

TOMASZ PUDŁOCKI (Kraków – Przemysł)
ORCID: 0000-0001-7527-0919

RECENZJA: АННА ВАРАНИЦЯ, „ПОКІРНІ ПРОМЕТЕЇ:
УЧИТЕЛІ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ ДРУГОЇ
ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ”,
ЛЬВІВ–ДНІПРО 2020, SS. 365

Książki, które wyszły w okresie pandemii koronawirusa, a nie są dostępne online, mimo upływającego czasu nie zawsze miały szansę przebić się do szerszej świadomości. Tymczasem niejedna z nich zasługuje na uwagę, bo wnosi sporo nowych ustaleń do badanej tematyki. Te słowa można odnieść do monografii Anny Waranytsi *Покірні Прометеї: Учителі народних шкіл Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ століття* (Pokorni Prometeusz. Nauczyciele szkół ludowych w Galicji drugiej połowy XIX i początków XX wieku), która ukazała się we Lwowie. Z pełną świadomością stwierdzam, że w przypadku historii oświaty, bynajmniej nie tylko galicyjskiej, to jedna z najbardziej inspirujących publikacji ostatnich lat, która wykorzystując nowe trendy metodologiczne, pokazuje potencjał drzemiący w tej problematyce.

We *Wstępie* autorka słusznie zwróciła uwagę na znaczenie szkolnictwa ludowego w ówczesnym systemie oświatowym w Galicji, które było podstawową formą edukacji, z jaką miała do czynienia większość mieszkańców. Jak napisała: „Мета роботи полягає у створенні максимально повної колективної біографії учителів народних шкіл Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ століття, представленні особливостей їхнього фахового і світоглядного становлення, професійної діяльності, повсякдення, місця в житті держави, народу і людини, визначенні впливу на вчительське середовище трансформацій, що відбувались в тогочасному освітньому, соціальному і політичному просторі” (Celem pracy jest stworzenie jak najbardziej kompletnego portretu zbiorowego nauczycieli szkół ludowych Galicji w drugiej połowie XIX wieku – początku XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem ich zawodu i kształtowania się światopoglądu, działalności zawodowej, życia codziennego, miejsca w życiu państwa, narodu oraz społeczeństwa, określenie wpływu na środowisko nauczycielskie w okresie przemian zachodzących w ówczesnych warunkach oświatowych, społecznych i politycznych) (s. 5). Autorka szczegółowo wyjaśniła swoje cele na s. 7, podkreślając, że bardziej niż podziały narodowościowe czy geograficzne interesowała ją

prozopograficzna analiza badanej grupy, sprzężenie zwrotne między liderami ruchu nauczycielskiego czy elitami a typowymi przedstawicielami zawodu, których partycypacja w życiu społecznym jest zazwyczaj przeceniana w historiografii. W dużej mierze udało jej się to osiągnąć, nawet jeśli niekiedy można odnieść wrażenie, że praca uwzględnia przede wszystkim ukraińskie doświadczenie nauczycielskie badanego okresu. Jako że książka przeznaczona jest głównie na rynek ukraińskojęzyczny, naturalnie trudno traktować tę uwagę jako zarzut, ale niekiedy przykłady z Galicji Wschodniej, zwłaszcza nauczycieli Rusinów-Ukraińców, wydają się za bardzo dominować, szczególnie wobec Polaków, których – jak Waranytsia w pracy zauważyła – było w szkolnictwie ludowym więcej i zostawili znaczną liczbę egodokumentów.

Chronologia wydaje się jak najbardziej słuszna – od wprowadzenia autonomii i związanych z nią nowych zmian w oświacie po wybuch I wojny światowej. Czy przy wyjaśnianiu terminologii można się z autorką zawsze zgodzić? Nie zawsze. Przykładowo: „Етноніми «русини», «руський», згідно з тогочасною практикою, використовуються як синоніми до «українці», «український»” (Etonimy „Rusini”, „ruski”, zgodnie ze współczesną praktyką, są używane jako synonimy słów „Ukraińcy”, „ukraiński”) (s. 6). Przede wszystkim nawet jeśli współczesna historiografia ukraińska stosuje taki zabieg, to przecież także wśród badaczy ukraińskich nie brak przykładów wyjaśniania, że dziewiętnastowieczne tożsamości narodu ukraińskiego były skomplikowane i na przykład rusofile, do końca XIX w. większość polityczna, identyfikowali się raczej jako kulturowa część Imperium Rosyjskiego niż Ukraińcy. Nie tylko w historiografii polskojęzycznej, ale i niemiecko- i anglojęzycznej te niejasności są choćby wzmiankowane i wyjaśniane. Takiego rozwiązania, nawet w postaci sygnalnego przypisu, w książce zabrakło.

Układ pracy – w dużej mierze tematyczno-chronologiczny – jest spójny i logiczny. Poszczególne rozdziały wynikają z siebie i nawiązują do poprzednich, dzięki czemu książkę czyta się jako głęboko przemyślaną całość. Jedyne do dwóch ostatnich rozdziałów mam zastrzeżenia, które zaznaczyłem przy ich szczegółowym omówieniu.

