

# Inteligencja „od czarnej roboty” czyli rola nauczycieli szkół elementarnych w modernizującym się społeczeństwie Śląska Cieszyńskiego w 2 połowie XIX i na początku XX wieku

Marzena Bogus

**W**łaściwie codziennie słyszymy słowa inteligent, inteligencja. Tak mocno „wdrukowały” się do naszego języka, że często nie zastanawiamy się nad pojemnością tych wyrażeń, gdyż właściwie wszyscy mamy na myśli konkretną (choć dla indywidualnych odczytań – nie tę samą) grupę społeczną cechującą się określonymi atrybutami. Każdy bowiem słysząc te słowa nosi własne przedrozumienie<sup>1</sup> (pewne stereotypy), ale czy na pewno jest ono poprawne?

Czy jest to określona „warstwa” osób, czy te osoby posiadają swoiste przymioty, a jeśli tak to jakie? Czy jest to pojęcie ogólnoświatowe, czy specyficzna percepcja zjawiska w poszczególnych krajach Europy?<sup>2</sup> Zatem jak ją rozumiemy?<sup>3</sup>

---

1 Zob. GADAMER, Hans Georg: *Prawda i metoda*. Kraków 1993, s. 283; ABLEWICZ, Krystyna: *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków 1994, s. 26–27.

2 Z definicji Richarda Pipesa zgodnie z którą słowo *intelligents* używane było w 1849 roku, w obradach rewolucyjnych parlamentów Austrii i Niemiec, jako nazwa miejskiej warstwy wykształconej, przewyższającej resztę ludności stopniem zaangażowania w sprawy publiczne i z tego powodu zasługującej na proporcjonalnie większą reprezentację parlamentarną. Zob. PIPES, Richard: *Intelligentsia from German Intelligenz. A Note*. *Slavic Review* 30, 1971, 3, s. 615 (cyt. za: WALICKI, Andrzej: *O inteligencji, liberalizmach i o Rosji*. Kraków 2007, s. 44).

3 Prawdopodobnie po raz pierwszy terminu „inteligencja” użył Karol Libelt w 1844 r. (zob. LIBELT, Karol: *O miłości ojczyzny*. Rok pod względem Oświaty, Przemysłu i Wypadków Czasowych 1844, 1, s. 53). Natomiast Martin Malia uważa, że termin został najpierw wprowadzony do języka rosyjskiego w latach 60-tych XIX w. przez pisarza Piotra Dmitrijewicza Boborykina (WALICKI, Andrzej: *O inteligencji*, s. 43).

Na ten temat powstała bogata literatura przedmiotu,<sup>4</sup> która wielość definicji *inteligencji*, sprowadza jednak do opisanie synonimów: *intelektualiści*, *elita*. A zatem podkreśla cechy czyniące z tej grupy pewną specyficzną grupę zawodową, która wyróżnia się wykształceniem, a także określonym sposobem zachowania, łącząc stanowisko społeczno-towarzyskie członka wyższej warstwy,<sup>5</sup> lub akcentuje obywatelskie „powołanie“, „misję“, zaangażowanie w sprawy ogólne, które niekoniecznie jest zaangażowaniem patriotycznym czy politycznym. Na plan pierwszy wysuwa się bowiem wewnętrzna ambicja, aby uczestniczyć w sprawach publicznych.

Skupiając się na podanych wcześniej synonimach *intelektualista* i *elita* – moglibyśmy podkreślić znaczenie wykształcenia i rolę, którą grupa miała/ma do spełnienia. I właśnie ta rola jest kładką, na której jak się dziś wydaje, obowiązuje ruch jednostronny. W XIX w. inteligencja działała – obecnie zamilkła<sup>6</sup> albo kojarzy się z grupą, która prowadzi długie, często jałowe debaty,<sup>7</sup> a wówczas powiedzenie „im mniej ludzie myślą, tym więcej mówią“, byłoby prawdziwe. Ja jednak odniosę się w swoich rozważaniach do warstwy „wykształconych działaczy“ sprzed 150 lat, zamieszkujących Śląsk Cieszyński, którzy stworzyli pewnego rodzaju pośrednią grupę społeczną stojącą pomiędzy *elitami*, a tzw. masami (gminem), choć to określenie na opisywanym obszarze noszącym cechy prowincji, nie oddaje w pełni istniejących relacji.

