

**Aneta Bóldyrew**

*Uniwersytet Łódzki\**

E-mail: [aneta.boldyrew@uni.lodz.pl](mailto:aneta.boldyrew@uni.lodz.pl)

ORCID: 0000-0002-6121-0816

**Agnieszka Wałęga**

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu\*\**

E-mail: [awalega@umk.pl](mailto:awalega@umk.pl)

ORCID: 0000-0001-9585-5965

## **Edukacja zawodowa młodzieży a wyzwania modernizacji w dyskursie prasowym w Królestwie Polskim w latach 1905–1918\*\*\***

### **Summary**

VOCATIONAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND THE CHALLENGES OF MODERNISATION IN THE PRESS DISCOURSE IN THE KINGDOM OF POLAND IN 1905–1918\*\*\*

The article describes the main directions of the discussion on the vocational education of young people in the context of the challenges of modernisation, conducted in the pages of Polish magazines in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. This period brought intensive development and new forms of vocational education, and new contexts, problems and arguments about the legitimacy of further development of this form of education appeared in the journalistic discussion. In 1905–1918, in the public debate about the modernisation of education in the Kingdom of Poland the constantly raised issue was the vocational education of young people, which was supposed to respond to the rapidly changing reality of social life. So far, these

---

\* Zakład Historii Oświaty, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź

\*\* Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń

\*\*\* Finansowanie: Uniwersytet Warszawski (publikacja artykułu). Praca powstała dzięki środkom w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej w latach 2018–2023, nr projektu 01SPN 17 0020 18”, kwota finansowania 751 222 zł.

issues had not been the subject of historical and pedagogical analyses, while the discussion about vocational education at the beginning of the 20th century was conducted in various periodicals. The first part of the article attempts to analyse the ideological contexts of the discussion on practical education. The subsequent parts are devoted to the two issues particularly important in the press discourse after 1905 – the vocational education of peasants and the professional education of girls and women. These problems are discussed on the basis of extensive press research.

**Keywords:** Kingdom of Poland, vocational education, education of young people, modernisation, press discourse, vocational education of the people, vocational education of women

## Wprowadzenie

W debacie publicznej na temat unowocześnienia oświaty w Królestwie Polskim w latach 1905–1918 stale podejmowanym zagadnieniem była edukacja zawodowa młodzieży. Miała ona odpowiadać szybko zmieniającym się realiom życia społecznego. Kontynuowano na ten temat dyskusję, którą na szeroką skalę zapoczątkował pozytywizm. Niezmiennie uważano, że szkolnictwo fachowe jest szansą na aktywizację zawodową i społeczną młodzieży, dla której brakowało zatrudnienia w sektorach gospodarki, zapewniających pracę poprzednim pokoleniom. Początek XX w. przyniósł intensywny rozwój i nowe formy realizacji edukacji zawodowej (Miąso, 1966, s. 297–298). W dyskusji publicystycznej pojawiły się nowe konteksty, problemy i argumenty o zasadności dalszego rozwijania tej formy kształcenia. Zagadnienia te nie były dotychczas przedmiotem analiz historyczno-pedagogicznych.

Tymczasem dyskusja o edukacji zawodowej na początku XX w. toczyła się w różnego rodzaju periodykach – w czasopismach społeczno-kulturalnych dla ludu, dla kobiet, dla konkretnych grup zawodowych, w prasie katolickiej i w codziennych gazetach. Teksty prasowe miały zasadnicze znaczenie dla upowszechnienia wśród odbiorców idei nowoczesnego szkolnictwa zawodowego, a w rezultacie – zmiany sposobu myślenia o zadaniach edukacji. Temat ten, rozległy, złożony i ważny wymaga szczegółowych badań.

Niniejszy tekst ma charakter wprowadzający, przedstawia kilka zagadnień, które wydają się szczególnie istotne. Przyjęto w nim tradycyjne, stosowane w historiografii polskiej cezury (Chwalba, 2000, s. 371). Pierwsza z nich związana jest z wybuchem rewolucji 1905 r., której efektem były intensywne przemiany polityczne i społeczno-kulturowe, obejmujące także sferę edukacji, w tym kształcenia zawodowego. Druga cezura związana jest z zakończeniem I wojny światowej, a jednocześnie odzyskaniem niepodległości przez Polskę. W okresie 1905–1918 dyskusję o edukacji zawodowej łączono ściśle z wyzwaniem wynikającym z modernizacji społeczeństwa polskiego. Modernizację uznajemy z jednej strony za pojęcie opi-

sujące procesy intensywnych przeobrażeń cywilizacyjnych, determinowanych m.in. przez urbanizację, industrializację, postęp technologiczny, z drugiej za konstrukt kulturowy nazywający i wartościujący zachodzące przeformowania społeczeństw z tradycyjnych w nowoczesne (Bołdyrew, 2019). Podzielamy podejście uczonych podważających słuszność wyjaśniania modernizacji poprzez konstrukt „jednej nowoczesności”, eksponujące przyjęcie koncepcji „licznych nowoczesności”. W tej tradycji myślowej zwraca się uwagę na nieprecyzyjność i w pewnej mierze uznaniowość kryteriów postępu i zacofania (Herf, 1986).

W pierwszej części artykułu podjęto próbę analizy ideowych kontekstów dyskusji o edukacji praktycznej. Kolejne części poświęcono dwóm szczególnie ważnym w debacie publicystycznej po 1905 r. zagadnieniom – edukacji zawodowej włościan oraz fachowemu kształceniu dziewcząt i kobiet. Na te dwie grupy, szczególnie defaworyzowane w dostępie do edukacji, uwagę zwrócili już pozytywiści, dyskusje te były kontynuowane także w schyłkowym okresie zaborów, miały one wówczas jednak nieco inny kontekst m.in. ze względu na znacznie poszerzoną i zróżnicowaną ofertę kształcenia zawodowego. Wpisywało się to także w dyskusje o potrzebie upodmiotowienia i uobywatelnienia obu grup. Problemy te omówiono na podstawie szerokiej kwerendy prasowej, w przypisach podając tylko wybrane, reprezentatywne zapisy bibliograficzne.

### **Idea edukacji zawodowej – pozytywistyczne dziedzictwo w realiach początku XX w.**

Problem znaczenia edukacji zawodowej dla unowocześnienia oświaty, zmiany ideału wychowawczego i wzmocnienia ideału Polaka – obywatela został wprowadzony na stałe do dyskusji o perspektywach modernizacji przez pozytywistów. Tak przedstawiany temat ten był stale obecny w publicystyce pozytywistycznej, co miało przełomowe znaczenie dla jego upowszechniania. Prasa bowiem, mimo ingerencji cenzury, była przestrzenią dyskusji światopoglądowych. W postycziowym półwieczu w Królestwie Polskim była pierwszym nowoczesnym narzędziem oddziaływania na opinię publiczną. Tego rodzaju środkami mogły być – i bywały – także masowe manifestacje czy stowarzyszenia społeczne, jednak do 1905 r., z uwagi na politykę władz carskich takie formy społecznej partycypacji w życiu publicznym w Kongresówce były bardzo ograniczone. Czasopiśmiennictwo było środkiem stale dostępnym, pełniąc rolę opiniotwórczą i inspirującą (Jedlicki, 2002, s. 303). Pisarstwo publicystyczne pozytywistów odgrywało istotną rolę w kształtowaniu świadomości i mentalności czytelników w oparciu o ideały pracy u podstaw. Było też stymulatorem przemian na rzecz społecznej modernizacji, której ważnym elementem było

szkolnictwo. Pozytywizm dokonał absorpcji dorobku minionych epok; odziedziczył i twórczo adaptował tradycje oświeceniowe, choć także – wiele elementów dziedzictwa romantyzmu (Gloger, 2007, s. 5–19). Trwały i skuteczny powrót do projektu oświeceniowego w pozytywizmie warszawskim był szczególnie widoczny w odniesieniu do edukacji i wiedzy. Jego cechą diakrytyczną było wyeksponowanie nauki i oświaty jako wartości o randze podstawowej i wymiarze utylitarnym.