Rozdział 1, zatytułowany *Теоретико-методологічні аспекти дослідження* (Teoretyczno-metodologiczne aspekty badań – s. 9–30), składa się z dwóch podrozdziałów: 1.1. *Народні учителі в структурі інтелігенції Галичини другої половини XIX – початку XX ст* (Nauczyciele ludowi w strukturze inteligencji galicyjskiej drugiej połowy XIX i początku XX wieku) oraz 1.2. *Про можливості прозографічного методу в дослідженні народних учителів* (O możliwościach metody prozopograficznej w badaniu nauczycieli ludowych). Autorka najpierw pokazała, że między rokiem 1841 a 1912 liczba przedstawicieli badanej grupy wzrosła dwudziestodwukrotnie. O ile w pierwszym badanym roku było to 736 osób, o tyle przed I wojną światową już 16 005. Należy się zgodzić, że powody tego wzrostu są rozmaite, a do konsolidacji grupy przyczyniła się m.in. prasa fachowa i codzienna, która starała się wpływać na poczucie misji i wyjątkowości nauczycieli, równocześnie dopominając się o jej prawa.

Anna Waranytsia sporo miejsca poświęciła rozważaniom na temat inteligencji i intelektualistów, starając się wyjaśnić, na ile badaną grupę można do jednej czy drugiej warstwy społecznej zaliczyć. Przypomniała, że zwolennicy kulturowo-filozoficznego podejścia zwracają uwagę na to, że w XIX w. inteligencja była grupą społeczną składającą się z odrębnych jednostek, z których każda nie tylko zarabiała pieniądze pracą umysłową, ale dosłownie „żyła pomysłami”. Z kolei przynależność danej osoby do środowiska intelektualistów zdeterminowana była przez jej zgodność wobec wymagań społecznych i wypełnianie określonych obowiązków nałożonych na nią przez społeczeństwo. Powołując się głównie na ukraińskich badaczy, Waranytsia podkreśliła, że w historiografii dominuje pogląd, iż inteligencja „pięknej epoki” w dużej mierze cechowała się opozycją wobec systemu, nie zgadzała się z istniejącymi rozwiązaniami politycznymi i narzuconą ideologią (np. konserwatywną), a także wykazywała opór wobec różnych form asymilacji narodowej. Sama autorka jednak nie do końca zgadza się z takim rozumieniem inteligencji *per se*, sugerując podejście syntetyczne. Należy się z nią zgodzić, że nie narzucone *ex post* propozycje, ale próba dojścia do tego, kto był za kogo uważany w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie galicyjskim świadczy o przynależności do danej warstwy – to powinno być podstawowym kryterium. Co więcej, analizując misję inteligencji przez pryzmat stosunków narodowościowych, do warstwy tej zaliczano przede wszystkim tych, którzy byli „solą ludu”, a więc generowali idee, tworzyli przestrzeń intelektualną i konsolidowali przedstawicieli narodu w obronie jego praw. Anna Waranytsia ma rację, pisząc, że nie da się jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy nauczyciele szkół ludowych należeli do inteligencji czy też nie. W dużej mierze zależało to od roli szkół powszechnych w życiu społeczeństwa, znaczenia edukacji, zaangażowania grupy w zmiany społeczne, jak i od prowadzonego stylu życia. Przecież zdecydowana większość ukończyła jedynie seminaria nauczycielskie, w których matura nie była równa egzaminowi dojrzałości w gimnazjum, stąd trudno mówić o prestiżu wynikającym z wykształcenia. Różnice w wykształceniu oraz możliwościach i czasie na doksztalcanie się również były ogromne. Także praca w szkołach jednoklasowych nie mogła się równać pracy w szkołach wydziałowych w miastach; nawet funkcja dyrektora takich placówek była dość nisko w hierarchii społecznej. Nie można jednak zapominać, że pomimo słabych zarobków, nadzoru szkolnego, który ograniczał pole działalności, jak i niekiedy realnych problemów w pracy na prowincji, nie brak było jednostek, które z misją podchodziły do swego zawodu i w lokalnych społecznościach wybiły się na ponadprzeciętność. Tym bardziej że – jak słusznie zauważyła autorka – w miarę upływu czasu i popularności idei narodowych wzrosła świadomość pracy nauczycieli. Prasa idealizowała ich jako męczenników sprawy narodowej, którym społeczeństwo jest winne wdzięczność za wychowywanie nowych, bardziej aktywnych jego członków. Równocześnie władza wymagała od nauczycieli lojalności wobec państwa i monarchii i niemieszania się w politykę. Zatem ci, którzy wykraczali poza ten schemat, narażali się na

nieprzyjemności, a nawet na utratę pracy. Było to o tyle trudne, że nauczyciele szkół ludowych zarabiali niewiele i nie mogli sobie pozwolić na tego typu ryzyko. Waranytsia podała, że na początku XX w. przeciętne miesięczne wynagrodzenie nauczyciela szkoły powszechnej we Lwowie wynosiło 150–200 koron, podczas gdy nauczyciel szkoły średniej otrzymywał 350–400 koron, a profesor uniwersytecki – ok. 600–700 koron. O ile na wsi pedagogzy mogli liczyć na mieszkanie służbowe i wsparcie miejscowych chłopów w postaci warzyw czy innych naturaliów, o tyle w miastach w grę wchodziły jedynie dodatki drożyzniane (o których akurat autorka zapomniała wspomnieć), ale i tak różnice w pozycji społecznej nauczycieli poszczególnych szczebli były ogromne. Dlatego też Waranytsia zalicza badaną grupę do grupy pośredniej między inteligencją a warstwami niższymi i chyba należy się z nią zgodzić.