Jeśli jednak trzeba powiązać „górcę“ z „dołem“, to właśnie *inteligencja* omawianego regionu była „pasem transmisyjnym“, także pomiędzy rządzącymi i rządzonymi. Do tej społeczności z pewnością należało duchowieństwo, które

---

4 Zob. CZEPULIS-RASTENIS, Ryszarda (ed.): *Inteligencja polska pod zaborami*. Tomus 1–6, Warszawa 1978–1991; JANOWSKI, Maciej: *Narodziny inteligencji 1750–1831*. In: JEDLICKI, Jerzy (red.): *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*. Tom I. Warszawa 2008; JEDLICKI, Jerzy: *Błędne koło 1832–1864*. In: JEDLICKI, Jerzy (red.): *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*. Tom II. Warszawa 2008; MICIŃSKA, Magdalena: *Inteligencja na rozdrożach 1864–1918*. In: JEDLICKI, Jerzy (red.): *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*. Tom III. Warszawa 2008; DOMAŃSKI, Henryk (ed.): *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia*. Warszawa 2008; REKŁAJTIS, Elżbieta: *Wybory wartości: inteligencja polska u schyłku XIX i na początku XX wieku*. Lublin 1996; POKLUDOVÁ, Andrea: *Formování inteligence.. Szeroką literaturę zagadnienia podaje także SDVIŽKOV, Denis: Epoka inteligencji. Historia porównawcza warstwy wykształconej w Europie*. Warszawa 2011.

5 Szlachecki rodowód inteligencji polskiej podkreślał CHAŁASIŃSKI, Józef: *Przeszłość i przyszłość inteligencji*. Warszawa 1958, s. 85–86.

6 SKARGA, Barbara: *Inteligencja zamilkła*. *Gazeta Wyborcza*. Świąteczna z 14–15 I 2006 r., s. 10–11.

7 Dominika Kozłowska, redaktor naczelna miesięcznika *Znak* zauważa, że młodzi ludzie łączą inteligentów z ideowością, a grupy inteligenckie sytuują na poziomie długo trwających, dzielących włos na czworo, ideowych debata (dyskusja radiowa w audycji Klub Trójki, 9 VII 2011, *Kim właściwie jest dziś inteligent?*).

na początku XIX w. (wobec braku szlachty i słabości mieszczaństwa) było w regionie właściwie jedynym, wykształconym „zespołem“, a także grupą która liczyła się w danej zbiorowości i dzięki temu mogła odgrywać rolę opiniotwórczą i animacyjną. Duchowieństwo było pośrednikiem – „łącznikiem“ który decyzje władz tłumaczył/przekazywał ludowi, co do relacji zwrotnej – zapewne nie była ona już tak klarowna i prosta. Funkcja „przesyłania danych“, pośredniczenia w komunikacji była oczywiście niejednorodna, toteż nie można jej traktować jako wskaźnik rzetelny i bezsporny, bowiem zależał on od innych zmiennych, chociażby od okresu historycznego, miejsca, specyfiki panujących warunków, a przede wszystkim od pozycji i zadań, które pełniła inteligencja w poszczególnych grupach/wspólnotach np. narodowych. Samo omówienie budowania wspólnot nie jest jednak celem tych rozważań,<sup>8</sup> nie zajmę się tu także powstawaniem/konstytuowaniem inteligencji regionu.<sup>9</sup>