Rozwijana w prasie począwszy od schyłku lat 60. XIX w. idea edukacji zawodowej od początku oznaczała więcej niż tylko transfer fachowej wiedzy i umiejętności. Przedstawiano ją jako czynnik ułatwiający młodemu pokoleniu, dorastającemu w cieniu niedawnej klęski powstania styczniowego, adaptację w rzeczywistości cywilizacji nowoczesnej, opartej na ideach oświecenia i gospodarczym oddziaływaniu kapitalizmu (Kizwalter, 2020, s. 10). Pozytywistyczna retoryka walki z ubóstwem i inercją, połączona z propagowaniem działań oświatowych stała się osią konstrukcyjną ideału osobowego opartego na cnotach mieszczańskich: pracowitości, oszczędności, praktyczności i gospodarności. O znaczeniu oświaty – w tym także kształceniu praktycznym, opozycyjnym wobec edukacji klasycznej – pisano na łamach wszystkich najważniejszych czasopism społecznych, w tym m.in. w „Przełądzie Tygodniowym”, „Niwie”, „Prawdzie” i „Opiekunie Domowym”, a także w periodykach specjalistycznych, np. w „Przełądzie Technicznym”.

Ludzi kultury zawodowej przedstawiano jako budowniczych nowego ładu społecznego. Szkolnictwo zawodowe miało ich do tej roli przygotować, dając młodym narzędzia potrzebne z jednej strony do znalezienia pracy i zorganizowania sobie całości życia (w myśl koncepcji Herberta Spencera), z drugiej – zmiany polskich realiów z tradycyjnych na nowoczesne. Kształcenie fachowe traktowano jako jeden z kilku możliwych punktów wyjścia w mieszczańskim modelu awansu, alternatywnym wobec szlachecko-ziemiańskiej wizji rozwoju relacji społecznych. Wychowankę szkół zawodowych nabierał cech *self-made-mana*, pozytywnego bohatera dydaktycznych opowieści publicystów, podczas gdy „majątek i tytuły szlacheckie często przedstawiano jako mało znaczące, a czasem nawet czyniono z nich negatywny punkt odniesienia” (Kubicka, 2016, s. 209).

Trzeba przy tym podkreślić niejednorodny wymiar pozytywistycznego projektu edukacji zawodowej. Choć w literaturze historycznej mówi się o koncepcjach modernizacji odpowiadających wymogom rozwoju miast przemysłowych, to trzeba pamiętać, że teksty pozytywistyczne propagowały, obok zawodu inżyniera, uznawanego za najbardziej godny ze wszystkich zawodów technicznych, kształcenie rzemieślników. Postulowano rozwijanie szkół rzemiosł, które miały dać uczniom profesjonalne przygotowanie i obronić przed konkurencją przemysłu. Ich absolwenci, dzięki wykształceniu i pracy we własnym warsztacie, mieli prowadzić godne życie,

lepiej adaptując się do warunków nowoczesnego miasta niż robotnicy w deprecjowanych fabrykach – molochach. Jak pisze Jerzy Jedlicki:

Szkoła rzemiosł na dobre dwa dziesiątki lat stała się omegą wszystkich wariantów programu pracy organicznej w kwestii zatrudnienia nadwyżek populacyjnych. Poruszano ten temat setki razy, różnych zresztą po takiej szkole spodziewając się dobrodziejstw. Znamienna była sama nazwa: nie szkoła zawodowa – ten termin pojawiał się rzadziej – lecz właśnie *szkoła rzemiosł* (Jedlicki, 2002, s. 271).

Trudno nie postawić pytania, czy cel stawiany szkołom rzemiosł odpowiadał wymogom nowoczesności? Czy też, jak retorycznie pyta Jedlicki, był to koncept „stary jak średniowiecze?” (Jedlicki, 2002, s. 300) i w istocie odwołujący się do średniowiecznych, stanowych rozwiązań edukacyjnych.

Zachęcenie do edukacji i pracy rzemieślniczej było próbą przełamania anty-urbanistycznej niechęci, do końca XIX w. wyraźnie widocznej w kulturze polskiej (Śmiechowski, 2020, s. 51–53). Nieufność wobec miasta utrzymywała się w kręgach ziemiańskich i włościańskich także na początku XX w. Sytuacja społeczna zweryfikowała część pozytywistycznych nadziei związanych z edukacją zawodową, kultura młodopolska kpiła z mieszczańskiego etosu, gardziła filisterstwem (por. Ossowska, 1985, s. 52–66). W ostatnim dziesięcioleciu przed wybuchem Wielkiej Wojny w dyskusji o problemie kształcenia zawodowego kontynuowano wiele wcześniejszych wątków. Pojawiły się jednak nowe, znamienne dla tego okresu perspektywy. Podobnie jak w postycyzniowych dekadach podkreślano, że wykształcenie praktyczne jest formą realizacji idei progresywnej modernizacji – gospodarczej, społecznej i kulturowej – dzięki szerzeniu fachowości, przedsiębiorczości, zawodowej wiedzy i umiejętności. W tym kontekście można mówić o utrzymującej się (nie)oryginalności polskiej koncepcji edukacji zawodowej – nie zmieniły się jednak czynniki wyróżniające sytuację Kongresówki w stosunku do krajów Europy Zachodniej: brak niepodległości, specyfika polskiej industrializacji i jej „wyspowy” charakter, dominujące liczebnie rolnictwo. Jednocześnie nadal, podobnie jak w innych krajach, wartości kształcenia praktycznego odwoływały się do kultury pracy, uznawanej za szczególnie ważną dla modernizacji społeczno-gospodarczej i obywatelowej. Na przełomie XIX i XX w. idee edukacji zawodowej nie odnosiły się już do kultu „mieszczańskości” w prostym tego rozumieniu, ale eksponowały motywy demokratyzacji życia publicznego i kształtowania postaw obywatelskich.

O ile w postycyzniowych dekadach podkreślano utylitarność edukacji zawodowej w kontekście ekonomicznych zysków społeczeństwa oraz szans dla jednostki na pomyślność materialną, to na początku XX w. bardziej eksponowano jej znaczenie jako czynnika stwarzającego młodemu pokoleniu szansę na przejście

do świata nowoczesnego, szansę samodzielności, możliwości realizacji aspiracji emancypacyjnych i uczestnictwa w życiu publicznym. Refleksje o idei i praktyce edukacji zawodowej wpisywały się zatem nierzadko w dyskurs emancypacyjny. Jednocześnie nie brakowało tekstów reprezentujących postawę przeciwną – pragnącą praktyczną oświatę połączyć z tradycyjnymi normami i wartościami oraz obroną ładu, który uważano za zagrożony. Było to szczególnie widoczne w koncepcjach praktycznego kształcenia ziemianek, odwołujących się do wartości świata ziemiańskiego, tradycyjnych relacji społecznych oraz uznawanych za typowe wzorców kobiecości i męskości.

Wreszcie szczególnie ważnym kontekstem publicystycznych refleksji o edukacji zawodowej na początku XX w. było włączenie do niej myślenia w kategoriach troski o dobro narodu. U schyłku XIX w. kategoria narodu pojawiła się obok używanej przez pozytywistów kategorii społeczeństwa, by na początku XX w. stać się dominantą projektów, które miały przekształcić sferę tożsamości zbiorowej. Myślenie w kategoriach narodowych było osią koncepcji życia zbiorowego formułowanych przez polityków i sympatyków Narodowej Demokracji, ale stało się perspektywą przyjmowaną także przez reprezentantów innych środowisk. Tendencja ta w Kongresówce wpłynęła na konceptualizację każdej sfery edukacji, także oświaty zawodowej, której zaczęto przypisywać szczególną rolę w działaniach *pro publico bono* nie tylko w sensie społecznym i obywatelskim, ale także – narodowym. W części artykułów pojawiły się również wypowiedzi antysemickie, wyraźnie obecne zwłaszcza od 1909 r. Według zwolenników ideologii nacjonalistycznej oświata, w tym edukacja zawodowa, miała służyć kulturowej homogenizacji społeczeństwa Kongresówki. Za nieprzystających do narodu, „Obcych” uznano m.in. Żydów, a ich pozycję w handlu i rzemiośle za zagrażającą polskiej gospodarce (Krzywiec, 2017, s. 476). W prasie nacjonalistycznej kierowano się przekonaniem, że zajmując się handlem i rzemiosłem Żydzi są „jednym z najpotężniejszych wrogów narodu polskiego” (*Sprzymierzeńcy*, 1910, s. 2). Taką retorykę stosowano zwłaszcza w artykułach o edukacji młodzieży włościańskiej i drobnomieszczańskiej. W rozważaniach o edukacji zawodowej nierzadko widoczne było narastające napięcie w relacjach polsko-żydowskich, a postulowany rozwój szkół rzemieślniczych i kupieckich uważano za element prowadzący do polonizacji tych dziedzin gospodarki w miastach i miasteczkach.