Autorka dużo miejsca poświęciła refleksjom nad wybraną metodą, pokazując możliwości, jakie daje ona przy analizie grupy. Z jej badań wynika, że spośród 1560 uczniów i uczennic żeńskich i męskich seminariów nauczycielskich Krakowa, Lwowa, Przemyśla i Rzeszowa w latach 1871–1910: 32,05% (500 osób) to dzieci urzędników państwowych, 18,97% (296 osób) – robotników miejskich, 18,21% (284) – chłopów, 12,24 (191) – nauczycieli ludowych i in., z czego status społeczny dziewcząt był wyższy niż chłopców (s. 21–22). Nie wiadomo jednak, czy w analizie uwzględniono męskie i żeńskie seminaria Krakowa i Lwowa, a także dlaczego pominięto państwowe seminaria w Nowym Sączu (przeniesione w 1874 r. do Tarnowa), Stanisławowie, Tarnopolu i powstające od 1892 r. kolejno seminaria w: Samborze, Sokalu, Krośnie, Zaleszczykach, Starym Sączu, Kętach, Rudniku, Czortkowie i Brzeżanach. Trudno też dociec, czy chodzi o liczbę uczniów i uczennic *in corpore* czy tylko absolwentów wymienionych seminariów. Autorka słowem nie zająknęła się również o prywatnych szkołach tego typu. Należało wyjaśnić, dlaczego dane zostały ograniczone do czterech wybranych miejscowości (z czego czterech albo sześciu szkół, bo we Lwowie i Krakowie istniały zarówno męskie, jak i żeńskie). Przy analizie innych czynników, np. wyników egzaminów dojrzałości, liczby stypendystów czy relegacji ze szkoły za złe zachowanie, także stosowano to samo niedoprecyzowane kryterium dotyczące liczby i miejsc, w których znajdowały się seminaria. W ogóle część statyczna wydaje się mało przejrzysta – zamiast zastosować tabele i wykresy, a następnie omówić ich zawartość, dane zawarto w tekście, niekiedy jedynie za wybrany rok. Czemu akurat taka datacja, a nie inna, najczęściej także nie jest wyjaśnione. Bez względu na zastrzeżenia Waranytsia skonkludowała, że zdecydowana większość nauczycieli zaczynała swoją karierę jako nauczyciele tymczasowi, a zatem o najniższych zarobkach i dopiero wprowadzenie egzaminu kwalifikacyjnego, do którego większość przystępowała po 2–5 latach pracy, poprawiło nieznacznie ich sytuację finansową.

Rozdział 2, pt. *Народна школа в системі освіти* (tj. Szkoła ludowa w systemie oświaty, s. 31–53), podzielony został na trzy podrozdziały: 2.1. *Освітня політика Габсбургів першої половини XIX століття* (Polityka oświatowa Habsburgów

pierwszej połowy XIX wieku), 2.2. *Досвід церковно-парафіяльних, тривіальних і головних шкіл* (Rzeczywistość szkół parafialnych, trywialnych i głównych), 2.3. *Законодавча база початкового шкільництва* (Podstawy prawne szkolnictwa początkowego). To w dużej mierze rozdział pozwalający lepiej zrozumieć realia funkcjonowania nauczycieli szkół ludowych w badanym okresie poprzez nakreślenie sytuacji szkolnictwa przed wprowadzeniem autonomii. Autorka – zresztą bardzo słusznie – oparła swoje rozważania głównie na pracach polsko- i niemieckojęzycznych, zgrabnie zbierając najważniejsze wydarzenia prezentowanej tematyki. Scharakteryzowała politykę Habsburgów wobec oświaty w Galicji, przedstawiła sytuację, jaka panowała w trzech typach szkół powszechnych w ówczesnym systemie, a także – w oparciu o źródła drukowane – przybliżyła zmiany, które nastąpiły w szkolnictwie w latach wprowadzania autonomii (głównie w latach 1867–1873) i w późniejszym czasie. Rozdział ten jest gładko napisany i omawia najważniejsze elementy – siłą rzeczy Waranytsia „prochu nie odkryła”, ale też nikt od niej w tym miejscu tego nie wymagał.

Z punktu widzenia tytułowego zagadnienia o wiele ciekawszy i na pewno bardziej odkrywczy jest rozdział 3, tj. *Формування вчительських кадрів* (Kształcenie kadry nauczycielskiej – s. 54–77), składający się z następujących części: 3.1. *Вибір фаху як життєва стратегія* (Wybór zawodu jako strategia życiowa), 3.2. *Початкова освіта, гімназії, виділові та реальні школи* (Szkolnictwo podstawowe, gimnazja, szkoły specjalistyczne i realne), 3.3. *Учительські семінарії* (Seminaria nauczycielskie). Autorka rozpoczęła od przybliżenia wyidealizowanego obrazu zawodu nauczyciela, który przez wieki, przynajmniej przez część środowisk, był mitologizowany i postrzegany jako akt najwyższej moralności i poświęcenia. Zaznaczyła jednak, że realia były o wiele bardziej skomplikowane, a wybór zawodu w wieku 13–16 lat (tj. rozpoczęcia nauki w seminarium nauczycielskim) trudno było uznać za dojrzałą decyzję. Jednak przy stale rosnącej liczbie szkół, a przez to zapotrzebowaniu na nowych nauczycieli, wybór zawodu nauczycielskiego wśród chłopów i robotników kojarzył się z awansem społecznym i lepszymi zarobkami. Co więcej, nauczyciel „z ludu” otrzymywał większy kredyt zaufania, pracując w środowisku chłopskim, niż pochodzący z wyższych warstw. Jak na wybranych przykładach pokazała Waranytsia, tak naprawdę powody wyboru zawodu nauczyciela były różne, a w społeczeństwie galicyjskim panowało przekonanie, że praca w szkole powszechnej jest karą za brak chęci do nauki. Na pewno wymagania wobec nauczycieli ludowych były dużo mniejsze niż w stosunku do pedagogów wyższych szczebli – egzaminy prostsze, a praca z uczniami nie wymagała większego przygotowania intelektualnego. Waranytsia na przykładzie Mieczysława i Bolesława Baranowskich oraz Julii Schneider (Ulany Krawczenko) udowodniła, że w wybranych przypadkach przyszli nauczyciele odbierali edukację domową, ale najczęściej – ze względu na to, że większość pochodziła z niezamożnych rodzin – w szkołach publicznych. Edukacja domowa, mimo indywidualnego podejścia do wychowanka, nie zawsze była najlepszą opcją dla

