. Uzasadniali to tradycyjną kolejnością wotów kurialnych, z których pierwsze było właśnie książęce: „[...] przed które, jako wyprzedzające ich własne wotum w żaden sposób nie godzi się wysuwać [...]" [40]. Powołano się tu też na dawną praktykę: „[...] Ponieważ dotąd nigdy tak nie było, aby oni [tzn. rycerstwo i miasta — K. O.] wyrażali na coś zgodę, zanim uczyniła to kuria książęca, dlatego też i teraz nie mogą tego uczynić [...]" [41] i dalej „[...] jeżeli tylko oni, jako kuria książęca mająca pierwsze miejsce, oświadczenie swe złożą [...]" [42] itp. Jak widać mamy tu do czynienia z rzeczywistym systemem wotów kurialnych, zatem z kurialną strukturą zjazdu. Oczywiście można by w tym dostrzegać tylko taktyczny wybieg stanów, chcących uniknąć świadczeń, samego faktu jednak nie osłabiałoby to w żadnej mierze. Przedstawiciele biskupa polemizowali z tym stanowiskiem, twierdząc, że uwzględnianie kolejności wotów nie jest konieczne w tej sprawie [43],

[38] AA Wrocław, VI a 13, s. 267, 272—284.
[39] Ibid., s. 278.
[40] Ibid., s. 279.
[41] Ibid., s. 281.
[42] Ibid., s. 282.
[43] Ibid., s. 280.

ale własna ich argumentacja także pośrednio potwierdziła istnienie kurialnych wotów. W tym stanie rzeczy wcześniejsze sformułowania omawianej relacji, które zdawały się wskazywać na jednolitość zgromadzenia, trzeba rozumieć tylko jako zgodność stanowisk, czy też jako praktykę wspólnego ich uzgadniania.

Pośrednio możemy tu również wykorzystać informacje, które podał Krebs o nie opublikowanych przez siebie obszernych relacjach. Stwierdził tam ich duże wzajemne podobieństwo i jako przykład wskazał na tekst wcześniej ogłoszony przez Palma (co prawda dotyczący zgromadzenia w pełnym składzie), w którym podział na trzy kurie i odrębne kurialne wota wystąpiły z całą jaskrawością. W ten sposób dochodzimy do wniosku, iż liczniejsze w swym składzie zgromadzenia „najbliżej osiadłych" posiadały kurialną strukturę. Podobnie jak przy „wąskich" zjazdach, generalny starosta znajdował się poza formalnym składem zgromadzenia „najbliżej osiadłych". Nie brał on udziału w deliberacjach i uchwałach i był w tym względzie tylko swoistym kontrahentem stanów.

Porządek obrad zgromadzeń zastępczych wykazuje pewne podobieństwo do sposobu obradowania innych ogólnośląskich zgromadzeń stanowych. Przewodniczył w nich generalny starosta, który jednakże mimo to pozostawał poza właściwym składem zjazdu i nie wotował. Specyficzna ta sytuacja pociągała za sobą dalszą konsekwencję. Oto pod nieobecność starosty przewodnictwa w obradach nie przejmował inny, obecny wówczas książę (tak było we wszystkich innych zgromadzeniach tego czasu), lecz sprawowali je kolegialnie przysłani przezeń posłowie [44].

Pierwszą czynnością było zapewne uroczyste otwarcie zjazdu. Przynajmniej można się tego domyślać z instrukcji, danej przez biskupa (wówczas generalnego starostę) posłom, w której mowa jest — co prawda nie na wstępie — o „ceremonialia et officiosa dem gebräuchlichen Stylo gemäss" [45]. Później następowała propozycja, która zupełnie podobnie jak propozycje sejmowe cesarza zaczynała się od komplementów i podziękowań pod adresem zgromadzonych, po czym następowało przedstawienie sytuacji, która spowodowała konieczność odbycia zjazdu zastępczego, na koniec zaś sformułowanie konkretnych żądań [46]. Propozycja była w zasadzie ustna, wygłaszana osobiście przez generalnego starostę, albo — częściej — przez kogoś innego na jego polecenie [47]. Nazywało się to Propo-

[44] Podobny porządek obowiązywał na zjazdach w celu odbioru rachunków.

[45] AA Wrocław, VI a 13, s. 270.

[46] Poznajemy to dokładnie z obu zachowanych biskupich instrukcji na zjazdy 26 X 1607 (ibid., s. 268—272) oraz 10 V 1605 (ibid. VI a 12, s. 564—570).

[47] Ibid., VI a 14, s. 645 i n.: „[...] aldar Ihr F. Gn. liess vorbringen lassen [...] anmelden lasen [...] erzählen lassen [...]" itp.

sition [48], Begehren [49], Fürschlag und Begehren [50], Fürtragen [51], zatem zupełnie analogicznie jak przy pełnych zjazdach. Propozycja nie musiała być treściowo aktem jednolitym, ponieważ odbywający się zjazd zastępczy nie zajmował się za każdym razem tylko jedną sprawą [52]. Ze streszczenia podanego w relacji posłów biskupich z 8 V 1611 r. widać, że obejmowała ona wówczas pięć punktów, uszeregowanych według ich ważności [53], rozpoczynając od spraw państwowych, a kończąc na krajowych i wreszcie na wnioskach poszczególnych uczestników. Z materiałów ogłoszonych przez Palma i Krebsa wynika jednak, że podział propozycji na punkty nie był konsekwentnie stosowany [54]. Niemniej jednak stopniowo upowszechniał się, w miarę tego jak coraz więcej spraw przedkładano zastępczym zgromadzeniom. I tak np. propozycja na zjazd „najbliżej osiadłych" w Legnicy dnia 22 VI 1621 r. liczyła już 23, właściwie zaś 26 punktów [55] podobnie uszeregowanych. Z czasem — jak się wydaje — zaczęto wprowadzać do propozycji ściślejsze usystematyzowanie, któremu z kolei odpowiadał układ powziętej uchwały. Np. propozycja na „wąski" zjazd prochowicki w dniu 21 VIII 1623 r. musiała mieć dziewięć tych punktów, ponieważ tak samo została sformułowana powzięta wówczas uchwała [56]. Trudno nie dostrzec w tym analogii do układu propozycji sejmowych, w szczególności zaś do krajowych propozycji na zjazdach ogólnych [57], czy też późniejszych, ujętych w ścisłe „rubryki" Landes-Directorien, przedkładanych trybunalskim zgromadzeniom. Z 6 IV 1626 r. zachował się tekst, będący rodzajem protokołu z ówczesnego zastępczego zgromadzenia [58]. Wynika zeń jasno szczególna dwudzielność propozycji na ów zjazd. Jerzy Rudolf legnicki, ówczesny generalny starosta, najpierw bowiem przedstawił zgromadzonym wszystkie ważniejsze nadeszłe pisma, zaczynając od cesarskich, a kończąc na pochodzących skądinąd, następnie zreferował swoje decyzje i zarządzenia, które wydał. W tej drugiej części zawierała się właściwa propozycja, ponieważ książę legnicki domagał się w niej podjęcia szczegółowych uchwał w sprawie werbunku (nakazanego zresztą

[48] Ibid.
[49] Ibid.
[50] Ibid., VI a 13, s. 250.
[51] Ibid., s. 287.
[52] Choć oczywiście nie można wykluczać takiej ewentualności.
[53] AA Wrocław, VI a 14, s. 645—647.
[54] *Acta Publica...*, Bd 4, s. 3 i n., gdzie propozycja jest ciągłą narracją (1621) lub ibid., Bd 5, s. 68 i n. (1622), s. 184 (1623) i in.
[55] Ibid., Bd 4, s. 166—168.
[56] Ibid., Bd 5, s. 187—193: „Kriegspunkt, Oberste, Proviant, Geldpunkt, Musterplätze, Munition, Ordnung beim Volke, Landes-Defensionsordnung, Landessachen".
[57] Ibid., Bd 5, s. 81—91.
[58] Ibid., Bd 4, s. 122 i n.

przez cesarza), utrzymania wojsk itd. Przy tej okazji znajdujemy takie ciekawe stwierdzenie Jerzego Rudolfa, który już był nakazał pewne werbunki: „[...] Ponieważ jednak taki werbunek jest wbrew wszelkiemu zwyczajowi, skoro następuje on bez uprzedniej wiedzy wszystkich lub [choćby] najbliżej osiadłych stanów, toteż zawiadujący Urzędem Zwierzchnim w najlepszej wierze niniejszym uchyla się od niego [...]" [59]. Wreszcie zgłosił tam również szereg drobniejszych innych spraw, jedną nawet o sądowym charakterze.

Po wygłoszeniu propozycji następowały właściwe obrady.

Z dwóch wzmianek zamieszczonych w relacji z 26 X 1607 r. wynika, że toczyły się one bez udziału przewodniczącego. Wiemy zresztą już, że zasadniczo pozostawał on poza składem zastępczego zgromadzenia. Niemniej jednak już z samej jego funkcji jako przewodniczącego wynikało, iż zgoda jego np. na oddalenie się posłów z miejsca obrad była konieczna. Czytamy bowiem, iż „[...] po wygłoszeniu propozycji panowie posłowie stanów ziemskich i miast [posłowie księcia cieszyńskiego opuścili już bowiem zebranie — K. O.] na miejscu będący zażądali zgody na to, by mogli odejść w celu przeprowadzenia między sobą rozmów i odbycia w tych sprawach narady [...]" [60]. Mimo tego, co powyżej obserwowaliśmy w kwestii kolejności wotowania, mianowicie według porządku kurii, nic nie wskazuje na to, aby owe obrady po odejściu posłów odbywały się w kuriach i osobno. Wręcz przeciwnie, z cytowanych wyżej tekstów [61] zdaje się wynikać łączność tych obrad. Mamy przy tym poświadczone porozumiewanie się w tym czasie posłów z ich mocodawcami [62], jeżeli to oczywiście było możliwe przy znanej krótkotrwałości obrad zastępczych zgromadzeń.

Nie wiadomo, w jaki sposób stanowisko uzgodnione przez posłów było komunikowane przewodniczącemu. Pewne sformułowania czynią wrażenie, jakoby czynił to każdy z uczestników z osobna [63], inne z kolei sugerują, że oświadczenie takie było łączne, składane w imieniu wszystkich.

Z wykorzystywanych relacji wynika, że odpowiedzi zgromadzonych na propozycję wcale nie musiały być jednorazowe. Jeżeli stanowisko przez nich zajęte nie odpowiadało przewodniczącemu (tym samym najczęściej cesarzowi), ten replikował, czyniąc to czasami kilkakrotnie [64], po czym za każdym razem następowały ponowne wota zgromadzonych. Trudno też orzec, czy wota te były przedmiotowo łączne, tzn. za każdym razem do-

[59] Ibid., s. 123.

[60] AA Wrocław, VI a 13, s. 278.

[61] Ibid., VI a 12, s. 585: „gemeine Deliberation und Consultation (1605)".

[62] Ibid., VI a 13, s. 282.

[63] Ibid., s. 278—279, także wszystko powyżej, co dotyczy kolejności wotowania.

[64] Dobrą tego ilustracją jest zarówno instrukcja biskupa dla jego posłów na zjazd 26 X 1607, jak również ich szczegółowe sprawozdanie (ibid., s. 267—284).

tyczyły całości propozycji. Mając jednak na uwadze wielość ujmowanych w niej spraw, a także np. uchwały zastępczych zjazdów wyraźnie dzielone na punkty odpowiadające kolejnym ustępom propozycji [65], można przypuszczać, że w miarę potrzeby toczono deliberacje i wypowiadano wota osobno w poszczególnych kwestiach lub w pewnych grupach spraw bliskich treściowo.

Ostatnią i najważniejszą fazą obrad w zgromadzeniach zastępczych było powzięcie uchwały. Nosiła ona najrozmaitsze nazwy: Votum [66], Gutachten [67], Entschluss [68], Befindung [69], Antwort [70], najczęściej zaś Beschluss [71]. Są to nazwy analogiczne częściowo do używanych przez inne zjazdy stanowe, zarazem jednak bogatsze treściowo.

Uprawdopodobniona powyżej kurialność struktury zastępczych zgromadzeń (przede wszystkim najbardziej liczebnych zjazdów „najbliżej osiadłych") mogłaby sugerować, że do uchwały dochodziło drogą zbiorowych wotów kurialnych, podobnie jak w zgromadzeniach o pełnym składzie. Przypuszczalnie jednak w rzeczywistości rzecz miała się inaczej. Tak przynajmniej zdaje się wynikać z tego, co wiadomo o zjeździe odbytym w Raciborzu 26 X 1607 r. Nie przybyli wówczas posłowie księcia karniowskiego, posłowie cieszyńskiego zaś manifestacyjnie opuścili zgromadzenie. Spośród uczestników pierwszej kurii pozostali jedynie posłowie biskupa, ci jednak — jako przewodniczący zjazdowi — nie wchodzili w jej skład. Gdyby zgromadzenie zastępcze uchwalało kurialnymi wotami, w zaistniałej tu sytuacji w ogóle nie mogłoby dojść do zajęcia stanowiska. Tymczasem tak nie było i sami posłowie biskupi stwierdzili o tych, którzy na zjeździe pozostali, że „fast die meisten Stimmen machten" [72]. To ostatnie dowodzi zresztą również, że uchwały podejmowano większością głosów.

Jak już wspomniano, uchwała zapadała bez udziału w tym przewodniczącego — generalnego starosty, ponieważ znajdował się on poza składem zjazdu zastępczego. W konsekwencji kwestia jego ewentualnego *votum conclusivum* przy podejmowaniu uchwały jest bezprzedmiotowa. Jeżeli wota kształtowały się nie po jego myśli pozostawała mu tylko możność replikowania. Przypomina to do złudzenia pozycję cesarskich komisarzy w śląskim sejmie w drugiej połowie XVI w.

Uchwała zgromadzenia zastępczego nie zawsze była odpowiedzią na propozycję. Najczęściej nią bywała, gdy zgromadzeni mieli zdecydowanie

[65] Por. *Acta Publica...*, Bd 4, s. 166—168; Bd 5, s. 187—193 itp.
[66] AA Wrocław, VI a 14, s. 647.
[67] Ibid., s. 649.
[68] Ibid., VI a 13, s. 270, częste w postaci czasownikowej.
[69] Ibid., s. 429.
[70] Ibid., s. 278.
[71] Np. ibid., s. 425, 429 i in.
[72] Ibid., s. 280.

negatywny stosunek do przedłożonego im postulatu. Niekiedy następowało to z innych względów. Z aktów zjazdu „najbliżej osiadłych" w Legnicy 6 IV 1622 r. dowiadujemy się, że zbyt mała liczba przybyłych nań była powodem przesunięcia sprawy dodatkowych werbunków na następny zjazd [73]. Podobnie odmówiono wówczas obradowania nad sprawami monetarnymi, ponieważ „nie zjawili się wszyscy, którzy korzystali z przywileju bicia monety" [74]. Oczywiście nie szło tu o żadne quorum, taki wymóg bowiem wówczas nie istniał. Sprawy odraczano tylko dlatego, aby uchwały powzięte na ich temat miały realne szanse urzeczywistnienia.

Uchwała powzięta na zjeździe zastępczym obowiązywała nie tylko jego uczestników, lecz wszystkich mieszkańców Śląska [75]. Treść uchwał była przez generalnego starostę podawana do powszechnej wiadomości [76]. W pewnych okolicznościach, gdy było to wskazane i celowe, np. z uwagi na charakter uchwalonego świadczenia można też było przewidzieć włączenie uchwały zgromadzenia zastępczego do uchwały najbliższego sejmu [77].

KAZIMIERZ ORZECHOWSKI

DEBATES AND VOTES OF THE ALL-SILESIAN SUBSTITUTIVE STATE MEETINGS

On the evidence of scarce narrative sources from the beginning of the 17th century, the author describes the debate order and the way of taking votes by the all-Silesian substitutive state meetings. He arrived at conclusion that their way of debating was very similar to that of all-Silesian complete assemblies. Still it seems that in spite of all thei curial structure, the curial character of debates and taking votes was not their line of conduct. The chairman (the starost general or his deputies) did not participate in those meetings, so in passing resolutions the debates lacked the concluding vote.

KAZIMIERZ ORZECHOWSKI

DIE BERATUNGEN UND BESCHLÜSSE DER GESAMTSCHLESISCHEN STELLVERTRETENDEN STÄNDEVERSAMMLUNGEN

Auf Grund spärlicher narrativer Quellen aus dem Anfang des XVII Jahrhunderts beschreibt der Verfasser den Gang der Beratungen sowie die Art der Beschlussfassung durch die gesamtschlesischen stellvertretenden Ständeversammlungen. Er

[73] „Weil man in allzu weniger Anzahl beisammen" (*Acta Publica...*, Bd 5, s. 79).
[74] Ibid., s. 80.
[75] AA Wrocław, VI a 13, s. 280.
[76] Ibid., s. 288.
[77] Ibid., s. 290.

kommt zum Schluss, dass die Art ihrer Beratungen denen der Versammlungen in vollem Gremium sehr ähnlich war. Trotz — wie es scheint — ihrer Kurialstruktur, waren kuriale Debatten und Beschlussfassung nicht die Regel. Der Vorsitzende des Ständetages (der Landeshauptmann oder seine Vertreter) waren auf diesen Versammlungen nicht vertreten. Deshalb fehlte den Beschlüssen das konkludierende Votum.

КАЗИМЕЖ ОЖЕХОВСКИ

ЗАСЕДАНИЯ И РЕШЕНИЯ ОБЩЕСИЛЕЗСКИХ ЗАМЕНЯЮЩИХ СОСЛОВНЫХ СОБРАНИЙ

На основании немногочисленных повествовательных источников начала XVII века автор описывает порядок заседаний и способ принятия решений общесилезскими заменяющими сословными собраниями. Автор приходит к выводу, что способ проведения заседаний был очень похож на общесилезское собрания в полном составе, с тем, что как кажится, несмотря на курильность их структуры, курильное обсуждение и принимание решений не являлись для них законом. Председатель (генеральный староста или его посланники) находился вне состава этих съездов, таким образом при принимании решений не было необходимого вотума.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

ROBERT RAUZIŃSKI

ROZWÓJ DEMOGRAFICZNY LUDNOŚCI NA ŚLĄSKU OPOLSKIM W LATACH 1980—2000 A DYNAMIKA I STRUKTURA KSZTAŁCENIA I ZATRUDNIENIA KADR KWALIFIKOWANYCH

Prognozy demograficzne przedstawiają obraz przyszłego kształtowania się stanu i struktury ludności w układach terytorialnych, a więc określają wielkość przyszłych potrzeb społeczno-gospodarczych ludności. Stanowią podstawę wszelkich planów rozwoju społeczno-gospodarczego. Ukazują również tendencje w zakresie takich procesów demograficznych jak: reprodukcja ludności, rozwój ludności w wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym, starzenie się ludności w miastach i na wsi, zmiany w poziomie wykształcenia ludności, w stopniu jej aktywności zawodowej i źródłach utrzymania, ruchy migracyjne, zmiany w zakresie liczby i struktury gospodarstw domowych i małżeństw.

Prognozy demograficzne opracowane w przekroju wojewódzkim pozwalają na konstruowanie regionalnych planów gospodarczych w tym również planów rozwoju kształcenia młodzieży i jej zatrudnienia. Umożliwiają podejmowanie uzasadnionych decyzji gospodarczych i społecznych przy ustalaniu polityki społeczno-gospodarczej w takich dziedzinach życia, jak: rozwój szkolnictwa, ochrona zdrowia, rozwój budownictwa mieszkaniowego, planowanie infrastruktury społecznej (budowa żłobków, przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i wyższych), tworzenie nowych miejsc pracy, określanie polityki w zakresie czasu pracy, kształtowania dochodów z pracy, ochrony środowiska, zabezpieczenia społecznego, organizowania wypoczynku i całego szeregu innych zagadnień.

Prognozy demograficzne pozwalają również na prowadzenie aktywnej polityki ludnościowej, a zatem kształtowanie takich spraw, jak: możliwości kształcenia młodzieży, podejmowania pracy, aktywna starość.

Podstawowym zadaniem niniejszego artykułu jest ukazanie związków pomiędzy rozwojem demograficznym woj. opolskiego do 2000 r. i wpływem tych zmian na dynamikę oraz strukturę kształcenia i zatrudnienia jej mieszkańców. Autor artykułu ukazuje obraz zmian zachodzących

w strukturze demograficznej ludności Opolszczyzny, a następnie ich społeczno-ekonomiczne skutki dla polityki oświatowej i polityki zatrudnienia, szczególnie w układach terytorialnych (miasta, gminy). Rozważania swoje oparł na ostatniej prognozie demograficznej wykonanej przez Główny Urząd Statystyczny dla wszystkich województw w kraju z grudnia 1977 r.[1]

Przedstawiona prognoza demograficzna do 2000 r. obrazuje kształtowanie się: szacunku urodzeń, współczynników ruchu naturalnego, postarzenia całej populacji według wieku przedprodukcyjnego, produkcyjnego, poprodukcyjnego i płci oraz ruchów migracyjnych.

W prognozie demograficznej przyjęto założenia, że współczynniki reprodukcji brutto i netto osiągną do 2000 r. wartości jak w tabeli 1 [2].

Węzłowym zagadnieniem przy opracowywanych prognozach demograficznych jest uwzględnienie w obliczeniach wskaźników reprodukcji ludności. Przyjęty wskaźnik reprodukcji ludności netto wskazuje, ile z nowo urodzonych córek dożyje wieku swoich matek przy założeniu stabilności aktualnych warunków wymierania [3]. Współczynnik ten informuje zatem o reprodukcji pokoleń i obok współczynnika wymierzalności stanowi podstawę obliczeń prognozy demograficznej. Analiza współczynników reprodukcji ludności netto w woj. opolskim wskazuje, iż w latach pięćdziesiątych współczynnik ten ukształtował się na bardzo wysokim poziomie i wynosił ponad 1,5 tys. Poziom ten oznaczał, że generacja córek aktualnie zastępująca generację matek była o 50% wyższa od generacji matek (wyż demograficzny). Poziom reprodukcji ludności obniżał się w woj. opolskim już od 1959 r., aby osiągnąć w 1976 r. poziom 1042 urodzonych córek na 1000 matek, a więc zapewniał jeszcze reprodukcję rozszerzoną. Szacuje się (tabela 1), że ogólne współczynniki reprodukcji netto będą w latach 1976—2000 kształtować się nieznacznie powyżej reprodukcji prostej. Zwraca uwagę fakt, że reprodukcja ludności w miastach będzie miała charakter zawężający się, bowiem współczynniki reprodukcji kształtują się poniżej 1000.

Zarysowana prognoza demograficzna ludności woj. opolskiego do 2000 r. nie jest zbyt optymistyczna. Zdaniem autora niniejszego artykułu, przy-

[1] *Prognoza rozwoju ludności województwa opolskiego do 2000 roku*, Warszawa GUS z grudnia 1977 r.; M. Szymańska, S. Szymonowicz, Prognoza biologiczna woj. opolskiego wg gmin do 2000 r. Tabulogramy, maszyn. 1978, Archiwum Prac Naukowych Instytutu Śląskiego w Opolu, sygn. 832-6/E.

[2] Zob. również: *Prognoza demograficzna wg województw*, „Rocznik Demograficzny" 1976, s. 149—160; „Roczniki Demograficzne" za lata 1975, 1976 i 1977.

[3] Przez współczynnik reprodukcji brutto rozumiemy przeciętną liczbę żywych córek, jaką wydałaby na świat hipotetyczna grupa nowo urodzonych dziewcząt, podlegająca istniejącej w danym czasie płodności (Zob. *Wielojęzyczny słownik demograficzny*, Warszawa 1966, s. 84).

Tabela 1

Współczynniki reprodukcji ludności w woj. opolskim do 2000 r.

Lata	Współczynniki reprodukcyjne		Netto	
	brutto	netto	miasta	wieś
1976	1 080	1 042	0 848	1 267
1977	1 084	1 043	0 848	1 267
1978	1 088	1 047	0 848	1 267
1979	1 093	1 052	0 848	1 267
1980	1 098	1 057	0 848	1 267
1981	1 076	1 059	0 854	1 257
1982	1 091	1 054	0 855	1 240
1983	1 087	1 050	0 858	1 223
1984	1 082	1 045	0 861	1 206
1985	1 076	1 040	0 863	1 189
1986	1 069	1 037	0 869	1 178
1987	1 062	1 030	0 872	1 161
1988	1 054	1 023	0 875	1 143
1989	1 046	1 015	0 877	1 126
1990	1 038	1 066	0 879	1 109
1991	1 038	1 014	0 886	1 126
1992	1 038	1 014	0 886	1 106
1993	1 038	1 015	0 886	1 126
1994	1 039	1 015	0 886	1 126
1995	1 039	1 015	0 886	1 126
1996	1 039	1 016	0 886	1 126
1997	1 040	1 016	0 886	1 124
1998	1 041	1 017	0 886	1 126
1999	1 042	1 018	0 886	1 126
2000	1 043	1 019	0 886	1 126

Źródło: *Prognoza rozwoju ludności województwa opolskiego do 2000 roku*, Warszawa GUS z grudnia 1977 r.; M. Szymańska, S. Szymonowicz, Prognoza biologiczna woj. opolskiego wg gmin do 2000 r. Tabulogramy, maszyn. 1978, Archiwum Prac Naukowych Instytutu Śląskiego w Opolu, sygn. 832-6/E.

jęte w prognozie współczynniki reprodukcji ludności netto na wsi (powyżej 1100) są niestety nieco zawyżone. Istniejące deformacje w strukturze wieku i płci ludności wiejskiej, wyrażające się w ubytku grup w wieku produkcyjnym, starzeniu się wsi i rolnictwa, procesie feminizacji zatrudnienia oraz wysokim odsetku ludności pozarolniczej mieszkającej na wsi, będą czynnikiem ograniczającym proces reprodukcji ludności. Na kształtowanie się wielkości reprodukcji ludności wpływa bowiem szereg czynników. Zaliczyć do nich należy głównie: wielkość urodzeń, poziom zgonów oraz procesy migracyjne.

Niniejsza prognoza opiera się na założeniach zmniejszającej się umieralności, dużej stabilności urodzeń i intensywnych ruchów migracyjnych.

Przyjęte w niej założenia dotyczące reprodukcji ludności (płodność—wymieralność) dają obraz ruchu naturalnego mieszkańców woj. opolskiego w czasie i przestrzeni do 2000 r. jak w tabeli 2 i 3.

Tabela 2

Prognoza urodzeń w woj. opolskim w latach 1976—2000 (w tys. osób)

Lata	Urodzenia	Lata	Urodzenia
1976	18,4	1986	19,4
1977	18,6	1987	19,1
1978	19,1	1988	18,8
1979	19,5	1989	18,4
1980	19,8	1990	18,1
1981	20,0	1991—1995	88,5
1982	20,0	1996—2000	89,0
1983	19,9		
1984	19,8		
1985	19,6		

Źródło: Jak w tabeli 1.

Jak ilustruje tabela 2 w latach 1976—1990 ma urodzić się na Opolszczyźnie ponad 288,5 tys. dzieci. Przeciętnie rocznie w granicach od 20,0 tys. osób w 1981 r. do 18,1 tys. osób w 1990 r.

Podstawowy wniosek dla koncepcji planowania rozwoju gospodarczego i szkolnictwa regionu opolskiego jaki wyłania się przy analizie przedstawionej prognozy jest w zasadzie korzystny. Zapewnia bowiem dość równomierny dopływ dzieci do żłobków, przedszkoli i szkół, a następnie na rynek pracy. Liczba małżeństw będzie stabilna, natomiast przyjęta liczba urodzeń zapewnia w populacji jedynie prostą reprodukcję ludności. Oznacza to, że 1000 kobiet pozostających w wieku rozrodczym urodzi w 1995 r. 1016 córek.

Problem sprowadza się natomiast do umiejętnej prognozy ruchów migracyjnych ze wsi do maist, z rolnictwa do zawodów pozarolniczych, aby uniknąć błędów z lat sześćdziesiątych polegających na wadliwej lokalizacji szkół w ośrodkach, gdzie następnie brakowało młodzieży.

Syntetyczny obraz zmian demograficznych w woj. opolskim do 2000 r. dają wskaźniki przyrostu naturalnego zawarte w tabeli 3.

Podobnie jak prognoza przyrostu urodzeń, również prognoza przyrostu naturalnego (urodzenia minus zgony) wskazuje na stosunkowo ustabilizowany przyrost biologiczny ludności do 1986 r. Przyrost ten waha się w granicach od 11,4 tys. osób w 1981 r. do 10,3 tys. osób w 1986 r. Spadek przyrostu naturalnego po roku 1987 będzie miał swoje źródło w znacznym

Tabela 3

Prognoza przyrostu naturalnego ludności woj. opolskiego w latach 1976—2000

Lata	Przyrost w tys. osób	Na 1000 ludności w ‰		
		ogółem	miasto	wieś
1976	10,5	10,8	11,3	10,3
1977	10,6	10,7	10,6	10,8
1978	10,8	10,8	10,4	11,3
1979	11,1	11,0	10,1	11,8
1980	11,2	11,0	9,7	12,2
1981	11,4	11,0	9,5	12,3
1982	11,2	10,7	9,0	12,3
1983	10,9	10,4	8,5	12,1
1984	10,7	10,1	8,1	11,8
1985	10,4	9,7	7,6	11,5
1986	10,3	9,5	7,4	11,3
1987	9,9	9,0	7,0	10,3
1988	9,4	8,5	6,5	10,3
1989	8,9	8,0	6,1	9,7
1990	8,5	7,5	5,7	9,2
1991—1995	44,0	7,1	5,0	9,0
1996—2000	40,2	6,5	4,0	8,6

Źródło: Jak w tabeli 1.

wzroście umieralności. Można więc wyciągnąć wniosek, że przyrost naturalny będzie kształtować się w woj. opolskim w latach 1976—1989 na poziomie średnim (od 11,0‰ do 8‰). Szczytowy dla omawianego okresu przyrost naturalny w liczbach bezwzględnych (11,4 tys. osób) przewiduje się w roku 1981, najniższy zaś (8,5 tys. osób) w roku 1990. Zwiększenie przyrostu naturalnego w latach osiemdziesiątych będzie efektem wejścia w wiek najwyższej aktywności reprodukcyjnej licznych roczników tzw. wyżu demograficznego, urodzonych w latach pięćdziesiątych. Z analizy tabeli 3 wynika, że inaczej przebiegają procesy demograficzne w mieście, a inaczej na wsi. Wieś w dalszym ciągu będzie obszarem wzmożonych urodzeń i przyrostu naturalnego. W okresie 1977—2000 stopa przyrostu naturalnego będzie w niej wyraźnie wyższa m.in. wskutek ograniczenia ruchów migracyjnych ze wsi do miast, Będziemy więc świadkami rozwiązania się nożyc w przyroście naturalnym pomiędzy miastem a wsią, między ludnością wiejską rolniczą i pozarolniczą, miejscową i napływową.

Jak wynika z prognozy przyrostu naturalnego (zob. tabela 3) region opolski wszedł po 1976 r. w etap ożywienia demograficznego, którego sprawcą jest wyż demograficzny. Dane zawarte w prognozie demograficznej wskazują, że po roku 1984 wskaźniki przyrostu naturalnego ukształtują się poniżej 10‰. Rysują się więc wyraźnie dwa okresy o zróżnicowanym procesie reprodukcji ludności: lata 1976—1984 charakteryzujące się

średnią wielkością przyrostu naturalnego (10,3‰—11,2‰) oraz lata 1985—2000 charakteryzujące się niską stopą przyrostu naturalnego (9,9‰—8,5‰).