W niniejszych dociekaniach chciałabym zająć się „frakcją“ *inteligencji* lokalnej – specyficzną grupą społeczną i zawodową, czyli gronem nauczycieli szkół elementarnych, a badania skupić głównie na aspektach „zadaniowych“ stawianych temu zespołowi. Początkowo był to stosunkowo nieliczny „kolektyw“, liczący na początku XIX wieku niespełna 100 osób, który jednak w swym wzroście ilościowym był bardzo „ekspansywny“. Tuż przed wybuchem I wojny światowej w szkołach elementarnych (wliczając w to placówki prywatne) regionu uczyło już ponad 1500 dydaktyków, a 15 % z tej grupy stanowiły kobiety.<sup>10</sup> Ich skodyfikowane warunki pracy tworzyły rzeczywistość z określonymi zadaniami społecznymi, funkcjami i rolami, które początek miały w powstających, odgórnym ideach i celach wymyślanych przez elity, a które realizowane miały być wśród małych za pośrednictwem sprecyzowanych, szczegółowych działań konkretnych ludzi. Zatem rozporządzenia władzy docierały do gminu, czyli docelowych odbiorców poprzez faktyczną, „czarną“ robotę grupy pośredniej do której należeli przede wszystkim nauczyciele ludowi.

8 Z literatury problemu: CHLEBOWCZYK, Józef: *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX w.)*. Warszawa – Kraków 1975; BURKE, Peter: *Historia i teoria społeczna*. Warszawa – Kraków 2000; ANDERSON, Benedict: *Wspólnoty wyobrażone*. Kraków 1997; JASKUŁOWSKI, Krzysztof: *Wspólnota symboliczna. W stronę antropologii nacjonalizmu*. Gdańsk 2012.

9 O inteligencji lokalnej BOGUS, Marzena: *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku*. Częstochowa – Czeski Cieszyn 2013, s. 177–192.

10 Dokładne dane, jak również dalsze charakterystyki statystyczne, znaleźć można w BOGUS, Marzena: *Nauczyciele*, s. 97–148, 436–447 (tabele).

O pedagogach jako inteligencji regionu, można mówić właściwie od lat 70. XIX w., ponieważ wcześniej odgrywana przez nich rola społeczna była marginalna, a brak kwalifikacji zawodowych powodował, że traktowano ich jak stan niższy. Trudno było wcześniej postawić na równi udzielającego lekcji dzieciom „niepiszącego“ byłego żołnierza, „nieczytającego“ nauczyciela-kościelnego czy „nieliczącego“ nauczyciela-organistę (nawet po wprowadzeniu reform oświatowych Marii Teresy) – z pełniącym swą służbę duchownym, profesorem szkoły średniej, posługującym się łaciną i wykazującym się określonym wykształceniem, lub prawnikiem czy notariuszem. Dlatego też ówczesnym dydaktykom, a właściwie sługom kościoła, odmawiano nawet pozycji urzędnika państwowego, a także przyznania należnych pełnych praw (jeszcze w Ustawie zasadniczej z grudnia 1867 r.) członków gmin miejscowych,<sup>11</sup> nie mówiąc już o zaliczeniu ich do grona rodzącej się, elitarniej i wąskiej inteligencji regionu.

W tym miejscu nadmienię, że w innych regionach ziem polskich, nawet pod koniec XIX w., miejsce nauczycieli szkół ludowych pretendujących do zaliczenia ich do inteligencji było specyficzne, bowiem długo odmawiano im takiego statusu (posiadali go pedagodzy szkół średnich). Czasami brano ich pod uwagę w części Prus<sup>12</sup> i w Galicji<sup>13</sup>, ale wykluczono np. w Wielkim Księstwie Poznańskim<sup>14</sup> i na Górnym Śląsku.<sup>15</sup> Zatem przynależność nauczycieli ludowych do warstwy inteligencji negowano tam, gdzie istniały inne grupy zawodowe, lepiej spełniające funkcje „rzemieślników umysłowości“. Jednocześnie należy podkreślić, że oczekiwania związane z wypełnianiem obowiązków służbowych nauczycieli były znaczne. Władza liczyła, że dydaktycy będą czynnie uczestniczyć w „przyuczaniu“ poddanych do zmieniającej się

---

11 Z kolei w Ustawie z 1869 r. istotnym zapisem był paragraf, który wykluczał objęcie posady nauczycielskiej przez osoby, które utraciły prawo wybieralności do reprezentacji gminnej.