Ważnymi elementami publicystycznego dyskursu o związkach oświaty i obywatelstwa w Królestwie Polskim po 1905 r. były refleksje o roli edukacji zawodowej w emancypacji grup wcześniej na szerszą skalę nieobecnych w życiu publicznym, to jest włościan i kobiet. Trzecią grupą, której edukację zawodową omawiano szeroko, również w kontekście jej znaczenia dla procesów emancypacji, była młodzież żydowska. Jak wskazuje przeprowadzona kwerenda, problem ten był szeroko obecny w prasie (analizie poddano adresowaną do Żydów prasę polskojęzyczną),

zwłaszcza w „Izraelicie”, wydawanym w żydowskim środowisku zwolenników asymilacji. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnych badań, uwzględnienia specyficznej sytuacji ludności żydowskiej w kontekście napływu Litwaków, narastającego antysemityzmu, a także rozbieżności postaw wobec edukacji młodzieży wśród integracjonistów z jednej strony, ortodoksów i syjonistów z drugiej. Toteż w dalszej części artykułu przedmiotem analizy będzie dyskurs prasowy na temat szkolnictwa zawodowego włościan i dziewcząt, ze szczególnym uwzględnieniem związków między oświatą a kształtowaniem postaw obywatelskich, procesami emancypacji i partycypacji w życiu publicznym.

### Kształcenie zawodowe młodzieży wiejskiej

Problematyka edukacji zawodowej młodzieży włościańskiej stała się jednym z najważniejszych tematów dyskusji publicystycznej o oświacie zawodowej w powojennej Kongresówce. Było to m.in. konsekwencją charakterystycznej w polskich realiach niezmienności siły rolniczego etosu – chłopskiego i ziemiańskiego. Wybrzmiała ona mocno w koncepcjach szkolnictwa zawodowego po 1905 r. O ile wcześniej eksponowano znaczenie oświaty zawodowej głównie w związku z perspektywami zatrudnienia w miastach, o tyle po 1905 r. szeroko rozwinięto, na znacznie większą niż wcześniej skalę, propagowanie edukacji rolniczej. W pewien sposób była to próba powrotu do rodzimej koncepcji modernizacyjnej – „agrarnego kapitalizmu”. Ta swoista wizja była jednym z wielu projektów modernizacji. Współcześnie uczeni podważają słuszność „jednej nowoczesności” (Herf, 1986), mówi się o „licznych nowoczesnościach” – polski projekt, eksponujący m.in. znaczenie szkolnictwa rolniczego i rozwój „farmerstwa”, można uznać za „endemiczną” koncepcję unowocześnienia i przebudowy Kongresówki, odpowiadającą rosnącemu na przełomie XIX i XX w. zainteresowaniu ludem wiejskim i kulturą chłopską. Było to pochodną podejmowania problematyki ludowej przez przedstawicieli różnych stronnictw ideowych; w wielu tekstach wizja ludu utożsamiana była z chłopstwem. Nie oznacza to jednak, że taka koncepcja była jedyna czy najważniejsza. Lektura tekstów publicystów, działaczy społecznych i polityków pokazuje nieoczywistość synonimicznego rozumienia „ludu” i „chłopstwa”. W kształtującym się na przełomie XIX i XX w. nowoczesnym pojęciu *ludu* mieściły się różne kategorie zawodowe: prócz rolników także rzemieślnicy, robotnicy wiejscy i fabryczni, czasem zaliczano doń także inteligencję<sup>1</sup>. Nie zmienia to faktu, że włościanie byli w centrum dyskursu o perspektywach unowocześnienia społeczeństwa Kongresówki. Rozważania o edu-

<sup>1</sup> Dla kształtowania pojęcia *lud* na początku XX w. istotny wpływ miały teksty pisane przez ideologów Narodowej Demokracji. (Analizuje je Bończa-Tomaszewski, 2001).

kacji zawodowej młodzieży wiejskiej, zarówno w szkołach i kursach rolniczych, jak i naukę na potrzeby rzemiosła i kupiectwa wpisywały się w debatę o rzeczywistości społeczno-gospodarczej wsi i sposobach jej modernizacji (Kosmowska, l. 1911).

Po 1905 r. szkolnictwo zawodowe dla młodzieży chłopskiej przeżywało bezprecedensowy rozwój. Było organizowane przez dwa konkurencyjne środowiska – sympatyzującą z ruchem socjalistycznym, liberalną inteligencję, skupioną wokół wydawanego od 1907 r. pod redakcją Maksymiliana Malinowskiego „Zarania” oraz organizacje ziemiańskie. Każde środowisko wypracowało własny projekt szkolnictwa zawodowego, stanowiący element koncepcji unowocześnienia relacji społecznych i gospodarczych. Refleksje na temat znaczenia edukacji zawodowej, postulaty organizacji szkół i kursów, relacje z działającymi placówkami przedstawiano w czasopiśmie sympatyzujących z każdym ze stronnictw. Zgadzając się w ogólnej ocenie znaczenia ludu jako tworzywa rodzącego się nowoczesnego narodu polskiego i uznając pracę oświatową wśród włościan, w tym edukację zawodową młodzieży, za szczególnie ważny obowiązek obywatelski zaraniarze i tradycjoniści różnili się w określeniu jej metod, celów i środków. Oba środowiska hołdowały innym wartościom, odwoływały się do różnych ideologii i inaczej definiowały etos życia społecznego. Naczelne hasło ruchu zaraniarskiego brzmiało „sami sobie”. Zaraniarze podkreślali emancypacyjny charakter oświaty ludowej, a edukacji zawodowej młodzieży wiejskiej nadawali znaczenie obywatelskie. Malinowski ruch zaraniarski nazywał „ruchem ogólnego odrodzenia, ruchem jak gdyby zmartwychpowstania ludu z niewolnej przeszłości swojej do duchowo, społecznie, gospodarczo i narodowo twórczej” (Malinowski, ZNO, sygn. 12733/II, k.2). Ruch ziemiański opierał się na założeniu, że społeczeństwo jest tworem hierarchicznym, wzmocnionym zasadą posłuszeństwa. Oba środowiska łączyło przeświadczenie o potrzebie rozwijania edukacji zawodowej wśród młodzieży wiejskiej, jako jednego ze środków zaradczych wobec głodu ziemi i rozdrobnienia gospodarstw, przymusu emigracji stałej lub sezonowej. W prasie podkreślano, że podniesienie poziomu wiedzy rolniczej miało być nie tylko szansą na modernizację rolnictwa i odejście od gospodarki ekstensywnej, ale także zmianę relacji społecznych i kultury wsi. Szybki rozwój szkolnictwa, który miał przygotowywać młodzież wiejską do kariery zawodowej poza rolnictwem, był traktowany jako antidotum na przeludnienie wsi.