Przewiduje się, że w okresie 1976—1984 najwięcej, bo po 20 tys. dzieci rocznie urodzi się na Opolszczyźnie w 1981 i 1982 r. Rok 1982 zapoczątkuje w liczbie urodzeń tendencję spadkową, trwającą aż po rok 1995, której głównymi przyczynami będą spadek liczby kobiet w wieku rozrodczym oraz przewidywany dalszy spadek płodności (wzrost poziomu wykształcenia ludności, urbanizacja, warunki mieszkaniowe, migracje ze wsi do miasta).

W latach 1980—2000 liczba ludności woj. opolskiego zwiększy się w wyniku rozwoju biologicznego z 1020,1 tys. do 1205,8 tys. osób, czyli o 185,7 tys. osób. W latach tych nastąpią więc istotne zmiany w ogólnej liczbie ludności i jej strukturze wieku, płci, wykształcenia, miejscu zamieszkania, źródłach utrzymania, postawach i aspiracjach. Zmiany socjodemograficzne społeczeństwa Opolszczyzny będą miały decydujący wpływ na zadania społeczne i gospodarcze związane z rozwojem tego regionu.

Zmiany w liczebności roczników najmłodszych (0—2 lat, 3—6 lat) będą określały zapotrzebowanie na różne formy opieki nad dzieckiem. Liczebność roczników w wieku szkolnym (7—18 lat) określa potrzeby oświatowe. Natomiast od liczby ludności wkraczającej w wiek produkcyjny zależą rozmiary zapotrzebowania na nowe miejsca pracy, a także koncepcja rozwoju techniki i struktury zatrudnienia w regionie. Wielkość przyrostu ludzi w wieku poprodukcyjnym określa potrzeby w zakresie szeroko pojętego zabezpieczenia społecznego.

Równocześnie istotne zmiany przestrzenne w rozmieszczeniu ludności są ściśle związane z polityką inwestycyjną i koncepcją rozwoju województwa. Sama wielkość przyrostu ludności wpłynie na wielkość i strukturę popytu konsumpcyjnego, na rozmiary potrzeb mieszkaniowych, oświatowych, zdrowotnych, na rozwój miejsc pracy i ich strukturę. Węzłową sprawą w prognozach typu regionalnego (wojewódzkiego) jest ustalenie ruchów migracyjnych. Autor więc posługuje się w swoich dalszych rozważaniach wariantem prognozy typu biologicznego i typu pomigracyjnego. Dokładna znajomość zmian stanu i struktury ludności i procesów migracyjnych jest niezbędna do planowania gospodarczego. Tabela 4 zawiera prognozę rozwoju ludności woj. opolskiego w latach 1980—2000 w wariancie biologicznym do 2000 r. i wariancie migracyjnym do 1990 r.

Przedstawiona prognoza GUS z grudnia 1977 r. opracowana dla woj. opolskiego zapowiada następujące ujemne ruchy migracyjne (odpływ z województwa) w latach 1981—1990: 1981 — 0,1, 1982 — 0,3, 1983 + 0,3, 1984 — 0,9, 1985 — 1,1, 1986 — 2,3, 1987 — 3,2, 1988 — 4,2, 1989 — 5,1, 1990 — 5,7.

Tabela 4

Prognoza rozwoju ludności woj. opolskiego w latach 1980—2000 w wariancie biologicznym i pomigracyjnym (w tys. osób)

Lata	Warianty			
	biologiczny		pomigracyjny	
	stan	przyrost	stan	przyrost
1980	1 070,1	11,3	1 002,6	6,4
1981	1 031,4	11,3	1 013,8	11,2
1982	1 042,6	11,2	1 024,7	10,9
1983	1 053,6	11,0	1 035,0	10,3
1984	1 064,3	10,7	1 044,8	9,8
1985	1 074,7	10,4	1 054,1	9,3
1986	1 085,0	10,3	1 062,1	8,0
1987	1 094,8	9,8	1 068,7	6,6
1988	1 104,2	9,4	1 073,9	5,2
1989	1 113,2	9,0	1 077,8	3,9
1990	1 121,6	8,5	1 080,4	2,6
1995	1 165,6	43,9	.	.
2000	1 205,8	40,2	.	.

Źródło: Jak w tabeli 1.

Przewidywania procesów migracyjnych zarówno w relacji wieś-miasto jak i międzywojewódzkich są niezwykle trudne. W niniejszym opracowaniu chodzi głównie o migracje ze wsi do miast (zob. tabela 5). Badania

Tabela 5

Prognoza ruchów migracyjnych ze wsi do miast w latach 1980—1990

Lata	Odpływ ze wsi (w tys. osób)
1980	−1,7
1981	+1,4
1982	+0,7
1983	−0,2
1984	−1,1
1985	−1,9
1986	−3,2
1987	−4,4
1988	−5,6
1989	−6,7
1990	−7,9
Razem 1980—1990	−30,8

Źródło: Jak w tabeli 1.

przeprowadzone w Instytucie Śląskim w Opolu wskazują, że już w latach osiemdziesiątych powinien nastąpić spadek nasilenia migracji ze wsi do miast. U podstaw tego stwierdzenia leży fakt, że wieś opolska potrzebuje pracy, a miasta nie będą w stanie wchłonąć całego przyrostu naturalnego wsi bez pogorszenia funkcjonowania całej infrastruktury społecznej. W warunkach woj. opolskiego nie tyle migracja ze wsi do miast, co problem wygodnej i szybkiej komunikacji nabiera istotnego znaczenia.

Związek prognozy migracyjnej z zagadnieniami gospodarczymi jest sprawą oczywistą. Regionalna prognoza biologiczna daje nam jedynie ogólny obraz zmian demograficznych. Ruchy migracyjne stwarzają zawsze zupełnie nową sytuację demograficzną, dlatego prognozy pomigracyjne muszą być nierozerwalnie związane z prognozą biologiczną. Postępująca urbanizacja województwa, rozmieszczanie nowych miejsc pracy, możliwość kształcenia, aspiracje ludności, a nade wszystko mieszkania są podstawą decyzji migracyjnych. Węzłowe znaczenie dla planowania rozwoju szkolnictwa i innych dziedzin gospodarki regionu ma prognoza struktury wieku ludności (zob. tabela 6).

Tabela 6

Prognoza struktury wieku ludności w podstawowych grupach wieku w woj. opolskim w latach 1980—200 (wariant biologiczny)

(w tys. osób)

Grupy wieku	Lata			
	1980	1985	1990	2000
0—17	304,8	317,2	329,4	322,1
18—59 kobiety 18—64 mężczyźni	611,4	647,8	668,7	711,9
60 i więcej kobiety 65 i więcej mężczyźni	103,9	109,7	123,6	171,8
Razem	1 020,1	1 074,7	1 121,7	1 205,8

Źródło: Jak w tabeli 1.

Omawiając tendencje zmian w liczbie i strukturze wieku ludności woj. opolskiego w latach 1980—2000 można przyjąć, że prognoza przyrostu ludności w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym jest opracowana z dużą dozą prawdopodobieństwa, gdyż uwzględnia liczebność roczników już żyjących. Natomiast prognoza urodzeń dzieci w 20-leciu 1980—2000 może być obarczona pewnymi błędami i urodzenia mogą być niższe lub wyższe od przyjętych w przedstawionej prognozie. Istotniejsze znaczenie dla praktyki planowania będą jednak miały ruchy migracyjne. Ukształtują się

również nowe czynniki, tak natury ekonomicznej jak i społecznej, mające wpływ na wielkość urodzeń, np.: późniejsze zakładanie małżeństw, wzrost wykształcenia, wysoki stopień aktywności zawodowej kobiet, przemieszczenia ludności ze wsi do miast, z zawodów rolniczych do pozarolniczych, stopień rozwoju urządzeń socjalnych (żłobki, przedszkola itp.).

Zmiany liczebności i struktury ludności w wieku przedprodukcyjnym dotyczą roczników w wieku żłobkowym (0—2 lata), przedszkolnym (3—6 lat) i szkolnym (7—17 lat). Według analizowanej prognozy przyrost liczby ludności w wieku 0—17 lat będzie prawdopodobnie kształtować się następująco (wariant biologiczny):

lata	przyrost (w tys. osób)
1981—1985	+12,4
1986—1990	+12,2
1991—2000	−7,3

W 10-leciu 1981—1990 na skutek pewnego ożywienia demograficznego, o którym była już mowa, liczba dzieci i młodzieży w wieku 0—17 lat będzie nieznacznie się zwiększała. Po roku 1991 nastąpi już wyraźny spadek ludności w wieku przedprodukcyjnym. Powolny przyrost młodzieży w wieku przedprodukcyjnym w latach 1981—1990, a następnie bezwzględny spadek jej liczby umożliwią poprawę warunków opieki (żłobki, przedszkola) i kształcenia (szkoły podstawowe i średnie). Są to więc lata, w których należy ściśle wiązać sytuację demograficzną z polityką kształcenia, szczególnie w układach terytorialnych. Doświadczenie lat sześćdziesiątych ukazało bowiem, iż szereg rozwiązań inwestycyjnych (m.in. budowa szkół) było chybionych, bo dalekich od powiązań z sytuacją demograficzną.

W latach 1981—1990 przed polityką wychowania i kształcenia staną nowe, złożone zadania, będące wynikiem m.in. wyraźnego wzrostu poziomu wykształcenia społeczeństwa regionu opolskiego, wzrostu jego aktywności zawodowej i poziomu kulturalnego, procesów urbanizacyjnych, a przede wszystkim gwałtownego wzrostu aspiracji w zakresie kształcenia oraz zmiany modelu kształcenia. Zadania te związane będą również z rosnącym zapotrzebowaniem licznych rodzin na korzystanie ze żłobków i przedszkoli w następstwie wzrostu poziomu aktywności kobiet i ukształtowanego modelu rodziny jednopokoleniowej. Zmieniająca się struktura demograficzna ludności poszczególnych gmin, miast i dzielnic w miastach wymaga natomiast nowego spojrzenia na koncepcję rozmieszczenia tych placówek opieki nad dzieckiem. Istnieje też błędny pogląd, iż sytuacja demograficzna pozwala na zmniejszenie nakładów inwestycyjnych na rozwój opieki nad dzieckiem i rozwój szkolnictwa. Trzeba wyraźnie przestrzec

przed takim rozumowaniem i zastanowić się nad nowym modelem i nowymi funduszami opieki nad dziećmi i młodzieżą. Liczba miejsc w żłobkach i przedszkolach już aktualnie jest zbyt mała w stosunku do potrzeb i — niestety — zbyt duża w stosunku do liczby personelu wychowawczego. Istniejąca infrastruktura szkolnictwa nie odpowiada aktualnym potrzebom. Poprawa warunków nauczania (nowy model szkoły) i dojazdów do szkoły, wzrost ilości i jakości świadczonych usług dla dzieci w wieku do lat 7 przemawiają za istotnym wzrostem nakładów na oświatę. Równocześnie wysoki popyt na kwalifikowane zasoby pracy w regionie opolskim do 1990 r. wskazuje na wysoką rangę kształcenia, a następnie zatrudnienia młodzieży.

Z nierównomiernego przyrostu zasobów pracy w latach 1981—2000 wynikają poważne konsekwencje ekonomiczne dla rozwoju regionu opolskiego i jego różnych obszarów. Podstawowym problemem w latach 1981—1990 będzie utrzymanie wysokiego tempa rozwoju regionu przy spadającym przyroście zasobów pracy. Nastąpi też konieczność wysokiego zatrudnienia przyrastających zasobów w szeroko pojętych usługach. Szczególnie ważnym zagadnieniem będzie więc przygotowanie młodzieży do pracy. Tabele 7 i 8 obrazują przyrost ludności w trzech grupach wieku w latach 1980—2000.

Dane te wskazują, że na czoło czynników, które będą kształtowały rozwój regionu w latach 1980—2000, wysuwają się problemy demograficzne. Wnioski wynikające z prognozy demograficznej i niniejszych rozważań można sprowadzić do potrzeby:

— zachowania ogólnej równowagi pomiędzy podażą a popytem na siłę roboczą według cech ilościowych i jakościowych z uwzględnieniem układu terytorialnego,

— optymalizacji struktury zatrudnienia ludności według działów gospodarki narodowej, stref i sfer w regionie,

Tabela 7

Prognoza przyrostu ludności w podstawowych grupach wieku w latach 1980—2000 w miastach i na wsi
(wariant biologiczny)

(w tys. osób)

Lata	0—17 lat	18—59/64 lat	59 lat i więcej (kobiety) 64 lata i więcej (mężczyźni)
1981—1985	+12,4	+36,4	+5,8
1986—1990	+12,2	+20,9	+13,9
1991—2000	−7,3	+43,2	+48,2

Źródło: Jak w tabeli 1.

Tabela 8

Prognoza przyrostu ludności w podstawowych grupach wieku w miastach w latach 1980—2000
(wariant biologiczny)

Lata	0—17 lat	18—59/64 lat	59 lat i więcej (kobiety) 64 lata i więcej (mężczyźni)
1981—1985	+3,4	+13,7	+4,1
1986—1990	−0,4	+8,7	+8,6
1991—2000	−11,7	+12,4	+26,0

Źródło: Jak w tabeli 1.

— dostosowania kwalifikacji czynnika ludzkiego do potrzeb gospodarki regionu,

— racjonalizacji stopnia zatrudnienia kobiet z punktu widzenia ekonomicznego i społecznego,

— pełnego wykorzystania czasu pracy,

— specjalizacji regionu w ramach krajowego podziału pracy oraz właściwego rozmieszczenia w nim sił wytwórczych.

Zagadnienia jakości pracy zajmują czołowe miejsce w problematyce rozwoju sił wytwórczych regionu opolskiego lat 1980—1990. Można bowiem stwierdzić, iż osiągnięty w woj. opolskim stopień ekonomicznego i społecznego rozwoju określa rolę czynników jakościowych jako kluczową w dalszym podnoszeniu jego poziomu. Jakość pracy, rosnące znaczenie kwalifikacji, aktywna postawa załóg robotniczych wobec pracy będą decydowały o dalszym rozwoju regionu. Czynnik ludzki i jego wykorzystanie, rozmieszczenie, kwalifikacje, postawy, uzdolnienia i aktywne zaangażowanie w pracy stanowią podstawę jakości produkcji regionu opolskiego. W sumie można postawić tezę o wzrastającej randze polityki zatrudnienia i rozmieszczenia sił wytwórczych w regionie w latach 1980—1985 jako istotnego czynnika kształtującego jakość pracy i wytwarzania. Problemy rozmieszczenia sił wytwórczych, procesy migracyjne, zagadnienia kształcenia i dokształcania, dobór kadr będą bowiem miały bezpośredni wpływ na jakość pracy licznych przedsiębiorstw przemysłowych.

Problem zachowania ogólnej równowagi pomiędzy podażą a popytem na siłę roboczą wysuwa się na czoło spraw związanych z doskonaleniem procesów technologii, organizacji produkcji i jakości pracy wszystkich działów gospodarki narodowej regionu opolskiego w latach 1980—1985. Utrzymanie owej równowagi na rynku pracy w omawianym okresie będzie znacznie trudniejsze niż w latach ubiegłych, bowiem sytuację kształtować będą w tym względzie w najbliższej przyszłości liczne jakościowo odmienne czynniki, takie jak:

— konieczność utrzymania stanu zatrudnienia w rolnictwie na poziomie niezmiennym na skutek zarysowujących się braków siły roboczej w tym dziale gospodarki narodowej,

— pogłębiające się dysproporcje terytorialne pomiędzy podażą a popytem na siłę roboczą,

— wzrastający popyt na wysoko kwalifikowaną siłę roboczą o określonych specjalizacjach, przy braku jej podaży,

— występujący niedobór zasobów pracy w rozwijających się ośrodkach przemysłowych i rejonach uprzemysławianych,

— wysokie wykorzystanie zasobów kobiecej siły roboczej,

— powstające dysproporcje w strukturze zatrudnienia pomiędzy sferą usług a sferą przemysłu,

— nadmierne i uciążliwe dojazdy do pracy przy braku sprawnej komunikacji.

Prognoza biologiczna wskazuje na znaczny przyrost ludności w wieku poprodukcyjnym do 1990 r. Przewiduje się, że jej liczba wzrośnie w latach 1981—1990 o 19,7 osób. Wzrosną więc potrzeby w zakresie świadczeń emerytalnych. System ubezpieczenia społecznego musi działać znacznie sprawniej.

Nie zawsze można przewidywać przyszłe procesy migracyjne na podstawie tendencji z lat poprzednich. Zmieniają się bowiem kierunki migracji i ich przyczyny. Czynnikiem decydującym o kierunkach i rozmiarach tego procesu jest rozwój gospodarczy kraju w układach regionalnych. Przedstawiona prognoza GUS z grudnia 1977 r. przewiduje w latach osiemdziesiątych ujemne saldo migracyjne z woj. opolskiego w wysokości 3,1 tys. osób, a w latach 1986—1990 aż 20,7 tys. osób (zob. tabela 9). Kon-

Tabela 9

Prognoza przyrostu ludności woj. opolskiego w wariancie biologicznym i pomigracyjnym w latach 1980—1990

(w tys. osób)

Grupy wieku	1981—1985		1986—1990	
	biologiczny	pomigracyjny	biologiczny	pomigracyjny
0—17	+12,4	+10,6	+12,2	+4,0
18—59	+36,4	+35,4	+20,9	+11,0
18—64				
59 i więcej	+5,8	+5,5	+13,9	+11,3
65 i więcej				
Razem	+54,6	+51,5	+47,0	+26,3

Źródło: Jak w tabeli 1.

sekwencje społeczne i gospodarcze tych wędrówek będą dla regionu bardzo niekorzystne. Pogłębią one deformacje w strukturze wieku i płci ludności, wpłyną ujemnie na dynamikę i strukturę rozwoju regionu. Istnieje więc potrzeba kontynuowania badań i przemyśleń nad przewidywanymi przez GUS migracjami. Tabele 9 i 10 ukazują wielkość migracji i przewidywaną strukturę wieku ludności regionu w latach 1980—2000 w wersji rozwoju biologicznego i pomigracyjnego.

Tabela 10

Prognoza zmian struktury wieku ludności w latach 1980—2000
(wariant biologiczny)

Wiek	1980	1985	1990	2000
Przedprodukcyjny	29,9	29,5	29,4	26,7
Produkcyjny	59,9	60,3	59,6	59,0
Poprodukcyjny	10,2	10,2	11,0	14,3
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: Jak w tabeli 1.

Sytuacja demograficzna nakazuje, aby w najbliższych latach realizować elastyczną politykę kształcenia i zatrudniania w układzie terytorialnym. Wymagają tego nierównomierny przyrost młodzieży i zasobów pracy w poszczególnych latach, różnice w stopniu aktywności zawodowej kobiet, braki lub nadwyżki siły roboczej w rolnictwie, jak również występujące w przyroście zasobów pracy dysproporcje terytorialne.

Szczególnie ważnym problemem społecznym i ekonomicznym stanie się w latach 1980—1990 zapewnienie równomiernego i harmonijnego rozwoju regionu przez likwidację istniejących dysproporcji w kształceniu i strukturze zatrudnienia. Istniejąca struktura zawodowa ludności regionu jest wadliwa. Zmiany tej struktury muszą iść w latach 1980—1990 w kierunku wzrostu zatrudnienia w strefie usług. Należy więc umiejętnie kojarzyć politykę zatrudnienia z polityką inwestycyjną i kształcenia w czasie i układach terytorialnych, aby uniknąć licznych napięć i dysproporcji na rynku pracy.

ROBERT RAUZIŃSKI

THE DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT IN THE OPOLE SILESIA IN 1980—2000 AS COMPADER WITH THE DYNAMISM AND STRUCTURE OF EDUCATION TOGETHER WITH THE STRUCTURE OF EMPLOYMENT OF THE QUALIFIED STAFF

The demographic processes are closely connected with many fields of social and economic life. They influence social needs in the respect of continuous build-up of infants' nurseries, kindergartens, primary, secondary and higher schools; they shape the level of man power demand and supply, the proportions of production and consuption, the extension of social and industrial building, the development of the social and technical infra-structure. The interrelations of the demographic situation in the spatial configuration, and to the problem of education and employment of the qualified staff are the crucial problem in the development of the Opole province till the year 2000 because of the spatial disproportions in the demographic increase of population, differentiation in the age structure of population in particular towns and communes („gminas"), large scale migrational movements, and irregular increase of population in the particular age groups in the years 1980—2000. The demographic changes will be accompanied by decisive changes in the system of value such as growth of aspirations for knowledge acquirement and different work demands. As a result the policy towards education and employement will be confronted with very complex tasks in the field of upbringing and education of children and youth and then with their rational employement. The demographic impact reveals the importance of this problem. Demographic expectations indicate that in the years 1980—2000 the population in the province will increase by 185,7 thousand of people (natality) including in that number 17,3 thousand of people in the under age, 100,5 thousand of people of age, and 67,9 thousand of people in the over age. The demographic increase in the Opole Silesia will be accompanied by important capital expenditures connected with the raising of educational level of the society till the year 2000.

ROBERT RAUZIŃSKI

DIE DEMOGRAPHISCHE ENTWICKLUNG DER WOJEWODSCHAFT OPOLE IN DER ZEIT VON 1980 BIS 2000 UND DIE DYNAMIK UND STRUKTUR DER AUSBILDUNG UND BESCHÄGTIGUNG DER QUALIFIZIERTEN KADER

Demographische Prozesse sind sehr eng verbunden mit Erscheinungen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens. Sie haben bedeutenden Einfluss auf die Planung von neuen Kinderhorten, Kleinkinderschulen, Grundschulen, höheren- und Hochschulen. Der demographische Zuwachs wirkt auf die Lage auf dem Arbeitsmarkt, auf die Grösse des sozialen Produktes und seiner Konsumption, den Wohnungsbau und die Industrieinvestitionen, ebenso auf die Entwicklung der gesellschaftlichen und technischen Infrastruktur, sowie auf viele andere Alltäglichkeiten. Eines der Hauptprobleme der Entwicklung der Wojewodschaft Opole bis zum Jahre 2000 ist die Bindung der demographischen Situation in ihrer territorialen Verteilung mit der Problematik der Ausbildung und Berufstätigkeit der qualifizierten Kader. Man muss dabei die räumlichen Disproportionen der demographischen Zuwachsrate

sowie die Altersunterschiede der Bevölkerung dieser Region in den Städten und Landgemeinden in Acht nehmen. Ebenso die Massenmigrationen und die unregelmässige Zuwachsrate in den einzelnen Altersgruppen in den Jahren 1980—2000. Die demographischen Veränderungen werden begleitet von ernsthaften Wandlungen von qualifikativer Bedeutung, wie das Anwachsen von Aspirationen im Bereich der Gewinnung eines besseren Wissens und qualitativ besserer Beschäftigung. Konsequent gedacht, stehen vor unserer Bildungs- und Beschäftigungspolitik sehr schwierige Aufgaben im Bereich der Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen und später ihrer rationellen Beschäftigung. Der demographische Druck zeugt von der Wichtigkeit des Problems. Die demographische Prognose sieht vor, dass in den Jahren 1980 bis 2000 der biologische Zuwachs der Bevölkerung dieser Region 185,7 Tausend betragen wird, davon im Vorproduktionsalter 17,3 Tausend, im Produktionsalter 100,5 Tausend, im Rentenalter 67,9 Tausend. Der demographischen Zuwachsrate der Wojewodschaft Opole bis zum Jahre 2000 müssen ernsthafte Investitionen folgen, die der Verbesserung des Bildungsniveaus der hiesigen Bevölkerung dienen sollen.

РОБЕРТ РАУЗИНЬСКИ

ДЕМОГРАФИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НА ТЕРРИТОРИИ ОПОЛЬСКОЙ СИЛЕЗИИ В 1980—2000 ГГ. И ДИНАМИКА И СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАНЯТОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

Демографические процессы являются тесным образом связанными с многими областями общественной и хозяйственной жизни. Они влияют на потребности в области расширения системы яслей, детских садов, начального, среднего и высшего образования, на формирование ситуации рынка труда, на величину производства и потребления, величину жилищного и промышленного строительства, на развитие общественной и технической структуры и многих других отраслей жизни. В виду пространственных диспропорций в области демографического прироста населения, неоднородности структуры возраста населения района в отдельных городах и гминах, массового движения народонаселения и неравномерного его прироста в отдельных возрастных группах в период 1980—2000 гг., связь демографической ситуации в пространственном аспекте с проблематикой образования и занятости квалифицированных кадров становит узловую проблему развития опольского района до 2000 г. Демографическим изменениям будут сопутствовать важные качественные изменения: повышенное стремление к приобретению знаний и качественног другие потребности в работе. В результате этих изменений перед политикой образования и нанятия на работу возникнут очень сложные задачи в области воспитания и образования детей и молодежи, и впоследствии, их рационального распределения на работу. На значение этой проблемы указывает нам демографический нажим.

Демографический прогноз показывает, что в 1980—2000 гг. население района увеличится благодара естественному приросту на 185,7 тысяч, в том числе в депроизводственном возрасте на 17,3 тысяч, в производственном на 100,5 тысяч и в прослепроизводственном на 67,9 тысяч человек. Демографическому приросту на территории Опольской Силезии до 2000 г. должны сопутствовать значительные инвестиции, связанные с повышением уровня образования опольского общества.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

BOLESŁAW REINER

Z DZIEJÓW WALKI O ŚWIECKOŚĆ SZKOŁY W POLSCE W LATACH 1918—1921

W walce o zdefiniowanie podstawowych założeń odradzającej się państwowości II Rzeczypospolitej nie mogło zabraknąć tak ważnej dziedziny jak szkolnictwo, którego ustrój i charakter pozostawały w ścisłym powiązaniu z panującymi stosunkami społeczno-ekonomicznymi, walką stronnictw politycznych, z treścią klasową władzy państwowej.

W całej historii nie było szkół światopoglądowo neutralnych, kształcących i wychowujących jedynie dla samego wychowania. Powiązanie oświaty z określoną ideologią istniało zawsze. Każda klasa panująca przy kształtowaniu określonego ideału i celu wychowawczego ujawnia mniej lub bardziej zawoalowane polityczno-społeczne tendencje na rzecz określonej ideologii, światopoglądu. Tak było również w okresie Polski przedwrześniowej.

Budowa zrębów polskiego szkolnictwa, pozostającego do chwili odrodzenia państwa polskiego w ramach trzech różnych ustrojów politycznych, z których każdy stanowił funkcję obcej państwowości, wymagała podjęcia m.in. szeregu decyzji ustawodawczo-prawnych i programowych w dziedzinie oświaty na miarę potrzeb nauczania i wychowania w nadchodzących latach.

Jednym z podstawowych problemów oświaty, który wymagał rozwiązania, było zagadnienie: czy przyszła szkoła polska ma być szkołą świecką, czy szkołą wyznaniową? Pytanie to podnoszone było od pierwszych dni niepodległości w debatach nad ustrojem oświaty w Polsce, nad kodyfikującą ten ustrój konstytucją marcową, powodując nieustanną walkę sił postępowych o uniezależnienie oświaty i szkolnictwa od czynników zachowawczych.

Śledząc proces kształtowania się systemu edukacyjnego oraz politykę oświatową w Polsce w interesującym nas okresie, można go podzielić na dwa etapy:

I — obejmujący lata okupacji (1917—1918) pod rządami Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego i Rady Regencyjnej,
II — przypadający na lata 1918—1921, kiedy w odrodzonym państwie polskim sprawa nauczania religii w szkołach była przedmiotem ustawowego traktowania przez Sejm Ustawodawczy (1919—1921).

Ostatnie lata pierwszej wojny światowej oraz upadek władz okupacyjnych przybliżyły i urealniły możliwości odrodzenia niepodległego polskiego bytu państwowego, w tym również budowy narodowego systemu oświatowo-szkolnego. Jeszcze w okresie rządów okupacyjnych w Królestwie Polskim (październik 1917 — listopad 1918) prowadzono rokowania z władzami niemieckimi i austriackimi w sprawie przekazywania szkolnictwa okupacyjnego w Królestwie władzom polskim. Na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego okupowanych przez Niemców polskie władze szkolne przejęły zarząd szkolnictwa na mocy rozporządzenia generalnego gubernatora warszawskiego, von Beselera, z dnia 12 września 1917 r.[1] Paragraf 1 tego rozporządzenia stanowił: „Zarząd szkolnictwa w Generał-Gubernatorstwie Warszawskim oddaje się od 1 października rb. Komisji Przejściowej, ustanowionej przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego". W części tegoż zaboru, która znalazła się pod okupacją wojskową austriacką zarząd szkolnictwa przekazał władzom polskim — na mocy upoważnienia „Jego c. i k. Apostolskiej Mości" — austriacki generalny gubernator wojskowy w Lublinie, Szeptycki, rozporządzeniem z dnia 26 września 1917 r.[2]

Podstawą tych rozporządzeń był wydany wspólnie przez Niemcy i Austrię akt prawny z dnia 5 listopada 1916 r., powołujący do życia na terenie b. zaboru rosyjskiego „niepodległe" Królestwo Polskie, oddający władzę — obok wojskowego zarządu okupacyjnego — w ręce Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego.

Działająca w imieniu i z upoważnienia Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego Komisja Przejściowa[3] przejęła zarząd szkolnictwa (po trwających blisko rok pertraktacjach z władzami okupacyjnymi) w dniu 1 października 1917 r.[4] Od tej daty formalne zarządzanie szkolnictwem

---

[1] Dziennik Rozporządzeń Generał-Gubernatora Warszawskiego nr 87, poz. 378.

[2] Rozporządzenie przedrukowane w Dzienniku Urzędowym Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego (dalej: DzUrz. Dep. WRiOP TRS KP) 1917, nr 1, dział 2, s. 231)

[3] K. W. Kumaniecki, w pracy *Odbudowa państwowości polskiej. Najważniejsze dokumenty*, Warszawa 1924, s. 76—82, nazywa tę komisję Komisją Likwidacyjną.

[4] „Akt przejęcia szkolnictwa przez władze polskie, zapowiedziany w okupacji niemieckiej na dzień 7 X, a w austriackiej na 1 XI 1917 r. odbył się faktycznie z pewnym opóźnieniem [...] na przeszkodzie stanął brak pomieszczeń, urządzeń biurowych lub inne lokalne trudności. Pierwszy akt z otwarcia Rady Szkolnej odbył się w Ra-

przejął Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przemianowany przez Radę Regencyjną [5] w Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tekę ministra WRiOP objął w rządzie J. Kucharzewskiego A. Ponikowski, reprezentant orientacji niemiecko-austriackiej. Szkolnictwo przeszło pod zarząd ministra WRiOP w myśl dekretu Rady Regencyjnej z 3 stycznia 1918 r. o organizacji władz naczelnych w Królestwie Polskim [6]. W historii szkoły polskiej w Królestwie zakończony został tym samym okres walki o szkołę narodową, o język polski, rozpoczął się natomiast nowy etap walki — o demokratyczne, świeckie oblicze tejże szkoły.

Wyzwalanie się polskiego życia społeczno-politycznego spod dotychczasowych rządów zaborczych było możliwe dzięki zwycięstwu rewolucji w Rosji, wzrostowi natężenia ruchu rewolucyjnego w Europie, a tym samym i niepowodzeń militarnych Niemiec i Austro-Węgier.

Przystępując do naświetlenia interesujących nas zagadnień należałoby wskazać, jakie były i skąd płynęły sugestie i sformułowania próbujące określić charakter szkoły polskiej.