przyszłych nauczycieli. Mieli oni ograniczony kontakt z rówieśnikami, byli pozbawieni doświadczenia przebywania w szkolnej ławie w roli ucznia, a nawet nabierali zachowań aspołecznych. Autorka bardzo dobrze zanalizowała ten problem. Dla dzieci z bogatszych rodzin szansą na zdobycie edukacji były prywatne szkoły, nierzadko tylko dla chłopców i tylko dla dziewcząt (a więc niekoedukacyjne), prowadzone przez zakony, w tym benedyktyнки i bazylianki. Większość uczęszczała jednak do państwowych szkół publicznych. W rozmaity sposób zapamiętano spędzony tam czas – nauczyciele albo stanowili wzór, albo poprzez stosowanie kar cielesnych wyładowywali swoje frustracje na podopiecznych.

Kontynuowanie nauki na poziomie szkoły średniej (gimnazjum, szkoły realnej, seminarium nauczycielskiego) było dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla dzieci ze środowisk wiejskich. Nierzadko musiały one codziennie dojeżdżać do szkoły albo przenieść się do miasta i opuścić dom rodzinny na rzecz bursy czy stancji. Nowe środowisko i często fatalne warunki mieszkaniowe, niedożywienie i kiepska higiena, szukanie zapomnienia w niedozwolonych rozrywkach, przy stresie związanym z nowymi wymaganiami szkolnymi, powodowały, że wielu uczniów rezygnowało z nauki szkolnej. Tak było zwłaszcza w gimnazjach – niektórzy przechodzili wówczas do seminariów, gdzie program nauczania nie był tak intelektualnie wymagający. Autorka poświęciła też trochę miejsca współżyciu uczniów różnych narodowości, na wybranych przykładach pokazując, że do końca XIX w. było ono raczej zgodne – dopiero wzrost nacjonalizmów na początku XX w. zmienił tę tendencję.

Podstawę wykształcenia przyszli nauczyciele szkół powszechnych zdobywali jednak w seminariach nauczycielskich, dobrze zatem, że ten rodzaj szkół autorka wyodrębniła w osobnym podrozdziale. Pokazała, że w wyniku reformy oświatowej naukę w seminariach wydłużono najpierw do trzech, a potem do czterech lat. Dziwi mnie jednak brak określenia miejsc, gdzie funkcjonowały seminaria państwowe w roku 1871 – ponieważ przez dziesięciolecia stan ten utrzymywał się bez zmian. Zrobiła to w oparciu o rok 1911/1912, ale bez wyjaśnienia, dlaczego wybrała akurat tę datę. Waranytsia przypomniała, że przy seminariach działały szkoły ludowe, gdzie uczniowie mogli doskonalić swoje metody dydaktyczne w ramach praktyk, a co zdolniejsi mieli szansę na uzyskanie stypendiów naukowych. Przybliżyła działalność burs dla uczniów, a także opisała formy kontroli, którą rozciągano nad uczniami, aby ich dyscyplinować – różniły się one w zależności od środowiska. Przykładowo Seminarium Nauczycielskie Męskie w Rzeszowie miało opinię bardzo rygorystycznego, a w Krakowie – liberalnego. Autorka według własnych obliczeń podała, że wśród absolwentów seminariów Polacy (53,73%) przeważali nad Rusinami¹ (44,74%). Liczba Żydów (1,3%) i Niemców (0,23%) była znikoma. To ważne obliczenia, ale z przypisu 279 wynika, że podane na podstawie *Sprawozdań c.k. Rady szkolnej krajowej*

¹ Użyła tego pojęcia na s. 74 wbrew wcześniejszym deklaracjom ze *Wstępu*.

o stanie wychowania publicznego w wybranych latach 1875/1876, 1880/1881, 1886/1887, 1902/1903, 1904/1905, 1911/1912. Trudno jednoznacznie stwierdzić, dlaczego wybrano sprawozdania z takich, a nie innych lat – nie zachowano równych przedziałów statystycznych, stąd i obliczenia autorki nie do końca są wiarygodne. Można je traktować tylko jako ilustrację ogólnej tendencji.