12 JEDLIŃSKI, Jerzy: *Błędne koło*, s. 81.

13 HOMOLA, Irena: *Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii (1867–1914)*. In: CZEPULIS-RASTENIS, Ryszarda (ed.): *Inteligencja polska XIX i XX wieku*. Warszawa 1981, s. 113–130.

14 Tu wśród zaliczanych do inteligencji grup zawodowych nie wymieniano nauczycieli szkół ludowych (MOLIK, Witold: *Kształtowanie się samowiedzy inteligencji polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim w drugiej połowie XIX i na początku XX w.* Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych 65, 2005, s. 111; TENŻE, *Kształtowanie się inteligencji polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim (1841–1870)*. In: CZEPULIS-RASTENIS, Ryszarda (ed.): *Inteligencja polska pod zaborami*. Warszawa 1978, s. 68–69.

15 Zob. *Zadania inteligencji naszej*. Przegląd Tygodniowy, 1880, 51, s. 605–607; NOCON, Halina: *Inteligencja polska w powiecie pszczyńskim w latach 1922–1939*. Pszczyna 2005, s. 14–15; KORZENIOWSKA, Wiesława: *Codziennosc społeczności wsi rejencji opolskiej w aspekcie zachodzących przemian (1815–1914)*. Opole 1993, s. 155.

rzeczywistości, do nowych czasów, że będą pełnić rolę wychowawczą, że będą kształtować postawy lojalistyczne, co było wielokrotnie podkreślane, bo jak otwarcie mówił Franciszek I – nie potrzeba mu w państwie uczonych, ale posłusznych poddanych.<sup>16</sup> Podobnej reakcji moralnej, religijnej i wychowawczej oczekiwał od nauczycieli Kościoła. Takie oddziaływanie na lud, w tym na dzieci jako przyszłych obywateli, miało służyć przede wszystkim potrzebom państwa i Kościoła, przeciw czemu w swoich dziełach protestował w imieniu liberałów m. in. Józef Dietl<sup>17</sup>.

Zmiana postrzegania nauczycieli następowała powoli i z pewnością wiąże się także z wprowadzeniem w życie uchwalonej przez Radę Państwa w Wiedniu 14 V 1869 roku Ustawy szkolnej o podstawach oświaty w zakresie szkół ludowych,<sup>18</sup> która znosiła kuratelę Kościoła nad sprawami szkoły. Wymagania dotyczące koniecznego wykształcenia nauczycieli i ich kompetencji oraz określeniu zakresu nałożonych obowiązków spowodowały, że grupa ta przestała być zbiorom przypadkowym, składającym się z osób pracujących niesystematycznie i nieodpowiedzialnie.

Do opisu cech grona pedagogicznego szkół ludowych regionu cieszyńskiego pasowałoby tutaj pewne stwierdzenie, właściwie *bonmot* mówiący, że inteligencja jest jak rzeka: im jest głębsza, tym mniej robi hałasu. Z pewnością „hałasu społecznego“ ci nauczyciele nie wywoływali, ale rzetelnie, mozolnie wykonywali zadania, które w coraz większej liczbie na nich nakładano. Do ich obowiązków należało już nie tylko edukowanie i wychowywanie, ale publiczne, „obywatelskie“ przygotowanie mieszkańców regionu do zmieniającego się wokół „świata społecznego“, bo rzeczywistość, a właściwie władza, potrzebowała „murzynów“, którzy idee, reformy, rozporządzenia i polecenia wprowadzą w życie.