Oficjalnym polskim aktem prawnym, w którym po raz pierwszy określono stosunek państwa do kościoła i nauki religii w szkołach był projekt konstytucji Tymczasowej Rady Stanu z 28 sierpnia 1917 r.[7], uchwalony jeszcze w okresie okupacji. Powołana z woli okupantów niemiecko-austriackich (6 grudnia 1916 r.) Tymczasowa Rada Stanu Królestwa Polskiego, kontynuując od chwili swego powstania kurs wyznaniowej polityki szkolnej przedrewolucyjnych rządów rosyjskich, wprowadziła do projektu konstytucji m.in. obowiązkowe nauczanie religii w szkołach początkowych i średnich ogólnokształcących (art. 136), postanawiając równocześnie, że „w szkole początkowej nauczyciel, w miarę możności, powinien być wyznania większości dzieci" (art. 137). Niepoślednią rolę odegrał w tym względzie episkopat polski, który później udzielił też nieograniczonego poparcia Radzie Regencyjnej [8]. Już w trakcie obrad nad projektem

domiu dnia 17 grudnia 1917 r. Z ogólnej liczby Rad, jakie powstały w roku szkolnym 1917/18 31 uruchomiono w styczniu, 10 w lutym, 16 w marcu i 3 w kwietniu" (K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918*, Kraków 1923, s. 152).

[5] Powołana patentem z dnia 12 IX 1917 r. w sprawie władzy państwowej w Królestwie Polskim. W skład Rady Regencyjnej wchodzili: ks. A. Kakowski — arcybiskup warszawski, książę Z. Lubomirski i hrabia J. Ostrowski. Na sekretarza Rady Regencyjnej powołano ks. prałata Chełmińskiego.

[6] Por. art. 26 dekretu Rady Regencyjnej o tymczasowej organizacji władz naczelnych w Królestwie Polskim (Dziennik Praw 1918, nr 1, poz. 1).

[7] Ogłoszony drukiem pt. *Projekt Konstytucji Państwa Polskiego i Ordynacji Wyborczej*. W: *Projekty konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1920, s. 116 i n.

[8] Por. *Hołd biskupów polskich dla Rady Regencyjnej*, „Kurier Polski" 1918, z 26 X.

konstytucji TRS przedstawiciele duchowieństwa domagali się szkoły wyznaniowej [9], jednakże większość komisji konstytucyjnej TRS uchwaliła wówczas tylko zasadę stanowiącą treść wspomnianego wyżej art. 137 [10].

Pierwszy od 1861 r. polski szkolny akt ustawodawczy — Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim [11] — uchwalony na plenarnym posiedzeniu TRS Królestwa Polskiego w dniu 10 sierpnia 1917 r., pozostawił „znany jedynie w XIX wieku, a sprzeczny sam w sobie tytuł Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i namiastkę samorządu szkolnego, z uprzywilejowanym, a więc antydemokratycznym udziałem przedstawiciela każdego wyznania w Opiece, Dozorze i Radzie Szkolnej" [12]. Artykuł 3 przepisów ustalał, że publiczna szkoła elementarna jest dostępna dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym, bez różnicy wyznania. Przepisy te stanowiły m.in. także, iż księży prefektów oraz świeckich nauczycieli religii katolickiej „mianuje Dyrektor Departamentu WRiOP za zgodą władzy duchownej spośród osób posiadających misję kanoniczną", zaś nauczycieli innych wyznań „po porozumieniu się" z odpowiednią zwierzchnością religijną (art. 26). Tymczasowe przepisy normowały ponadto „nadzór nad nauką religii prowadzoną w szkołach publicznych przez duszpasterzy lub uprawnionych do tego nauczycieli"

---

[9] To znaczy oddzielnej szkoły dla rzymskich katolików, oddzielnej dla ewangelików, prawosławnych żydów itp. Koncepcja szkoły wyznaniowej sprowadzała się do żądania konstytucyjnego ustalenia średniowiecznych gett szkolnych dla dzieci poszczególnych wyznań, w których uczniowie i nauczyciele mieli być tego samego wyznania, a programy nauczania i wychowania, wszystkie przedmioty, podręczniki szkolne miały stać na gruncie niewzruszonych dogmatów religijnych.

[10] Z. Cybichowski, *Polskie prawo polityczne*, t. 1, Warszawa 1933, s. 158.

[11] DzUrz. Dep. WRiOP TRS KP 1917, nr 1, poz. 1. Przewidziane w powyższych przepisach funkcje i atrybucje Departamentu WRiOP Tymczasowej Rady Stanu i jego dyrektora przeszły w dniu 7 XII 1917 r. na Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i ministra tegoż resortu.

W chwili objęcia władzy nad szkolnictwem w b. Królestwie Kongresowym przez Komisję Przejściową TRS, gotowe były przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych, które „nie stawiały żadnych wymagań co do wykształcenia nauczycieli. Mówiono o 6 klasach, a w rzeczywistości wystarczała umiejętność czytania i pisania (bez wymagania znajomość ortografii) obok protekcji ks. proboszcza lub innego miejscowego dygnitarza, wydającego niejako «kwalifikację moralną», tj. zapewnienie o prawomyślności politycznej" („Robotnik" 1919, nr 366).

[12] „Miesięcznik Nauczycielski" 1935, nr 4; por. też ibid., 1935, nr 7—8. Warto podać, że w skład 61 rad szkolnych utworzonych tylko w roku szkolnym 1917/18 wchodziło m.in. 89 księży, 67 nauczycieli szkół elementarnych oraz 63 nauczycieli szkół średnich łącznie z seminariami nauczycielskimi (Konarski, op. cit., s. 162). Przy takim składzie rad szkolnych — jak pisze tenże autor — „Inspektorowie w większości skarżą się na to, że Rady nie tylko nie są im pomocne w pracy, ale przeciwnie, przez swą ociężałość stają się hamulcem w ich działalności" (ibid., s. 163—164).

(art. 96) z zastrzeżeniem, że „cele wychowawcze, przedmioty i zakres nauczania [...] oznaczone zostaną w oddzielnej ustawie" (art. 2).

Jak wynikało z brzmienia art. 3, szkoła międzywyznaniowa na ziemiach polskich stała się faktem. Tego rodzaju rozwiązanie, dalekie od radykalizmu, sprzyjało jednak realizacji żądań postępowej części społeczeństwa. Tymczasem polityka oświatowa i praktyczna realizacja przepisów resortu WRiOP za czasów J. Pomorskiego i A. Ponikowskiego zaprzeczały zasadom poręczonym cytowanymi wyżej przepisami. Resort ten, działający pod auspicjami TRS i Rady Regencyjnej, cechowało — jak pisała ówczesna prasa lewicowa — „ugruntowanie polityki klasowej w szkolnictwie przez odpowiednie zorganizowanie szkoły średniej oraz klerykalizmu, który w dalszym ciągu doprowadził do stworzenia w Polsce w XX wieku szkoły wyznaniowej (nie nominalnie, nie prawodawczo, ale faktycznie) [...]" [13]. Wprowadzono obowiązkowe egzaminy z nauki religii dla abiturientów w szkołach filologicznych, realnych oraz dla eksternistów [14], obowiązkowe egzaminy z religii w ośmioklasowych szkołach handlowych [15], a nawet w zakładach kształcenia nauczycieli [16]. Już więc w zaraniu powstawania II Rzeczypospolitej przesądzono o wprowadzeniu obowiązku nauczania religii, wyprzedzając uregulowanie tej kwestii przez konstytucję i jej przepisy wykonawcze [17].

Wynik wojny światowej, zerwanie więzów łączących ziemie polskie z zaborczymi organizacjami państw obcych, a zwłaszcza rozwój wypadków politycznych w dobie określenia ustroju państwa polskiego, położyły kres dalszej działalności Rady Regencyjnej. Zachowawczy skład tej Rady i charakter jej rządów nie sprzyjały przeprowadzeniu ważniejszych zmian w ustroju szkolnym, programach nauczania; pozostawała ona wierna po-

---

[13] „Robotnik" 1919, nr 357. Mowa tu o rządach b. dyrektora WRiOP J. Pomorskiego. Zainicjowaną przez niego politykę kontynuował jego następca, A. Ponikowski, powołany przez Radę Regencyjną na stanowisko ministra WRiOP (7 XII 1917—4 XI 1918). „Jedną tylko grupę społeczną Ponikowski chętnie widział przy pracy nad szkolnictwem, tj. kler. Widzimy tedy, że gospodarują w Ministerium i kierują zasadniczymi pracami ministerialnymi księża: ks. Gralewski, w komisji oświatowej przy Radzie Stanu — na 11 osób 4 przedstawicieli wyznań (3 księży katolickich i 1 przedstawiciel wyznania mojżeszowego) — obok 2 pedagogów. Na prowincji, w owych małych kółkach rządów szkolnych, wszędzie rządzić zaczynają księża, decydują o losie nauczyciela i szkoły" („Robotnik" 1919, nr 374).

[14] DzUrz. Dep. WRiOP TRS KP 1917, nr 2.

[15] Rozporządzenie ministra WRiOP z 15 IV 1918 (DzUrz. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: Min. WRiOP) 1918, nr 4, poz. 6).

[16] Rozporządzenie ministra WRiOP z 6 XI 1918 (DzUrz. Min. WRiOP 1918, nr 7, poz. 10).

[17] H. Świątkowski, *Niektóre aspekty prawne stosunku państwa do wyznań w Polsce przedwrześniowej*, „Państwo i Prawo" 1959, nr 1, s. 33; J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918—1922*, Warszawa 1963, s. 97.

lityce oświatowej okupantów, szczególnie w dziedzinie szkolnictwa wyznaniowego [18]. Nie wszedł również w życie projekt konstytucji Tymczasowej Rady Stanu, akcentujący ogromną przewagę rządu łącznie z monarchą [19] nad sejmem, mimo że ks. H. Przeździecki, wiceprzewodniczący komisji konstytucyjnej TRS, potem sekretarz Rady Regencyjnej twierdził, że „dla Polski obecnie, ze względu na charakter narodu, niewyrobienie polityczne, warunki panujące, najodpowiedniejszą formą rządu jest ustrój monarchistyczno-konstytucyjny" [20].

Upadek władz okupacyjnych w Polsce w końcowej fazie pierwszej wojny światowej i restytucja państwowości polskiej, którą można zamknąć w okresie od 31 października do 11 listopada 1918 r.[21] otworzyły etap drugi, etap, w którym sprawa nauczania religii w szkołach stała się przedmiotem ustawowego traktowania przez Sejm Ustawodawczy niepodległej Polski (lata 1919—1921).

W dniu 11 listopada 1918 r. Rada Regencyjna przekazała władzę wojskową i naczelne dowództwo Józefowi Piłsudskiemu „wobec grożącego niebezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego" oraz w celu „utrzymania porządku w kraju" [22]. W ten sposób określono w orędziu Rady Regencyjnej ówczesną rzeczywistość w kontekście zwycięskiej rewolucji rosyjskiej i rewolucyjnego ruchu polskiego, którego wyrazem były powstające rady delegatów robotniczych i rady delegatów folwarcznych [23]. W tych warunkach wrzenia rewolucyjnego klasy posiadające zmuszone były porzucić dotychczasowe koncepcje utworzenia w Polsce rządu monarchistycznego,

[18] „Szkołę wyznaniową [...] usiłowały narzucić w Królestwie Polskim niemieckie władze okupacyjne, zwalczały ją reprezentacje polskiego społeczeństwa jako antynarodową, poparła ją natomiast hierarchia kościelna" (S c h o e n b r e n n e r, op. cit., s. 97).

[19] Przepisy tego projektu stanowiły, że osoba monarchy „jest uświęcona i nietykalna" (art. 3), że królowie mogą być jedynie wyznania rzymskokatolickiego, a potomstwo królewskie musi być wychowywane w wierze rzymskokatolickiej (art. 4), zaś sama religia ustanowiona zostaje religią stanu.

[20] W. K o m a r n i c k i, *Polskie prawo polityczne (Geneza i system)*, Warszawa 1922, s. 137.

[21] Ibid., s. 40.

[22] K u m a n i e c k i, op. cit., s. 135. W trzy dni później, w orędziu z 14 XI 1918 r. Rada Regencyjna rozwiązała się i przekazała całą władzę zwierzchnią J. Piłsudskiemu, który już od pierwszych miesięcy swych rządów ubiegał się o nawiązanie stosunków z Kurią Watykańską (Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN Warszawa), zespół: Kancelaria Cywilna Naczelnika Państwa, nr 32, Stosunki z Watykanem).

[23] Pierwsze rady powstały: 5 XI w Lublinie, 8 XI w Dąbrowie, 11 XI w Warszawie. „Sto miast i osiedli robotniczych Królestwa posiadało Rady Delegatów Robotniczych, na 51 miast liczących ponad 10 tysięcy mieszkańców w 37 powstały Rady" (H. J a b ł o ń s k i, *Narodziny Drugiej Rzeczypospolitej (1918—1919)*, Warszawa 1962, s. 181).

czy nawet koalicyjnego [24]. Powołanie do władzy Piłsudskiego stanowić miało upragniony ratunek w sytuacji zaistniałej w Polsce po rewolucji październikowej w Rosji.

W ciągu całego okresu niepodległego bytu Polski międzywojennej — tj. od listopada 1918 r. do okupacji hitlerowskiej w 1939 r. — istota jej ustroju społeczno-gospodarczego była jednakowa. Budowa i rozwój jej państwowości — to budowa i rozwój państwowości burżuazyjno-obszarniczej, o czym przesądzał panujący system społeczno-gospodarczy, ustrój kapitalistyczny. Na gruncie tego ustroju stały oficjalne ugrupowania polityczne; żadna bowiem z partii politycznych, poza Komunistyczną Partią Polski, nie kwestionowała w zasadzie istniejącego stanu.

Fakt, że w ciągu dwudziestolecia międzywojennego Polska była państwem jednolitym w swej treści klasowej (tj. państwem burżuazyjno-obszarniczym), nie wykluczał ewolucji jego form polityczno-ustrojowych. W okresie 1918—1939 zmieniały się grupy w obrębie klas posiadających, wywierające decydujący wpływ na sposób organizowania władzy państwowej w zależności od układu sił klasowych i politycznych w skali międzynarodowej. Niemniej jednak typ państwa pozostawał ten sam.

Interesujący nas okres kształtowania się polskiej państwowości od uzyskania niepodległości do wejścia w życie konstytucji marcowej charakteryzował się z jednej strony budową i umacnianiem aparatu państwowego, z drugiej zaś tłumieniem i opanowywaniem rewolucyjnych zrywów. Klasy panujące, pragnąc uspokoić wrzenie mas ludowych zapowiadały nie tylko ogólne budownictwo życia społeczno-państwowego na zasadach demokracji parlamentarnej, przeprowadzenie szeregu reform społecznych, ustanowienie demokratycznych praw wyborczych, obywatelskich itp., ale również daleko idące zmiany w ustawodawczo-prawnych i organizacyjnych dyrektywach oświaty, do jej laicyzacji włącznie. Już w ogłoszonym przez tzw. Tymczasowy Rząd Ludowy w Lublinie [25] manifeście z dnia 7 listopada 1918 r. czytamy m.in.: „Na Sejm Ustawodawczy wniesiemy projekt następujących reform społecznych [...] f) wprowadzenie powszechnego i bezpłatnego świeckiego nauczania szkolnego". W ten sposób zostały sformułowane przez rząd polski po raz pierwszy ogólne hasła oświatowe zgodne z dążeniami postępowych sił społecznych. Identyczne stanowisko w tym przedmiocie reprezentował pierwszy rząd niepodległościowy, wyrażając

[24] Por. I. Daszyński, *Pamiętniki*, Kraków 1926, s. 328 i 329; Jabłoński, cp. cit., s. 147—153 i in.

[25] Premierem rządu lubelskiego (istniejącego przez 11 dni) był Ignacy Daszyński, czołowy działacz Polskiej Partii Socjaldemokratycznej (PPSD). Po powrocie Piłsudskiego do kraju rząd ten rozwiązał się i przekazał władzę w jego ręce. Utworzenie nowego gabinetu powierzył Piłsudski 18 XI 1918 r. Jędrzejowi Moraczewskiemu (z PPSD).

je w exposé Moraczewskiego; stwierdził on, iż „jednym z najważniejszych zadań rządu będzie stworzenie powszechnej, świeckiej, bezpłatnej szkoły, dostępnej jednakowo dla wszystkich bez względu na stan majątkowy" [26]. Tylko zdolności miały decydować o przywileju wykształcenia.

Podobną treścią charakteryzował się program działania pierwszego w niepodległej Polsce ministra oświaty K. Praussa [27] z grudnia 1918 r., który zapowiadał m.in.: „[...] z ogromu zagadnień prac za najbliższe i najbardziej podstawowe uważam [...] że szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego" [28]. Program Praussa, przewidujący świecki nadzór i świecką administrację nad szkołami, stał na gruncie tzw. szkoły symultannej (międzywyznaniowej).

Za pełną świeckością szkoły opowiadała się właściwie tylko lewica robotnicza oraz niezbyt liczne kręgi radykalnej i liberalnej ateistycznej inteligencji. Dla przykładu w deklaracji Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych z 13 października 1918 r. czytamy: „Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych, zgodnie z ideałami demokratycznymi żąda jednej powszechnej szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci bez różnicy płci, wyznania i stanu pochodzenia [...]" [29].

Warto podkreślić, że również projekt konstytucji państwa polskiego przygotowany przez „Ankietę" [30] — którego „ideowe oblicze daje wyraz zupełnie odmiennym poglądom na stosunek państwa do kościoła, w szczególności ignoruje stanowisko kościoła katolickiego, któremu usiłował dać wyraz projekt w 1917 r." [31] — odrzucał obowiązkowe nauczanie religii

---

[26] Por. „Robotnik" 1919, nr 387. Deklaracja rządu hasło to przyjęła i rozwinęła w punkcie zatytułowanym: Bezpłatna szkoła (AAN Warszawa, zespół: Prezydium Rady Ministrów, t. 4, k. 334, załącznik 2 do protokołu 3 posiedzenia Rady Ministrów z dnia 19 XI 1918).

[27] Ksawery Prauss sprawował w odrodzonej Polsce urząd pierwszego ministra WRiOP w okresie od 17 XI 1918 do 16 I 1919 r.

[28] „Robotnik" 1919, nr 387; także S. Sempołowska, *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa 1918, s. 365—366.

[29] „Głos Nauczycielski" 1918, nr 3, s. 97—98.

[30] „Ankieta" — specjalny 14-osobowy organ (pod przewodnictwem M. Bobrzyńskiego) powołany przez rząd I. Paderewskiego w dniu 25 I 1919 r. do opracowania projektu konstytucji. Zespół ten działał od 19 II do 12 III 1919 r. Za podstawę obrad „Ankieta" przyjęła projekty konstytucyjne opracowane przez Biuro Konstytucyjne (utworzone z inicjatywy rządu); opracowała jednak własny projekt (*Projekt Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*), który rząd przekazał Sejmowi Ustawodawczemu w dniu 5 IV 1919 r. jako druk sejmowy, nie nadając mu wszakże charakteru projektu rządowego. Tekst, motywy i dane faktyczne — por. *Projekty konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej...*, s. 139—169.

[31] Mowa tu o projekcie konstytucji TRS — por. J. Sawicki, *Studia nad położeniem prawnym mniejszości religijnych w państwie polskim*, Warszawa 1937, s. 37 i 38. Jakkolwiek i projekt konstytucji „Ankiety" zawierał przepis mówiący, że stosunek państwa do kościoła katolickiego będzie określony specjalną ustawą poprzedzo-

w szkołach; przy tym miało ono podlegać — zarówno w państwowych, jak i prywatnych zakładach nauczania — nadzorowi władz państwowych (art. 106).

Niezależnie od tych zapowiedzi, podyktowanych wyrazem chwili, liberalistyczne tendencje ustawodawcze — wyrażające się w fakultatywnym nauczaniu religii, pokrywające się z antyklerykalizmem (dążącym do uwolnienia nauczających i uczących się od wszelkiego przymusu religijnego) — głosił też projekt ustawy konstytucyjnej Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie" [32], który zapowiadał, że „nauczanie wiary w szkołach zabezpieczy", ale i stwierdzał, że „w tej dziedzinie przymusu naród nie stosuje".

Usankcjonowania świeckiego systemu oświaty, świeckiego charakteru nauczania i wychowania w szkołach domagał się projekt konstytucji Związku Parlamentarnego Polskich Socjalistów [33], który w rozdziale II — poza przyjętymi w tym okresie gwarancjami wolności sumienia i wyznania, wolności słowa i prasy (art. 10—12) — stał na stanowisku rozdziału kościoła od państwa i całkowitego podporządkowania wszystkich kościołów i związków religijnych ogólnym przepisom o stowarzyszeniach (art. 19). Traktujący o szkołach art. 20 tego projektu, w myśl zasady rozdziału kościoła od państwa jako instytucjonalnej gwarancji wolności sumienia i wyznania, ograniczał się do stwierdzenia, że „nauka i nauczanie jest wolne" (przez co należało rozumieć świecki charakter szkoły) oraz, że „nauczanie w szkołach utrzymywanych przez państwo albo przez organy samorządowe winne być bezpłatne".

Tak sformułowane i ogłoszone postulaty w przedmiocie konstytucyjnego uregulowania stosunku państwa do kościoła oraz nauczania religii w szkołach były nie do przyjęcia przez sfery reprezentujące Polskę przedwrześniową. Ostateczne ustalenie się burżuazyjnego modelu państwa polskiego nie mogło nie wpłynąć na późniejsze decyzje, jakie zapadły w podstawowych założeniach ustrojowych państwa, a m.in. w ustawodawczo-prawnych dyrektywach oświaty. Polityka ówczesnych klas rządzących, które bynajmniej nie rezygnowały z oparcia swojego reżimu na starych, wypróbowanych formach współdziałania z instytucjami kościelnymi, nie

---

na porozumieniem ze Stolicą Apostolską, to jednak odrzucał on zasadę koordynacji obu tych czynników — państwa i kościoła — wprowadzając zasadę supremacji państwa (ibid.).

[32] Zatytułowany *Podstawa ładu Rzeczypospolitej*, opracowany przez W. Wakara, przyjęty przez klub PSL jako własny, był przedmiotem dyskusji sejmowej w dniach 9, 11 i 13 V 1919 r. Tekst projektu w: *Projekty konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej...*, s. 36.

[33] Zgłoszony przez posła M. Niedziałkowskiego w dniu 27 V 1919 r. Tekst projektu, zatytułowanego *Tymczasowa Ustawa Konstytucyjna Rzeczypospolitej Polskiej*, w: ibid., s. 47.

mogła nie doceniać wychowania religijnego, zwłaszcza że ideologia takiego wychowania pomagała polskiej burżuazji w walce z „trującymi zarazkami wschodu" [34], od których — jak głoszono — naród polski „się odwróci, bo nie chce panować w ojczyźnie, ale zechce jej służyć" [35].

Wydana już w odrodzonym państwie polskim ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych [36] stanowiła w art. 7, że „do czasu uchwalenia przez Sejm ustawy o ostatecznym ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego, «Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim» z dnia 10 sierpnia i 7 września 1917 r., normujące w b. kongresówce skład i zakres działania powiatowych i gminnych władz i zarządów szkolnych, pozostają w mocy; w b. dzielnicach austriackiej i pruskiej skład i zakres ich działalności określi dla poszczególnych okręgów drogą rozporządzeń Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego" [37]. W ten sposób, wbrew zapowiedziom utworzenia w Polsce świeckiego, bezpłatnego szkolnictwa, klasy posiadające nie tylko zalegalizowały akty prawne ustanowione przez organy ustawodawcze z okresu okupacji, wprowadzające m.in. przymus nauczania religii i składania zeń egzaminów oraz ustrój szkolny z szeroko pojętym udziałem duchowieństwa w życiu szkoły, ale także rozszerzyły ich moc prawną na tereny b. zaboru austriackiego i pruskiego [38].

Na terenach wschodnich Polski nauczanie religii w szkołach jako przedmiotu obowiązkowego wprowadził art. 3 rozporządzenia tymczasowego komisarza generalnego Ziem Wschodnich, dotyczący szkolnictwa i oświaty [39], następującym przepisem: „uważając wykład religii za pod-

---

[34] J. Teodorowicz, *O zadaniach doby obecnej*, „Głos Narodu" 1918, 5 XI.

[35] „Głos Narodu" 1919, 7 XI.

[36] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (dalej: DzURP) 1920, nr 50, poz. 304; także DzUrz. Min. WRiOP 1920, nr 18, poz. 11.

[37] Art. 10 poruczał wykonanie tej ustawy ministrowi WRiOP, który w dniu 26 I 1921 r. wydał rozporządzenie regulujące tymczasowy ustrój władz szkolnych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (DzUrz. Min. WRiOP, nr 1/44, poz. 6). Tymczasową organizację szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim regulowała uchwała Rady Ministrów z dnia 25 XI 1918 r. (DzUrz. Min. WRiOP 1918, nr 17, poz. 5).

[38] Należy podkreślić, że przepisy te nie uwzględniały w zakresie polityki szkolnej postępowego ustawodawstwa szkolnego obowiązującego w niektórych dzielnicach państw zaborczych (zwłaszcza w pruskiej). Wprawdzie zostało wydane — nie bez wpływu dawnego zaborczego ustawodawstwa niemieckiego — rozporządzenie ministra b. dzielnicy pruskiej z 10 III 1920 r. w sprawie przemiany szkolnictwa (DzUrz. Ministerstwa b. Dzielnicy Pruskiej nr 16, poz. 162), którego pkt 1 ust. 2 przewidywał, że „rodzicom bezwyznaniowym pozostawia się wolny wybór szkoły, bez przymusu nauczania religii dla ich dzieci", to jednak przepis ten, w związku z późniejszymi aktami prawnymi nie miał racji bytu.

[39] Rozporządzenie z dnia 11 X 1919 r. (DzUrz. Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich 1919, nr 3, poz. 15; DzUrz. Min. WRiOP 1919, nr 12—13, poz. 1).

stawę wychowania moralnego, ustanawia się naukę religii reprezentowanych w danej szkole wyznań w języku ojczystym odnośnie młodzieży jako przedmiot obowiązkowy".

Wcześniej jeszcze, bo już w lutym 1919 r., dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim [40] wprowadził (art. 9) przymus nauczania religii w zakładach kształcenia nauczycieli, a art. 23 tegoż dekretu stanowił, że „po ukończeniu nauki w seminarium składa kandydat(ka) pierwszy egzamin nauczycielski [41] z religii"; później dopiero następowało wyliczenie „pozostałych" przedmiotów egzaminacyjnych [42]. Obowiązek składania egzaminu z religii przez abiturientów oraz eksternistów średnich szkół ogólnokształcących nakładały §§ 15 i 57 regulaminu dojrzałości z 1920 r.[43] Również eksterniści pragnący uzyskać świadectwo ukończenia czterech lub sześciu klas szkoły średniej, w myśl postanowień regulaminu z 9 stycznia 1920 r.[44] zmuszeni byli złożyć egzamin z religii.

Nie pominięto też w unormowaniu prawnym praktyk religijnych dla młodzieży — wprowadzały je przepisy ministerialne uzgodnione z hierarchią kościelną [45]; także tekst modlitwy szkolnej (przed i po lekcjach), ogłoszony w rozporządzeniu ministra WRiOP z dnia 28 sierpnia 1920 r., nr 19803/1, zmienionym rozporządzeniem ministra WRiOP z dnia 16 czerwca 1921 r., nr 1822/1, musiał uprzednio uzyskać aprobatę zjazdu biskupów polskich na VI sesji w dniu 29 sierpnia 1919 r., podobnie zresztą jak wszelkie programy nauki religii w szkołach powszechnych i średnich, łącznie z odpowiednimi wskazówkami metodycznymi [46].

Wymiar godzin nauki religii, ustalony w programach szkolnych w liczbie dwóch godzin tygodniowo, był niejednokrotnie przedmiotem ostrych interwencji ze strony władz kościelnych i organizacji klerykalnych, domagających się jego podwyższenia. Dowodem ustępliwości w tym względzie ze strony władz oświatowych były zarządzenia Ministerstwa WRiOP wydane w pierwszych miesiącach 1921 r. do Kuratoriów Okręgowych Szkolnych Pomorskiego i Poznańskiego [47], w których wyjaśniało ono, że

[40] Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 185; DzUrz. Min. WRiOP 1919, nr 2, poz. 3.

[41] Przepisy o drugim egzaminie nauczycielskim, tzw. praktycznym, zawierało rozporządzenie ministra WRiOP z 14 XI 1928 r. (DzUrz. Min. WRiOP 1929, nr 1, poz. 3).

[42] Na terenie b. Królestwa Kongresowego oraz powiatów bielskiego i białostockiego obowiązek składania przez nauczycieli egzaminu z religii wprowadził § 16 regulaminu opublikowanego w DzUrz. Min. WRiOP 1920, nr 6.

[43] DzUrz. Min. WRiOP 1920, nr 2/22, poz. 15.

[44] Ibid., 1920, nr 6/26.

[45] Por. np. okólnik Ministerstwa WRiOP nr 1360/20S z 24 IX 1920 (Dz.Urz. Min. WRiOP 1921, nr 4, poz. 41).

[46] Por. Zbiór ustaw i rozporządzeń, oprac. H. Rzędowski i M. Szmytkiewicz, Toruń 1932, s. 35.

[47] Ibid., s. 31—32.

„nie widzi przeszkody" w utrzymywaniu nauki religii w wymiarze 4 godzin tygodniowo „nawet po wprowadzeniu nowej organizacji szkolnej i nowych rozkładów godzin" [48]. Podobnie w województwie śląskim obowiązywał przez cały okres międzywojenny wyższy wymiar godzin nauczania religii w szkołach [49].

Polityka władz oświatowych, znajdująca swój wyraz w przytoczonych aktach prawnych, a także w bieżącej praktyce administracyjnej, dowodzi, iż ustępowały one lewicy społecznej w okresie napięcia rewolucyjnego, natomiast wycofywały się z tych ustępstw, gdy tylko było to możliwe, zabezpieczając interesy kleru i hierarchii kościelnej. Rządy II Rzeczypospolitej od pierwszych lat nie były neutralnym obserwatorem tych praktyk, a także zmagań sił postępowych o nadanie oświacie demokratycznego, świeckiego charakteru. Przeciwnie, były zainteresowane w szerzeniu fideistycznego, irracjonalnego światopoglądu, który uchodzić miał za podstawę wychowania młodego pokolenia.

Może wydawać się truizmem wskazywanie tu na rolę państwa i jego organów. Jest to jednak niezbędne. Aparat państwowy i ustawodawstwo miały jednoznaczne oblicze klasowe. Wypełniając swą podstawową funkcję umacniały siły klasy panującej, religia zaś miała stanowić podporę w realizacji społecznych i politycznych zamierzeń sfer rządzących.

Utrwalające się w społeczeństwie polskim przekonania o ścisłym sojuszu duchowieństwa z klasami posiadającymi wyzwalały antyklerykalizm; rozwijała się w różnych formach walka o uniezależnienie szkoły i oświaty polskiej od czynników konserwatywnych, od wpływów kościelno-politycznych, walka o oddzielenie kościoła od państwa, o świeckość życia państwowego w ogóle. Rozpoczęła się ona od pierwszych dni niepodległości i toczyła się nieprzerwanie przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego, potęgując się wraz z postępującym procesem faszyzacji życia państwowego.

Już w czerwcu 1919 r. Polskie Stronnictwo Ludowe — Lewica (późniejszy Związek Chłopski i Stronnictwo Chłopskie) na kongresie delegatów w Krakowie stwierdzało w swoim programie, że „nauka jest dorob-

[48] Decyzja ta została podana do wiadomości inspektorom szkolnym okólnikiem Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego z dnia 15 III 1921 r. (DzUrz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego 1921, nr 1, poz. 10) i Poznańskiego z dnia 18 I 1921, nr 1 Gen. 3665/ex 126.