Na rozdział 4, pt. *Професійна діяльність* (Działalność zawodowa – s. 78–107) składają się trzy podrozdziały, tj. 4.1. *Навчальний процес. Лінія взаємин вчитель – учень* (Proces nauczania. Wzajemne relacje nauczyciel – uczeń), 4.2. *Шкільні бібліотеки. Підручники* (Szkolne biblioteki. Podręczniki), 4.3. *Професійні середовища* (Środowiska zawodowe). To bardzo dobrze napisany fragment, pokazujący, z jakimi wyzwaniem musieli się zmierzyć nauczyciele: przepełnione klasy (nawet do 80 uczniów w każdej), liczne przedmioty do prowadzenia, nierzadko kiepskie wyposażenie szkół oraz próby wyrobienia sobie własnego stylu nauczania, który byłby skuteczny w mało komfortowych warunkach pracy. Autorka omówiła przykłady lekcji wzorcowych zamieszczone w prasie fachowej, a także elementy, na które zwracano uwagę podczas kontroli zajęć ze strony dyrekcji czy inspektorów szkolnych. Odwołała się – bardzo słusznie – do przepisów szkolnych określających kary nakładane na nauczycieli za wydłużanie zajęć czy słabe wyniki nauczania większości uczniów. I w tym miejscu ponownie zostały przywołane wspomnienia z nauczania w szkołach średnich wybranych pamiętnikarzy. Trudno się dziwić, że szkołę i swoich pedagogów zapamiętali oni rozmaicie, w tym także z drastycznych przykładów zachowania, jak pobicia uczniów. Autorka przywołała również przypadki samobójstw uczniów, którzy nie wytrzymywali presji psychicznej czy to ze względu na słabe oceny, brak promocji do następnej klasy czy z powodu fatalnych relacji ze swoimi wychowawcami. W ogóle to jeden z najlepszych rozdziałów – napisany z rozmachem, pokazujący rozmaite konteksty i wyzwania pracy nauczycielskiej, w którym Anna Waranytsia na pierwszorzędnie dobranych przykładach napisała wprost o wypaczeniach systemu. Obraz nie jest jednak jednostronny – autorka nie zapomina o osiągnięciach i jasnych stronach szkolnictwa galicyjskiego. Bardzo dobrze uwypukliła konferencje nauczycielskie jako formy spotkań i współpracy, które – jak pokazała na przykładzie dyrektora seminarium lwowskiego Tytusa Budzynowskiego – nie zawsze przebiegały gładko. Zresztą Budzynowski, wielokrotnie przywoływany w różnych miejscach pracy, to przykład osoby, która nigdy nie powinna pracować z dziećmi i młodzieżą i który ostatecznie został usunięty z posady dyrektora w 1882 r. w wyniku dochodzenia dyscyplinarnego. Przy okazji Waranytsia poświęciła też uwagę konferencjom regionalnym i ogólnogalicyskim skierowanym do nauczycieli. Zdziwiony jestem jednak, że autorka nie wychwyciła innej patologii, która sporadycznie zdarzała się w seminariach, ale miała miejsce, tj. wykorzystywania seksualnego uczennic przez nauczycieli lub wchodzenia z nimi w relacje seksualne za obopólną zgodą. Przykładów relacji seksualnych nauczyciel – uczeń czy nauczycielka – uczeń nie znam, ale pisałem o tym pierwszym przypadku w kontekście Seminarium

Nauczycielskiego Żeńskiego w Przemyślu i skandalu, jaki wywołał nauczyciel Wilhelm Przybylski na początku XX w.²

Rozdział 5, zatytułowany *Виконавча влада. Контроль над роботою народних учителів* (Władza wykonawcza. Kontrola pracy nauczycieli ludowych – s. 108–137), poświęcony jest organom kontrolującym pracę w szkołach. Autorka podzieliła go na następujące części: 5.1. *Крайова шкільна рада* (Rada Szkolna Krajowa), 5.2. *Інспектура народних шкіл* (Inspektorat szkół ludowych), 5.3. *Службова дисципліна. Рішення шкільної адміністрації* (Dyscyplina służbowa. Kompetencje szkolnej administracji). To bardzo ciekawe pokazanie kompetencji poszczególnych organów władzy nadzorującej (RSK, inspektorów oraz dyrektorów) wobec nauczycieli. Chociaż rozdział w dużej mierze napisany jest w oparciu o obowiązujące przepisy, to nie nuży – wręcz przeciwnie: przykłady ze wspomnień nauczycielskich oraz z przeprowadzonych inspekcji bardzo dobrze oddają rzeczywistość szkolną i stanowią świetne uzupełnienie pierwszego z wymienionych źródeł. Dziwi mnie tylko, że jako podbudowę metodologiczną nie wykorzystano prac Michela Foucaulta, który choćby w *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* jest niezmiernie inspirujący. Sam korzystałem z jego sugestii przy wielu pracach o szkolnictwie, gdyż pozwalają one wyjść poza schemat przepisów i popatrzeć na system oświaty jako swoistego rodzaju panoptikon, w którym każdy podlega kontroli każdego³.

Rozdział 6, *Педагогічна думка* (Myśl pedagogiczna – s. 138–159), podzielony jest na następujące części: 6.1. *Загальні принципи* (Ogólne zasady), 6.2. *Національне виховання* (Wychowanie narodowe), 6.3. *Гендерне виховання у шкільній педагогіці. Коєдукація* (Wychowanie płciowe/genderowe w szkolnej pedagogice. Koedukacja) i podejmuje wiele ważnych aspektów, w dużej mierze znanych już z literatury. Autorka zebrała wybrane tytułowe przykłady pism pedagogicznych z epoki, posiłkując się źródłami i literaturą polsko- i ukraińskojęzyczną. Niezmiernie interesujące są rozważania Waranytsi na temat koedukacji w placówkach i utrwalania przez szkołę ról żeńskich i męskich – tradycyjnie postrzeganych przez społeczeństwa dziewiętnastowieczne. Badaczka podparła się tutaj nie tylko przepisami szkolnymi, ale i poradnikami dobrego wychowania oraz traktatami pedagogicznymi. Jak zauważyła, mimo wspierania ambicji kobiet pragnących równego dostępu do edukacji, szkoła utrzymywała patriarchalny model, choćby przez inne wymagania wobec zachowania chłopców i dziewcząt. Argumentację można było wesprzeć, odwołując się choćby do ustaleń Jadwigi Hoff⁴.