O potrzebie rozwijania oświaty rolniczej pisali społecznicy współpracujący z Malinowskim. Publikowali w postępowej prasie dla ludu, zwłaszcza w „Zaraniu” i „Siewbie”, w czasopiśmie społeczno-kulturalnych oraz periodykach dla kobiet. Do najbardziej aktywnych publicystów, poza Malinowskim (Malinowski, 1905, 1906, 1913), należeli Teofil Kurczak (Kurczak, 1909), Jadwiga Dziubińska (Dziubińska, 1910, 1912), Irena Kosmowska (Kosmowska, 1908; 1913), Tomasz Nocznicki

(Nocznicki, 1914). W artykułach podkreślano potrzebę rozwijania różnych form szkolnictwa zawodowego oraz oświaty pozaszkolnej dla drobnych rolników. Zachęcano do zakładania szkół rolniczych i rolniczo-ogrodniczych oraz prowadzenia kursów rolnictwa, ogrodnictwa, mleczarstwa, pszczelarstwa. Promowano rozwijanie edukacji dorosłych i propagowanie edukacji ustawicznej (Kurczak, 1911). Przestrzenią upowszechniania wiedzy rolniczej miały być także biblioteki i czytelnie, podkreślano również rolę pogadanek, odczytów i wystaw. W wielu tekstach apelowano, by propagowanie wiedzy rolniczej łączyć z upowszechnianiem wiedzy o problemach społecznych (Malinowski, 1906). Prasa zaraniarska zwracała też uwagę na znaczenie kształcenia rzemieślniczego młodzieży wiejskiej, opisując rozwiązania stosowane w innych krajach (R.Z., 1909). Propagowano również edukację w szkołach handlowo-przemysłowych (Kurczak, 1912).

Duża część tekstów publicystycznych i notatek prasowych odnosiła się do praktyki szkolnictwa zawodowego. W wielu czasopismach, sympatyzujących z ruchem zaraniarskim, zamieszczano informacje o szkołach i kursach organizowanych w tym środowisku. Podkreślano, że dla upowszechniania szkolnictwa rolniczego szczególnie rolę odegrały szkoły i kursy organizowane przez społeczników skupionych wokół Malinowskiego. Wielokrotnie pisano o założonej przez niego szkole rolniczej w Otrębusach pod Warszawą, zwanej Pszczelinem, która była wzorem dla kolejnych placówek oświaty rolniczej, prowadzonych przez działaczy z kręgu zaraniarskiego. Opisywano zasady organizacji Pszczelina, sytuację uczniów, wyposażenie i warsztaty szkolne, stosowane metody dydaktyczne i klimat placówki. Część tekstów miała charakter relacji, bowiem powszechną praktyką było organizowanie wycieczek młodzieży wiejskiej do Pszczelina, często odwiedzali go także absolwenci (Rutkowski, 1906; Kronika bieżąca, 1907; Z.W., 1912). Wiele artykułów podpisanych było nazwiskiem publicysty z dopiskiem „Pszczeliniak” (Wynimko, 1911; Władek, Pszczeliniak, 1911). Edukacja w tej szkole uważana była za ważny czynnik tożsamości jej uczniów, dbano o stałe kontakty absolwentów z placówką, a prasowe opisy edukacji oraz późniejszych wizyt w szkole umacniało poczucie wspólnoty byłych i obecnych uczniów. Podobne wspólnoty uczniów i absolwentów tworzyły się także przy innych szkołach zaraniarskich; szczególnie widoczne było to w odniesieniu do szkół żeńskich.

W prasie konserwatywnej edukacja zawodowa także była częścią koncepcji doprowadzenia chłopstwa do nowej jakości życia społecznego i elementem wizji nowego społeczeństwa. Propagowano zarówno edukację rolniczą, jak i rzemieślniczą i handlową. Sporadycznie w prasie pojawiały się głosy krytykujące takie formy kształcenia młodzieży wiejskiej, które służyły jej adaptacji do życia poza wsią. I tak np. biskup Stanisław Zdzitowiecki przestrzegał, iż:

[...] ciągły ruch ludności sam w sobie wystarcza do dezorganizacji społecznej, ponieważ mieszkańców wsi pociąga do miasta, a wyrobnikowi miejskiemu nasuwa znowu myśl oddania dziecka do urzędowania lub kupiectwa. Tym sposobem zaprowadza się nowy ład, przeciwny porządkowi, nakreślonoemu przez Opatrzność Bożą (Zdzitowiecki, 1905, s. 804).

Jednak porewolucyjne zmiany społeczno-kulturowe, rozwój i popularność szkolnictwa zawodowego prowadzonego przez zaraniarzy zmusiły konserwatywistów do rezygnacji z postawy krytycznej i defensywnej. Środowiska ziemiańskie zaangażowały się w zakładanie szkół i kursów zawodowych i ich propagowanie na łamach prasy społeczno-kulturalnej, kobiecej, katolickiej (H.C., 1906; Gorski, 1906; Kretkowska, 1912). Przekonywano, że oświata zawodowa ma służyć podniesieniu poziomu ekonomicznego Kongresówki i przygotować młodzież włościańską do uczestnictwa w życiu publicznym. W dużej mierze powtarzano argumenty zaraniarzy, podkreślając, że absolwenci szkół i kursów rolniczych powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za modernizację życia społecznego na wsiach. Oczekiwano zaangażowania tej grupy młodzieży w działalność oświatową i opiekuńczą na rzecz lokalnej wspólnoty (Iwanicki, 1912). Podkreślano także, że edukacja zawodowa przygotowuje młodzież do znalezienia pracy w kraju, bez konieczności udawania się na emigrację zarobkową (*Pierwsza szkoła*, 1913).

Prasa zachęcała ziemian i duchowieństwo katolickie do popularyzacji szkolnictwa zawodowego wśród włościan, przedstawiając je jako ścieżkę edukacyjną, która miała przyczynić się do awansu ekonomicznego, społecznego i kulturowego zarówno jednostek, jak i ludu *en masse*. Uznano ją za perspektywiczną drogę modernizacji królewieckiej wsi, unowocześnienia warstwy chłopskiej, przy jednoczesnym pozostaniu w tym samym modelu kulturowym, opartym na zasadach religijnych. Praca oświatowa w szkołach, warsztatach i kursach, o których informowano, prowadzona była głównie przez ziemian. Jednocześnie krytykowano oświatę zawodową zaraniarzy, przede wszystkim z powodu jej laickiego charakteru (*Gdzie postać dzieci*, 1913). Wiele miejsca poświęcano działalności organizacji społecznych propagujących oświatę zawodową, takich jak Centralne Towarzystwo Rolnicze (Trajdos, 1912), Towarzystwo Popierania Przemysłu Ludowego (Szkoły Towarzystwa, 1912; Szkoła Przemysłu Ludowego, 1912; Szkoły Przemysłu Ludowego, 1912; Towarzystwo Popierania Przemysłu, 1913; Tymoniuk, 1914) czy Towarzystwo Rozwoju Przemysłu Handlu i Rzemiosła (E., 1913). W przypadku Centralnego Towarzystwa Rolniczego przywoływano kółka rolnicze jako „szkoły obywatelskiego życia”, eksponowano edukacyjne zadania ich instruktorów. Zalecano rozwój edukacji ogrodniczej włościan i ich samokształcenie w tym zakresie poprzez udział w pracach włościańskich kółek ogrodniczych i zakładaniu sadów handlowych (Jankowski, 1914, 1915). Liczono, że szkolna i pozaszkolna oświata zawodowa wzmocni tradycyjny wzorzec wychowawczy, łącząc etos ziemiański i wartości nowoczesnej kultury mieszczańskiej.

Przypisując edukacji zawodowej ważną rolę w promowaniu postaw prospołecznych i wypracowaniu nowych formuł w relacjach świata wiejskiego z pozostałą częścią modernizującego się społeczeństwa, nadawano jej także funkcję solidarnościową wobec wspólnoty narodowej. Egalitarystyczne podejście do problemów ludu wiejskiego łączyło się z wyodrębnieniem i wykluczeniem „Innych”, „Obcych”, za których uznano Żydów. Punktem odniesienia w części publicystyki, nie tylko w prasie konserwatywnej, był też kontekst rywalizacji ekonomicznej między ludnością żydowską a katolicką. Publicystyczne postulaty edukacji przygotowującej młodzież wiejską do pracy w handlu, rolnictwie i rzemiośle łączyły się z krytyką aktywności Żydów i Niemców w życiu gospodarczym na ziemiach polskich (Marylski, 1913). Pisano, że polski rzemieślnik, wykształcony w solidnej szkole, mógłby stanowić konkurencję dla żydowskich rękodzielników i kupców (Pawiński, 1912). Zarówno prasa tradycjonalistyczna, jak i czasopisma sympatyzujące z ruchem zaraniarskim nie stroniły od poglądów antysemickich.