[49] Np. w szkołach powszechnych obowiązywały w klasach 1—III trzy godziny nauki religii w tygodniu, a w pozostałych cztery godziny z dodatkową jedną godziną śpiewu katolickiego. W ocenie bpa Adamskiego było to „szczęściem i wielką łaską Bożą dla Śląska i Polski" (por. W. Jasiński, *O katolicką szkołę w Polsce*, Poznań 1938, s. 100). Jedynie w klasach IV czteroletnich szkół zawodowych nie obowiązywała nauka religii, co zdaniem kleru było „sprzeczne z psychologią dorastającej młodzieży" (ibid., s. 125).

kiem cywilizacyjnym wszystkich narodów bez względu na wyznanie i rasy", że krępowanie wiedzy połączone jest z obniżeniem nauki i jej upadkiem, że wyznaniowość szkoły i nauki spowodowała już raz upadek kultury i państwa polskiego. „PSL — czytamy dalej w cytowanym dokumencie — zawsze bronić będzie niezależności nauki i szkoły" [50].

Oddzielenia kościoła od państwa, powszechnego, obowiązkowego, świeckiego nauczania bezpłatnie we wszystkich stopniach i we wszystkich rodzajach szkół domagała się PPS w swoim programie na XVII kongresie. Na uwagę zasługuje zwłaszcza „program szkolny" PPS, w którym m.in. czytamy: „Musimy ze względów wychowawczych dążyć do szkoły świeckiej, skupiającej dzieci różnych wyznań i znajdującej się pod kierownictwem władz świeckich [...] Zakłady wychowawcze wszelkiego rodzaju — czytamy dalej — stworzone przez duchowieństwo różnych wyznań i zakonne, nie mogą być ani materialnie, ani moralnie popierane przez państwo" [51].

Szczególne miejsce w walce o świeckie, demokratyczne zasady systemu oświatowego zajmowała Komunistyczna Partia Robotnicza Polski (od 1925 r. Komunistyczna Partia Polski). Przez cały okres swego istnienia stała ona najkonsekwentniej na stanowisku pełnej laicyzacji szkolnictwa. Mimo ograniczonych możliwości oddziaływania w warunkach ustroju kapitalistycznego, partia ta jako jedna z pierwszych dokonała krytyki klasowego charakteru burżuazyjnych instytucji i poczynań oświatowych [52], wiążąc je z głównym celem swojej działalności — z walką o obalenie kapitalistycznego ustroju. Z inicjatywy KPRP podejmowane były wysiłki zmierzające do stworzenia świeckich, robotniczych organizacji oświatowo-wychowawczych [53]. W końcu 1920 r. utworzono Towarzystwo Kultury Robotniczej [54], a ponadto w pierwszych latach niepodległości KPRP kontynuowała prace oświatowe w Centralnej Komisji Związków Zawodowych, związkach robotniczych, stowarzyszeniach spółdzielczych, klubach młodzieży robotniczej itp. Placówki te nie miały jednak racji bytu. Na

---

[50] A. Bełcikowska, *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Warszawa 1925, s. 260.

[51] Por. Program PPS uchwalony na XVII kongresie partii w: ibid., s. 362; także: *XVII Kongres PPS. Zbiór materiałów*, Warszawa 1920, s. 6.

[52] Głos partii komunistycznej zaznaczył się dobitnie zwłaszcza w toku akcji Dnia Szkoły Powszechnej w 1921 r. (por. Meldunek sytuacyjny policji państwowej m.st. Warszawy z 10 X 1921 r., Archiwum Zakładu Historii Partii, sygn. 297/IV/1, jak również materiały prasowe zamieszczane na łamach m.in. „Walki Robotniczej" i „Głosu Nauczycielskiego").

[53] Placówką taką był Uniwersytet Ludowy związany z Wydziałem Kulturalno-Oświatowym Komitetu Centralnego partii komunistycznej, który rozwinął ożywioną działalność na początku dwudziestolecia międzywojennego.

[54] „Kultura Robotnicza" 1922, nr 1 z 22 II.

skutek prowadzenia działalności w duchu socjalistycznym podlegały ustawicznym represjom, napotykały ogromne utrudnienia ze strony władz administracyjnych i w miarę stabilizacji burżuazyjnych rządów ulegały likwidacji [55].

Hasła „zupełnej wolności religijnej, oddzielenia kościoła od państwa oraz szkoły świeckiej, jednolitej szkoły pracy w języku ojczystym" głosił w swoim programie wyborczym Komunistyczny Związek Proletariatu Miast i Wsi [56].

W problematyce walki o niezależną, świecką szkołę nie można pominąć obrad ogólnopolskiego zjazdu oświatowego z 1919 r., zwanego później powszechnie sejmem nauczycielskim [57] — pierwszego w niepodległej Polsce spotkania nauczycieli i oświatowców z byłych trzech zaborów, na którym „nauczycielstwo w olbrzymiej większości wyraźnie wypowiadało się za budowaniem szkolnictwa na nowych zasadach", a „idea jednolitej, świeckiej szkoły powszechnej znalazła entuzjastycznych obrońców" [58]. Osiągnięciem lewicy nauczycielskiej było to, że ostatecznie większością głosów przyjęto na zjeździe koncepcję szkoły międzywyznaniowej (mieszanej), tj. szkoły przyjmującej uczniów i nauczycieli bez względu na ich wyznanie.

Zaniepokojone przebiegiem owego sejmu — w szczególności zaś antyklerykalnymi wystąpieniami delegatów, domagających się uniezależnienia szkolnictwa od wpływów klerykalno-zachowawczych [59] — kler i prawicowe odłamy społeczeństwa rozpoczęły masową agitację za pośrednictwem

---

[55] Tak np. w 1924 r. na terenie Warszawy zostały zamknięte: Uniwersytet Ludowy, Polskie Studio Teatru Robotniczego, Ognisko Robotnicze (Leszno 53), stowarzyszenie Scena i Lutnia Robotnicza (Żytnia 24), Komisja Oświatowa przy Związku Zawodowym Robotników Przemysłu Budowlanego (Sienna 18a) — zlikwidowane wraz ze związkiem, oraz wydziały oświatowo-kulturalne przy związkach zawodowych (Bełcikowska, op. cit., s. 406—407).

[56] Ibid., s. 409.

[57] Pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycielski, który obradował w Warszawie w dniach 14—18 IV 1919 r. gromadząc 802 delegatów różnych stowarzyszeń oświatowych, reprezentował 34 tys. zrzeszonych, w tym ok. 17 tys. członków ZPNSP (*Sprawozdanie*, Lwów 1920, s. 21; por. też: M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919—1939*, s. 70).

[58] „Robotnik" 1919, nr 162; szerzej por. Marczuk, op. cit., s. 71; „Nowa Szkoła" 1959, nr 12, s. 20.

[59] „Dyskusje były ożywione, niekiedy gorące, przy czym zarówno w obradach sekcyjnych, jak i na wczorajszym zebraniu plenarnym występowały przeciwko sobie dwa kierunki: postępowy i demokratyczny oraz klerykalno-reakcyjny" („Robotnik" 1919, nr 162). „[...]problem wyznaniowości tak dalece zagwoździł tok obrad sekcji IV, że nie zdołała ona przedyskutować wniosków w sprawach programowych i bytu materialnego nauczycieli" („Nowa Szkoła" 1959, nr 12, s. 20).

różnych prac i broszur [60] za fideistycznym wychowaniem młodzieży i wprowadzeniem szkół wyznaniowych. Warto tu wymienić m.in. wcześniej wydaną broszurę ks. S. Szydelskiego pt. *Religia a wychowanie i szkoła* (Poznań 1917), czy opracowanie ks. K. Lutosławskiego *Hasła rewolucji w świetle nauki katolickiej* (Warszawa 1921) [61], a także pracę A. Skiego (pseudonim ks. bpa S. Adamskiego),*Stanowisko religii w szkole — głosy na czasie*, w której autor przypomniał ku przestrodze polskiego sejmu, fragment odezwy arcybiskupa westminsterskiego, ks. Bourne, wydanej wspólnie z 15 biskupami: „jeżeli parlament uchwali ustawę usuwającą religię ze szkoły, katolicy będą zmuszeni zignorować tę ustawę jako oczywiście niesprawiedliwą, aby zachować posłuszeństwo prawu Bożemu, którego żaden ustawodawca nie może zmienić ani usunąć [62]. Jako czołowy reprezentant Chrześcijańsko-Narodowego Klubu Robotniczego (nazwa chrześcijańskich demokratów w sejmie przedwrześniowym) stał Adamski na stanowisku przepisów prawa kanonicznego, według których „wszyscy wierni tak mają być wychowani, aby im nie tylko niczego nie podawano co się sprzeciwia religii katolickiej, ale by edukacja religijna i moralna pierwsze zajmowała miejsce" [63].

Nie sposób przytaczać tu licznych innych „argumentów" duchownych czy świeckich zwolenników fideistycznego wychowania, które w konsekwencji zmierzały do reaktywowania elementów średniowiecznego systemu wychowawczego, do narzucenia sylogistycznego rozumowania, zabraniającego myśleć i badać samodzielnie poza określonymi formułkami [64].

Jak próbowano wykazać, w okresie odrodzenia państwowości polskiej

---

[60] Tak np. z okazji obrad i uchwał powziętych na sejmie nauczycielskim opublikował swą broszurę ks. W. Gadomski, pt. *Co sądzić o szkole wyznaniowej*, Tarnów 1919/20, oraz ks. J.K. artykuł w „Głosach Katolickich" z 1919 r., zwalczający idee szkoły bezwyznaniowej.

[61] W pracy tej autor stwierdza, że zgodnie z nauką „świętego kościoła społeczność ludzka nie może istnieć bez nierówności rządzących i rządzonych" (s. 12), zaś nauki powinny być przyjmowane tylko od tych, którzy mają „świadectwo od urzędu Bożego na ziemi, od pasterzy [...] przez kościół postawionych" (s. 34).

[62] [S. Adamski], *Stanowisko religii w szkole*, [pseud.] A. Ski, Poznań 1921, s. 5.

[63] Przekład kan. 1372—1382 kodeksu prawa kanonicznego o szkołach w: ibid. s. 102—104.

[64] „Prawda — że Bóg istnieje — tak dalece odpowiada naturze rozumu i serca, że nie potrzeba właściwie naukowych wywodów, ażeby nas dopiero o niej przekonywać — nasuwa się sama przez się" (*Apologetyka podręczna obrony podstaw wiary katolickiej z odpowiedziami na zarzuty*, wyd. 5, Warszawa 1938, s. 11). „Bóg jedyny istnieje ze siebie czyli własnej istoty [...] to znaczy, że już sama natura wymaga, aby istniał — że naturą Jego jest istnieć [...] istnienie ze siebie jest właściwą istotą Boga" (ibid., s. 130). „Zaś ateizm nie jest postulatem rozumu, lecz tylko pragnieniem przewrotnej woli człowieka" (ibid., s. 121).

wyraźnie ukształtowały się trzy różne kierunki zmierzające do prawnego uregulowania nauki religii w szkołach; przejawiały się one w:

a) tendencjach do usankcjonowania świeckiego systemu oświaty, świeckiego charakteru nauczania i wychowania,

b) tendencjach liberalistycznych, pokrywających się bardzo często z antyklerykalizmem, a wyrażających się w postulowaniu nieobowiązującego (fakultatywnego) nauczania religii, wreszcie —

c) tendencjach religijnych, wyrażających się w dążeniu do przymusowego wprowadzenia religii do szkół.

Jeden z owych trzech kierunków miał ostatecznie zwyciężyć na forum przedwrześniowego Sejmu Ustawodawczego w dyskusji nad projektem konstytucji i znaleźć swój ostateczny wyraz prawny w ustawie zasadniczej.

Szczególny wpływ na tok obrad sejmowych wywarły ugrupowania prawicowe, zwłaszcza endecja i chadecja. Partie te, wychodząc z założeń światopoglądu katolickiego, domagały się wprowadzenia szkół wyznaniowych.

Już pierwszy „niepodległościowy" zjazd Związku Ludowo-Narodowego (endecja), który odbył się w Warszawie w dniu 12 maja 1919 r., przy udziale około 3 tys. delegatów, przyjął następujące uchwały:

„Zjazd uznaje, że fundamentem wychowania zwłaszcza musi być wiara i religia i że szkoła musi w kierunku swoim odpowiadać wierze i religii rodziców, która wychowuje.

Pragnąc tedy religijnego wychowania dla naszych dzieci:

I. Uznajemy za niedopuszczalne wszelkie programy, które pod pokrywką wolności sumienia chcą zepchnąć religię do rzędu przedmiotów nadobowiązkowych. [...]

III. Potępiamy stanowczo system, który wiedzy i nauczania używa jako środka do prywatnych celów i w sercu dzieci wszczepia przewrotne zasady i niewiarę" [65].

Dalej w punkcie III tegoż dokumentu przytoczony jest wywód na temat obowiązku państwa: „Powinnością jest państwa [...] dbać o to, by nie odstręczać szerokich mas od nauki przez takie jej zatruwanie" [66].

Podobnej treści uchwałę podjął zjazd Związku Ludowo-Narodowego w dniu 27 października 1919 r. w Warszawie. W jej punkcie XII czytamy m.in.: „[...] Moralną siłę, niezbędną by Polska swą niepodległość utrwaliła, dać musi wychowanie społeczeństwa w duchu religijnym i narodowym, [...] czynnikami wychowania tego są: kościół, szkoła, rodzina i władza państwowa" [67]. Natomiast punkt XIV uchwały, zatytułowany *Kościół*, głosił:

[65] Program Związku Ludowo-Narodowego w: Bełcikowska, op. cit., s. 62—74.
[66] Ibid., s. 74—75.
[67] Ibid., s. 89.

„Opierając wychowanie moralne narodu na religii i uznając za kierownika jego moralnego życia kościół — Związek Ludowo-Narodowy domaga się dla kościoła pełnej niezależności i odpowiedniego stanowiska w państwie [...]" oraz „zastrzega dla kościoła katolickiego stanowisko naczelne" [68]. Szkoła natomiast — jak formułował punkt XV — miała m.in. „nie tylko uczyć, ale i wychowywać przyszłych obywateli narodu w duchu religii" [69].

Nie inne stanowisko reprezentowało Stronnictwo Chrześcijańsko-Narodowe, które wręcz domagało się decydującego wpływu kościoła na religijne wychowanie i wykształcenie młodzieży głosząc, że „szkolnictwo winno być wyznaniowe, narodowe i państwowe" [70], oraz że należy przestrzegać „powagi i czystości zasad chrześcijańskich, czuwając przy tym pilnie, ażeby uczucie synowskiej czci narodu dla kościoła i ducha katolickiego samo w niczym nie doznało uszczerbku lub poniżenia" [71].

Szkoły wyznaniowej żądała chrześcijańska demokracja, która widziała w religii „najwyższą i jedyną siłę, zdolną stworzyć podstawy prawdziwej moralności, oraz jedyną potęgę wydobywającą ludzkość ze stanu pierwotnego". Głosiła ona, iż „bez religii nie może istnieć ani prawdziwa moralność, ani dobrobyt materialny, ani sumienna państwowość, ani w ogóle szczęśliwe życie społeczności. Stąd tedy Chrześcijańsko-Narodowe Stronnictwo Pracy usilnie popiera wszystkie te ustawy, które służą do umocnienia religijności w Polsce, stąd też Chrześcijańsko-Narodowe Stronnictwo Pracy nie uważa religii za rzecz prywatną jednostek; jest to sprawa najbardziej społeczna, bez której rozwiązania nie można zbudować gmachu politycznego" [72].

Charakterystyczne są dalsze wywody chadecji, która oświadczała wprawdzie, że „wiedząc doskonale, iż uczuć religijnych nie można nakazać nikomu, nie chce, aby jakiekolwiek wyznanie było religią państwową, stoi na gruncie ich zupełnej wolności i równouprawnienia", ale uważała jednak, że „Kościół katolicki jako instytucja pełniąca Boskie posłannictwo [...] winien zajmować naczelne stanowisko. Państwo winno zapewnić mu pierwsze miejsce w aktach, połączonych z obrzędami religijnymi" [73].

O klerykalnym charakterze tego stronnictwa świadczą jego „postulaty programowe" odnoszące się do niemal wszystkich dziedzin życia państwo-

---

[68] Ibid., s. 90.

[69] Ibid.

[70] Por. program tegoż stronnictwa w sprawie wyznaniowej i w sprawie szkolnictwa w: ibid., s. 108 i 109.

[71] Ibid., s. 113—114.

[72] Ibid., s. 124.

[73] Ibid., s. 124—125.

wego [74]. W dziedzinie oświaty chadecja wystąpiła z żądaniem szkoły wyznaniowej do komisji konstytucyjnej Sejmu Ustawodawczego [75].

Znamienne uzasadnienie wprowadzenia szkoły wyznaniowej wykoncypowało w swoim programie Polskie Stronnictwo Katolicko-Ludowe (centrum), sięgając do haseł propagandy antysemickiej. Żądało ono szkół wyznaniowych, wychodząc z założenia, że szkoła „międzywyznaniowa kryje w sobie dla zdrowego wychowania dużo niebezpieczeństw, zwłaszcza u nas ze względu na szkodliwe wpływy młodzieży żydowskiej" [76]. Stronnictwo to, uznając „religię rzymskokatolicką za Boską i jedynie prawdziwą" domagało się rychłego zawarcia konkordatu ze Stolicą Apostolską [77].

Żądaniom tym odpowiadał przyjęty ostatecznie za podstawę obrad sejmu rządowy projekt konstytucji [78], który po zmianach wprowadzonych w wyniku prac komisji konstytucyjnej [79] ujął przepisy wyznaniowe w rozdziale V zatytułowanym: Powszechne obowiązki i prawa obywateli, w art. 114—119 oraz 125—126. Art. 117 rządowego projektu konstytucji, określający stosunek państwa do kościoła, brzmiał:

„Religia rzymskokatolicka [...] zajmuje w państwie naczelne stanowisko.

Kościół rzymskokatolicki rządzi się swoimi prawami. Stosunek państwa do kościoła będzie określony na podstawie porozumienia ze Stolicą Apostolską".

Przymus nauczania religii, zapoczątkowany jeszcze przez ciała ustawodawcze okresu okupacji, wyrażał art. 125 projektu w następującym brzmieniu:

„W szkole początkowej i średniej, utrzymywanej w całości lub części przez państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii obowiązkową. Kierownictwo i nadzór religii w szkołach należy do właściwego związku

---

[74] Ibid., s. 125—132.

[75] Sprawozdanie stenograficzne (dalej: spraw. sten.) z 181 posiedzenia Sejmu Ustawodawczego (dalej: pos. SUst.) w dniu 4 XI 1920 r.

[76] Treść programu w: B e ł c i k o w s k a, op. cit., s. 147.

[77] Ibid.

[78] Projekt ten (opublikowany pod tytułem *Ustawa Konstytucyjna Rzeczypospolitej* w: *Projekty konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*..., s. 21) nie był jakimś nowym tworem czy też oryginalną koncepcją ustawodawczą rządu, normującą odmiennie problematykę przepisów wyznaniowych. Stanowił raczej kompilację różnych przepisów przejętych z projektów wcześniejszych, a w szczególności wykazywał duże podobieństwo zarówno pod względem systematyki, jak i pod względem treści (choć wykazywał również odchylenia) do klerykalnego projektu Związku Sejmowo-Ludowego (endecja) oraz projektu opracowanego przez „Ankietę" (por. analiza prawno-porównawcza projektu rządowego z innymi projektami w: S a w i c k i, op. cit., s. 44—50).

[79] Szczegółowe zmiany wprowadzone przez komisję do pierwotnego projektu rządowego oraz poprawki wniesione przez poszczególne kluby poselskie przedstawia S a w i c k i, op. cit., s. 51—52.

religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych".

Ponadto projekt ten, wzorując się na projekcie konstytucji TRS, a także na projekcie endecji [80], hołdował zasadzie szkoły wyznaniowej, którą wyrażał art. 126:

„Każdy obywatel ma prawo kształcenia i wychowania dzieci w szkole powszechnej przez nauczycieli tego samego, co dzieci wyznania[...]"

O tym, czy sformułowane w rządowym projekcie konstytucji postanowienia określające stosunek państwa do kościoła oraz nauczania religii w szkołach nabiorą mocy obowiązującej zadecydować miały debaty Sejmu Ustawodawczego, które rozpoczęły się w dniu 8 lipca 1920 r. i trwały przez 34 posiedzenia, tj. do 17 marca 1921 r. W dyskusji, jaka toczyła się nad artykułami wyznaniowymi projektu, a zwłaszcza nad ustaleniem stosunku państwa do Kościoła Rzymskokatolickiego i innych wyznań — z którym to zagadnieniem wiązano sprawę nauki religii w szkołach — na pierwszy plan wysunął się jej charakter polityczny. Wniósł on do obrad walkę ideologiczną, walkę światopoglądów [81], w której ścierał się racjonalny i irracjonalny pogląd na świat, w której załamywały się odmienne poglądy na całokształt sprawy szkolnej w odrodzonym państwie polskim. „Obrady wysokiego Sejmu zmieniły się w ostatnich dniach jakby w obrady «świętego konsylium», na których rozstrzyga się nawet subtelne kwestie teologiczne" — stwierdzał poseł Putek w swoim przemówieniu na 181 posiedzeniu Sejmu Ustawodawczego w dniu 4 listopada 1920 r.

Ugrupowania konserwatywne (reprezentowane przez prawicę i centrum sejmu) domagały się przyznania religii rzymskokatolickiej „należnego jej miejsca", tj. naczelnego stanowiska w państwie, uznania i konstytucyjnego zagwarantowania, że „kościół rządzi się własnymi prawami"; w myśl ich żądań stosunek prawny państwa do Kościoła Rzymskokatolickiego miał być określony na podstawie porozumienia ze Stolicą Apostolską, natomiast stosunek prawny państwa do innych wyznań — w drodze ustawodawstwa zwykłego, po wysłuchaniu wniosków odnośnych reprezentacji. Ugrupowania te domagały się ponadto konstytucyjnego zagwarantowania obowiązku nauki religii w szkołach wyznaniowych (art. 125 i 126 rządowego projektu konstytucji).

Zwolennicy tych koncepcji, uzasadniając swoje stanowisko, powoływali się na wiekowe tradycje kościoła katolickiego i jego hierarchii w dziedzi-

---

[80] Tekst tegoż projektu w: *Projekty konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej...*, s. 63.

[81] „[...] odniosłem wrażenie — stwierdzał na forum sejmowym poseł Halban — że toczy się tutaj właściwie dyskusja o cały światopogląd, o zasadniczy stosunek między kościołem a państwem nie tylko na ziemi naszej i w dobie obecnej, ale o zasadniczy stosunek między kościołem a państwem w świecie" (spraw. sten. z 187 pos. SUst. z dnia 19 XI 1920 r.).

nie rozwoju narodowego, kulturalnego i społecznego Polski [82], przy czym nie brak było i takich argumentacji, że „dla ludu polskiego Rzym był ojcem i matką", że „bez papiestwa wolność ludów byłaby zagrożona w największym stopniu" i dlatego „w konstytucji musi być mocno podkreślona łączność państwa z kościołem" [83], że państwo bez religii umiera" itp.[84]

Zgoła inną argumentację przedkładali przedstawiciele ugrupowań postępowych. Przeciwstawiając się prawicy sejmowej domagali się oni rozdziału kościoła od państwa, równouprawnienia wierzących i niewierzących, podkreślając, że jedynie rozdział kościoła od państwa jest dla państw nowoczesnych drogą wyzwolenia się spod wpływów klerykalnych, drogą zahamowania walki kleru o znaczącą pozycję w państwie, jest jedną z instytucjonalnych gwarancji zapewnienia obywatelom wolności sumienia i wyznania [85]. Nie jest celem państwa — stwierdzał poseł Chudy, występując przeciw przymusowi nauki religii w szkołach, postulując nieobowiązkowe (fakultatywne) jej nauczanie — wychowywać dobrych katolików [...] protestantów [...] kalwinów [...] żydów, ale dobrych obywateli [...] Państwo musi dbać o to, żeby szkoła wychowywała dobrych obywateli i Polaków, a nie dobrych wyznawców różnych religii" [86].

Obóz lewicowy zdecydowanie sprzeciwiał się sformułowaniom artykułów 117, 125 i 126 projektu konstytucji, sankcjonujących klerykalny charakter szkoły [87] oraz prawnym barierom podziału młodzieży według wyznań, popartym konsekwencjami państwowego przymusu nauczania religii i ich praktyk.

Po zaciętych sporach na forum sejmu i po przyjęciu prawie całego projektu konstytucji, zgodzono się 10 grudnia 1920 r. odroczyć głosowanie nad spornymi artykułami do pierwszych miesięcy 1921 r. Po tej przerwie prowadzono nadal dyskusję, w której najbardziej atakowaną i najbardziej

---

[82] Por. przemówienie posła Brownsforda na 186 pos. SUst. w dniu 17 XI 1920 r. oraz ks. Lubelskiego na 181 pos. SUst. w dniu 5 XI 1920 r.

[83] Por. przemówienie posła Czerniewskiego na 181 pos. SUst. w dniu 4 XI 1920 r.

[84] Por. przemówienie na 187 pos. SUst. w dniu 19 XI 1920 r., a także spraw. sten. z 181 pos. SUst. w dniu 4 i 5 XI 1920 r. oraz z 186 pos. SUst. w dniu 17 XI 1920 r.

[85] Por. m.in. przemówienia posłów Czapińskiego i Grünbauma na 180 pos. SUst. w dniu 29 X 1920 r.

[86] Spraw. sten. z 188 pos. SUst. w dniu 23 XI 1920 r.

[87] Zasadnicza tendencja tych artykułów „sprowadza się do tego, żeby wnieść do szkoły zarzewie walk religijnych, żeby wzniecić między uczniami czy uczennicami już w najwcześniejszym wieku walkę religijną, a tam, gdzie jest prowadzona ta walka, gdzie są prowadzone te spory nietolerancyjne, wygrywa ten trzeci, tertius gaudens, którym jest kler i w ten sposób uzyskujemy to, o co chodzi, tzn. supremację kleru w szkole, a co za tym idzie i w społeczeństwie [...] Musimy urządzić taką szkołę — stwierdzał poseł Czapiński, reprezentujący socjalistów — żeby światopogląd dojrzewał w dziecku w miarę tego jak podrasta i nie głuszyć [...] rozwoju dziecka narzuconą scholastyką" (przemówienie na 180 pos. SUst. w dniu 29 X 1920 r.)

bronioną była sprawa szkoły wyznaniowej [88]. Dopiero na krótko przed plebiscytem na Górnym Śląsku doszło do częściowego kompromisu; obawiano się bowiem, by nieuchwalenie konstytucji nie wpłynęło niekorzystnie przy głosowaniu plebiscytowym [89].

Zasada szkoły wyznaniowej sformułowana w art. 126 projektu konstytucji, która w opinii ks. Lutosławskiego wypowiedzianej na forum sejmu w dniu 8 marca 1921 r. stanowiła „najważniejszy fundament wolności Rzeczypospolitej", w wyniku imiennego głosowania na posiedzeniu sejmowym w dniu 16 marca 1921 r.[90] znaczną większością głosów (201 : 152) upadła. Jak wynika z imiennego spisu głosujących, odrzucenie artykułu dotyczącego szkoły wyznaniowej dokonane zostało głównie głosami PPS, PSL „Wyzwolenie", PSL-Lewicy, do których przyłączyła się część posłów PSL „Piast" i Związku Ludowo-Narodowego, a także niektórzy posłowie Narodowego Związku Robotniczego.

Ubolewanie kleru nad wynikiem głosowania sejmowego nad artykułami wyznaniowymi konstytucji wyrażała głośna w swoim czasie odezwa księży-posłów *Do ludu katolickiego* [91], podpisana nazajutrz po uchwaleniu konstytucji marcowej, w której 23 księży-posłów autorytatywnie występowało w roli rzeczników skrzywdzonego społeczeństwa polskiego, a zwłaszcza rodziców, „którzy mają prawo do tego, aby ich dzieci w szkole były uczone i wychowywane przez nauczycieli tego samego wyznania i na zasadach tego wyznania". Odrzucone przez większość sejmową niektóre sformułowania projektu konstytucji dotyczące spraw wyznaniowych odezwa przypisywała „żydom i socjalistom", bądź też „agitacji ewangelików ze Śląska Cieszyńskiego i Towarzystwa Pedagogicznego". Autorzy odezwy podkreślali: „trzeba nam gruntownie jąć się pracy ku oświacie, aby cały naród zrozumiał, czego nauka kościoła wymaga od życia państwowego [...] a wtedy łatwo i konstytucji naszej nadamy całkowity wyraz zasadniczego katolickiego państwa. Ufajcie, a zwycięstwo jest pewne" [92].

---

[88] Zwłaszcza na 217 i 218 pos. SUst. w dniach 10 i 11 III 1921 r. (por. przemówienia posłów: Czapińskiego, Bobka, Perla, Woźnickiego, Grünbauma, Wirszhorna, Friesego, Kiernika i in.).

[89] S. Kutrzeba, *Polska odrodzona 1914—1918*, Warszawa 1935, s. 22.

[90] Na posiedzeniu tym przegłosowano artykuły wyznaniowe projektu i zgłoszone do nich poprawki (spraw. sten. z 220 pos. SUst. w dniu 16 III 1921 r.).

[91] Opublikowana w pełnym brzmieniu w „Kurierze Warszawskim" 1921, nr 107 z 19 IV.

[92] Znamienna była reakcja na odezwę księży-posłów. Już w dniu następnym po jej opublikowaniu „Kurier Warszawski" stwierdził, że jest to credo tych osób, które się pod nim podpisały, a nie wyraz opinii całego duchowieństwa katolickiego w Polsce, ani nawet wyraz opinii wszystkich księży posłujących do Sejmu konstytucyjnego" i dodawał: „[...] zamyka się oczy na fakt, że jest w Polsce wielu ludzi, którzy [...] uważają równouprawnienie religijne za potężną zdobycz narodów nowożytnych [...] Obóz ten jest większy niż się niektórym osobom wydaje [...]"

Podobną agitację na rzecz szkoły wyznaniowej podjął w cytowanej już pracy *Stanowisko religii w szkole...* bp Adamski, jeden z autorów odezwy, wysuwając pretensje pod adresem piastowców, którzy „nie spełnili obowiązku, jaki powinni byli spełnić zowiąc się Stronnictwem katolickiego ludu", bowiem zachowali się milcząco w sprawie wyznaniowości szkoły w pierwszym i drugim czytaniu, zaś „przy trzecim czytaniu dopuścili się rzeczy zupełnie złej, bo najpierw przez usta Kiernika wypowiedzieli się przeciw wyznaniowej szkole, a po wtóre wnieśli wspólnie z socjalistami poprawkę, aby skreślić art. 126 o szkole wyznaniowej" [93]. Według tegoż autora, nawet po przegłosowaniu przez Sejm Ustawodawczy „sprawa szkoły wyznaniowej nie jest zakończona ostatecznie [...]"; twierdził on, iż wypłynie ona w sejmie ponownie przy uchwalaniu ustaw szkolnych, przy czym jednak „katolicy muszą dążyć [...] aby nie tylko utrzymać faktyczną wyznaniowość szkoły, ale nadto, by tę wyznaniowość podnieść na wyższy stopień religijności" [94].

Również organ prawicy nauczycielskiej — „Tygodnik Nauczycielstwa Polskiego" — kierował sporo zarzutów pod adresem tych posłów, którzy przyłączyli się do głosów „socjalistów «Piasta» tugutowców [PSL Wyzwolenie], NPR [Narodowej Partii Robotniczej] i Żydów", doprowadzając w konsekwencji do konstytucyjnego usankcjonowania szkoły międzywyznaniowej, symultannej [95].