² T. Pudłocki, *Maria Bielawska – w poszukiwaniu tożsamości kobiety aktywnej na prowincji okresu dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Historia zwyczajnych kobiet i zwyczajnych mężczyzn. Dzieje społeczne w perspektywie gender*, red. D. Kałwa, T. Pudłocki, Przemyśl 2007, s. 43–62.

³ Zob. np. T. Pudłocki, *Blask szarości... Życie codzienne w I Państwowym Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu w latach 1918–1939*, Przemyśl 2004.

⁴ J. Szymczak-Hoff, *Drukowane kodeksy obyczajowe na ziemiach polskich. Studium źródłoznawcze*, Rzeszów 1982 czy liczne artykuły tej autorki.

Rozwinięciem rozważań o koedukacji jest rozdział 7, tj. *Гендерний аспект* (Aspekt genderowy – s. 160–185). Podzielony został na podrozdziały: 7.1. *Жіночі мотиви вибору вчительського фаху* (Kobiece powody wyboru zawodu nauczycielskiego), 7.2. *Народні учительки* (Nauczycielki ludowe), 7.3. *Учителі-чоловіки* (Nauczyciele mężczyźni), 7.4. *Сім'ї народних учителів* (Rodzina nauczycieli ludowych). To jedna z najciekawszych części, mimo że autorka nie odwołała się do prac metodologicznych z zakresu *gender studies* czy też tych, które wykorzystują to podejście w badaniu szkoły galicyjskiej⁵. Anna Waranytsia słusznie zwróciła uwagę, że w konserwatywnym społeczeństwie galicyjskim praca nauczycielska dla kobiet była szansą nie tylko na zdobycie lepszego wykształcenia, ale chociaż częściowe wybiecie się poza tradycyjne role społeczne, w dużej mierze ograniczone do rodziny oraz uczestnictwa w praktykach religijnych i pracach filantropijnych. Praca nauczycielska wpisywała się zarazem w obowiązujący kanon kobiety – Matki Narodu, która odpowiada za wychowanie nowych pokoleń i wyrabianie pewnych postaw, dlatego społeczeństwo, zarówno polskie, jak i ukraińskie, szybko zaakceptowało nowy ideał. Równocześnie – jak słusznie zwróciła uwagę autorka – edukacja na poziomie seminaryjnym nie skutkowałą konkurencją dla mężczyzn, a zwiększała szanse kobiet na rynku matrymonialnym. Autorka wypukliła, że mężczyźni różnie postrzegali zawód nauczyciela. Dla niektórych był on źródłem satysfakcji i spełnienia zarówno zawodowego, jak i osobistego – jako głowa rodziny (zwłaszcza dla tych, którzy pełnili funkcje kierownicze), zaś dla innych tego typu praca była upokarzająca – niskopłatna oraz niedająca prestiżu społecznego. Ze względu na to, że wychowanie małych dzieci uważano za „naturalne” zadanie kobiet, wielu mężczyzn pracę z kilkuletnkami odbierało jako karę czy wręcz degradację. Część z nich, załamana z powodu niespełnienia, a także ograniczeń zawodowych (np. trzymania się z dala od polityki, alkoholu, gier hazardowych czy zaangażowania się w niepożądane z punktu widzenia władzy towarzystwa czy kręgi), była traktowana z lekceważeniem nawet przez samych uczniów, co potęgowało depresję nauczycieli. A wymagano od nich schludnego ubioru, bezinteresowności w postępowaniu z uczniami i ich rodzicami, a niezrządkiem poświęcenia zdecydowanie wychodzącego poza ich obowiązki służbowe.

⁵ Wypada mi ponownie odwołać się do własnych prac. Zob. m.in. T. Pudłocki, *Na rozstaju wzorców i pragnień – życie codzienne uczniów I Gimnazjum w Przemyślu na początku XX wieku*, [w:] „*Virtuti et ingenio*”. *Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Julianowi Dybcowi*, red. A.K. Banach, Kraków 2013, s. 431–447; „*Grono nauczycielskie już nie jest tak zharmonizowane jak było dawniej*” – *środowisko profesorów dębickiego gimnazjum przed I wojną światową*, [w:] *Prowincja galicyjska wokół I wojny światowej. Konteksty, porównania, przykłady*, red. T. Pudłocki, A.S. Więch, Przemyśl 2014, s. 9–21; *Czy na pewno starzy? Obraz profesorów i nauczycieli szkół średnich Galicji z drugiej połowy XIX wieku i początku XX stulecia w oczach ich uczniów*, [w:] *Ludzie starzy w rodzinie i społeczeństwie na ziemiach polskich od XVIII do XX wieku (na tle porównawczym)*, t. 2: *Aspekty społeczno-kulturowe*, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarz, Warszawa 2015, s. 325–337; „*Piękne słowo jest więcej warte od pięknego ciała*”. *Prywatne Gimnazjum Anny Rachalskiej w Przemyślu w latach 1911–1920*, „*Krakowskie Pismo Kresowe*” 2017, R. 9: *Kobiety na Kresach*, s. 35–72.