---

16 Poddani mieli być posłusznymi obywatelami, realizującymi swe powinności wobec cesarza poprzez fizyczną pracę, lojalność oraz pobożność, toteż i przygotowanie uczniów do przyszłych zobowiązań odbywało się głównie dzięki religii, która uchodziła za przedmiot najważniejszy. Zob. *Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. Deutschen Erbstaaten vom 11. 8. 1805* (Polityczny Regulamin Szkolny, dalej w skrócie PRSz). Wien 1805.

17 Józef Dietl występował stanowczo przeciwko powiązaniu szkoły i Kościoła, który hamował jego zdaniem rozwój szkolnictwa, a któremu przyznawał wyłącznie nadzór nad wychowaniem religijnym młodzieży (DIETL, Józef: *O reformie szkół krajowych*. Kraków 1866. Por. także MOŹDŻEŃ, Stefan Ignacy: *Historia wychowania 1795–1918*. Kielce 2000, s. 274).

18 *Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden*, Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder (RGI), część 29 z 20 V 1869, poz. 62, s. 277–288.

Tworzące się społeczeństwo obywatelskie, zmiana mentalności mieszkańców regionu<sup>19</sup>, większa mobilność, modyfikacja sposobu komunikacji i kontaktowania się, rodzący się rynek, pionierskie wzorce zachowania, pojawienie się nowych grup społecznych (inteligencja, robotnicy), egalitarność, publiczna aktywność (imprezy publiczne, publikacje o dużym nakładzie), wreszcie poczucie odrębności regionalnej powiązane ze świadomością historyczną i językową, a także aktywność w kwestiach narodowych, ideologiczny ferment oraz odrzucenie przekonań o wyższości „uniwersalnej” – niemieckiej, to elementy/procesy które także na Śląsku Cieszyńskim nasiliły się po Wiośnie Ludów. Te oddolne ruchy wymagały pewnej „pacyfikacji” ze strony władz, czyli rozporządzeń, które dalej utrzymywałyby porządek w kraju, zapewniając Habsburgom wierność i lojalność podwładnych. Pewnych zmian społecznych nie dało się przecież cofnąć i stłumić, a skoro nie można było ich poskromić, należało je więc zaakceptować, ale nadając zaistniałej zmianie społecznej określone kierunki i reguły. Monarchia austriacka weszła w okres konstytucyjnego istnienia, prawa jednostki gwarantowała m. in. Ustawa zasadnicza z grudnia 1867 roku, ale nad biegiem wydarzeń, modernizacjami, miały „panować” rozporządzenia i reskrypty, które należało wprowadzić w życie i sumiennie pilnować ich wykonywania. Do tego potrzebna była rzesza ludzi, która pośredniczyła w nowym podejściu do zadań publicznych, w tym coraz lepiej wykształceni nauczyciele szkół elementarnych.

W oświacie bowiem również nastąpiły przeobrażenia, szkoły przestały być wyznaniowe, a proces nauczania teoretycznie uznano za neutralny światopoglądowo, choć ścisłym jego elementem pozostawało wpajanie lojalności i akceptacji do świata zastanego, opartego o porządek monarchiczny. Realizacja jawnego programu szkoły była obowiązkiem kadry pedagogicznej, ale pozostawał do wykonania także program ukryty, niejawny, daleko wykraczający poza plany kształcenia. Trudno zresztą mówić o tajnej koncepcji edukacyjnej, skoro nauczyciele elementarni otwarcie zostali zobligowani do wypełniania wielu ustaw szkolnych.<sup>20</sup> Jeśli przyjrzymy się dobrze zamieszczonym w nich wy-

19 O powyższym zagadnieniu pisze SPYRA, Janusz: *Śląsk Cieszyński w drodze ku społeczeństwu obywatelskiemu*. In: TENŻE: *Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848*. Cieszyn 2012, s. 391–410. Ciąg dalszy rozważań zob. SPYRA, Janusz: *Życie polityczne w latach 1848–1918 oraz Przemiany demograficzne i społeczne Cieszyna w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*. In: PANIC, Idzi (ed.): *Dzieje Cieszyna od pradziejów do czasów współczesnych*. Tomus 3. Cieszyn od Wiosny Ludów do III Rzeczypospolitej. Cieszyn 2010, s. 7–29 oraz 57–65.