Przy ówczesnym składzie organu przedstawicielskiego i układzie sił polityczno-wyznaniowych nie trudno było przewidzieć, jaki będzie końcowy efekt debat konstytucyjnych. Parlamentarna walka o pierwszą konstytucję II Rzeczypospolitej Polskiej zakończyła się właściwie kompromisem we wszystkich spornych problemach. W ten sposób rozwiązana została m.in. sprawa charakteru przyszłej polskiej szkoły.

Idea szkoły świeckiej przy ówczesnych uwarunkowaniach społeczno-politycznych nie mogła mieć za sobą większości społeczeństwa, a zatem i szans powodzenia. Wprawdzie odrzucona została również zasada szkoły wyznaniowej, jednakże uchwalona przez sejm konstytucja marcowa wprowadziła artykułem 120 konstytucyjny przymus nauczania religii poszczególnych wyznań prawnie uznanych w szkołach dla wszystkich uczniów („W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie

---

[93] [A d a m s k i], op. cit., s. 68.

[94] Ibid., s. 69—70.

[95] Cyt. za: S c h o e n b r e n n e r, op. cit., s. 162. Według opinii ówczesnej prasy katolickiej, szkoła międzywyznaniowa nie może w Polsce długo istnieć. Jak pisał ks. Podoleński, „samo tylko nauczanie religii i pewną ilość praktyk w szkole uważano zawsze tylko za minimum wymagań, którymi zadowolić się należy tylko tak długo, dopóki więcej zdobyć nie można" (S. P o d o l e ń s k i, *Katolicy świata wobec szkoły katolickiej*, „Przegląd Powszechny" 1921, maj, s. 363).

młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub części przez państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkowa"). Nauka religii stała się więc obligatoryjną w szkołach państwowych, samorządowych i tych prywatnych, które korzystały z zasiłków państwowych lub samorządowych. Obowiązek ów oznaczono dwukierunkowo: a) w szkole nie wolno było pomijać nauki religii i wychowania moralno-religijnego; b) młodzież była zobowiązana do uczęszczania na lekcje religii i nie mogła się od tego uchylić pod żadnym pozorem. Obowiązku organizowania nauki religii nie było jedynie w szkołach wyższych oraz tych prywatnych, które nie korzystały z pomocy państwa lub samorządu.

Charakterystyczne dla przepisów konstytucji marcowej, a zwłaszcza przepisów wyznaniowych ujętych w rozdziale V (art. 110—116 i 120), były liczne sprzeczności wewnętrzne, wynikające z faktu, że normy te zostały uchwalone w rezultacie kompromisu pomiędzy dążeniami poszczególnych ugrupowań politycznych w sejmie. I tak np. konstytucja „gwarantowała" podstawową normę wolnościową, a mianowicie wolność sumienia i wyznania, którą formułował, i to dość szeroko, art. 111 [96], jednocześnie zaś zawierała postanowienia, będące zaprzeczeniem tej wolności. W sprzeczności z proklamowaną zasadą wolności sumienia i wyznania oraz brzmieniem art. 112 konstytucji (zdanie ostatnie) [97] stał m.in. omawiany przepis art. 120 konstytucji, wprowadzający obowiązek nauczania religii w szkołach. Z brzmienia art. 112 wyraźnie wynika, że nieletni, podlegający władzy rodzicielskiej lub opiekuńczej, mogli być zmuszeni do udziału w czynnościach religijnych tylko wówczas, gdy tego wyraźnie żądali rodzice lub opiekunowie, których wola była w tej sprawie decydująca. Tymczasem art. 120 konstytucji narzucał obowiązek nauki religii bez względu na wolę

[96] „Wszystkim obywatelom poręcza się wolność sumienia i wyznania. Żaden obywatel nie może być z powodu swego wyznania i przekonań religijnych ograniczony w prawach, przysługujących innym obywatelom. Wszyscy mieszkańcy Państwa Polskiego mają prawo wolnego wyznawania zarówno publicznie jak i prywatnie swej wiary i wykonywania przepisów swej religii lub obrządku, o ile to nie sprzeciwia się porządkowi publicznemu ani obyczajowości publicznej".

Warto podkreślić, że stosunkowo liberalne postanowienia konstytucji marcowej w przedmiocie podstawowych praw i wolności obywatelskich należy przypisać przede wszystkim przyjętym zobowiązaniom traktatowym Polski, których Sejm Ustawodawczy nie mógł nie uwzględnić w ustawie zasadniczej. Na podstawie traktatu wersalskiego o mniejszościach z 28 VI 1919 r. (tekst traktatu — DzURP 1920, nr 10, poz. 720) rząd polski zobowiązał się m.in. do konstytucyjnego zagwarantowania wszystkim mieszkańcom Polski (art. 2 i 8) całkowitej wolności religijnej, równouprawnienia wyznań, prawa swobodnego wykonywania praktyk — zarówno publicznie, jak i prywatnie — każdej wiary, religii lub wierzenia.

[97] „Nikt nie może być zmuszony do udziału w czynnościach lub obrzędach religijnych, o ile nie podlega władzy rodzicielskiej lub opiekuńczej".

rodziców lub opiekunów. Słusznie więc pisał jeden z ówczesnych znawców wyznaniowego prawa państwowego, komentując wyznaniowe przepisy konstytucji marcowej, że „Polska nie chce być państwem indyferentnym religijnie, jak np. Rzesza Niemiecka pod rządami konstytucji weimarskiej" [98].

Konstytucja z 17 marca 1921 r. uwieńczyła kilkuletnią walkę sił postępowych z prawicowo-klerykalnymi dążeniami w polskim szkolnictwie. Jej uchwalenie nie oznaczało jednak, że spór o ideowo-polityczne oblicze polskiej szkoły został zakończony. Zarówno prawica, jak i lewica uznały rozwiązanie kwestii szkolnej tylko jako tymczasowe. I dopiero nadchodzące lata miały wykazać, ile trudu i walki musiały jeszcze podjąć siły postępowe na rzecz zachowania przynajmniej międzywyznaniowego charakteru szkolnictwa w okresie rządów II Rzeczypospolitej.

BOLESŁAW REINER

FROM THE HISTORY OF THE BATTLE FOR SCHOOL LAITY IN POLAND IN THE YEARS 1918—1921

The building of the framework of Polish educational system after the World War I required that a number of legislatively codified and programmatic decisions should be made fulfilling the requirements of teaching and upbringing in the reborn statehood of the second Republic. One of the basic problems awaiting their solution was the alternative whether the future Polish school should be of lay denominational character. This question was asked since first days of independence at the debates abouth the organization of the educational system in Poland and about the March Constitution which codified the system and was a cause of the constant battle of progressive forces for independence of school and education against conservative factors. This battle, carried at the parliamentary forum ended, in fact, with the compromising settlement concerning Polish school problem: both models of lay and of religious school were rejected. Still, the Constitution of the 17th of March, 1921, passed by Seym (diet), sanctioned the interdenominational type of school („symultana") introducing compulsory religous instruction of particular religions. Religious instructions became compulsory in all state, municipal, and private schools which were state — or municipally-aided.

Both left and right social forces recognized the constitutional solution of the school problem as being temporary and continued their battle for the character of the school in Poland practically till the loss of independence in 1939.

---

[98] Sawicki, op. cit., s. 130—131.

BOLESŁAW REINER

AUS DER GESCHICHTE DES KAMPFES UM DIE WELTLICHE SCHULE IN POLEN IN DEN JAHREN 1918—1921

Die Schafung der Grundlagen des polnischen Schulwesens nach dem I Weltkrieg erforderte gesetzlich-rechtliche und programmatische Entscheidungen auf dem Gebiet der Volksbildung, den Erfordernissen der Bildung und Erziehung im wiedererstandenen polnischen Staate — der II Republik — entsprechend. Eine der grundlegenden hauptsächlichen Fragen, die auf ihre Lösung warteten war die: soll die künftige polnische Schule weltlich oder konfessionell sein? Diese Frage, von den ersten Tagen der Unabhängigkeit an in den Debatten um die Schulverfassung in Polen und ihre Kodifikation im Grundgesetz vom März immer wieder aufgeworfen, verursachte einen immerwährenden Kampf der fortschrittlichen Kräfte um die Loslösung der Volksbildung und der Schule von den reaktionären Elementen. Dieser, im Parlament geführte Kampf, endete zuletzt mit einem Kompromiss in der Lösung der Frage nach dem Charakter der polnischen Schule: die rein weltliche wie auch die rein konfessionelle Schule wurde abgelehnt. Die am 17 März 1921 durch den Sejm beschlossene Konstitution führte den gesetzlichen Zwang des Religionsunterrichts der rechtlich anerkannten Konfessionen ein und sanktionierte auch die Simultanschule. Der Religionsunterricht wurde obligatorisch für alle staatlichen, kommunalen und die Privatschulen, die staatliche oder kommunale Zuschüsse erhielten.

Sowohl die Links- wie auch die Rechtskräfte betrachteten diese Lösung der Schulfrage als ein Provisorium und führten den Kampf um das weltanschauliche Antlitz der polnischen Schule praktisch bis zum Verlust der Unabhängigkeit im Jahre 1939 weiter.

БОЛЕСЛАВ РЕЙНЕР

ИЗ ИСТОРИИ БОРЬБЫ ЗА СВЕТСКИЙ ХАРАКТЕР ШКОЛЫ В ПОЛЬШЕ В 1918—1921 ГГ.

Строительство фундаментов польской школы после I мировой войны нуждалось в предпринятии ряда законодательно-юридических и программных решений в области просвещения, обеспечивающих меру потребностей обучения и воспитания в возрожденной государственности II Речи Посполитой. Одним из основных, ожидающих разрешения, был вопрос: должна ли быть будущая польская школа светской или культовой? Этот вопрос, затрагиваемый с первых дней независимости в дискуссиях над системой просвещения в Польше, над кодифицирующей эту систему мартовой конституцией, выявлял постоянную борьбу прогрессивных сил за независимость просвещения и школы от консервативных элементов. Эта борьба, происходящая на парламентарном форуме кончилась компромиссом в области характера польской школы; был отборошен как принцип школы светской, так и школы культовой. Однако, принята сеймом 17 марта 1921 г. конституция, вводя узаконенную обязанность обучения религии отдельных юридически признанных вероисповедований — санкционировала существование межкультовой школы (симультанной). Обучение религии стало обязательным во всех государственных, кооперативных и тех частных школах, которые пользовались дотациями государства или кооператива.

Как левое, так и правое общественное крыло приняли конституционное разрешение школьной проблемы временным и продолжали свою борьбу за характер школы в Польше практически до момента потери независимости в 1939 г.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

STANISŁAW ROSPOND

NIEZNANE POLONICA ŚLĄSKIE Z XV W.

Śląsk szczególnie pieczołowicie pielęgnował słowo polskie w mowie i w piśmie. Średniowieczne silesiaca rękopiśmienne, niejednokrotnie pierwiosnki językowe, są najlepszym sprawdzianem tego, że rzeczywiście w tym czasie Śląsk był „czołówką polskiej kultury piśmienniczej".

Zabytki te, literacko-językowe są przeważnie tekstami religijnymi; jest to proza i poezja religijna (pieśni maryjne, modlitwy codzienne), ale nie brak również świeckich pieśni o wyjątkowej wartości folklorystycznej i nawet politycznej. Szczególne zainteresowanie budzi jedna z takich pieśni o charakterze politycznym, tj. *Pieśń satyryczna o węgierskim królu*, czyli Zygmuncie Luksemburskim. Dzięki edycji M. Waltera pt. *Śląskie polonica rękopiśmienne w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu* [1] otrzymaliśmy przedruk tej pieśni w transliteracji i w transkrypcji. Jest to rękopis Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu, figurujący pod sygn. I Q 393, znany już slawiście niemieckiemu we Wrocławiu P. Dielsowi, który w sposób bardzo niedokładny i niepełny przedrukował tę pieśń husycką [2].

W. Ogrodziński pisał o tej pieśni następująco: „Jeszcze wyraźniej widać wpływ czeski na innej pieśni, pochodzącej z trzeciego dziesiątka w. XV, powstałej zapewne w otoczeniu księcia Korybuta, kandydata do korony czeskiej. Czy jej autorem jest jakiś Ślązak, trudno dziś rozstrzygnąć. O mieszaninie słów polskich i czeskich w tym utworze, wyszydzającym króla czeskiego Wacława, da nam pojęcie początek:

---

[1] M. Walter, *Śląskie polonica rękopiśmienne w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu*, cz. 2, Wrocław 1977, s. 4—5, 23—27; por. rec. S. Rosponda zamieszczona w „Kwartalniku Opolskim" 1978, nr 4.

[2] P. Diels, *Ein Hussitenlied auf König Sigismund*, „Archiv für slavische Philologie" 1929, Bd 42, s. 97—108.

Sliselismi nouina o wangorskim kroli,
Czo nam czesi prawili
to jest Słyszeliśmy nowina o węgorskim króli,
Co nam Czesi prawili

Czeskim jak poprzednio mniemano, utwór ten nie jest, panuje w nim raczej polszczyzna, silnie zaprawiona wyrazami i formami czeskimi" [3]. Pionierskie opracowania piśmiennictwa śląskiego przez tego autora, jak również L. Łakomego [4] (nie wyszczególniającego tej pieśni), operują bardzo skromnym aparatem edytorskim, erudycyjnym, odsyłaczowym. Z prac Ogrodzińskiego [5] nie mógł czytelnik dowiedzieć się, gdzie znajduje się rękopis, jaki jest ciąg dalszy tej pieśni itp. Dlatego następni badacze piśmiennictwa i języka na Śląsku bądź przeoczyli tę wartościową pozycję bibliograficzną, bądź powtórzyli bardzo skąpe, powyżej zacytowane przeze mnie, dane proweniencyjne o tej pieśni, podane przez Ogrodzińskiego.

Drugie wydanie pracy W. Ogrodzińskiego, przygotowane do druku w 1965 r. przez L. Brożka i Z. Hierowskiego, nie wyjaśniło lakonicznej wzmianki o tym zabytku, którą również jedynie powtórzył za tym autorem S. Rospond w swojej pracy o polszczyźnie śląskiej [6]. Pośmiertnie wydana praca P. Musioła pt. *Piśmiennictwo polskie na Śląsku do początków XIX wieku* (Opole 1970) również nie wzmiankuje o tej pieśni, liczącej przecież aż dziesięć strof, zaś wierszy 35. Podobnie pominął ją Nowy Korbut [7].

Dopiero cenna książeczka M. Waltera skierowała szczegółowszą uwagę na tę pieśń badaczy piśmiennictwa i języka polskiego na Śląsku. Z inwentarza rękopiśmiennego zachowanego z czasów niemieckich w Bibliotece Uniwersyteckiej we Wrocławiu [8] dowiadujemy się o zawartości tego średniowiecznego „klocka", tj. o tym, że oprócz łacińskiej *Liber contenens Varios Sermones super epistolas et Evangelia* pomieszczono w nim pieśń niemiecką oraz polską zaczynającą się od słów „Sliselismi nowina". Ponadto w tym inwentarzu jest wymieniony znany przedwojenny slawista niemiecki z Wrocławia P. Diels jako wydawca tej polskiej pieśni. Niestety, nie podano w tym katalogu, gdzie tenże uczony zamieścił przedruk.

M. Walter podał następujący opis rękopisu I Q 393 z tekstami łaciń-

[3] W. Ogrodziński, *Dzieje piśmiennictwa śląskiego*, Katowice—Wrocław 1946, s. 35—36.

[4] L. Łakomy, *Piśmiennictwo śląskie przed założeniem Akademii Krakowskiej*, Katowice 1934.

[5] Ogrodziński, op. cit., także aneks, s. 166; por. też wyd. 2. Do druku przygot. L. Brożek i Z. Hierowski, Katowice 1965.

[6] S. Rospond, *Dzieje polszczyzny śląskiej*, Katowice 1959, s. 150.

[7] *Bibliografia literatury polskiej. „Nowy Korbut"*, pod red. Budzyka, t. 2: *Piśmiennictwo staropolskie*, Warszawa 1963—1965, s. 318 i n.

[8] Por. Katalog rękopisów nr I Q 381—482, s. 228.

skim, niemieckim, polskim, czeskim z lat 1439—1477: „Polski tekst (dialekt śląski) z naleciałościami czeskimi i niemieckimi (zob. tabl. 9) — Pieśń o królu Luksemburczyku. Tekst na wyklejce przedniej okładziny (wewnętrzna strona — k. I rb), pisany na odwróconej karcie, więc w przeciwnym kierunku do tekstu w rękopisie. Jest to pieśń husycka, szydercza, skierowana przeciwko panowaniu Zygmunta Luksemburczyka w Czechach. Chodzi o wydarzenia polityczne z okresu 1420—1424. Na czele radykalnego odłamu husyckiego walczącego z panowaniem Zygmunta Luksemburczyka stał Żiżka (zmarł 1424). Tekst pieśni powstał przed 1439 rokiem" [9].

Słusznie zatem sprostowano mylną notatkę W. Ogrodzińskiego, podającego, że wyszydzano w tej pieśni króla czeskiego Wacława.

Oto przedruk transliteracyjny i transkrypcyjny tej pieśni satyrycznej wyśmiewającej węgierskiego króla, zwanego też w pieśni „niewiernym królickiem" (!). Uwzględnia się emendacje tekstologiczne własne poczynione na podstawie autopsji rękopisu oraz warianty odczytane przez P. Dielsa.

Transliteracja	Transkrypcja
1. Sliselismi novina ova[n]gerski[m]	Słyszeliśmy nowina o wągierski[m]
2. kroli czoz na[m] czesi pravili	kroli, coż nam Czeszy prawili,
te[mu] mis-	temu mysmy sie śmiali.
3. mi sche smali Siska shore	Żiżka z Hore pojachał, krol do
4. poyachal krol dohore jachal abi	Hory jachał, aby ony żegł, palił.
5. oni segl palil nekto sche mu	Niekto sie mu branił.
6. branil vy neverni prasaczi	„Wy niewierni Prażacy, kdież ki
7. kdyes ky vam dyas kasal	wam dyjas kazał?
8. albo muschicze przed glodem	albo musicie przed głodem
9. syachaczi sbroda. Aneverni	sjachaci z broda?
10. krolicku nemof tego nis	A niewierny królicku, nie mow
sch[e]	tego, Niż sie Żiżka wytoczy,
11. siska vy toczi ne yedni	niejedny Niemiec cepy przesko-
nemecz	czy". Król ci stał na Horze[nie?]
12. czepi przeskoczi krol czi stal	„Biadaż mnie, miły Boże! A już
13. na horse ne badas mne	
14. mili bose ayus mne glofka	mnie głowka boli: w Czechach
15. boli vczehach ne pamey voli	nie po mej woli".
16. payni [!] prasaczi są	Pani [=panowie] Prażacy są
sweczeli	zwiedzieli, rącze sie sjachali,
17. rwcze sche syachali gcze	
18. są krola sweczeli sanym	gdzie są króla zwiedzieli, za
19. sa beseli Czos pan yesk[o]	nim są bieżeli. Coż pan Jeszko
20. Ostrophsky nemof tego	Ostrowski? „Nie mow tego
21. krolu vagersky alle peyczj	krolu wągierski. A lepiej ci
22. bili vkonstancy slofky prze-	było w Konstancy słowki prze-
23. dayczi nisly prasaczkof	daci, niżli Prażaczkow mieczem

[9] Walter, op. cit., s. 25.

24. meczem dobyvaczi Cosrse-
25. kl pay[n] Ian Crauofskky
26. po yach przecz krolu va[n]-
27. gersky nebyvay
28. daley slesche onas mele
29. Atypane Ianiczku neday
30. sche sabiczi pocz snami na
31. konstancy bacze misscze
32. ? saczi swiniczkego pyfka
33. dam...cz dasicz pyczi alle
34. panczerse ypaski muschi
35. nasse biczi.

dobywaci". Coż rzekł pan Jan
Krawowski: „Pojach przecz,
krolu wągierski, nie bywaj da-
lej, źle sie o nas miele"
A ty panie Janiczku, nie daj
sie zabici
Podź snami na Konstancy, bę-
dziemyż cie? aci.
Świnickiego piwka damyć dosić
pici, ale pancerze i paski
musi nasze byci.

Rękopis jest w wielu miejscach trudny do odczytania. Są w nim poprawki i przekreślenia, końce karty oderwane; pisarz często posługiwał się abrewiacjami. Znał jednak dobrze język polski w jego odmianie śląskiej. Z tych powodów niezbędny jest poniższy komentarz do powyższego przedruku, podany według numeracji wierszy:

w. 1 można by czytać *ova*[n]*gersk*[em]; błędnie Ogrodziński [10] podał *o wangorskim*; w nawiasie klamrowym uzupełnione są abrewiacje i obcięcia na końcu karty;

w. 2 można by też czytać *krali*; *na*[m] dopisano nad rządkiem; *te*[mu] abrewiacyjne, zaś Diels odczytał *to*;

w. 3 przed wyrażeniem *shore* jest niejasne *me* (Diels odczytał *mes horo*);

w. 4 *yachal* = *jachał* (Diels odczytał *do horo jachał*); w tym wyrazie *jachal* zapis *cha* jest niewyraźny;

w. 5 Walter podał *oni*, zaznaczając że odczyt jest niepewny; Diels podał *czini*; nie jest, moim zdaniem, wykluczona lekcja *czmi* = *ćmy*; zapis *segl* można rekonstruować jako *żegł* lub *siekł*; *niekto* = *ktoś* ew. *nikt*, staropolski zaimek nieokreślony; niesłusznie Walter transkrybuje: *Nie, kto sie mu branił*. Można by czytać *hranil* zamiast *branil*;

w. 6 *neverni* — końcowe *i* przerobione z *e*;

w. 7 *kdyes* = czes. *kdież*; *dyas* = *dyjas*, tj. *dyjabeł* (*dyjasek*, potoczna forma zamiast *dyjabeł*). Niesłusznie transkrybuje Walter *dias*;

w. 9 *sjachaczi sbroda* — błędnie Diels podał *spachaczi sbrodą*;

w. 10 *kroliczku* z dopisanym *cz* nad rządkiem, gdyż pierwotnie było zapisane *krolicku* (c zamazane, tak jakby zapisywacz zasłyszaną pieśń żołnierską, obozową z mazurzącym c zamiast literackiego *cz* ulepszył pod wpływem normy językowej; *nemo*[ve]*f* — niejasny zapis grupy *ve* (Diels odczytał *kroliku nemovef*);

w. 11 *yednj* — zaś wg Dielsa *yedin*. Niewątpliwie jednak jest forma *niejedny* = *niejeden*;

[10] Ogrodziński, op. cit., s. 36.

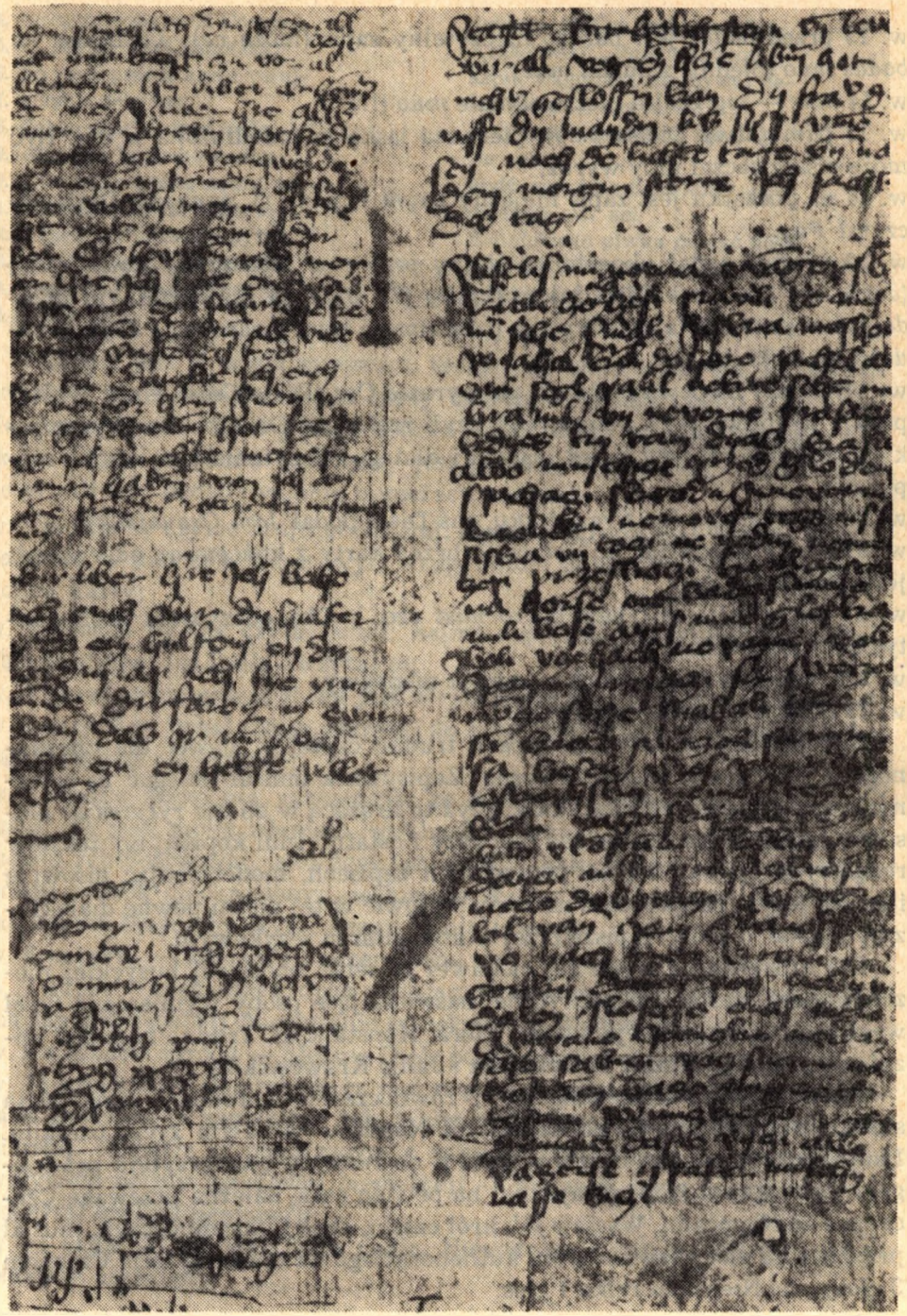
w. 13 przed *badas* jest bardzo nieczytelny zapis (może *ne*); wg Dielsa *ne badas muo* (błędnie zamiast *mne*);
w. 14 *mne* — wg Dielsa niezrozumiałe *muo* (!?);
w. 15 *pamey* (wg Dielsa *p...y*); pierwsza laska *m* przedłużona w dół. Być może pisarz zaczął inny wyraz;
w. 16 na początku jest zapis niejasny *payni* = *pani*, tj. *panowie*. Diels odczytał *Pay...*;
w. 22 Walter podał *vkonstancy slofky przo* = *w Konstancy słowki przą* (*daci*), zaś Diels *v ko*[n]*sta*[n]*czi skfkhy* [?!] *prze*, ja zaś czytałbym *przedayczi* = *przedaci* (z antycypacją palatalności typu gwarowego *kojń*, *przedajci*, *pajński* itp.);
w. 24 bardzo niepewny odczyt: po wyrazie *Cos* (Diels *Csos*) = *coż* Walter podaje wątpliwe *po*, a potem *rs*[e], czyli *rzekł*, zaś Diels *p...res*. Wyraz jakiś został przerobiony przez pisarza i dlatego odczytanie jest bardzo niepewne;
w. 25 wg Waltera *Ian Crauofskky*, zaś Diels podał *Jam Crauofskky*;
w. 27 przed czasownikiem *nebyvay* (brzeg karty z końcem *ay* oderwany); jest zapis *daley poy*;
w. 31 *bacze misscze* (Diels *baczo mist czo...*). Oba odczytania problematyczne i niepewne;
w. 32? *saczi* (Diels bez *saczi*) — odczyt niepewny;
w. 33 *dam...cz* (odczyt niepewny).

Rękopis jest w wielu miejscach trudno czytelny, nawet dla obeznanego z paleografią średniowieczną. Zapisywacz musiał polegać na własnych umiejętnościach pisarskich, gdyż tę krążącą w obozie rycerskim piosenkę spisał na gorąco, po raz pierwszy i ostatni. Inni kopiści, np. tekstów religijnych opierali się na poprzednich zapisach, modernizując pisownię i nawet język. Dzięki temu możemy wyłowić w tej pieśni pewne dialektyzmy śląskie, o których piszę niżej w komentarzu językowym.

Dla zrozumienia treści tej ciekawej piosenki obozowej husyckiej niezbędne jest szersze tło polityczne, naświetlające osoby wymienione (król węgierski, Żiżka) i miejscowości (Hora, Konstancja). Trudno nam coś bliżej powiedzieć o Jeszku Ostrowskim i Janie Krawowskim.

Ruch reformatorsko-religijny i równocześnie narodowy Jana Husa skierowany był przeciwko hegemonii Niemców w całym życiu czeskim. Dzięki jego staraniom doszło w 1409 r. do reformy uniwersytetu praskiego, która zapewniła, przynajmniej na pewien czas, należną przewagę Czechom nad Niemcami. Wacław IV, król czeski, choć Luksemburczyk, musiał przyznać na mocy tzw. dekretu kutnohorskiego na uniwersytecie Czechom 3 głosy, zaś Niemcom tylko 1 głos.

Niewątpliwie z tychże samych pobudek patriotycznych Jan Hus zaprojektował reformę chaotycznej średniowiecznej ortografii czeskiej, któ-



Pieśń o Zygmuncie Luksemburczyku (ze zbiorów Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu, rkps I Q 393 (przed 1439))

ra miała nie tylko doniosły wpływ na rozwój grafii staroczeskiej, ale też staropolskiej. Pod wpływem Husa dokonało się w Czechach odrodzenie narodowe i nastąpiła ekspansja języka literackiego czeskiego nie tylko na Śląsku w XV w., ale i w Polsce.

Ruch husycki stanowiący zespolenie haseł narodowych, religijnych i społecznych wywołał ferment w Czechach i długoletnie zamieszki (podział na dwa przeciwstawne obozy, umiarkowany i radykalny, tzw. taborytów), a także przysporzył temu państwu przeciwników z zewnątrz (Niemcy i częściowo Polska).

Wacław IV, aż do swojej śmierci (1419 r.) nie umiał opanować sytuacji bardzo skomplikowanej, stosując bądź represje wobec husytyzmu, bądź taktykę kompromisu. Sobór w Konstancji, zwołany specjalnie dla zażegnania schizmy i stłumienia ruchu husyckiego, wezwał Husa, aby stawił się i wyjaśnił swoje stanowisko wobec dogmatów teologicznych. List żelazny wystawiony przez ówczesnego cesarza niemieckiego Zygmunta Luksemburskiego nie zapewnił nietykalności Husowi, tym bardziej że król Zygmunt z chwilą potępienia przez sobór nauki Husa i ogłoszenia go heretykiem odmówił mu ochrony. Tragicznym i smutnym finałem tego było spalenie Husa na stosie w 1415 r. Został on uznany za bohatera narodowego Czech.