To znakomity fragment, pokazujący tzw. „piekło mężczyzn”, by się posłużyć terminem Ewy Paczoskiej⁶. Autorka wprawdzie pominęła kwestie obyczajowe (np. wymuszanie wstrzemięźliwości seksualnej na kawalerach i czystości poza-mażeńskiej), ale i tak w tym temacie napisała dużo więcej niż wielu autorów przed nią. Waranytsia jedynie sygnałnie zaznaczyła przykłady kontroli czy wręcz uzależnienia nauczycieli od lokalnych przedstawicieli Kościoła. Znakomicie postawiony problem zdecydowanie wymaga jednak większej uwagi. Bardzo ciekawe są spostrzeżenia autorki na temat rodzin, zwłaszcza wobec wysokiego odsetka niezamężnych przedstawicieli stanu nauczycielskiego, którzy często przekładali decyzję o wstąpieniu w związek małżeński na kilka lat po rozpoczęciu pracy i osiągnięciu stabilizacji zawodowej. Dużo miejsca poświęciła kojarzeniu małżeństw wewnątrz grupy oraz zmniejszającej się w kolejnych dziesięcioleciach liczbie dzieci, co wynikało ze słabych zarobków.

Rozdział 8 dotyczy życia codziennego rodzin nauczycielskich. I w tym miejscu, chociaż nie odwołuje się do żadnych prac metodologicznych z zakresu tej tematyki, autorka dała znakomity przykład analizy źródeł i wyciągnęła z nich wiele istotnych informacji, pozwalających zrekonstruować wybrane przykłady tytułowego zagadnienia. Rozdział *Побут і дозвілля* (Życie codzienne i wypoczynek – s. 195–223) dzieli się na podrozdziały: 8.1. *Шкільні приміщення* (Teren szkoły), 8.2. *Матеріальне становище* (Sytuacja materialna), 8.3. *Домашній побут і відпочинок* (Życie domowe i rekreacja). W dużej mierze w oparciu o pamiętniki i wspomnienia autorka zrekonstruowała wybrane przykłady codzienności i powszechności życia nauczycieli, gdzie przestrzeń prywatna najczęściej przenikała się z pracą. Wynikało to w dużej mierze z faktu, że zwłaszcza na wsiach wielu z nich posiadało mieszkanie służbowe na terenie szkoły. Ze względu na słabe zarobki nierzadko czas odpoczynku był równoznaczny z rozmaitego rodzaju sposobami na reperowanie domowego budżetu i niewiele miał wspólnego z czasem wolnym na regenerację.

Rozdział 9, pt. *Національні контексти роботи народних вчителів* (Narodowe aspekty pracy nauczycieli ludowych, s. 224–263), stanowi próbę wpisania pracy nauczycieli w kontekst rozwoju nacjonalizmów. Trudno się dziwić – szansa na lepszy dostęp do edukacji i podnoszenie poziomu cywilizacyjnego była jednym z najważniejszych postulatów bynajmniej nie tylko w dziewiętnastowiecznej Europie. Równocześnie było to narzędzie pozwalające jednym narodom na szybszy awans w rywalizacji i rozwój (np. poprzez germanizację, rusyfikację, madziaryzację czy polonizację), a innym, niemającym takiego dostępu do oświaty, na bierną rolę i zepchnięcie w walce o wpływy. Rozdział podzielony jest na następujące części: 9.1. *Народна школа в польсько-українських взаєминах* (Szkoła

⁶ Zob. szerzej: E. Paczoska, *Idea czystości i piekło mężczyzn w literaturze drugiej połowy XIX wieku*, [w:] *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX, wiek XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 2006, s. 55–71.

ludowa w relacjach polsko-ukraińskich), 9.2. *Народні вчителі в національному русі* (Nauczyciele ludowi w ruchu narodowym), 9.3. *Єврейське шкільництво* (Szkolnictwo żydowskie), 9.4. *Особливості роботи народних учителів у національно змішаних класах* (Specyfika pracy nauczycieli ludowych w klasach mieszanych etnicznie). To bardzo dobrze napisana część, w dużej mierze z perspektywy Ukraińców/Rusinów, których szanse edukacyjne w badanej epoce były nieporównywalnie mniejsze niż Polaków, stąd wiele podejmowanych przez nich prywatnych inicjatyw edukacyjnych. Ponownie jednak zdziwiony jestem, że autorka nie sięgnęła po prace z zakresu nacjonalizmu i oświaty, których nie brak.

Nie do końca rozumiem sens zamieszczania w książce dwóch ostatnich rozdziałów. Są to: rozdział 10 pt. *Життєві історії народних вчителів* (Historie życia nauczycieli ludowych – s. 264–282), na który składają się biogramy dwóch wybranych wybitnych przedstawicieli badanej grupy, jak 10.1. *Юлія Шнайдер (Уляна Кравченко)* (Julija Sznajder (Ulana Krawczenko)), 10.2. *Віктор Балицький* (Wiktor Balicki), a także rozdział 11 pt. *Образу народних вчителів у публіцистиці та художній літературі* (Wizerunek nauczycieli ludowych w dziennikarstwie i literaturze pięknej – s. 283–292). Od razu pojawia się zarzut, dlaczego Sznajder i Balicki, a nie ktoś inny – czy możemy napisać, że byli to typowi przedstawiciele badanej grupy? Na pewno nie. A przecież i innych, wybitnych nie brakowało. Z kolei rozważania z rozdziału ostatniego, notabene dość krótkiego, można było częściowo przenieść do wstępu, a częściowo zamieścić w zakończeniu.