### Problemy edukacji zawodowej dziewcząt

Dość często na łamach prasy Królestwa Polskiego podejmowano zagadnienia dotyczące edukacji zawodowej dziewcząt. W dotychczasowej literaturze przedmiotu analizowano ten problem najczęściej w świetle tekstów publikowanych na łamach czasopism kobiecych (Dormus, 2000; Bednarz-Grzybek, 2010; Kalinowska-Witek, 2011; Krakowiak, 2020a). Pisma te odzwierciedlały zazwyczaj dwa główne kierunki myślenia o edukacji kobiet – konserwatywny i postępowy. Jednak w obrębie każdego z nich wyraźnie zaznaczał się trend rozpatrywania zagadnień kształcenia dziewcząt jako szansy na modernizację wsi i miast. Po proponowanym w latach 70. i 80. XIX w. kierunku kształcenia utylitarnego m.in. w szkołach gospodarczych, na przełomie XIX i XX w. zauważono potrzebę rozwoju żeńskich szkół handlowych i artystycznych oraz konieczność zadbania o edukację dziewcząt ze środowisk robotniczych i włościańskich. Rok 1905, rewolucja w Rosji i strajk szkolny wraz z liberalizacją polityki caratu stworzyły też nowe możliwości zawodowego kształcenia dziewcząt w Królestwie Polskim. Możliwe stało się zakładanie nowych szkół czy kursów żeńskich, wciąż jednak utrudniony był dostęp do edukacji uniwersyteckiej. Jak do tych zmian ustosunkowywali się współpracownicy czasopism, kierowanych do czytelników obojga płci, czytanych przez ziemian czy mieszkańców miast przemysłowych Królestwa Polskiego? Na łamach prasy związanej ze środowiskiem ziemiańskim popularyzowano wyraźnie wzorce osobowe ziemianki przygotowanej do pracy zawodowej, prowadzenia gospodarstwa oraz szerzenia oświaty wśród włościan. Natomiast publicyści pism wydawanych na terenach miast przemysłowych zwracali uwagę na konieczność wprowadzenia nowych rozwiązań w zakresie

edukacji dziewcząt ze środowisk robotniczych. Dla zyskania pełniejszego obrazu omawianych zjawisk istotne wydaje się także porównanie perspektywy tych czasopism z propozycjami wysuwanymi przez środowiska feministyczne.

Jak powszechnie wiadomo na początku XX w. Polki podejmowały studia wyższe już nie tylko poza granicami kraju, ale także na rodzimych galicyjskich uniwersytetach Krakowa i Lwowa (od lat 90. XIX w.). Nie zawsze jednak wybory dotyczące kontynuowania edukacji na szczeblu uniwersyteckim spotykały się z aprobatą publicystów (por. Krakowiak, 2020). Wielu spośród nich propagowało bowiem inny kierunek kształcenia dziewcząt związany ze szkołami zawodowymi i różnorodnymi kursami praktycznymi przygotowującymi do konkretnego zawodu. Wśród propozycji tego typu warto przytoczyć list księżnej Adamowej Czartoryskiej z 1912 r. opublikowany w piśmie „Wieś i Dwór”, związanym ze środowiskiem polskiej arystokracji i ziemiaństwa (Zujewicz, 2004). Jego autorka zaproponowała, by młodzież żeńska przygotowywała się do pracy w charakterze urzędniczek hotelowych, zwróciła bowiem uwagę na znaczące zapotrzebowanie na tę grupę pracowników. W ocenie Czartoryskiej niezwykle popularne wśród dziewcząt studia wyższe oraz ściśle związane z nimi marzenia o karierze urzędniczej nie zapewniają pracy, co prowadzi do frustracji wielu kobiet (List, 1912)<sup>2</sup>.

Stanowisko Czartoryskiej nie odbiegało zasadniczo od tego prezentowanego na łamach feministycznego „Steru”, tam również zwracano uwagę, że studia wyższe nie są jedyną możliwą drogą edukacji kobiet, proponowano także zdobycie fachowego przygotowania zawodowego w specjalistycznych szkołach, na kursach czy drogą praktyki zawodowej (Budzińska-Tylicka, 1913; Pachucka, 1913; Kim będę, 1913). Jednocześnie zaznaczano, że brak racjonalnej polityki poszukiwania pracy przez kobiety z wyższym wykształceniem zawodowym oraz nieufność społeczeństwa wobec nich prowadzi do licznych przypadków marnowania ich potencjału. Publicystki „Steru” zachęcały, by kobiety same zgłaszały się na stanowiska odpowiadające ich wykształceniu np. kierowniczek stacji doświadczalnych. Jako szczególnie rażący przykład podawano brak nauczycielek agronomek w szkołach gospodarczych, które można było rekrutować spośród grona absolwentek krakowskiego Wydziału Agromicznego. Absolwentki te jednak często porzucały wyuczony zawód i wbrew posiadanym specjalistycznym kwalifikacjom podejmowały tradycyjnie przypisaną kobietom pracę prywatnych nauczycielek (Jarocińska-Malinowska, 1912).

---

<sup>2</sup> Opinię tę podzielały także współpracowniczki pisma „Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści”, zalecające młodym kobietom i dziewczętom kursy ogrodnicze, pszczelarstwo-ogrodnicze, handlowe i przemysłowe. Zdaniem publicystek miało to być najlepsze antidotum na wygórowane ambicje i egzaltowane aspiracje, które ekscytowały wyobraźnię młodych kobiet początków XX w., czyniąc z nich „karykatury adeptek wiedzy lub sztuki” (Ziemiańska z Grójeckiego, 1915; Kosmowska, I. W. 1915).

Dla współpracowników „Wsi i Dworu” również poważny problem stanowił brak wykwalifikowanych żeńskich kadr kierowniczych, które mogły prowadzić zawodowe kształcenie dziewcząt. Na terenie Królestwa brakowało bowiem wyższych szkół gospodarczych o kierunku praktycznym, pewne nadzieje wiązano więc z planami powołania takiego seminarium na terenie Galicji – w Snopkowie nieopodal Lwowa (Kosmowska, 1913b). Podobny problem dotyczył żeńskich szkół rzemiosł. Propagowano natomiast takie formy kształcenia zawodowego dziewcząt jak szkoła hrabiny Plater-Zyberkówny w Chyliczkach (Chyliczki, 1913) czy szkoły tkactwa i gospodarstwa prowadzone przez Koła Ziemianek (*Ziemiańskie zabawy*, 1913; Michałowski, 1913). Popularyzowano także różnorakie kursy prac ręcznych (powstające pod nadzorem Towarzystwa Popierania Przemysłu Ludowego) oraz gospodarcze dla dziewcząt włościańskich, w tym drugim przypadku przybierały one formę dozwolonych przez ministerstwo tzw. ferm wzorcowych. Zwracano uwagę na wychowawcze walory takich form kształcenia oraz na szanse, jakie oferowały choćby kursy dla kierowniczek gospodarstw dworskich. Szkoły i kursy rolnicze oraz gospodarcze miały wychowywać dziewczęta na aktywne uczestniczki życia społeczno-kulturowego wsi. Zalecano także przygotowanie dziewcząt z rodzin ziemiańskich do zarządzania gospodarstwem oraz do pracy oświatowej i kulturalnej wśród ludu, podnoszenia poziomu jego ogólnej kultury i edukacji (*Nasze panie*, 1913).

Analogiczne wskazówki uzyskiwały czytelniczki „Steru”, im także proponowano edukację fachową w zakresie przemysłu, handlu i rzemiosła. Tu jednak większy nacisk kładziono na nowe możliwości, takie jak zakładanie kooperatyw i towarzystw spółdzielczych. Dziewczętom zalecano m.in. pracę w charakterze kontrolerek obór czy hodowczyń „zielono-nózek”. Jako nowe obszary kształcenia zawodowego kobiet wskazywano farmację oraz biblioteki (Leśniewska, 1907; Posner, 1911). Pismo od 1908 r. polecało też swoim czytelniczkom kursy naukowe i fachowe dostępne kobietom.