Naród czeski, nie tylko husyci, zwrócił się przeciw Zygmuntowi Luksemburskiemu i Niemcom czeskim, którzy w sprawie Husa stanęli po stronie soboru. Zresztą husytyzm jako ruch coraz bardziej narodowy i społeczny wymierzony był przeciw hegemonii niemieckiej, luksemburskiej w Czechach. W Pradze wybuchły rozruchy, w których zwyciężyli zwolennicy Husa. Po śmierci Wacława IV w 1419 r. pretendował do korony czeskiej znienawidzony przez naród czeski Zygmunt Luksemburski. Czesi, uważając go za głównego winowajcę śmierci ich bohatera narodowego postanowili nawet orężnie bronić mu wstępu do kraju. Zygmunt podejmował wyprawy na Czechy, które jednakże bywały krwawo odpierane przez wojska husyckie. Ruch husycki przeniósł się też na Śląsk.

Oto bliższe dane biograficzne o Zygmuncie Luksemburskim (1368—1437). Był on jako syn cesarza Karola IV elektorem brandenburskim od 1378 r., królem węgierskim od 1387 r., niemieckim cesarzem od 1433. Niechętny Polsce popierał Krzyżaków, oddając im w zastaw Nową Marchię. W 1410 r., tj. w roku zwycięstwa grunwaldzkiego wypowiedział Polsce wojnę. W latach 1411—1415 oddał Brandenburgię Hohenzollernom. Odegrał decydującą rolę na soborze w Konstancji (1414—1419), w wielkiej mierze przyczyniając się do spalenia na stosie Jana Husa. Od 1419 r. dążąc do zdobycia tronu czeskiego organizował liczne krucjaty przeciw husytom, ale dopiero w 1436 r. uznany został za króla czeskiego.

„Wojny husyckie (1419—1436) — pisał K. Piwarski [11] — otwarły przed polityką polską różne możliwości, których pełne wyzyskanie mogło wywrzeć wpływ ogromny na dalsze dzieje Słowiańszczyzny Zachodniej, a przynajmniej na losy Śląska. Na razie płomień wojny objął swym zasięgiem tylko same Czechy. Mając drogę zamkniętą do Pragi, Zygmunt Luksemburczyk starał się w pierwszym rzędzie osiąść mocno na Śląsku, by stąd mieć bazę wypadową do wypraw przeciw czeskim husytom. W styczniu 1420 r. przybył do Wrocławia, gdzie odebrał hołd stanów śląskich". Wtedy to we Wrocławiu wystąpił niejaki Jan Krasa z Pragi przeciw uchwałom soboru w Konstancji, Zygmunt uwięził go, oddał pod sąd duchowny i jako heretyka z jego rozkazu spalono go na stosie na rynku wrocławskim. Ponieważ wojny husyckie przeniosły się też na Śląsk, gdzie szczególnie na Górnym Śląsku uczestnicy tego ruchu mieli wielu sympatyków, Zygmunt Luksemburski podjął wyprawę przeciw zastępom husyckim, kierowanym przez zdolnego wodza taborytów Jana Żiżkę z Trocnowa.

Jan Żiżka z Trocnowa (ok. 1360—1424 r.) [12] stanął na czele radykalnego odłamu husytyzmu, skupiającego głównie chłopów i plebs miejski, na czele tzw. taborytów (por. góra Tabor i miasto w południowych Czechach, główne stanowisko obronne husytyzmu). W służbie Wacława IV stracił oko. Walczył pod Grunwaldem po stronie Polski. Po wybuchu rewolucji husyckiej przyłączył się do zwolenników tego ruchu. Od 1420 r. jako hetman Taboru odniósł wiele zwycięstw nad wojskami cesarza (1420, 1421, 1422). Był nieprzejednanym przeciwnikiem Zygmunta Luksemburskiego, współtwórcą taktyki i strategii wojsk husyckich, odnoszących dzięki temu wiele zwycięstw.

Umiarkowany obóz husycki w swoich dążeniach antyniemieckich projektował zaprosić na tron czeski Władysława Jagiełłę, który również miał uwagę skierowaną — ze względu na niebezpieczeństwo krzyżackie — na Niemców. Z różnych przyczyn Jagiełło nie przyjął tej propozycji, którą z kolei wysunięto wobec jego brata księcia litewskiego Witolda. Ten wyraził zgodę, ale na razie nie wybierał się do Czech, tylko przyrzekł wysłać tam swojego namiestnika Zygmunta Korybuta, synowca Jagiełły.

„Nie ulega kwestii — pisał K. Piwarski [13] — że plan Witolda sięgał znacznie dalej, bo do zjednoczenia w przyszłości pod jednym berłem Polski (wraz z Litwą) i Czech. Oznaczałoby to stworzenie takiej potęgi Słowiańszczyzny Zachodniej, o jakiej marzył ongiś Bolesław Chrobry". Realizacja tego planu nastręczała jednak różne trudności. Choć w 1422 r. Zyg-

[11] K. Piwarski, *Historia Śląska*, Katowice—Wrocław 1947, s. 105.

[12] Por. A. Profous, *Místní jména v Čechách*, t. 4, Praha 1957, s. 382, dokument z 1378 r. Jesko *Zizka* de Trocznow, Joannis dicti *Zizka* de Trucznow = Trocnov, okr. Tih. Sviny.

[13] Piwarski, op. cit., s. 108.

munt Korybut udał się do Czech na czele zbrojnych zastępów i został w tym kraju przychylnie przyjęty, ale nie umiał opanować skomplikowanej sytuacji wewnętrzno-politycznej, nie zdołał zażegnać sporów i walk między umiarkowanym i radykalnym obozem husytów. Toteż w 1423 r. został odwołany z Czech, a Jagiełło wszedł w porozumienie z Zygmuntem Luksemburskim, obiecując mu poparcie w jego akcji antyhusyckiej. W ten sposób planowana unia polsko-czeska, po udanej polsko-litewskiej, spełzła na niczym, a zawiedzeni husyci rozpoczęli nawet najazdy na Śląsk i rabunki. Akcja polityczna tak się pogmatwała, że nawet ambitny Zygmunt Korybut z pomocą Polaków śląskich i koronnych występowali przeciw Niemcom, łącząc się z taborytami.

W takich to właśnie okolicznościach powstała omawiana pieśń obozowa, wychwalająca Żiżkę, a wyszydzająca króla węgierskiego, Zygmunta Luksemburskiego. W prohusyckich oddziałach polskich znaleźli się wzmiankowani w pieśni panowie polscy: Jeszko Ostrowski i Jan Krawowski. Niewątpliwie — jak wynika z treści pieśni — sprzyjali oni husytyzmowi, a wrogo byli usposobieni wobec Zygmunta Luksemburskiego.

Kto mógł być zapisywaczem tej pieśni? Trudno bowiem mówić o jej autorstwie! Pewne informacje dotyczące pochodzenia rękopisu I Q 393 nasuwają przypuszczenie, kto nim był. Oto na k. Iv u góry jest notatka:

„Thesaurus pauperum quem apportavit frater (Cristannus de goer) [...] ex illo libro predicavi post combustionem civitatis, Mane evangelia sero epistolas per duos annos, licet indignus cum dei iuvamine, ego frater Andreas Ritter"; zaś na wewnętrznej stronie tylnej okładziny podano właściciela tego rękopisu: „iste liber est tratris Cristanni de gora [Góra, woj. wrocławskie — S.R.] qui fecit proffessionem anno domini 1439 in octava apostolorum in Sagano [Żagań — S.R.] et viguit pestilencia in partibus Silesie et aliis provinciis. Eodem anno Albertus rex fuit Wratislaviae".

Naklejka na rękopisie jednoznacznie informuje, że pochodzi on

„aus der Bibliothek der Augustiner Chorherrn zu Sagan", a zatem z klasztoru Augustianów w Żaganiu, znanym z pielęgnowania języka polskiego w kaznodziejstwie i w liturgii." W daleko na zachód wysuniętym Żaganiu — pisałem [14] — na przełomie XIV i XV w. był w klasztorze kanoników regularnych praedicator Polonorum. W ogóle zakon augustiański w trosce o piśmiennictwo i język kultowy polski zadbał o pierwszy psałterz polski. Od zakonników żagańskich wymagano znajomości języka polskiego, z konieczności w tym czasie i zwłaszcza tutaj nasyconego cechami zrozumiałymi dla otoczenia śląskiego, a może raczej śląsko-łużyckiego: lingua Sleziana, ydeoma Saganense".

Należy nadmienić, że właśnie w skryptorium tegoż zakonu augustiańskiego w Kłodzku powstał wspaniały *Psałterz floriański* (część 1 z końca XIV w.). W klasztorze kłodzkim nurtowały żywe nastroje słowiańskie, czesko-polskie, a nie niemieckie. Ucieczka podczas wojen husyckich kilku braci do husytów jest tego wymownym dowodem.

Można zatem przypuścić, że zapisywaczem tej pieśni husyckiej był ów

[14] Rospond, *Dzieje polszczyzny*... s. 186.

„frater" Krystan z Góry, czyli Dolnoślązak, właściciel rękopisu w 1439 r.

Analiza pisowni i języka zdecydowanie potwierdza jego datowanie na 1 połowę XV w. Przede wszystkim brak jest w znakowaniu grafii złożonej spółgłosek miękkich przed samogłoskami *e*, *o*, *a*, np. *neverni* = niewierni, *ne* = nie, *nemecz* = Niemiec, *pane* = panie, *meczem* = mieczem, *badas* = biadaż, *nekto* = niekto, *smali* = śmiali, *mne* = mnie itp. (tak systematycznie, bezwyjątkowo).

Z pisowni *s* = *s š z ż* (*sliselismi, nis, kasal, sanym* = za nim, *sabiczi, prasaczi* = Prażacy) można by wnioskować o wymowie mazurzącej tego Dolnoślązaka, tym bardziej, że zapisane najpierw *krolicku* zamazał i wpisał *cz* na górze, nad rządkiem. Rygorystycznie *ś* oznaczał przez *sch*: *sche* = sie, *muschicze* = musicie, *muschy* = musi.

Znając język niemiecki posłużył się tym trójznakiem niemieckim *sch* = *š*, a mając trudności w oznaczeniu *dź* pomieszał dźwięczne *dź* z bezdźwięcznym *ć*: *gcze* = gdzie, *sweczeli* (2 razy) = zwiedzieli, *bacze* = bądzie.

Pisownię fonetyczną, zarówno w zapisach form gwarowych jak i innych stosował niejednokrotnie: *novina* = biernik nowina, tj. nowinę, *krolicku, va*[n] *gerskim*, czyli *ą* zamiast *ę*; por. też wygłosowe *w* jak *f*: *nemof, prasaczkof;* też w grupie spółgłoskowej: *slofky* = *słowki, glofka* = głowka, *Ostrophsky, Crauofskky, pyfka* = piwka.

Język jest wyraźnie polski, z minimalnym na początku bohemizmem *kroli* zamiast *krolu, branil* zamiast *bronił* (por. literackie staropolskie *brana*, potem *brama*), *kdyes.*

Są formy z grupą polską, *-ro-, -ło-*: *krol, głodem, głowka, słowki.* Bezpodstawne były przypuszczenia, że jest to mieszanina językowa polsko-czeska (W. Ogrodziński).

W XV-wiecznej poezji religijnej i świeckiej używany był jeszcze staropolski bezokolicznik na *-ci*: *przedaci, dobywaci, zabici, pici, byci.* Zawsze w pozycji rymowanej!

Takie archaiczne formy czasownikowe na *-ci* (w rymach) utrzymały się nawet w pieśni maryjnej przepisanej do *Śpiewnika* z XIX w.:

Słoneczko zaszło
Pójdziemy spaci
Tej Pszowski Maciczce
Dobrą noc daci [15].
Ach! Moj smętku, ma żałości!
Nie mogę się dowiedzieci,
Gdzie mam pirwy nocleg mieci,
Gdy dusza z ciała wyleci [16].

[15] Ibid., s. 442.

[16] S. Vrtel-Wierczyński, *Średniowieczna poezja świecka*, Wrocław 1948, s. 34.

Ujawniły się też niektóre cechy gwarowe (por. wyżej wzmianka o przypuszczalnym mazurzeniu), śląskie: szeroka wymowa ę jak ą ewentualnie w wygłosie *a*: *novina* = nowinę, tj. wieść, *va*[n]*gerski*, *baczemiss* = bądziemyż, tj. będziemyż, Pisownia *payni* = pajni, tj. panowie, *przedayczi* = przedajci, *payn* = pajn, tj. pan odzwierciedla szeroko stosowaną na Śląsku wymowę: *mujsi*, *projsić*, *bogajstfo*, *chtojś* [17]. Przypomina to literackie *szejset*, *ojca* zamiast staropolskiego ośca. Staropolska forma *Czeszy* = Czesi.

Sparafrazowana na dzisiejszy nowopolski język ta pieśń jeszcze wyraźniej ilustruje czystą polszczyznę. Początek pieśni nawiązuje do szerzenia się (na Śląsku) tej nowiny, czyli wieści o węgierskim królu (Zygmuncie Luksemburskim), którą rozgłaszali Czesi, a oni (zastępy wojskowe, prawdopodobnie polskie z obozu Zygmunta Korybuta) z tego się śmiali. Żiżka pojechał z Hore (tj. z Taboru) [18]. Król zbliżał się do Hory (Taboru), aby tych (prawdopodobnie taborytów) siekł, palił. Panowie Prażacy, czyli Prażanie okazali się niewierni, ki diabeł (*dyas*) to im podsunął, kazał?

Następnie pieśń wyśmiewa króliczka (forma zdrobniała najlepiej to oddaje, chodzi o Zygmunta Luksemburskiego). Zanim bowiem Żiżka wyciągnie swoje zastępy wojskowe, to niejeden Niemiec „cepy przeskoczy", czyli zginie (por. wyrażenie *osłabł jak cepy* = jak mucha słaby; *ocepieć* = zmordować się aż do upadłego; *cepy* oznaczały nie tylko narzędzie do młocki, ale też gatunek broni).

Kiedy jednak król stanął na Horze (w Taborze), biada husytom; już od tego głowa boli i nie jest to po ich woli, bo w Czechach źle się dzieje.

Prażacy się o tym dowiedzieli i rychło się zjechali. Lepiej było królowi węgierskiemu (tj. Zygmuntowi Luksemburskiemu) w Konstancji słowami zaprzedać, zdradzić (Jana Husa) aniżeli Prażaczków mieczem zdobywać.

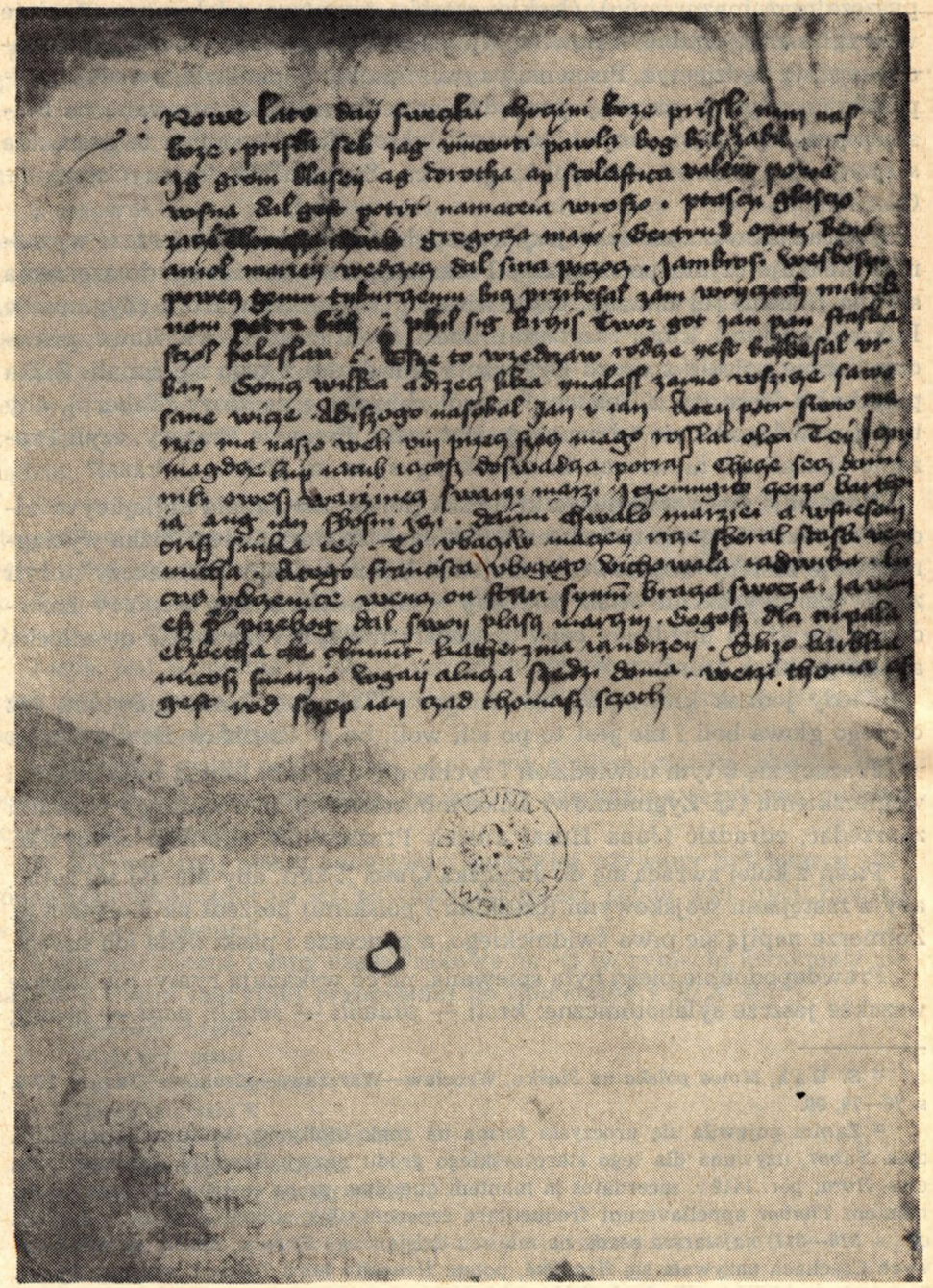
Pieśń z kolei zwraca się do Janiczka (Jana Żiżki), aby nie dał się zabić, aby z zastępami wojskowymi (czeskimi i polskimi) poszedł na Konstancję. Żołnierze napiją się piwa świdnickiego, a pancerze i paski będą ich łupem.

Prawdopodobnie pieśń była śpiewana, na co wskazują rymy, nie zawsze wszakże jeszcze sylabotoniczne: *kroli* — *prawili* — *śmiali*; *palił* — *branił*;

---

[17] S. Bąk, *Mowa polska na Śląsku*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, s. 78—79, 90.

[18] Zanim pojawiła się uroczysta forma na znak biblijnego kultu religijnego, tj. czes. *Tabor*, używano dla tego staroczeskiego grodu nazwy Hradiště, też łac. *mons*, czes. *Hora*; por. 1419 r. sacerdates in montem quendam prope castrum Bechina, quem montem *Thabor* appellaverunt frequentare ceperunt. Jak podaje A. Profous (op. cit., s. 310—311) najstarsza osada na miejscu dzisiejszego *Taboru*, miasta w południowych Czechach nazywała się *Hradiště*, potem *Hradiště hory Tábor* i wreszcie *Tabor*. Jest to imię biblijne (*Thabor*), dziś arab. *Džebelet* — *Tor* na oznaczenie wzniesienia niedaleko Nazaretu w Palestynie.



Najstarszy tekst cyzjojana po polsku (ze zbiorów Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu, rkps IV Q ⟨XV w.⟩, k. 1v)

wytoczy — przeskoczy; na Horze — miły Boże; boli — woli; zwiedzieli — bieżeli; przedaci — dobywaci; pici — byci.

Wobec skromnej spuścizny literacko-językowej w zakresie średniowiecznej poezji świeckiej, zwłaszcza politycznej, przytoczona pieśń po raz pierwszy zanalizowana, bowiem przedtem bliżej nie znana i w całości poprawnie nie przedrukowana — jest cennym i unikatowym zabytkiem śląskim.

Ponieważ pieśń *O zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego* nawiązuje do zdarzenia historycznego z 1461 r., dlatego *Pieśń o węgierskim królu Zygmuncie Luksemburskim*, a właściwie pieśń skierowana w swej wymowie przeciw niemu jest nowym pierwiosnkiem średniowiecznym polskim ze Śląska się wywodzącym. Brzmią w niej echa burzliwych politycznych dziejów z czasów wojen husyckich, które objęły nie tylko Czechy, ale i Śląsk. Z pewnością wiktoria grunwaldzka z 1410 r. była opiewana, ale dopiero w XVI w. W 1570 r. ukazała się *Pieśń o pruskiej porażce* i została przypisana Łukaszowi Górnickiemu.

• • •

W edycji śląskoznawczej M. Waltera jest jeszcze drugi zabytek świecki z 1 połowy XV w., tj. cyzjojan, czyli rodzaj wierszowanego kalendarza kościelnego. Składa się on z dwunastu dwuwierszy mnemotechnicznych. Każdy dwuwiersz dotyczy danego miesiąca i zawiera początkowe sylaby nazw świętych, których dnie w miesiącu przypadają według ich następstwa, np. w dwuwierszu na miesiąc maj ósmą sylabą jest *Sta-*, czyli że św. Stanisława przypada na dzień 8 maja [19].

Jest to rękopis IV Q 161 Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu, w którym na k. pergaminowej 1 v znajduje się poniższy tekst tego staropolskiego cyzjojana, wcześniej już przedrukowanego — ale nie bez pomyłek — przez P. Dielsa [20]. Pochodzi ten rękopis z biblioteki dominikanów wrocławskich.

Transliteracja	**Transkrypcja**
Nowe lato day sweczki chrczini	(Styczeń) Nowe lato, daj chrzciny
boze prissli nam nas	boże świeczki, przyszli nam nasz,
boze priska seb iag vincenti	Boże, Pryska, Seb[astian],
pawla bog byl i zabil	Jag[nieszka], Wincenty Pawła
Ig grom blasey ag dorotha ap	Bog był i zabił
scolastica valent	(Luty) Ig[nacy], Grom[niczna],
	Błażej, Ag[ata], Dorota, Ap[olonia],

[19] W a l t e r, op. cit., s. 4.

[20] P. D i e l s, *Der aelteste polnische Cisiojanus*. W: *Mitteilungen des oesterreichischen Instituts fuer Geschichtsforschung*, Bd 51, Inssbruck 1937.

powe wosna dal gest potrr
namaceia wroszo
[illegible]
ptasczi glasczo zaczi Thomasza
chwalo gregorza mayø
Gertrud opatz Beno aniol mariey
wedczecz dal si
na poczocz Iambrosi wesboszu
powecz gemu tyburczemu
bicz przibesal sam woyczech
marek nam potra bich
phil sig krczis twor got jan
pan staska sczol bolesław Esze to
wzedrzaw rodcze yest bribesal vrban

Gonicz wilka a
drzecz lika ynalasl zarno
wszicze sawosane wicze
Abiszogo nasøbal Jan i ian
Aten pøtr
swoto marzio ma naszo weli vin
przecz szøcz magø
rosslal olexi Tey czney magdcze
lup iacub iakosz doswadcza
potras Checze secz dominik
owesz warzinecz
swarzi marzi Iczemugito czerzo
barthomeia aug ian sbosni
iczi. Daimi chwalo marziei
a wsnesem crisz sinka iey.
To vbacziv maczey ricze sberal
stask vencz micha
Atego francisca vbogego
vichowala iadwika
lucas ydczeuice wencz on stari
symun bracza
swocza. Ia vem esz przebog
dal swoy plascz marczin
Gogosz[!] dla cirpala elzbetha
ce climunt katherzina ian
drzey. Slizo barbka micosz
smarzio wgay alucza
szedzi doma werzi thoma esz
gest rod sczep ian czad thomasz sczoth

Scholastyka, Walent[y]
powie wiosna dał jest Piotr
na Macieja wrożą
(Marzec) Ptaszcy głaszczą żacy
Tomasza chwalą. Grzegorza mają
Gertrud[a], opat Beno, anioł Maryjej
wiedzieć dał sy
(Kwiecień) na począć Jambroży we
zbożu powiedz jemu Tyburczemu,
być przybieżał sam Wojciech,
Marek nam Piotra być
(Maj) Fil[ip], Zyg[munt], Krzyż
Twor[zyjan], Got[ard], Jan
Pan[kracy], (błędnie u Waltera
pan) Staszka ściął Bolesław
eże to wzedrzaw, rącze jest
przybieżał Urban gonić wilka a
(Czerwiec) drzeć łyka i nalazł
ziarno w życie, zawiązane. Wicie
aby się go nazobał Jan i Jan,
a ten Piotr świę
(Lipiec) tą Marzyją ma na się
wieli Win[centy] przecz sąć mają
rozsłał Oleksy tej cnej Magdce
lub Jakub jakoż doświadcza
(Sierpień) Piotrasz, chce siec
Dominik owies Wa[w]rzyniec
swarzy Marzy i czemu ji to cerzą[?]
Bart[ł]omieja, Aug[ustyn], Jan zbożny,
Idzi (Wrzesień) Dajmy chwałę
Marzyjej, a wzniesiem krzyż synka jej
To ubaczyw Maciej rydze zbierał
Stasz, Więc[ław], Micha[ł]
(Październik) A tego Franciszka
ubogiego wychowała Jadwiga
Łukasz i Dziewice, więc on stary
Szymun Bracia
(Listopad) Święcia, ja wiem, eż prze bog
dał swoj płaszcz Marcin
jego dla cirpiała Elżbieta, Ce[cylia],
Klimunt, Katerzyna i An
(Grudzień) drzej Szli-że Barbka,
Mikosz z Marzyją w gaj a Łuca
siedzi doma, wierzy Tomasz, eż
jest Rodzenie, Szczepan, Jan częd[a],
Tomasz, szczod[ry wieczór].

Dla potocznych form staropolskiego nazewnictwa osobowego otrzymuje antroponomasta cenny materiał: *Marzyja, Tworzyjan, Jagnieszka, Staszk* = Staszek, *Barbka,* tj. Barbara, *Mikosz* = św. Mikołaj, *Toma, Warzy-*

niec = Wawrzyniec, *Bartomiej* = Bartłomiej (czyżby już wymowa *ł* jak *u* niezgłoskotwórcze!?), *Łuca, Szczepan, Pryska* z łac. *Priscilla, Prisca.* Ten najstarszy cyzjojan polski nie jest co do autorstwa zabytkiem śląskim, gdyż prawdopodobnie ten rękopis przywędrował do wrocławskich dominikanów z Płocka. W kodeksie łacińskim znajdują się bowiem fragmenty takie jak np. potwierdzenie wprowadzenia do kanonii płockiej nowego kanonika. A może jednak jest tenże cyzjojan kopią wrocławską jakiegoś wcześniejszego kalendarza rymowanego, gdyż został wpisany na karcie pergaminowej odwrotnej 1v, podczas gdy karta 1r inną ręką ma zapisany fragment dokumentu z 1393 r., dotyczący przejęcia we wsi Stroszewo w diecezji płockiej majątku od pewnego kanonika. Podkreślić należy, że cyzjojan na k. 1v jest pisany kaligraficznie, zupełnie odmiennie od tekstu na k. 1r oraz na k. 2—10. Odwrotną i pierwszą k. 1v mógł wykorzystać wrocławski zakonnik do wpisu owego najstarszego cyzjojana.

Kopista zapoznał się z grafią XIV-wieczną, tj. ze specjalnym znakiem diakrytycznym *ø* (przekreślonego *o* dla obu samogłosek nosowych — por. *Psałterz floriański*, w części 1, kłodzkiej), ale nie umiał jej w 1 połowie XV w. konsekwentnie użyć: *szøcz* = sąć, *magø, mayø* = mają, *sczøl* (niesłusznie w przedruku Waltera *szczol),* ale najczęściej pomijał kreskę, pisząc *wroszo* = wrożą, *chwalo* = chwałę, *poczocz* = począć, *swoto marzio* = świętą Marzyję, *naszo* = na się itp. Widocznie dla niego zwyczajnym znakiem dla nosówki o szerokiej, dialektalnej wymowie było *ą* (*a* nosowe), por. *czad* = czędo, tj. dziecię; ponadto dwuznak *en* = *ę*, np. *vencz* = Więcław, *wencz* = więc.

Na 1 połowę XV w. wskazuje też niezłożona grafia, konsekwentnie użyta przy spółgłoskach palatalnych przed *e, o, a*: *sweczki* = świeczki, *powe* = powie, *vosna* = wiosna, *potrr* = Piotr itp. Pod wpływem panującej we Wrocławiu substytucyjnej grafii (tj. „z niemiecka") pomieszał czasem dźwięczną spółgłoskę z bezdźwięczną: *iadwika* = Jadwiga, *bribesal* = przybieżał, *ricze* = rydze. Zarówno formy, jak i słownictwo są archaiczne, średniowieczne: *dał jest, ptaszcy* = ptaszki, *eże* = że, *nazobać* = najeść się, *wzedrzaw* = wejrzawszy, *wieli* = wielki, *bracia święcia* = święci bracia, *jego dla* (por. w *Kazaniach świętokrzyskich*), *togo dla* = dlatego.

Wydobyte przez M. Waltera cenne polonica śląskie z XV w., w większości o treści religijnej i starannie wydane przez Uniwersytet Wrocławski winny być monograficznie pod względem językowym opracowane. Ta bowiem edycja pominęła ich opracowanie językowe.

Powyższa analiza i niektóre nasze uzupełnienia merytoryczne dotyczą jedynie dwu najważniejszych świeckich tekstów.

STANISŁAW ROSPOND

THE UNKNOWN POLISH-SILESIAN HISTORICAL DOCUMENTS FROM THE 15TH CENTURY

Owing to the edition of M. Walter entitled **The Polish-Silesian Manuscript Historical Documents in the Collection of the University Library in Wrocław** (part 2, Wrocław 1977) we have received a reprint of two lay monuments: 1. the satiric Hussite song about the Hungarian king, i.e. Sigismund of Luxemburg, 2. Old-Polish „cyzjojan", i.e. a kind of a versified calendar.

They were, in fact, known earlier (e.g. to P. Diels, a pre-war Wrocław slavist) but is was M. Walter who made a complete and correct edition of those relics in respect of transliteration and transcription. The discussion referring to the monuments is preseeded by the presentation of the historical background which is indispensable for understanding the content (Sigismund of Luxemburg towards the Hussite movement; the burning of Hus at the stake in 1415, after the oecumenial council in Constance; Ian Żiżka, the leader of Czech Taborites; unsuccessful endeavours to raise the Polish king to the Czech throne).

The derision of the Czech „króliczek" (kinglet), i.e. the emperor Sigismund of Luxemburg, and of German rules in Bohemia is the main content of the song; it also speaks of the sympathy towards Żiżka, who had his followers among Polish magnates, e.g. Ostrowski, Krawowski.

The reprint of the song and the linguistic commentary („silezymy") ascribe the dating of the song to the first half of the 15th century.

A similar scientific description is placed together with „cyzjojan" containing the charakteristic „folk" onomastic forms, such as: Marzyja, Tworzyjan, Jagnieszka, Staszk, Barbka, Mikosz, and the like. This monument is also characteristic for its spelling dating from the first half of the 15th century.

STANISŁAW ROSPOND

UNBEKANNTE SCHLESISCHE POLONICA AUS DEM XV JAHRHUNDERT

Dank der Publikation von M. Walter „Schlesische handschriftliche Polonica aus den Sammlungen der Universitätsbibliothek in Wrocław", Teil II, Wrocław 1977 erhielten wir den Nachdruck von zwei weltlichen Sprachdenkmälern: 1) ein satirisches hussitisches Lied über den ungarischen König, das ist über Sigismund von Luxemburg, 2) eine Art altpolnischer gereimter Kalender.