20 O ustawach szkolnych zob. BOGUIS, Marzena: *Prawne uregulowania zawodu nauczyciela szkół elementarnych w ustawodawstwie Śląska Austriackiego w XIX wieku*. In: JIRÁSEK, Zdeněk a kol.: *Slezsko v 19. století*. Opava 2011, s. 297–310.

tycznym, to oprócz wspomnianych już powinności związanych z nauczaniem i wychowaniem odnajdziemy wymagania dotyczące spełniania roli użytecznych obywateli czasem urzędników (ale tylko w sensie sui generis, bo wystawiali dokumenty publiczne czyli świadectwa), którzy mieli tworzyć podstawę do wykształcenia dzielnych ludzi i członków społeczeństwa.

Tak było już w Politycznym Regulaminie Szkolnym z 1805 r. w którym rozdział XI zajmował się obowiązkami nauczyciela. Oczekiwano od niego, że będzie: pobożny, wzorem dla swoich uczniów w mówieniu, czynach i całym zachowaniu, poprawnie zbudowany, z wyraźną wymową, z jasnym i zdrowym rozsądkiem. Oczywiście powinien dobrze rozumieć przedmioty, których uczy i przypisane do nich podręczniki, znać język niemiecki, a tam, gdzie ten nie był znany, także język miejscowy. Powinien także dobrze znać religię, nie tylko dlatego, aby się do jej zasad stosować, ale by móc powtarzać jej zasady uczone przez katechetę oraz prowadzić nakazane przez niego ćwiczenia. Paragrafami określono nawet sposoby zachowania nauczycieli i ich oddziaływanie na wychowanka. Dopiero w klasie trzeciej i czwartej szkoły głównej wolno było nauczycielowi rozwijać u swych podopiecznych zdolność wydawania sądów, które miały być użyteczne w moralnym wykonywaniu zawodu. Zatem wychodzenie poza granice określone w metodach szkolnych było niedopuszczalne i „społecznie niekorzystne“. Wymagano od nauczyciela dokładnego przestrzegania czasu nauki, przyjętego podziału godzin, zakazano surowo oddalania się ze szkoły podczas pracy. W szkole miał używać jedynie przypisanych podręczników. Zastrzeżono, że ma uczyć równo wszystkie dzieci, nie tylko te zdolniejsze. Te punkty nie budzą kontrowersji, jednak kolejne, w których oczekiwano od zobowiązano nauczycieli pilnowania nie tylko porządku, ale czystości i zachowania dzieci, a także troski o zdrowie wychowanków i ich „obyczajów“ poza szkołą, mogą być dyskusyjne. Tak „postawione“ zadanie wymagałoby bowiem służby kilkunastogodzinnej, tym bardziej, że nakazano im pozostawanie w dobrych i ścisłych kontaktach z rodzicami. Podkreślając, że nauczyciel jest tylko użytkownikiem, nie właścicielem budynku szkoły, został zobowiązany do dbałości o jego stan techniczny i sanitarny, podobnie jak o źródła dochodów szkoły. Obciążono go także szczegółowo wyliczonymi obowiązkami sprawozdawczymi oraz znajomością obowiązujących przepisów.