Współpracownicy „Wsi i Dworu” zauważali poszerzanie się pól i zakresów aktywności dziewcząt i kobiet polskich w przemyśle, handlu, edukacji, sztuce i literaturze. Podkreślali zarówno ogromne możliwości, jak i różnorodne przeszkody rozwoju edukacyjnego i zawodowego kobiet takie jak macierzyństwo, brak żeńskich placówek oświatowych oraz środków finansowych. Sygnalizowali, że emancypacja zawodowa kobiet wpłynęła na ukształtowanie się nowych wzorców życia małżeńskiego opartych na partnerskich relacjach małżonków i równouprawnieniu (Seidlerowa, 1913). Jednocześnie podkreślali jednak także ogólne różnice między zainteresowaniami i zdolnościami dziewcząt i chłopców, zwracali uwagę na niewystarczający zakres wychowania dziewcząt (czego efektem miały być takie negatywne zjawiska jak „kult życia” czy nadmiernie rozbudzony erotyzm), apelowali więc do matek, by poświęciły tej kwestii więcej uwagi (Maciejowski, 1914).

Na łamach pism miejskich, związanych ze środowiskami przemysłowymi także zwracano uwagę na różnice w podejściu do wychowania i edukacji zawodowej dziewcząt i chłopców. Podkreślano negatywne zjawiska ograniczania aspiracji dziewcząt w środowiskach domowych, a w późniejszym okresie ich lekceważenia przez pracodawców. Sygnalizowano potrzebę szerszego zreformowania systemu wychowania kobiet, kształtowania ich na aktywne i świadome swoich możliwości pełnoprawne członkinie społeczeństwa, a nie „salonowe lalki”. Postulowano tworzenie kursów społeczno-ekonomiczno-politycznych dla kobiet, które oprócz wiadomości teoretycznych miały także przekazywać podstawy wychowania społeczno-ekonomicznego i obywatelskiego. Ich absolwentkom zalecano praktykę w dobrze prowadzonych gospodarstwach i wzorowo funkcjonujących instytucjach społecznych (Buchnerówna, 1913b)<sup>3</sup>.

Nie wszystkie sfery aktywności zawodowej kobiet uważano za właściwe także ze względu na ich negatywny wpływ na zdrowie. Na łamach prasy publikowano statystyki chorób zawodowych w różnych profesjach wybieranych przez kobiety. Jako zalecane zawody wymieniano np. zajęcia pielęgniarki i służącej, natomiast jako wybitnie szkodliwe pracę buchalterki i nauczycielki. Dla kobiet generalnie zalecano „naturalne zawody”, które można było wykonywać w domu (*Szkodliwe dla zdrowia*, 1913). W tym obszarze mieściła się z pewnością praca służącej, pisano o niej jednak już w nowym duchu, przywołując np. informacje o stowarzyszeniu służących w Danii, które zaktywizowały się i podjęły walkę o godność swego zawodu. Na łamach prasy pojawiły się apele, by na ziemiach polskich to stowarzyszenia równouprawnienia kobiet podjęły takie działania. Zwrócono także uwagę na konieczność zakładania szkół i kursów zawodowych dla służących oraz potrzebę szczególnej troski pań domu w zakresie wychowania moralnego służących, często bardzo młodych dziewcząt (*Reforma służby*, 1914).

W kontekście edukacji zawodowej dziewcząt wywodzących się z różnych środowisk, obok troski o dziewczęta z rodzin włościańskich i ziemiańskich, pojawiły się także koncepcje kształcenia córek i żon robotników (Żarnowska, 1992)<sup>4</sup>. Wspominano o różnorodnych problemach wynikających z braku przygotowania dziewcząt, wychodzących za mąż za robotników do ich przyszłych obowiązków żon, matek i gospodyń, tak, by mogły stanowić wsparcie dla swoich mężów. Ukazując negatywne skutki niewłaściwego wychowywania dziewcząt, postulowano konieczność

<sup>3</sup> Kierunek obywatelski zalecały też pisma kobiece (Bojarska, 1917). Popierano w nich zwłaszcza rozwój szkół rzemieślniczych dla kobiet, które powinny obejmować także kurs gospodarstwa domowego (*Ziemiańska z Grójeckiego*, 1915; Oksza, 1917).

<sup>4</sup> W ocenie Anny Żarnowskiej wypadki 1905 r. i związana z nimi „rewolucja kulturalna” ludności robotniczej rozwinęła potrzeby oświatowe i kulturalne tej grupy społecznej (Żarnowska, 1992).

założenia szkół o charakterze praktycznym, w których uczyłyby się zasad prowadzenia domu i wychowywania dzieci, gospodarności, oszczędności oraz krawiectwa (Poraj, 1914a, 1914b, 1914c; Buchnerówna, 1913a)<sup>5</sup>:

Ale społeczeństwo, jeśli istotnie nie chce, aby masy robotnicze grzęzły dalej w zepsuciu, ciemnocie i biernym zastoju, musi przyjść do przekonania, że trzeba dziewczętom ze sfery robotniczej dać szkoły, praktycznie obmyślane, które by przygotowywały do życia rodzinnego, poważnie i odpowiedzialnie rozumianego, młode pokolenie kobiet mających zostać żonami polskich robotników (Poraj, 1914a, s. 2).

Wyraźnie postulowano przeszczerpienie koncepcji szkół gospodarskich dla dziewcząt włościańskich także na tereny miejskie. Absolwentki tych placówek miały w przyszłości stanowić idealne kandydatki na żony robotników, nie tylko jako dobrze przygotowane do prowadzenia gospodarstwa domowego (przy wykorzystaniu niewielkich środków finansowych) czy wychowania dzieci, ale także stanowiące istotne wsparcie intelektualne i emocjonalne dla męża. Czytające gazety, wraz z nim uczestniczące w zebraniach robotniczych, mające własne poglądy i opinie. Jednocześnie do owych wyraźnie nowoczesnych cech kobiecych dodawano tradycyjne umiejętności śpiewu, deklamacji czy predyspozycji do pracy kulturalno-oświatowej (np. w teatrykach amatorskich).

Wzorem miała być szkoła w Kruszynku (Wieczorek, 1968; Miąso, 1966; Kempa, 2010). Założona przez Jadwigę Dziubińską placówka stawiała sobie za cel budzenie poczucia godności i niezależności uczennic oraz wdrażanie ich do pracy nie tylko w przestrzeni własnej rodziny i gospodarstwa, ale także aktywności społecznej. Szkole zarzucano jednak zbyt liberalny stosunek wobec regularnego wykonywania praktyk religijnych przez uczennice (zwłaszcza spowiedzi i pacierza) oraz nieodpowiednie, krytyczne wobec Kościoła i ziemiaństwa, lektury np. czasopisma „Zaranie” (Jędrychowski, 1910; *Prawda*, 1910). Na łamach ówczesnej prasy prowadzono ostrą polemikę w zakresie ogólnej oceny pracy wychowawczej w Kruszynku. Dziubińską wsparły m.in. środowiska feministyczne (Bojanowska, 1910)<sup>6</sup>, propagujące rozwój edukacji zawodowej dziewcząt wiejskich na łamach warszawskiego „Steru” (Dla córek, 1909; Z., 1910; Biniekówna, 1911; Głos ze wsi, 1911; Rolnicza uczelnia, 1911). Pisano tam o matkach rozumiejących już potrzebę praktycznego kształcenia

<sup>5</sup> Podkreślano m.in. specjalne predyspozycje kobiet do tego typu prac, utrwalając w ten sposób tradycyjny podział na „kobiece” i „męskie” zajęcia.

<sup>6</sup> Na łamach tego numeru „Steru” udzielono także głosu samej Dziubińskiej oraz wychowankom Kruszynka i ich rodzinom (*List p. Jadwigi*; 1910; *Przemówienie*, 1910; *Odezwa Kruszynianek*, 1910). Artykuły popierające działalność Kruszynka publikowały także takie czasopisma, jak: „Zaranie”, „Gazeta Kujawska” czy „Kurier Lubelski”.

swoich córek oraz o „rozumnych zastępach dziewcząt”, które po ukończeniu szkół i kursów gospodarczych podejmą dalszą pracę w kierunku podnoszenia rozwoju wsi w swoich rodzinnych środowiskach. To właśnie tym szkołom i kursom oraz prasie ludowej przypisywano widoczne w ostatnich latach na polskiej wsi zmiany i modernizację. Odpowiadając na zarzuty zubożenia religijnego czy nawet utraty wiary u wychowanek Kruszyńka, feministki sprzeciwiały się podporządkowaniu szkoły wymaganiom lokalnego proboszcza i jego wizji absolwentek „dewotek i księżych gospodyń” (Bojanowska, 1910, s. 98).