Bibliografia (a raczej *Список використаних джерел і літератури*, tj. Wykaz wykorzystanych źródeł i literatury) nie jest przejrzyste skonstruowana. Autorka zastosowała metodę podania wszystkich dokumentów archiwalnych, wyliczając je numerycznie według układu alfabetycznego, zamiast pogrupować je według miejsca przechowywania. Trudno zatem zorientować się w liczbie i nawet nazwach archiwów, które przejrzała. Tę samą metodę numeryczną zastosowała wobec tytułów źródeł drukowanych, wywiadów ze świadkami, wspomnień i pamiętników, artykułów prasowych, a także opracowań. Rozumiem, że w ten sposób osiągnęła imponującą liczbę 1043 rozmaitych form źródeł i literatury, ale niewiele więcej. Poza tym rzeczy ważne mieszają się z drobnymi notatkami. W zapisie archiwaliów autorka jest niekonsekwentna – raz stosuje pełne nazwy (np. Archiwum Narodowe w Krakowie), a raz skróty (np. ANN). Dla ułatwienia podam, że z polskich archiwów skorzystała z zasobów: Archiwum Państwowego w Krakowie, Archiwum Państwowego w Przemyślu, Archiwum Państwowego w Rzeszowie, Oddziału Zbioru Specjalnych Biblioteki Jagiellońskiej, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Biblioteki Narodowej w Warszawie oraz archiwum rodzinne W. Opałka, jednak podstawą jej rozważań są materiały zgromadzone w zasobach Centralnego Państwowego Historycznego Archiwum Ukrainy we Lwowie oraz Lwowskiej Narodowej Biblioteki Naukowej im. Wasyła Stefanyka we Lwowie (sygnalnie wykorzystano źródła z Państwowego Archiwum Obwodu Lwowskiego).

Imponująco wygląda zestaw opublikowanych prac. Z recenzenckiego punktu widzenia zdziwiony jestem, że wśród kilku prac Andrzeja Meissnera, które autorka wykorzystała, zabrakło ważnego dla tematu artykułu, tj. *Kadra pedagogiczna państwowych seminariów nauczycielskich w Galicji 1871–1914* („Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania” 1994, z. 174, s. 151–165). Można było wykorzystać więcej prac Marii Stinii, nie tylko jej książkę z 2004 r. – to znakomita badaczka dziejów szkolnictwa galicyjskiego. Pomińcie moich prac pozostawię bez komentarza. Zabrakło mi też kilku prac o inteligencji jako warstwie społecznej polskich autorów, a także ukraińskiego tłumaczenia pracy Sviatoslava Pacholkiva *Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині. Освічена верства й емансипація нації* (Ukraińska inteligencja w habsburskiej Galicji. Warstwa oświecona i emancypacja narodu), Львів 2014, ss. 610 (znakomicie władająca językiem niemieckim autorka mogła wykorzystać oryginał tej pracy ogłoszony w tym języku). Z recenzenckiego punktu widzenia dodam, że autorem wspomnień z gimnazjum św. Anny, wydanych w 1938 r., był Karol Korta, a nie Kort. Wydaje mi się, że Anna Waranytsia, przywołując liczne wspomnienia nauczycieli, zapomniała przy ich analizie o kilku ważnych elementach. To nie są typowe refleksje z czasów szkolnych. Nauczyciele najczęściej są nadreprezentowanymi autorami tego rodzaju pisarstwa, w którym pojawia się pozytywny wizerunek szkoły z ich lat młodości i uczących ich pedagogów. W ten sposób poniekąd usprawiedliwiają własne wybory i próbują dowartościować ścieżkę zawodową, która nie cieszy się poważaniem i nie daje wystarczającej satysfakcji finansowej⁷.

Zawarte uwagi, niekiedy krytyczne, niczym nie umniejszają mojej wysokiej oceny książki. To interesujące i pod wieloma względami spełniające nowe kryteria metodologiczne spojrzenie na nauczycieli szkół ludowych w Galicji, które – wobec w dalszym ciągu w dużej mierze bardzo klasycznych i tradycyjnych w ujęciu prac poświęconych oświacie galicyjskiej – powoduje, że książka Anny Waranytsi powinna być szerzej dostrzeżona w historiografii. Autorka stawia interesujące pytania badawcze, bardzo dobrze orientuje się w trendach badawczych, potrafi pierwszorzędnie analizować wybrany materiał i równocześnie udowadnia, że temat historii oświaty galicyjskiej wciąż pozostawia przed jego badaczami i badaczkami spore pole do interpretacji. Nawet jeśli Waranytsia zbyt rzadko bezpośrednio powołuje się na inspiracje metodologiczne, to ma znakomite wyczucie warsztatowe, które dało bardzo dobre efekty poznawcze. Nie mam wątpliwości, że książka powinna być obowiązkową lekturą nie tylko dla uczonych zajmujących się historią oświaty, ale dla każdego zainteresowanego zmianami mentalnymi w Galicji czasu autonomii.

⁷ Pisałem o tym szerzej w: T. Pudłocki, *Recenzja: Dorota Grabowska-Pieńkosz, „Zapisani w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiętnikarskiej”, Toruń 2016, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 382, „Kwartalnik Historyczny” 2018, R. 125, nr 4, s. 998–1002.*