Sie waren zwar schon früher bekannt (z.B. in der Vorkriegszeit dem Slawisten P. Diels in Wrocław), M. Walter jedoch gab uns eine vollständige und tadellose Transliteration und Transkription. Dem Artikel über diese Sprachdenkmäler geht eine Information über den geschichtlichen Hintergrund voraus, die dem Verstehen des Inhalts dient (Sigismund von Luxemburg und die Hussitenbewegung; die Verbrennung von Hus auf dem Scheiterhaufen im Jahre 1415 nach dem Konstanzer Konzil; Jan Żiżka, der Anführer der tschechischen Taboriten; misslungene Bemühungen, eine polnischen König auf den tschechischen Thron zu setzen).

Das Lied verhöhnt das „tschechische Königlein", das heisst den Kaiser Sigismund von Luxemburg und damit die deutsche Herrschaft in Böhmen und ist voller Sym-

pathie für Žižka, dessen Anhänger die polnischen Magnaten Ostrowski und Krawowski waren.

Der Nachdruck der Lieder und der sprachliche Kommentar (Silesismen) bestärken ihre Datierung auf die erste Hälfte des XV Jahrhunderts.

Ähnlich kommentiert der Autor den gereimten Kalender, der solche spezifisch „völkische" Namenformen enthält wie: Marzyja, Tworzyjan, Jagnieszka, Staszk, Barbka, Mikosz u.ä.

Auch dieses Sprachdenkmal ist durch die Schreibart der ersten Hälfte des XV Jahrhunderts gekennzeichnet.

СТАНИСЛАВ РОСПОНД

НЕИЗВЕСТНЫЕ СИЛЕЗСКИЕ ПОЛОНИКА ИЗ XV В.

Благодаря изданию М. Вальтера под заглавием „Силезские рукописные полоника в фонде Университетской библиотеки во Вроцлаве" (ч. 2, Вроцлав 1977) мы получили перепечатку двоих советских памятников: 1. сатирическая гуситская песня о венгерском короле, т.е. Сигисмунде Люксембургском, 2. древнепольский цизиоян, т.е. род стихотворного календаря.

Они, правда, были уже раньше известны (напр. П. Диельсу, вроцлавскому довоенному слависту), но М. Вальтер совершил издание с правильной и полной транслитерацией и транскрипцией. Обсуждение этих памятников опережает политический фон, необходимый для понимания их содержания (Сигисмунд Люксембургский и гуситское движение; сожжение Гуса на костре в 1415 г. после собора в Констанце; Ян Жижка, вождь чешских таборитов; неудачные усиления посадить на чешский престол польского короля).

Содержанием этой песни является высменивание „кроличка" чешского, т.е. императора Сигисмунда Люксембургского, и тем самым немецкого владения в Чехии, а симпатия по отношению к Жижке, приверженцами которого были польские паны: Островски и Кравовски.

Перепечатка песни и языковой комментарий подтверждают датировку песни на первую половину XV в.

Похожую разработку поместил автор при цизиояне, содержащим характерные „народные" ономатологические формы: Марзыя, Твожыян, Ягнешка, Сташек, Барбка, Микош и тп. Также и этому памятнику свойственное правописание, характерное для первой половины XV в.

„STUDIA ŚLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

HENRYK TOMICZEK

SPÓŁDZIELCZOŚĆ UCZNIOWSKA W RYBNICKIM OKRĘGU WĘGLOWYM DO 1939 R.*

Spółdzielnie uczniowskie [1] nie są osobami prawnymi w rozumieniu prawa cywilnego i ustawy o spółdzielniach, lecz są prowadzone na podstawie przepisów władz oświatowych. Ze względu jednak na ich szczególne znaczenie — zwłaszcza w odniesieniu do stosunków w powiecie rybnickim w omawianym okresie — za słuszne należy uznać poświęcenie im niniejszych rozważań.

Kasy szkolne w powiecie rybnickim, zakładane przez nauczycieli jeszcze w okresie niewoli, nie miały charakteru spółdzielni, lecz były jakąś formą przedspółdzielczą, o której warto wspomnieć. Podczas pierwszej wojny światowej Niemcy objęli kasy szkolne systemem ściągania środków pieniężnych na jej prowadzenie [2].

Spółdzielnie uczniowskie w okresie międzywojennym zwykle powstawały i działały pod patronatem lokalnych spółdzielni księgarskich, zrzeszających działaczy oświatowych. W powiecie rybnickim przed wojną żadnej spółdzielni księgarskiej nie było, pomocy udzielał zatem Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Pierwszą spółdzielnię uczniowską w powiecie rybnickim w okresie dwudziestolecia międzywojennego zorganizowano w roku 1928 staraniem Adolfa Kani, kierownika szkoły w Czerwionce. Niestety, żywot jej był krótki. Z początkiem roku szkolnego 1931/1932 przy państwowym gimnazjum męskim w Rybniku powstała Spółdzielnia Szkolna „Przyszłość" [3].

* Artykuł jest fragmentem nie publikowanej monografii spółdzielczości w ROW do 1939 r.

[1] Warto dodać, że w statystykach Naczelnej Rady Spółdzielczej (np. za 1977 r.) są obecnie uwzględnione również spółdzielnie uczniowskie.

[2] Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół Landratura Rybnik, sygn. 2062.

[3] „Zew Młodzieży" 1935, nr 2; W. Rojek, Spółdzielnia uczniowska w Rybniku, 1937, maszyn., praca magisterska, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie; H. Jackiewicz, *Tak było. W: Wspomnienia działaczy spółdzielczych*, t. 1, Warszawa 1963,

Inicjatorem i organizatorem spółdzielni był Stanisław Arcikiewicz, nauczyciel wychowania fizycznego w tym gimnazjum. Duże zasługi dla spółdzielni i podniesienia jej znaczenia położył dyrektor gimnazjum (p.o.) Stanisław Zdąbłasz oraz Tadeusz Chmielewski i kilku innych nauczycieli gimnazjum [4].

Założenie spółdzielni miało miejsce na walnym zebraniu organizacyjnym, które odbyło się w dniu 16 XI 1931 r. Zebrani zatwierdzili opracowany przez opiekuna statut spółdzielni i wybrali zarząd w składzie: Adolf Hieronim Kania — gospodarz, Walter Gulc — skarbnik i Jan Czech — sekretarz. Przewodniczącym rady nadzorczej został profesor gimnazjum Tadeusz Dobrowolski, do komisji rewizyjnej weszli: Norbert Rzazonka, Otto Król i Wojciech Pollak.

Statut rozpoczynał się powołaniem na uchwałę Rady Pedagogicznej szkoły, podjętą w listopadzie 1931 r. z ważnością na czas nieograniczony. Jako statutowy cel spółdzielni podano: zaspokajanie wspólnymi siłami materialnych i kulturalnych potrzeb swoich członków. Statut ustalał, że dla realizacji tego celu „Przyszłość" prowadzić będzie zakup hurtowy i sprzedaż detaliczną (tylko za gotówkę) materiałów i przyborów szkolnych oraz przedmiotów codziennego użytku, przyjmować wkłady oszczędnościowe od swoich członków, prowadzić działalność społeczną i kulturalno-oświatową, uzgadnianą z sejmikiem szkolnym. Członkiem spółdzielni szkolnej mógł zostać każdy uczeń, profesor gimnazjum oraz organizacje działające w tym gimnazjum. Wpisowe wynosiło 0,20 zł, a udział 1,00 zł. Statut ponadto regulował inne sprawy organizacyjno-gospodarcze, podobnie jak statut spółdzielni działających w społeczeństwie poza szkołą. Prócz podpisów członków zarządu i opiekuna spółdzielni (S. Arcikiewicza) na statucie złożył swój podpis również dyrektor gimnazjum — Piotr Kondziela.

Jeszcze przed zorganizowaniem spółdzielni jej opiekun przeprowadził kurs spółdzielczy, na którym uczestnicy poznali zasady prowadzenia ksiąg (kasowej, sklepowej, udziałowców), nauczyli się księgowania i sporządzania rachunków strat i zysków oraz poznali założenia samorządu spółdzielczego na tle historii tkaczy roczdelskich. Pierwszy kurs ukończyło 34 uczniów, a wśród nich Henryk Tomiczek [5].

---

s. 118; H. Tomiczek, *Jak budowaliśmy spółdzielnię uczniowską przy gimnazjum w Rybniku*. W: *Wspomnienia działaczy spółdzielczych*, t. 2, Warszawa 1965. Wzmianki o „Przyszłości" zachowały się w dokumentach archiwalnych np. Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół Rada Spółdzielcza, sygn. 987 A/499.

[4] W. Tatara-Hoszowska, *Rola nauczycielstwa w rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce 1918—1958*, wyd. 2, Warszawa 1966, s. 118.

[5] Autor artykułów na temat „Przyszłości", *Jak budowaliśmy spółdzielnię...*, ponadto w pismach: „Spółdzielczość Pracy" 1958, nr 1/2 i nr 9—12, „Spółdzielczość w Szkole" 1958, nr 3—4, „Społem" 1958, nr 20/21, „Tydzień" 1957, nr 16 i n. Napisał

Działalność handlową rozpoczęto od przejęcia malutkiego, prowadzonego dotąd przez drużynę harcerską sklepiku gimnazjalnego. Na początku zmieniono asortyment towarów, zakupiono urządzenia. Obsadę sklepową stanowili absolwenci kursu spółdzielczego, oni też byli zaopatrzeniowcami i księgowymi.

Specjalnie ciekawą z punktu wychowawczego formą działaności handlowej był samoobsługowy sklepik zaufania. Obok bułek ułożonych w koszyczkach i oznaczonych ceną stała puszka, do której nabywcy wrzucali należne za pobrany towar pieniądze. Opiekun stwierdził, że nie było wypadku, aby w puszce zabrakło pieniędzy.

W miarę wzrostu dochodów zwiększała się inicjatywa spółdzielców i poszerzały ramy działalności spółdzielni. W ciągu zaledwie kilku lat w skład osiągnięć spółdzielczych weszło: stworzenie jadalni, introligatorni, fryzjerni, stolarni, przechowalni rowerów, zorganizowanie szkolnej kasy oszczędności, dożywiania niezamożnych uczniów, pomocy zimowej dla bezrobotnych, kursów tańca, drużyny Czerwonego Krzyża, wybudowanie sceny i ekranu, boiska sportowego i ślizgawki, a także przeprowadzenie instalacji oświetleniowej boiska i zradiofonizowanie całej szkoły. Do tych zasadniczych osiągnięć można dodać drobne, natury czysto gospodarczej, jak wyremontowanie ławek w auli lub przebudowa szatni.

Introligatornia powstała po kursie introligatorskim w 1932 r. Dziesięciu absolwentów tego kursu — na podstawie odrębnego statutu — utworzyło tzw. spółdzielnię pracy jako zakład (filię) „Przyszłości". Na tych samych zasadach działała fryzjernia szkolna. Początkowo pracowali w niej tylko uczniowie, później także fryzjer spoza szkoły.

Inną ciekawą formą działalności były wakacyjne kolonie pracy, których uczestnicy pracą fizyczną zarabiali na swe utrzymanie. Zarobkiem gospodarowano zbiorowo. Wystarczyło funduszy nie tylko na utrzymanie, ale i na rozrywki. Nadwyżką powstałą w wyniku sześciotygodniowej kolonii dzielono się proporcjonalnie do ilości wykonanej pracy. Przeznaczano ją m.in. także wielokrotnie na pokrycie kosztów wycieczki dla uczestników kolonii.

Najpoważniejszym osiągnięciem gospodarczym spółdzielni było wypracowanie środków na odkupienie od Zarządu Okręgowego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Katowicach nie wykończonego ośrodka wczasowego w Wiśle-Głębcach. Z dokonania tej transakcji jednak zrezygnowano, przeznaczając zebrane środki (kilka tysięcy złotych) na Fundusz Obrony Narodowej.

---

też broszurę o „Przyszłości" (nie publikowana) na zlecenie Spółdzielczego Instytutu Samorządu Pracy oraz współuczestniczył przy wykonywaniu kilku prac badawczych i magisterskich obejmujących tę tematykę.

Spółdzielnia „Przyszłość" znajdowała się pod opieką Rady Okręgowej Związku Spółdzielni Spożywców RP („Społem") w Katowicach, toteż poddawana była kontroli lustratora związku.

Według sprawozdania za rok 1934 [6] stan organizacyjny i gospodarczy spółdzielni przedstawiał się następująco: na początku roku liczba członków wynosiła 218, do końca roku wzrosła do 251. W ciągu roku przybyło 100, a ubyło 67 członków. Na rachunku udziałów z poprzedniego roku pozostało 367 zł. W ciągu roku wpłacono na udziały 100 zł oraz dopisano dywidendę do udziałów i zwroty od zakupów 112 zł, a także zwrócono członkom udziały na sumę 134 zł. Saldo na koniec roku wynosiło 445 zł. Przeciętnie na jednego członka wypadło funduszu udziałowego 1,77 zł (statutowa wysokości 1 zł). Wszyscy członkowie mieli wpłacone pełne udziały. W ciągu roku odbyło się 1 walne zebranie przy udziale prawie wszystkich członków i kilkudziesięciu gości. Rada nadzorcza składała się z 9 osób, odbyła w ciągu roku 8 protokołowanych posiedzeń. Wydziały rady odbyły w ciągu roku 9 posiedzeń: rewizyjny — 2, gospodarczy — 2, społeczno-wychowawczy — 5. Zarząd stanowili wybrani przez radę nadzorczą: kierownik — gospodarz Henryk Kostka, uczeń klasy VII, skarbnik Brunon Kozieł, uczeń klasy VI, sekretarz Antoni Krakówka, uczeń klasy VII. Rachunkowość prowadzili wszyscy członkowie zarządu [7], pod kierunkiem gospodarza Henryka Kostki.

Spółdzielnia zatrudniała: w sklepie — 1 pracownika, w introligatorni — 6, we fryzjerni — 3, w stołówce — 2, w biurze — 4, razem 16. Sklepowy otrzymywał procent od obrotu, bufetowa — stałą pensję, reszta (uczniowie) pracowała nieodpłatnie.

Spółdzielnia prowadziła 1 sklep, który w ciągu roku ogółem trzykrotnie skontrolowano. W sklepie sprzedano towarów [8] za 5990 zł, a w stołówce wydano śniadań za 5313 zł, łącznie obrót wynosił 11 303 zł, czyli w porównaniu z rokiem poprzednim wzrósł o 34%. Ze związku spółdzielni względnie Powszechnej Spółdzielni Spożywców pochodziło 37,35% zakupów dla sklepu i stołówki, pozostała zaś część z innych źródeł. W okresie sprawozdawczym kupowało w sklepie 318 członków. Zakupy ich wyniosły 4663 zł, z tego w sklepie — 2350 zł, a w stołówce — 2313 zł.

Koszty handlowe w 1934 r. wynosiły 1123 zł. W preliminarzu, który zamykał się sumą 1125 zł, przewidywano m.in. 450 zł na wynagrodzenie za-

---

[6] „Zew Młodzieży" 1935, nr 2, s. 24 i n. Sprawozdanie jest szczegółowe i obszerne. Tutaj przytacza się tylko najważniejsze dane.

[7] Autor niniejszego artykułu w zasadzie pracował w wydziale społeczno-wychowawczym, ale jako absolwent kursu księgowości brał również udział w pracach rachunkowych.

[8] Nadwyżka na towarach wynosiła 17%. Sumy obrotów w dzienniku — głównej (których nie podaje się w całości) wynosiły 27 005 zł, a nadwyżka 805 zł.

rządu i rady nadzorczej. Wobec tego, że członkowie tych organów pracowali nieodpłatnie, sumę tę przeznaczono na zakup i naprawę sprzętu szkolnego oraz na zakup wydawnictw i propagandę. W stosunku do obrotu koszty handlowe wynosiły 9,9%.

Czysta nadwyżka z poprzedniego roku w sumie 728 zł została podzielona uchwałą walnego zebrania. Nadwyżkę na zakupach niecłonków przekazano na fundusz społeczny (według ustaleń statutu) wraz z 20% sumy czystej nadwyżki. Przyznano 4% dywidendy od udziałów i 3% zwrotu od zakupów członków, a także datki na zakup samolotu sportowego „Społem", bratnią pomoc w gimnazjum, fundusz szkolnictwa polskiego za granicą i szkołę spółdzielczą w Warszawie. Resztę oddano do dyspozycji rady nadzorczej i zarządu.

Suma bilansowa za rok 1934 wynosiła 3567 zł, a czysta nadwyżka 805 zł. Fundusz społeczny stanowił 1192 zł, amortyzacyjny — 702 zł. Po stronie aktywów m.in. figurował udział w Powszechnej Spółdzielni Spożywców w Rybniku — 30 zł i Pożyczka Narodowa — 95 zł.

Na końcu sprawozdania znajdowała się klauzula: „Powszechny bilans sprawdziłem", a pod nią podpis: H. Jackiewicz, Lustrator Związku Spółdzielni Spożywców RP.

Liczby podane w sprawozdaniu można uzupełnić szacunkiem dokonanym przez opiekuna spółdzielni. Gdyby do spółdzielni wstąpili wszyscy uczniowie szkoły i dokonywali w niej zakupów, to rocznie spółdzielnia byłaby w stanie przeznaczyć do 10 tys. złotych na potrzeby zbiorowe gimnazjum [9].

Efekty gospodarcze „Przyszłości" były jedynie tłem, na którym odbywał się podstawowy proces wychowawczy. A zatem przez cały okres istnienia spółdzielni prowadzono w gimnazjum różne formy szkolenia spółdzielczego. Kursy dla opiekunów i kierowników spółdzielni prowadził osobiście nauczyciel Arcikiewicz. Inne, jak: kursy księgowości, pisania na maszynie, języków obcych, prowadzili niekiedy starsi uczniowie spółdzielcy lub studenci, dawniejsi uczniowie. Języków obcych nauczano posługując się lingwafonem zakupionym przez spółdzielnię.

W spółdzielczej świetlicy mieszczącej się w suterenie lub w auli szkoły odbywały się zebrania, wieczory dyskusyjne i niektóre spółdzielcze imprezy, m.in. spotkania z działaczami spółdzielczymi z Warszawy i Katowic. Odczyty z kooperacji wygłaszali: profesorowie Kazimierz Popiołek i Tadeusz Dobrowolski, Andrzej Michna, Stanisław Thugutt, Jan Wolski i inni. Spółdzielnia posiadała również bibliotekę, zaopatrzoną w dzieła Abramowskiego, Kropotkina, Wojciechowskiego i innych „klasyków" spółdzielczości

[9] W „Przyszłości" rozważano celowość założenia związku spółdzielni uczniowskich w Polsce („Zew Młodzieży" 1935, nr 2, s. 24, autor: Fr. P. [Franciszek Piecha].

oraz w czasopisma, głównie spółdzielcze. Spółdzielnia wydzierżawiła i własnym kosztem naprawiła aparat kinowy w mieście oraz przystąpiła do wyświetlania filmów oświatowych, m.in. o treści spółdzielczej, np. „Pod tęczowym sztandarem", „Wieś Lisków".

Wśród różnych umiejętności uczniowie uczyli się także pisania artykułów, tj. sugestywnego formułowania myśli i obrony swych przekonań. W styczniu 1935 r. ukazała się zredagowana przez uczniów pierwsza jednodniówka „Spólnoty". W rok później wyszła druga. W wydawanym drukiem czasopiśmie rybnickich szkół średnich „Zew Młodzieży", redagowanym pod kierunkiem profesorów K. Popiołka i P. Sochy, zaczęła dominować tematyka społeczna i spółdzielcza.

Świadectwem nastrojów panujących wśród uczniów może być następujący wyjątek z artykułu wstępnego zamieszczonego w jednym z numerów:

„Jest źle. Te dwa wyrazy gonią za nami wszędzie. [...] Równocześnie jednak nie możemy się nie zastanawiać, dlaczego jest źle i jak można temu zapobiec. Wszyscy mają te same prawa do życia, dlaczego więc nie wszyscy są równi? Dlaczego człowiek, który przecie urodził się wolny, stał się niewolnikiem kapitału i maszyny? Mimo woli nasuwają się te pytaniai rodzi się bunt przeciwko takiemu stanowi rzeczy. [...] Dochodzimy zatem do wniosku, że głównym powodem nierówności i niesprawiedliwości społecznej jest nierówny podział dóbr. I dziwne nam się wydaje, że ludzkość zgadza się z takim stanem rzeczy" [10].

W styczniu 1936 r. rozgłośnia katowicka Polskiego Radia nadała w skali ogólnokrajowej audycję w wykonaniu zespołu członków „Przyszłości" w Rybniku, poświęconą propagandzie spółdzielczości. Audycję opracował i wyreżyserował uczeń Zdzisław Pyzik. Główne role odtworzyli: Henryk Tomiczek, jako spółdzielca z przekonania i Mieczysław Uczkiewicz, jako myślący, ale nieświadomy i nieprzekonany obserwator pracy spółdzielczej. Oczywiście obserwator i laik został przygwożdżony argumentami ideowego spółdzielcy. Audycja zakończyła się zbiorową deklamacją wiersza, napisanego przez jej autora, w którym m.in. młodzi spółdzielcy wypowiadali się za możliwością i potrzebą obalenia „bałwana kapitalizmu" [11].

W rezultacie radiowej audycji i innych poczynań społecznych „Przyszłości" i jej opiekunów, na łamach chadeckiego „Sztandaru Polskiego — Gazety Robnickiej" ukazał się inspirowany, sygnowany pseudonimem artykuł, atakujący szkołę i panujące w niej komunistyczne metody wychowawcze. Zaatakowani spowodowali — że w jednym z następnych nu-

[10] „Zew Młodzieży" 1935, nr 2. Artykuł był opracowany po dyskusji w zespole, z tym że formę ostateczną nadał mu prawdopodobnie A. H. Kania.

[11] Tekst audycji zachował się w posiadaniu autora. Audycją zainteresowano się również za granicą, np. trzy pisma nadesłały egzemplarze z artykułami nawiązującymi do audycji.

merów pisma wydrukowano replikę (nie podpisaną), którą i tym razem napisał autor audycji radiowej [12].

Akademie i obchody Międzynarodowego Dnia Spółdzielczości i Dnia Oszczędności stwarzały co roku okazję do opracowania programu okolicznościowego i do wyjścia z nim poza mury szkolne. Inicjatywa i ruchliwość opiekuna spółdzielni oraz pomoc dyrektora i innych nauczycieli powodowały, że uczniowski zespół artystyczny występował nie tylko w Rybniku, ale również w Rydułtowach, Orzeszu, Knurowie i innych osiedlach górnośląskich. W ten sposób propaganda spółdzielcza docierała do środowisk robotniczych.

Jedną z najatrakcyjniejszych form wychowawczo-propagandowych były wycieczki, dochodzące do skutku dzięki wygospodarowanym przez spółdzielnię funduszom. Uczniowie odwiedzili wieś spółdzielczą Lisków robotników fabryki żarówek w Siemianowicach, młodych spółdzielców w polskim gimnazjum prywatnym w Bytomiu (leżącym wtedy za granicą niemiecką) [13] oraz rodaków spółdzielców na Zaolziu (Czechosłowacja). Oczywiście wycieczki nie pozostawały bez wpływu na kształtowanie się światopoglądu ich uczestników, np. jeden z uczniów napisał później pracę magisterską właśnie na temat osiągnięć polskich spółdzielców na Zaolziu [14].

Spółdzielnia uczniowska „Przyszłość" znalazła w powiecie rybnickim naśladowców. Między innymi nauczyciel w Szkole Handlowej w Rybniku — Ignacy Krzyszkowski, w roku 1933 zorganizował w niej placówkę spółdzielczości uczniowskiej. Następne założyli: nauczyciel szkoły powszechnej w Radlinie, Franciszek Konik, oraz dyrektor gimnazjum w Wodzisławiu, Władysław Kaczorowski.

Jedną z aktywniejszych w Rybniku była spółdzielnia szkolna „Czyn", zorganizowana w 1936 r. w Seminarium Gospodarczym i Szkole Zawodowej SS Urszulanek [15] przez nauczycielkę Annę Lisowską. „Czyn" rozwijał się pomyślnie, duszą jego była uczennica Wanda Skowrońska. Spółdzielnia prowadziła bezpłatne dożywianie biedniejszych uczennic, przeznaczyła też znaczną sumę na Fundusz Obrony Narodowej.

Zapewne jednym z tworów, dla których wzór stanowiła „Przyszłość",

---

[12] „Sztandar Polski — Gazeta Rybnicka", nr 9, 23 I 1936, nr 13, 1 II 1936.

[13] Nie jest wykluczone, że wizyta miała wpływ na rozwój spółdzielczości w gimnazjum w Bytomiu, a pośrednio i na powstanie spółdzielni w drugim polskim gimnazjum w Niemczech, w Kwidzynie.

[14] A. H. Kania, Stowarzyszenie Spożywców w Łazach Śląskich, 1937, maszyn. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Kania był we wrześniu 1939 r. jednym z 29 pracowników „Społem" postawionych do dyspozycji S. Starzyńskiego jako komisarza cywilnego obrony Warszawy. P. Jasiński, *Zarys historii Spółdzielni Spożywców w okresie okupacji*, Warszawa 1965, s. 39.

[15] Według notatek A. Lisowskiej i W. Skowrońskiej z 1958 r., w posiadaniu autora.

była spółdzielnia uczniowska w Szkole Przysposobienia Gospodyń Wiejskich w Rzuchowie.

Szkolne spółdzielnie uczniowskie w powiecie rybnickim w swoich statutowych założeniach miały także gromadzenie oszczędności, co też faktycznie realizowały w formie szkolnych kas oszczędności. Organizacja oszczędzania była różna. Tam gdzie istniały spółdzielnie szkolne, kasy były ich oddziałami. W szkołach, w których spółdzielni nie było, szkolne kasy oszczędności funkcjonowały na zasadzie samodzielnego statutu. Na początku roku szkolnego 1937/1938 w Komunalnej Kasie Oszczędności powiatu rybnickiego w Rybniku zarejestrowanych było 46 SKO, zrzeszających 6514 uczniów, w których łączny stan oszczędności wynosił 25 225 zł [16]. Liczby te nie są pełne, gdyż w powiecie istniały wtedy również inne instytucje bankowe, przyjmujące wkłady od SKO.

Na początku 1939 r. trzydzieści następujących SKO nadesłało książeczki do wymienionej KKO celem dopisania odsetek: Niedobczyce, Nieboczowy, Orzepowice, Czerwionka, Świerklany Dolne, Świerklany Górne, Popielów, Raszczyce, Golejów, Rybnik 5, Rybnik Ligota, Pszów, Bełk, Kobyla, Gołkowice, Gorzyczki, Łaziska, Skrzyszów, Chwałowice, Jastrzębie Dolne, Połomia, Stanowice, Krostoszowice, Radlin Dolny, Marklowice Dolne, Bierttułtowy, Radlin 5, Szczygłowice, Chwałęcice i Gotartowice [17]; ponadto w tej Kasie konta miało jeszcze około 20 SKO. Niezidentyfikowane są dotąd liczby SKO, które miały konta w innych instytucjach bankowych, jak KKO Miasta Rybnika i Pocztowa Kasa Oszczędności. Zbadanie działalności SKO do 1939 r., a także ich losu po wkroczeniu hitlerowców nie było, niestety, możliwe w ramach tego artykułu.

Można też z całą pewnością twierdzić, że w powiecie rybnickim i okolicy spółdzielczość szkolna, a zwłaszcza rybnicka „Przyszłość", wywarły wpływ nie tylko na zakładanie spółdzielni w innych szkołach. W roku 1933 powstała Powszechna Spółdzielnia Spożywców w Rybniku, której współzałożycielem m.in. była Spółdzielnia Szkolna „Przyszłość". Rok wcześniej w pobliskim Orzeszu robotnicy zbankrutowanej prywatnej fabryki szkła utworzyli robotniczą spółdzielnię pracy szklarzy. Spółdzielnię elektryfikacyjną w Świerklanach założył nauczyciel (z Chwałowic) Paweł Friebe, który po ukończeniu kursu spółdzielczego w rybnickim gimnazjum przekonał chłopów świerklańskich do stworzenia tej spółdzielni, co nie było łatwe, szczególnie z powodu upadku w tej miejscowości innej inicjatywy (spółdzielni spożywców). Opiekun „Przyszłości" m.in. współdziałał w organizowaniu spółdzielni mleczarskiej w Bełsznicy.

---

[16] *Komunalna Kasa Oszczędności pow. rybnickiego 1858—1938. Na pamiątkę poświęcenia własnego gmachu*, Rybnik 1937, s. 33.

[17] Według zachowanej ówczesnej noty roboczej autora, który wtedy był referentem SKO w KKO pow. rybnickiego.

W końcu okresu międzywojennego, w roku szkolnym 1937/1938, w całym województwie śląskim istniało około 300 spółdzielni szkolnych [18]. Stan ich działalności organizacyjnej i gospodarczej nie został jeszcze zbadany: podobnie nie zbadano jeszcze, co się z nimi stało po wkroczeniu hitlerowców do Polski w 1939 r.

Znaczenie działalności gospodarczej spółdzielni uczniowskich w powiecie rybnickim było wprawdzie niewielkie [19], lecz wyniki niegospodarcze tej działalności można ocenić szczególnie pozytywnie [20].

Kres istnieniu ówczesnych spółdzielni uczniowskich w powiecie rybnickim położyła okupacja hitlerowska.

HENRYK TOMICZEK

THE SCHOOLBOY CO-OPERATIVES IN THE RYBNIK COAL REGION (ROW) TILL 1939

The presented article is an excerpt from a larger, hitherto unpublished, work. It refers to that sphere of activity which is important from the point of view of upbringing in general, and co-operative upbringing in particular, namely to the activities of the school co-operatives in the Rybnik Coal Region (ROW) till 1939. In the period under consideration the schoolboy co-operatives in Poland did not come within a law concerning co-operatives, but (like at present) they acted on the grounds of regulations of educational authorities with the backing of the co-operative movement.

The article presents in particular the organization and economic and extra-economic activity of the schoolboy co-operative „Przyszłość" („Future") in Rybnik, operating from 1931 till the outbreak of World War II. The pupils-members of the co-operative expanded their activity beyond the school frames. The author ascertained that in 1939 there were about 300 school co-operatives in the whole contemporary Silesian province. Moreover, the article treats about school-savings banks, which at that time amounted to about 50 in the Rybnik district. The outbreak of the World War II put an end to the activity of the mentioned school co-operatives and school banks.

---

[18] Według szacunku dokonanego na podstawie obliczeń F. Dąbrowskiego w broszurach: *Spółdzielnia uczniowska* (wyd. 2, Warszawa 1936, s. 63), oraz *Informator spółdzielczy* (Warszawa 1937, s. 106). Do konfrontacji wykorzystano nakład pisma „Młody Spółdzielca" w dniu 1 X 1938 r. (P. T. Janczyk, *Pisma Związku „Społem" w Polsce Niepodległej*, „Społem" 1938, nr 20/21, s. 63).

[19] Brak szczegółowych danych uniemożliwia liczbowe porównanie stanu spółdzielczości uczniowskiej w powiecie rybnickim i na całym Górnym Śląsku.

[20] Tomiczek, *Jak budowaliśmy spółdzielnię...*, s. 46 i n.; J. Grzyb, *Z doświadczeń opiekuna spółdzielni uczniowskich*, Warszawa 1968, S. Pajączkowski, *Spółdzielczość spożywców na Górnym Śląsku 1869—1939*, Warszawa 1972, s. 124—126.