W analizowanych tekstach wyraźnie ścierały się elementy tradycyjnego i nowoczesnego postrzegania możliwości i ograniczeń w zakresie zawodowej edukacji kobiet. Jak jednak zauważył Tomasz Kitzwalter nowoczesność i tradycja w wielu przypadkach, także w zakresie emancypacji zawodowej kobiet, „splatały się w sposób szczególny” (Kitzwalter, 1995, s. 9). Zarówno środowiska wiejskie, robotnicze, jak i feministyczne zdawały sobie sprawę z nieuchronności zmian zachodzących w tym obszarze życia społecznego. Pomimo pewnych różnic w postrzeganiu sytuacji kobiet w początkach XX w. wysuwane przez te środowiska propozycje miały jednak kilka wspólnych, nawiązujących m.in. do tradycyjnego postrzegania obszarów edukacji i aktywności zawodowej kobiet, elementów. Różnicowało je jednak często akcentowanie możliwych form ich realizacji. Część proponowanych rozwiązań miała wyraźnie idealistyczny charakter, wskazywała jednak na zasadniczy kierunek działań mających na celu uspołecznienie i „uobywatelnienie” kobiet oraz przygotowanie ich do roli żony, ale w małżeństwie opartym już, w myśl idei emancypacyjnych i modernistycznych, raczej na zasadach partnerstwa niż patriarchy.

### Zakończenie

W prasowej dyskusji na temat perspektyw budowania nowoczesnej wspólnoty przedstawiano oświatę zawodową jako czynnik o fundamentalnym znaczeniu. Wielu publicystów wyrażało nadzieję, że popularyzacja tej formy kształcenia w prasie adresowanej do szerokiego grona odbiorców zwiększa szanse demokratyzacji relacji społecznych. Szkolnictwo pozwalające zdobyć konkretny zawód grupom wcześniej marginalizowanym – młodzieży wiejskiej oraz dziewczętom i kobietom uznawano za ważny czynnik realizacji ich osobistych aspiracji, także w kontekście upodmiotowienia w życiu publicznym. Propagowanie kształcenia fachowego było formą zaniegowania modelu społeczeństwa hierarchicznego i męskiego paternalizmu z jednej strony, z drugiej – stawało się orężem obrońców tradycyjnego ładu, wyznaczających granice dostępności konkretnych profesji dla kobiet. W niektórych tekstach publicystycznych edukację zawodową przedstawiano jako czynnik modernizacji, choć

w istocie propagowano przednowoczesny, niedemokratyczny model relacji społecznych – np. w odniesieniu do dziewcząt i kobiet. Przeważały jednak wypowiedzi podkreślające potrzebę transferu wiedzy fachowej i akceptujące podejmowanie pracy zawodowej, zgodnej z kwalifikacjami, niezależnie od płci i pochodzenia społecznego. Absolwentom szkół zawodowych wyznaczano rolę ambasadorów nowocześnieści i obywatelstwa. W czasie I wojny światowej, zwłaszcza w jej ostatnim okresie, w wielu tekstach wyrażano przekonanie, że oświata zawodowa przyczyni się do urzeczywistnienia w odrodzonym państwie merytokratycznego modelu życia społecznego. U progu niepodległości rozwój szkolnictwa zawodowego uznawano za jedno z najważniejszych zadań społecznych. Henryk Nusbaum pisał:

Warunkiem sine qua non przyszłej pomyślności Polski jest wzmożenie i podniesienie mieszczaństwa polskiego pod względem oświaty i dobrobytu, a więc przede wszystkim stworzenie zastępu licznych oświeconych rękodzielników, kupców, przedsiębiorców, właścicieli fabryk większych i mniejszych z odpowiednim uzdolnieniem, inicjatywą, energią, pracowitością i wytrwałością (H.N., 1918, s. 33).

## References

- Biniekówna, M. (1911). Czy kształcić włościanki. *Ster*, 1, 31–33.
- Bednarz-Grzybek, R. (2010). *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopiśmie Królestwa Polskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bojanowska, J. (1910). Walka o ducha kobiety. *Ster*, 3, 97–100.
- Bojarska, S. (1917). Słów parę o obywatelskim wychowaniu dziewcząt polskich. *Bluszcz*, 34, 258–259.
- Bołdyrew, A. (2019). Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 65–79.
- Bończa-Tomaszewski, N. (2001). *Demokratyczna geneza nacjonalizmu: intelektualne korzenie ruchu narodowo-demokratycznego*. Warszawa: Biblioteka Frondy.
- Buchnerówna, H. (1913a). O wartości i pożytku robót ręcznych. *Gazeta Pabianicka*, 21, 1–2; 22, 1; 23, 1.
- Buchnerówna, H. (1913b). Kilka słów o kobietach. *Gazeta Pabianicka*, 48, 1–2.
- Budzińska-Tylicka, J. (1913). Umiłowanie zawodu. *Ster*, 11-12, 70–71.
- Chyliczki (1913). *Wieś i Dwór*, z. 10, 2–4.
- Chwalba, A. (2000). *Historia Polski 1795–1918*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dla córek drobnych rolników nowa szkoła (1909). *Ster*, 2-3, 109–110.
- Dormus, K. (2000). Warszawski „Ster” (1907–1914) i jego program wychowawczy. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 40, 87–110.
- Dziubińska, J. (1910). Z Sokółówka. *Zaranie*, 18, 353–354.
- Dziubińska, J. (1912). Tego nam potrzeba.... *Zaranie*, 43, 1069–1070; 44, 1101–1102; 45, 1131–1132.