HENRYK TOMICZEK

SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN IM KOHLENGEBIET VON RYBNIK BIS ZUM JAHRE 1939

Das Kohlengebiet von Rybnik ist nicht nur ein Schwerindustriebezirk. Hier findet man auch andere Tätigkeitsgebiete, darunter das Genossenschaftswesen. Dieser Beitrag ist ein Fragment einer grösseren, bis jetzt nicht veröffentlichten Arbeit. Er betrifft einen wichtigen Aspekte, vom allgemein erzieherischen Standpunkt aus gesehen und besonders in der Tätigkeit der Schülergenossenschaften bis 1939 in diesem Gebiet.

In diesem Zeitabschnitt unterlagen die Schülergenossenschaften nicht dem Gesetz über das Genossenschaftswesen, sondern entfalteten ihre Tätigkeit (ähnlich wie heute) aufgrund von Vorschriften der Schulbehörden. Die Genossenschaftbewegung erteilte ihnen weitgehende Unterstützung.

Der Beitrag befasst sich besonders mit der Organisation und der wirtschaftlichen und aussergeschäftlichen Tätigkeit der Schülergenossenschaft „Przyszłość" (Zukunft), die von 1931 bis zum Ausbruch des II Weltkrieges in Rybnik existierte. Schüler, Mitglieder der Genossenschaft, entfalteten ihre Tätigkeit auch ausserhalb der Schule wovon im Beitrag die Rede ist. Der Autor ermittelte, dass im Jahre 1939 in der damaligen schlesischen Wojewodschaft ungefähr 300 Schülergenossenschaften ihre Tätigkeit entfaltenten. Der Beitrag bringt auch Auskünfte über Schülersparkasen, deren es im Kreise Rybnik in dieser Zeit ungefähr 50 gab. Die Tätigkeit der Schülergenossenschaften und Sparkassen fand ihr Ende mit dem Ausbruch des II Weltkrieges.

ГЕНРИХ ТОМИЧЕК

УЧЕНИЧЕСКАЯ КООПЕРАЦИЯ В РЫБНИЦКОМ УГОЛЬНОМ ЦЕНТРЕ ДО 1939 Г.

Настоящая статья является фрагментом большей, неопубликованной до сих пор работы. Статья касается важной с точки зрения воспитания отрасли, а воспитания кооперативного в частности, т.е. деятельности ученических кооперацій на территории Рыбницкого угольного центра до 1939 г. В обсуждаемом периоде ученические кооперации в Польше не были обняты законом о кооперациях, но (так как и сегодня) действовали на основании законов просветительной власти, а кооперативное движение оказывало им поддержку.

В статье представляется в особенности организацию, а также хозяйственную и внехозяйственную деятельность ученической кооперации „Пшышлость" в Рыбнике, существующей с 1931 года до начала Второй мировой войны. Ученики — члены кооператива вышли тогда со своей деятельностью за пределы школы. Автор установил, что в 1939 г. во всем тогдашнем силезском воеводство было около 300 ученических кооперацій. Кроме того в статье речь идет об ученических сберкассах в то время на территории рыбницкого района существовало около 50. Конец существования указанных ученических кооперацій и сберкасс был вызван началом Второй мировой войны.

„STUDIA SLĄSKIE"
Seria nowa, tom XXXVI (1979)

TADEUSZ WILOCH

UWAGI O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W SZKOLNICTWIE POLSKIM

Jeśli nadal mamy prawo sądzić, iż wiek XX jest nie tylko „stuleciem dziecka" [1], lecz także okresem jak najszerszego (pełnego) upowszechniania oświaty, to ostatnie ćwierćwiecze na pewno będzie się coraz konsekwentniej wyróżniać wzmożoną troską o jakość kształcenia i wychowania, zwłaszcza w krajach socjalistycznych. Problem jakości kształcenia i wychowania staje się obecnie szczególnie aktualny ze względu na upowszechnianie systemu oświaty i dostosowywanie instytucji oświatowo-wychowawczych do potrzeb i możliwości rozwojowych społeczeństwa o rozbudzonych aspiracjach. Można więc bardzo optymistycznie uzasadnić żywotność tego problemu w naszym kraju, jeśli się zwróci uwagę na to, że po objęciu wszystkich dzieci obowiązkowym ośmioletnim kształceniem podstawowym niemal powszechne stały się też szkoły ponadpodstawowe, a także różne instytucje wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego. Świadczą o tym nie tylko ustalenia prawne i organizacyjne, lecz także dane statystyczne i potoczne obserwacje. A przy takiej powszechności — po zaspokojeniu zapotrzebowań ilościowych — mogłoby wystarczyć argumentów usprawiedliwiających również społeczne pogorszenie jakości poszczególnych instytucji oświatowo-wychowawczych i ich funkcjonowania. Wszak niektórzy nawet sądzą, iż upowszechnienie szkolnictwa nieuchronnie prowadzi do obniżenia poziomu jego jakości. Powszechność — to przecież rezygnacja z selekcji, ale również zmniejszenie atrakcyjności szkoły, jej treści i środków pedagogicznych, a w tych okolicznościach brak skutecznych czynników, zdolnych do utrzymania całego szkolnictwa na wysokości wyznaczonej przez szkoły elitarne. Przynajmniej dotychczasowe czynniki często zupełnie zawodzą albo wymagają od nauczycieli i całych szkół tak wiele wysiłku, iż w związku z tym nawet za konieczne uważa się — i to nie

[1] E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1918.

tylko w krajach kapitalistycznych — różne odstępstwa od uznanej z dawna zasady jednolitości szkolnictwa wraz z zakładaną równorzędnością kształcenia powszechnego.

Chociaż według obowiązującej ustawy Sejmu PRL z 15 VII 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania 8-klasowa „szkoła podstawowa jest organizacyjną i programową podstawą całego systemu kształcenia i wychowania", część młodzieży nawet tej szkoły nie kończy z powodzeniem, a „dla uczniów opóźnionych 2—3 lata w nauce, którzy po klasie V czy VI nie rokują ukończenia szkoły podstawowej w obowiązującym systemie" [2], zorganizowano nawet osobne klasy przysposabiające do pracy zawodowej, bez gwarantowania szans na dalsze kształcenie w szkolnictwie średnim. Z braku widoków na pełną realizację co najmniej ośmioletniego kształcenia podstawowego w projektowanym nowym systemie szkolnym przewiduje się też organizowanie niższych szkół zawodowych na „podbudowie programowej" klasy siódmej szkoły powszechnej [3] — również bez jakichkolwiek gwarancji w sprawie możliwości dalszego kształcenia całej młodzieży aż do matury. Niektórzy funkcjonariusze resortu oświaty i wychowania zaczęli nawet znów posługiwać się dawno skompromitowanymi tezami pseudopedagogicznymi (zarazem „psychologicznymi" i „socjologicznymi"), aby nie tylko usprawiedliwić obecny stan jakości kształcenia i wychowania, lecz także — projektować różne „uboczne dodatki" do szkolnictwa z przeznaczeniem dla tych, którzy — rzekomo — „nie będą w stanie ukończyć szkoły 10-letniej". A według tych projektów chodzi nie wyłącznie o jednostki umysłowo upośledzone, lecz bodajże o czwartą część populacji. Czyż można to uzasadnić troską o jakość kształcenia i wychowania? Może raczej projektowanie takiego systemu szkolnego, w którym co czwarty uczeń nie miałby szansy ukończenia szkoły z programem zasadniczym, kłóci się z ideą wysokiej jakości kształcenia i wychowania w całym systemie edukcji narodowej?

Co to znaczy: Jakość kształcenia i wychowania? — Chyba na próżno szukalibyśmy w naszym piśmiennictwie jakiejś względnie wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie. Najczęściej bowiem interesowano się tylko wynikami nauczania, mierzonymi stopniem opanowania treści przewidzianych w programach nauczania. Znacznie rzadziej brało się pod uwagę szersze zakresy kształcenia, nie mieszczącego się w ramach realizacji programu nauczania. A już zupełnie wyjątkowo były podejmowane próby badania wyników wychowania [4]. Zresztą wartościowanie wychowania w naszym

[2] *Program nauczania (tymczasowy). Szkoła podstawowa. Przysposobienie zawodowe do pracy w rolnictwie. Klasy VI—VIII lub VII—VIII*, Warszawa 1973.

[3] J. Kuberski, *Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy*, Warszawa 1977.

[4] R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966.

szkolnictwie było i jest nadal bardzo trudne nie tylko dlatego, że brak nam programu, który mógłby być miarą osiągnięć wychowawczych, lecz i dlatego, że ono samo bywa dotąd różnie traktowane: czasem jako tylko specjalne działanie wychowujące, kiedy indziej jako proces dokonujący się w różnych sytuacjach życiowych, a także jako element kształcenia. Jest to kwestia wciąż trudna do rozstrzygnięcia, chociaż w ostatnich latach bardzo często mówi się i pisze o kształceniu i wychowaniu, jak gdyby to były raczej łączące się ze sobą dwa równorzędne zjawiska. Mamy więc np. co roku instrukcję „o organizacji kształcenia i wychowania", uściśla się „cele kształcenia i wychowania", a także „treści kształcenia i wychowania", chociaż pod względem formalnym raczej niewiele różnią się one od zawartości dotychczasowego programu nauczania. Nic więc dziwnego, że nie tylko mniej zorientowani nauczyciele, ale nawet specjaliści z Instytutu Programów Szkolnych [5] i z innych instytutów sprowadzają dotąd nierzadko niemal całą problematykę kształcenia i wychowania wyłącznie do tradycyjnego raczej nauczania. A przy takim traktowaniu kształcenia i wychowania — redukowanych do nauczania — pozornie właściwymi sprawdzianami ich jakości mogą być nawet zwyczajne testy wiadomości. Na podstawie wyników z takich „sprawdzianów" często ocenia się całe szkoły, klasy i pracę nauczycieli. Zresztą asumpt do takiej jednostronnej oceny pracy nauczycieli w naszym szkolnictwie (a może również do ignorowania istotnych kwestii wychowania) stworzyła *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, przeciążająca nauczycieli obowiązkami dydaktycznymi, do których dodatkowo dopisano zgoła niewykonalne, zbyt liczne powinności zasługujące nierzadko na potraktowanie co najmniej równorzędne z lekcjami. Przeciążenie nauczycieli zajęciami dydaktycznymi i innymi obowiązkami powoduje jednak nie tylko pomniejszanie znaczenia wszelkich zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych — nierzadko o wybitnych walorach wychowawczych — lecz także pogorszenie warunków realizacji nawet ustalonych obowiązków.

Dla jakości kształcenia i wychowania w szkolnictwie powszechnym ogromne znaczenie mają warunki funkcjonowania szkół jako instytucji zorganizowanych stosownie do spełniania właściwych dlań zadań. Dlatego też Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL uzależnił przyjęcie takiego czy innego modelu systemu szkolnego od warunków właściwego funkcjonowania każdej szkoły w powiązaniu z innymi instytucjami społeczeństwa wychowującego [6]. Z tego też powodu wspól-

[5] Por. np. *Z badań nad treścią i metodami kształcenia ogólnego*, „Biuletyn Instytutu Programów Szkolnych" 1974, 1975, 1976.

[6] Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, *Założenia i tezy raportu o stanie oświaty*, Warszawa 1973, s. 85—105; t e n ż e, *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 387—419.

ną podstawą różnych wariantów powszechnego szkolnictwa średniego mogłaby być odpowiednio modernizowana 8-letnia szkoła podstawowa, mająca względnie ustabilizowaną infrastrukturę i liczne naturalne powiązania ze środowiskiem lokalnym. Biorąc pod uwagę dotychczasową infrastrukturę szkół oraz możliwości rozwoju kształcenia i wychowania w różnych środowiskach, według wspólnych założeń socjalistycznego społeczeństwa wychowującego, Komitet Ekspertów uznał za słuszne utrzymanie placówek szkolnych z przeciętną liczbą 400—600 uczniów [7], co — oczywiście — nie powinno wykluczać w poszczególnych przypadkach również szkół liczących od 100 do 400, a niekiedy powyżej 700 uczniów. Przeważnie bowiem do takiej liczebności uczniów były dostosowane budynki i urządzenia pełnych szkół podstawowych i średnich, zwłaszcza wznoszonych jako pomniki 1000-lecia państwa polskiego i do tej pory. Niestety, z powodu tzw. wyżu demograficznego i opóźnień w rozbudowie infrastruktury oświatowej często tak się zdarzało, że budynek szkolny, odpowiedni np. dla 500 uczniów, musiał służyć szkole kształcącej 1000 i więcej dzieci i młodzieży, z reguły na dwie zmiany, w przepełnionych klasach i „pracowniach", w których ani uczniowie ani nauczyciele nie mogli pracować normalnie, tj. aby bez nadmiernego wysiłku osiągać zadowalające wyniki pedagogiczne. Dopiero teraz w poszczególnych środowiskach zmniejsza się liczba dzieci w wieku szkolnym, więc istnieje wreszcie szansa na zapewnienie szkołom warunków sprzyjających osiąganiu wysokiej jakości kształcenia i wychowania.

Realizująca cały unowocześniony program kształcenia i wychowania 8-letnia szkoła podstawowa dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat mogłaby — zgodnie z przewidywaniami Komitetu Ekspertów — stać się mocną podstawą upowszechnianego zróżnicowanego szkolnictwa średniego [8], realizującego z reguły w osobnych jednostkach organizacyjnych dalszy ciąg kształcenia i wychowania powszechnego, podobnie jak się to już dzieje w innych krajach, przodujących w upowszechnianiu szkół średnich na podbudowie dotychczasowych szkół 8-letnich (np. w ZSRR, Rumunii, Jugosławii, Czechosłowacji i na Węgrzech, a poniekąd również w NRD, gdzie po 8 latach kształcenia w jednolitej Oberschule część młodzieży przechodzi do 4-letniej erweiterte Oberschule, będącej odpowiednikiem naszego liceum, a także do szkół zawodowych). Ważne jest przecież to, żeby program powszechnego kształcenia i wychowania podstawowego i średniego był realizowany jak najpełniej i na najwyższym poziomie. A osiąganie takich wyników w ciągu 8 lat szkoły podstawowej — wspólnej dla wszystkich, bez drugoroczności i odsiewu — stanie się w pełni realne, gdy

[7] Komitet Ekspertów..., *Założenia i tezy raportu...*, s. 94.

[8] Komitet Ekspertów..., *Raport o stanie oświaty w PRL...*, s. 198.

każda szkoła będzie miała warunki do prowadzenia nie tylko starannie przygotowanych lekcji, lecz również ciekawych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, w toku których uczniowie będą mogli właściwie wykonać zarówno wszelkie prace obowiązkowe (m.in. tzw. zadania domowe), jak i oddawać się czynnościom odpowiadającym ich indywidualnym zainteresowaniom i potrzebom rozwojowym. W ten sposób można skutecznie wyeliminować takie przeżytki starego szkolnictwa, jak drugoroczność, korepetycje i mało wydajne „lekcje domowe", a zarazem zapoczątkować wdrażanie wszystkich do samokształcenia i ukierunkować dalsze wychowanie.

Wychowanie jest procesem społecznym, rozpoczynającym się w różnym zakresie i w różny sposób od urodzenia i kontynuowanym poprzez tak czy owak zorganizowane kształcenie i wychowanie zinstytucjonalizowane (w przedszkolu, w szkole podstawowej i w następnych szkołach), które też powinno być jak najściślej zespolone z życiem społecznym, aż do wprowadzenia w dojrzałe życie obywatelskie. Wówczas proces kształcenia i wychowania staje się raczej samokształceniem i samowychowaniem, stanowiącym uzupełnianie kwalifikacji intelektualnych, moralnych, estetycznych itp. Aby jednak przygotować nowe pokolenia do pełnowartościowego życia społecznego w kraju socjalistycznym, w którym coraz pełniej będzie obowiązywać zasada: od każdego według jego możliwości i każdemu wedle jego potrzeb, szkolnictwo powinno kształcić wszystkich aż do osiągania dojrzałości pod względem prawnym i pedagogicznym. Zwykle osiąganie takiej dojrzałości wiąże się z wiekiem 18 lat. Z reguły w tym wieku młodzież otrzymuje stałe dowody osobiste i paszporty zagraniczne, a wraz z nimi — podstawowe uprawnienia obywatelskie, połączone z pełną odpowiedzialnością prawną. Wśród tych uprawnień powszechne znaczenie ma prawo do pracy. Zresztą na wielu stanowiskach z dawna zatrudnia się tylko pełnoletnich, czyli mających co najmniej 18 lat, i z odpowiednim wykształceniem. A według obowiązującej w Polsce ustawy z dnia 2 VII 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy „Młodociani (do 18 lat życia) mogą być zatrudniani przez zakłady pracy tylko w celu: 1. nauki zawodu, 2. przyuczenia do określonej pracy, 3. odbycia wstępnego stażu pracy" [9]. Ustalenie tego przepisu było bardzo ważne dla kształtującego się społeczeństwa socjalistycznego, którego rozwój w wyjątkowo wysokim stopniu zależy od wykształcenia, postawy społecznej i kultury osobistej wszystkich obywateli, a przede wszystkim — młodzieży, stanowiącej przyszłość społeczeństwa.

Oczywiście, zarówno ze względu na różnorodność przyszłych obowiązków i perspektyw życiowych, jak i ze względu na uzdolnienia i zaintere-

[9] Dz U PRL 1958, nr 45, poz. 226.

sowania młodzieży to przygotowanie do pełnoprawnego życia społecznego może i powinno być odpowiednio zróżnicowane. Aby jednak to zróżnicowanie nie wpływało hamująco na ogólny rozwój poszczególnych jednostek, wspólny fundament powszechnego kształcenia i wychowania musi być wystarczająco głęboki i trwały. A im większe będzie zróżnicowanie ostatniej fazy kształcenia powszechnego, tym dłuższe i gruntowniejsze musi być w naszym ustroju kształcenie ogólne i wspólne dla wszystkich. Ale to wcale nie znaczy, że kształcenie powszechne musi się dokonywać w jednej szkole, np. w „dziesięciolatce" z całkowicie zunifikowanym programem kształcenia i wychowania. Dobry program kształcenia i wychowania powszechnego nie musi, a nawet nie powinien, być całkowicie zunifikowany i na pewno z większym powodzeniem może być realizowany w dwóch lub nawet w trzech cyklach kształcenia szkolnego: w 8-letnim — podstawowym i następnym 2-letnim — orientacji szkolnej i zawodowej, po których dopiero powinna następować specjalizacja — też z reguły 2-letnia, aczkolwiek w systemie edukacji narodowej najważniejsza jest nie liczba lat nauki, lecz jakość kształcenia i wychowania. Z tego też powodu trzeba dbać o równorzędność zróżnicowanych programów i warunków ich realizacji w odmiennych środowiskach [10].

Przewidywane upowszechnienie szkolnictwa średniego, mającego za podstawę program 10-letniego obowiązkowego kształcenia i wychowania, nie powinno wykluczać utrzymania i rozwoju dobrych szkół zawodowych, przyjmujących również odpowiednio uzdolnioną młodzież po ukończeniu 8-letniej szkoły podstawowej. Ale szkołom tym trzeba postawić wymagania zbliżone do wymagań wobec średnich szkół ogólnokształcących, czyli liceów (nie ma powodu do rezygnowania z tej nazwy!). Średnie szkoły zawodowe zatem powinny realizować równorzędny program kształcenia i wychowania ogólnego, nie ograniczając możliwości dalszego kształcenia (matura, studia wyższe), a szczególnie powinny rozbudzać i ukierunkować zainteresowania zawodowe, społeczne, naukowe, kulturalne etc. i wdrażać młodzież do pełnowartościowego życia społecznego. Oczywiście, tego zadania nie mogłyby dobrze spełnić tzw. klasy uzawodowione, do których tradycyjnie przepycha się uczniów będących przeważnie ofiarami dotychczasowego formalizmu, nieżyciowości i wadliwej organizacji pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym. I nie spełniłyby też projektowane szkoły półroczne, roczne i półtoraroczne, nawet dla absolwentów szkół 10-letnich, gdyby te szkoły miały być tylko przedłużeniem szkół podstawowych, bez względu na taką czy inną ich nazwę.

---

[10] T. Wiloch, *Zakres kształcenia obowiązkowego*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1972, nr 3; tenże, *Ewolucja systemu kształcenia i wynikające stąd wnioski dla szkolnictwa ogólnokształcącego*, „Polska 2000" 1972, nr 3.

Właściwe rozstrzygnięcie problematyki rozwoju kształcenia zawodowego może mieć ogromne znaczenie zarówno dla losów poszczególnych szkół zawodowych, jak i dla całego systemu edukacji narodowej. Jeśli bowiem to kształcenie zawodowe uzna się nie za dodatek do oświaty powszechnej, lecz za pełnowartościowy składnik sytemu oświatowo-wychowawczego, to szkoła podstawowa będzie mogła z większym niż dotąd powodzeniem przygotowywać młodzież do wybierania właściwych szkół i kierunków kształcenia średniego. A przygotowywanie młodzieży do dokonywania wyboru i podejmowania decyzji mających znaczenie dla losów osobistych i dla życia społecznego może być istotnym czynnikiem wychowania zarówno w szkole podstawowej, jak i w toku dalszego kształcenia, coraz bardziej samodzielnego i wymagającego coraz większej świadomości społecznej.

W Polsce ta niezwykle ważna problematyka została zbagatelizowana w toku dotychczasowych przygotowań do reformy systemu edukacji narodowej, chociaż częściowo była uwzględniona w działalności Komitetu Ekspertów. Profesor J. Reykowski np. przekonywał o walorach takiego systemu szkolnego, który stwarza młodzieży szansę wybierania szkół i specjalizacji, przygotowujących do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. Niestety, później zignorowano nawet opinię I zastępcy ministra oświaty i wychowania, J. Wołczyka, przestrzegającego przed pochopną rezygnacją z dobrych szkół średnich i wskazującego na straty spowodowane niesłuszną likwidacją liceów pedagogicznych, które mogły dalej z powodzeniem kształcić kandydatów na studia nauczycielskie. Profesor J. Wołczyk pisał wtedy: „[...] wymiana starych form na nowe może następować wówczas, kiedy te nowe formy w konkretnych warunkach okażą się lepsze. Jeśli np. posiadamy w kraju kilkadziesiąt liceów ogólnokształcących na wysokim poziomie, to trudno byłoby te licea poddawać reorganizacji. Powinny one zostać niejako wtopione w nowy model bez naruszenia ich struktury jako składowe części nowego systemu" [11]. Tak postąpiono w NRD, w Rumunii i w innych krajach [12]. Obecnie w Polsce należałoby tę regułę rozszerzyć i ustalić, że żadnej dobrej szkoły nie powinno się poddawać reorganizacji, dopóki nie można jej zastąpić znacznie lepszą — ani dobrych liceów ogólnokształcących (których jest więcej niż kilkadziesiąt!), ani dobrych szkół podstawowych, ani dobrych szkół zawodowych, ani przedszkoli. Zresztą w każdym przypadku przed podjęciem decyzji w sprawie reorganizacji należałoby również wyjaśnić, dlaczego ta szkoła jest dobra, a inna zła lub słaba, choć mają one jednakowe struktury i wspólne programy. Wówczas okazałoby się, że jakość szkoły zależy

[11] J. Wołczyk, *Edukacja dla rozwoju. Niektóre problemy polityki oświatowej*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 156—157.

[12] T. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1977.

w ogromnym stopniu od nauczycieli, od organizacji ich pracy, a także właściwego kierownictwa. I to jest teraz węzłowy problem naszej reformy. Szkolnictwu polskiemu potrzeba bowiem nie tyle zmian strukturalnych i sieciowych, co właściwego uregulowania warunków pracy i życia nauczycieli. Na ten cel przydałoby się też wyasygnować sporo z funduszów, które marnują się w nieudanych inwestycjach szkolnych, we wzrastających kosztach nie zawsze uzasadnionego dowożenia uczniów po likwidacji dobrych szkół z mniejszą liczbą uczniów itp.

Rozwój systemu edukacji narodowej i wzbogacanie jego funkcji wymaga właściwego, dobrze zorganizowanego, solidarnego współdziałania w pracy pedagogicznej coraz wyżej wyspecjalizowanych nauczycieli, realizujących nie tylko nauczanie, lecz także różne pozadydaktyczne funkcje wychowawcze, opiekuńcze, rekreacyjne i ogólnokulturowe. Ale tych funkcji nie mogą z powodzeniem realizować nauczyciele przeciążeni obowiązkami dydaktycznymi i osamotnieni w działaniu. To już dawno stwierdzono w tych krajach, gdzie nauczyciele mają znacznie niższy wymiar godzin lekcyjnych (np. w ZSRR 18 godzin tygodniowo) i korzystają z wydatnej pomocy laborantów, konserwatorów, intendentów i innych pracowników administracyjnych. W Polsce jest pilnie potrzebna nie tylko generalna regulacja zatrudniania, lecz także bardziej nowoczesna organizacja pracy całych zespołów pedagogicznych, składających się ze specjalistów współdziałających i uzupełniających się w realizacji całości zadań szkolnych. Generalną zasadą tej regulacji musi być stworzenie każdemu nauczycielowi warunków do harmonijnego łączenia pracy dydaktycznej z działalnością wychowawczą i opiekuńczą, bez nadmiernego przeciążenia obowiązkami. A więc nauczyciele poszczególnych przedmiotów muszą mieć znacznie mniej obowiązków dydaktycznych, aby mogli z powodzeniem łączyć nauczanie z realizacją innych zadań szkoły wychowującej [13]. Konieczne jest w tym celu zatrudnienie w szkołach i w innych instytucjach edukacyjnych również takich specjalistów, których główne obowiązki łączyłyby się specjalnie z zajęciami pozadydaktycznymi, zwykle w czasie wolnym od nauki lub też w toku uzupełniających działań pedagogicznych, związanych z nauczaniem i odpowiadających potrzebom poszczególnych uczniów. Coraz bardziej potrzebny jest w szkołach współdziałający z nauczycielami wykwalifikowany personel pomocniczy wykonujący prace przygotowawcze przed zajęciami dydaktyczno-wychowawczymi, urządzający pracownie szkolne, wyposażający je, konserwujący urządzenia i pomoce naukowe, a także uwalniający nauczycieli od wielu innych czasochłonnych czynności, które przeszkadzają im w wy-

[13] *Szkoła wychowująca*, pod red. T. J. Wilocha, Warszawa 1978.

konywaniu podstawowych obowiązków pedagogicznych. Właściwa organizacja pracy w szkolnictwie jest bowiem głównym warunkiem osiągania wysokiej jakości kształcenia i wychowania.

TADEUSZ WILOCH

COMMENTS ON THE QUALITY OF POLISH EDUCATION AND UPBRINGING

The generalization of secondary and higher education threatens with the deterioration of the quality of education and upbringing. This menace can be and should be prevented by upholding the best tradition of the present primary and secondary grammar schools and other secondary education schools and also of particular higher schools through the build-up of the whole educational system consistent with the idea of the comprehensive development of personality and with the idea of permanent education. It is not necessary that everyone is obliged to attend one school for ten years following one programme adjusted to the average capacity of pupils, while besides those average pupils less capable and the aptest pupils schould also have a chance to achieve the highest level of education. Therefore the programme of the present 8-year primary school schould be common to all, gradually differentiated with the necessity of its continuation till the secondary but open to the individual realization. The future general education schould be school-leaving examination which qualifies not only the preparations for higher school but also maturity for social life. It is first of all maturity for social life, based on work and permanent education, realized not only at higher schools but also through self-education and self-improvement, which is the common measure for the quality of education and upbringing in the general secondary education. Thus the present state of the national educational system and the conditions of its development and of the development of particular educational institutions should be evaluated in accordance to that measure. But also the solicitude for the quality of education and upbringing indicate the direction of the pedagogic progress in the whole system of national education in the everyday school activities, more and more open to what is new and beautiful in the social life and to what is everlasting in the regional and universalculture.

TADEUSZ WILOCH

BEMERKUNGEN ÜBER DIE QUALITÄT DER BILDUNG UND ERZIEHUNG IN POLNISCHEN SCHULEN

Die Verbreitung des höheren- und Hochschulwesens trägt die Gefahr der Verschlechterung der Qualität der Bildung und Erziehung in sich. Dieser Gefahr kann und muss man vorbeugen. Vor allem durch die Hochhaltung der besten Traditionen der bisherigen Grundschulen, Lyzeen und anderer Schulen mit Abiturabschluss sowie der Hochschulen beim Ausbau des ganzen Bildungssystems, den Ideen einer vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit und der fortwährenden Fortbildung entsprechend. Es ist durchaus nicht notwendig, dass jedermann die Pflicht hat in einer Schule, nach einem Programm — auf das durchschnittliche Intelligenzniveau der

Schüler ausgerichtet — 10 Jahre lang zu lernen, wo neben durchschnittlich Begabten auch Minderbegabte und Hochbegabte ein möglichst hohes Niveau in ihrer Ausbildung und Erziehung erreichen wollen. Deswegen sollte auch für alle das bisherige Programm der achtklassigen Grundschule natürlich individuell realisiert — obligatorisch sein. Die weitere allgemein Bildung müsste auch stufenweise unterschiedlich sein mit der Möglichkeit der fortwährenden Bildung bis zum Abitur, das nicht nur die Hochschulreife geben sollte, sondern auch die Reife zum Leben in der Gesellschaft. Zum gemeinsamen Mass der Qualität der Bildung und Erziehung im allgemeinen höheren Schulwesen wird vor allem die Reife zum Leben in der Gesellschaft, gestützt auf Arbeit und Fortbildung, realisiert nicht nur in Schulen, sondern auch durch Selbstbildung und Selbsterziehung. Nach diesem Masstab muss nam den heutigen Stand des nationalen Bildungssystems beurteilen, sowie der Entwicklungsmöglichkeiten dieses Systems und der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Jedoch auch die Sorge um die Qualität der Bildung und Erziehung muss für die Richtung des pädagogischen Fortschrittes im ganzen nationalen Edukationssystem und für die tägliche Arbeit der Schulen bestimment sein. Die Schule muss offen stehen für alles Neue und Schöne im gesellschaftlichen Leben sowie auch für das Dauerhafte in der regionalen und allgemeinen Kultur.

ТАДЕУШ ВИЛЕХ

ЗАМЕЧАНИЯ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Развитие среднего и высшего образования угражает ухудшению качества обучения и воспитания. Эту угрозу можно и надо предупредить прежде всего путём поддержки лушних традиций существующих до сих пор начальных школ, лицеев и других средних школ, а также отдельных высших учебных заведении, при разширении всей системы прошвещения, соответствующего идее всестороннего развития личности и постоянного образования. Не является необходимым, чтобы все были объязаны учиться 100 лет в одной школе по одной программе, приспособленной среднему способностей учеников, если рядом со средними ученниками должны иметь возможность достигания самого высшего образования и воспитания также и менее одаренные и незаурадные. Потому общей для всех — но для индивидуализированной реализации — должна быть существующая до сих пор программа VIII-летний начальной школы.

Дальнейшее всеобщее обучение должно быть постепенно диференцировано при обеспечении его непрерывности до получения отетестата зрелости, опредекяющего не только подготовку к учёбе в вузах, но также зрелость к общественной жизни. Общей мерой качества образования и воспитания во всеобщей средней школе является прежде всего зрелость к общественной жизни, имеющей опору в труде и постоянном образовании реализованном не только в вузах, но также путём самообразования и самовоспитания. По этой мере следует оценивать настоящее состояние системы народного образования, а также условия развития этой системы и отдельных просветительно-воспитательных учреждении. Однако забота о качество образования и воспитания должна определять направление педагогического прогресса во всей системе народного образования и в повседневной деятельности школы, всё более открытых на то, что новое и красивое в общесвенной жизни, а также устойчивое в региональной и всеобщей культуре.

INSTYTUT ŚLĄSKI
OPOLE

INSTYTUT ŚLĄSKI w OPOLU
P 3594 II
36