- E. (1913). Towarzystwo Rozwoju Przemysłu, Handlu i Rzemiosł. *Gazeta Pabianicka*, 47, 1–2.
- Gdzie posłać dzieci (1913). *Ognisko*, 37, 870–871.
- Gloger, M. (2007). Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem. *Pamiętnik Literacki*, 1, 5–19.
- Głos ze wsi. Przemówienie Marii Biniekówny (1911). *Ster*, 10, 347–350.
- Gorski, S. (1906). Wiedza rolnicza dla włościan. *Tygodnik Ilustrowany*, 30, 582–583.
- H., C. (1906). Podwaliny. *Tygodnik Mód i Powieści*, 22, 255–256.
- H. N. [Henryk Nusbaum] (1918). Szkolnictwo polskie. Kilka myśli o najważniejszych jego zadaniach. *Rozwaga: miesięcznik społeczno-literacki*, 2, 29–33.
- Herf, J. (1986). *Reactionary Modernism. Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwanicki, A. (1912). Listy do redakcji. Do wiejskiej młodzieży. *Ognisko*, 11, 513–515.
- Jankowski, E. (1914). Sady włościańskie. *Wieś i Dwór*, z. IX, 16–17, z. X, 12–13.
- Jankowski, E. (1915). Rozbudowa wsi pod względem ogrodniczym. *Wieś i Dwór*, z. VII, 14–16.
- Jarocińska-Malinowska, S. (1912). Czy potrzebna? *Ster*, 9, 1–2.
- Jedlicki, J. (2002). *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, Wydawnictwo CIS.
- Jędrzychowski, ks. (1910). List o szkole w Kruszynku. *Gazeta Świąteczna z 27 II*, 1517, 5–6
- Kalinowska-Witek, B. (2011). *W rodzinie i dla rodziny. Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopiśmie Królestwa Polskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kempa, G. (2010). Teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej. *Edukacja Dorosłych*, 2, 73–89.
- Kim będę (1913). *Ster*, 11-12, 71–72.
- Kizwalter, T. (1995). Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku. W: A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku. Zbiór studiów* (s. 5–10). Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Kizwalter, T. (2020). *Polska nowoczesność. Genealogia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kosmowska, I. (1908). Jeszcze o Czechach. *Zaranie*, 38, 724–726; 39, 742–743.
- Kosmowska, I. (1911). Ruch w kierunku zakładania szkół gospodarczych. *Przebudzenie*, 12, 9–10.
- Kosmowska, I. (1913). Praca oświatowa. *Zaranie*, 23, 595–596; 25, 647–648; 26, 672–673.
- Kosmowska, I.W. (1913). Nasze kursa gospodarcze dla dziewcząt włościańskich. *Wieś i Dwór*, 18, 9–11.
- Kosmowska, I.W. (1915). Wiedza handlowa dla kobiet. *Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści*, 8, 1–2.
- Krakowiak, M. (2020a). The Girl's Education Issue in Warsaw Ideological Magazines for Women (1907–1918). *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, t.11, 2, 49–65.
- Krakowiak, M. (2020b). Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. *Biuletyn Historii Wychowania*, 42, 61–74.
- Kretkowska, M. (1912). Wrażenia z wycieczki do Czech i na Morawy. *Ziemianka [I]*, luty, 4–10.
- Kronika bieżąca (1907). Szkoła w Pszczelinie. *Dobra Gospodyni*, 50, 395.
- Krzywiec, G. (2017). *Polska bez Żydów. Studia z dziejów idei, wyobrażeń i praktyk antysemickich na ziemiach polskich początku XX wieku (1905–1914)*. Warszawa: IH PAN.
- Kubicka, J. (2016). *Na przełomie. Pozytywiści warszawscy i pomoc własna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kurczak, T. (1909). Do braci włościan! *Zaranie*, 44, 866–867.
- Kurczak, T. (1911). Uczmy się do śmierci! *Zaranie*, 22, 481–482.
- Kurczak, T. (1912). Co dla synów naszych czynić? (Głosy czytelników). *Zaranie*, 34, 831–833; 35, 860–862.
- Leśniewska, A. (1907). Nowa dziedzina pracy kobiecej. *Ster*, 8, 320–326; 9, 368–373.
- List ks. Adamowej Czartoryskiej (1912). *Sport i Hodowla [niesamoistny dodatek do pisma Wieś i Dwór]*, z. V–VI, 25.
- List p. Jadwigi Dziubińskiej (1910). *Ster*, 3, 100–102.
- Maciejowski, J. (1914). Wychowanie i nauka naszych panien. *Wieś i Dwór*, z. II, 2–3.
- Malinowski, M. (1905). Nauczyciele wędrowni. *Zorza*, 5, 105–106.
- Malinowski, M. (1906). A teraz co nam jest potrzebne? *Przegląd Polski*, 14, 313–315.
- Malinowski, M. (1907). Sami sobie! *Zaranie*, 2, 17–18.
- Malinowski, M. (1913). Nasze szkoły rolnicze dla młodzieży wiejskiej. *Zaranie*, 42, 1091–1093.
- Malinowski, M. [brw]. *Z moich wspomnień 1897–1918*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich (ZNO), sygn. 12733/II.
- Marylski, A. (1913). Nie marnujmy młodzieży. *Ognisko*, 29, 677–679.
- Michałowski, Z. (1913). Wystawa rolnicza w Radzynie. *Sport i Hodowla [niesamoistny dodatek do pisma Wieś i Dwór]*, z. XVII, 38–40.
- Miąso, J. (1966). *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Nasze panie a pracownicy rolni (1913). *Wieś i Dwór*, z. XI, 17–18.
- Nocznicki, T. (1914). Do Młodzieży Włościańskiej, która opuściła szkoły i kursy rolnicze z końcem r. 1913-go. *Zaranie*, 4, 87–89.
- Odezwa Kruszyńnianek (1910). *Ster*, 3, 105–106.
- Oksza, J. (1917). Szkoły rzemiosł dla dziewcząt. *Bluszcz*, 46, 354–355.
- Ossowska, M. (1985). *Moralność mieszczańska*. Wrocław: Ossolineum.
- Pachucka, R. (1913). Z wrażeń i doświadczeń. *Ster*, 11–12, 74–75.
- Pawiński, A. (1912). Parafia Magnuszewska. *Kronika Diecezji Sandomierskiej*, 5, 149.
- Pierwsza szkoła mleczarska w Królestwie Pol. (1913). *Ognisko*, 47, 1117–1118.
- Poraj, S. (1914a). Jeszcze jej nie ma ale będzie. *Gazeta Pabianicka*, 5, 1–2.
- Poraj, S. (1914b). Szkoła dla córek robotników. *Gazeta Pabianicka*, 11, 1–2.
- Poraj, S. (1914c). Co szkoła gospodarcza daje córkom ludu. *Gazeta Pabianicka*, 21, 1–2.
- Posner, S. (1911). Zawody kobiece. Bibliotekarka. *Ster*, 10, 350–354.
- Prawda o Kruszyńniku (1910). *Gazeta Świąteczna* z 20 III, 1520, 1–3.
- Przemówienie p. Marji Bieniekówny (1910). *Ster*, 3, 102–104.
- R., Z. (1909). Dla lepszej przyszłości rzemiosł. *Zaranie*, 37, 727–728.
- Reforma służby domowej w Danii (1914). *Gazeta Pabianicka*, 8, 2.
- Rolnicza uczelnia a kobiety (1911). *Ster*, 8–9, 301–302.
- Rutkowski, S. (1906). Pszczelin. *Świat*, 26, 13–14.
- Seidlerowa, Z. (1913). Z lat ostatnich. *Wieś i Dwór*, 23, 2–3.
- Sprzymierzeńcy Żydów (1910). *Wiarus*, 21, 2.
- Szkodliwe dla zdrowia zawody kobiece (1913). *Gazeta Pabianicka*, 96, 2.
- Szkoła Przemysłu Ludowego (1912). *Dzwonek Częstochowski*, 9, 32–33.
- Szkoły Przemysłu Ludowego (1912). *Dobra Gospodyni*, 37, 290–291.
- Szkoły Towarzystwa Popierania Przemysłu Ludowego (1912). *Ognisko*, 10, 473–474.

- Śmiechowski, K. (2020). *Kwestie miejskie. Dyskusja o problemach i przyszłości miast w Królestwie Polskim 1905–1915*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Towarzystwo Popierania Przemysłu Ludowego (1913). *Gazeta Pabianicka*, 42, 2–3.
- Trajdos, M. (1912). Kółka rolnicze w Królestwie Polskim. *Ognisko*, 3, 101–107.
- Tymoniuk, K. (1914). Oświatą i zgodną pracą. *Ognisko Rodzinne*, 5, 109.
- Wieczorek, T. (1968). *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 roku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego.
- Władek, Pszczeliniak (1911). Pszczelin i pszczeliniacy. *Zorza*, 28, 545–547; 29, 571–572; 30, 592–593.
- Wynimko, W. (1911). Ze wspomnień Pszczeliniaka. *Zorza*, 9, 168–169.
- Z. (1910). Ferma Gołocka. *Ster*, 11-12, 399–400.
- Z.W. (1912). Pszczelin. *Złoty Róg*, 34, 17–18.
- Zdzitowiecki, S.K. (1905). Wielebnemu duchowieństwu diecezji naszej pozdrowienie i błogosławieństwu w Panu. *Przegląd Katolicki*, 51–52, 804.
- Ziemianka z Grójeckiego (1915). Do kobiet polskich miłujących swój kraj. *Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści*, 7, 1–2.
- Ziemiańskie zabawy w Nałęczowie (1913). *Wieś i Dwór*, 11, 10–14.
- Zujewicz, M. (2004). „Wieś i Dwór” – patriotyzm, tradycja i oświata (Ze zbiorów Centralnej Biblioteki Rolniczej). Pobrane z <https://cbr.gov.pl/rme-archiwum/2004/rme3/stronki/38.html> (otwarte 24.10. 2021)
- Żarnowska A. (1992). Aspiracje oświatowe kobiet w rodzinach robotniczych w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów, t. 12, cz. 1* (s. 124–154). Warszawa: Wydawnictwo DIG.