Generalnie nie tylko w szkole, ale i w życiu prywatnym, domowym, nauczyciel miał się zachowywać bez zarzutu i wzorowo, ale nie wolno mu było wykonywać żadnych zawodów zakazanych, czyli sprzecznych z powagą jego powołania, przede wszystkim prowadzić szynku albo muzykować przy weselach czy

tańcach. Dekret Nadwornej Komisji Szkolnej z 6 XII 1811 roku zakazał nauczycielom nawet zajmowania się jakimkolwiek rzemiosłem<sup>21</sup>. Zwraca uwagę zapis, że za zasługę będzie mu poczytane, jeśli dzieci i młodzież grającą w publicznych miejscach będzie pouczał, że to szkodliwe i niemoralne.<sup>22</sup> I chociaż, jak pamiętamy, nie można mówić w tym okresie o nauczycielach jako inteligencji, tym bardziej o intelektualistach, to władza traktowała tę grupę jako warstwę „rozumną“ zdolną do objaśniania rzeczywistości.

Tej warstwie zwiększono obowiązki w kolejnej, istotnej dla szkolnictwa elementarnej ustawie. Ta z 1869 r. wraz z nowelą z 1883 r. powierzały zadania już nie tylko do „bycia“ pedagogiem w szkole, ale także pedagogiem całej społeczności, tworząc trzecią siłę pośredniczącą między władzami a ludem. Zobowiązano nauczycieli do tego, by służyli postępowi społecznemu, ale w sposób, jaki życzyła sobie „góra“. Przykazano im zatem moralno-przywódczą rolę, ale lojalną wobec monarchy. Dlatego nie dziwi, że wymagano od nich nie tylko sumiennosci i gorliwości w wypełnianiu obowiązków zawodowych, ale także wkroczenia w ich „indywidualną wolność“, zakazując chociażby przynależności do stowarzyszeń politycznych, agitacji, a nawet głośnego wyrażania własnych poglądów, co było często sprzeczne z ich wewnętrzną wolą służenia swojemu narodowi. Np. w decyzji z 28 VI 1885 r. Minister Wyznań i Oświaty wypowiedział się o uczestnictwie nauczycieli w wyborach, podkreślając, że co prawda posiadają prawa polityczne jak wszyscy, ale muszą się liczyć z ich ograniczeniem, bo zawód nauczyciela, ze względu na powierzonych mu uczniów, nie może być związany ze stronnictwością partyjną czy narodową.<sup>23</sup> Nie mogli podejmować także zajęć ubocznych, aby całą swoją siłę poświęć zawodowi nad którym pieczę sprawowało państwo poprzez swoje organy/rady. Jeśli już uzyskali na to pozwolenie to zajęcia nie mogły przynosić najmniejszej ujemności ich stanowi. Składali też odpowiednią przysięgę w której zobowiązywali się, że *„Jego Cesarzkiej Mości [...] niezachwianie będą wierni i posłuszni, zasadniczych ustaw państwa niezłomnie będą przestrzegać, do ustaw jako też zarządzeń swoich przełożonych władz jak najściślej*

21 O paragrafach PRSz, które omawiały poszczególne zadania, zob. BOGUS, Marzena: *Nauczyciele*, s. 75–77.

22 Do PRSz poza tym załączono osobne instrukcje dla pomocnika szkolnego, nauczycieli szkół głównych i realnych, nadzorców, konsystorzów kościelnych, urzędów obwodowych oraz osobno dla nauczycieli ewangelickich i pastorów (PRSz 1807, s. 214–232).

23 SCHEDLBAUER, Leo: *Handbuch der Reichsgesetze und der Ministerial-Verordnungen über das Volksschulwesen mit Benützung amtlicher Quellen* 2. Wien 1911, s. 106. Przysięga nauczycielska zawierała zapis o zakazie przynależności do stowarzyszeń politycznych.

się będą stosować, obowiązki swoje służbowe, według najlepszej wiedzy i sumienia wypełniać [...] wszelkiego nadużycia urzędowego stanowiska starannie będą unikać [...] dzieci moralnie i religijnie wychowywać [...] stwarzać podstawę do wychowania dzielnych ludzi i członków społeczeństwa“.<sup>24</sup>

Zatem oprócz nauczania w zgodzie z wyznaczonymi koncepcjami, zachowując „przepisane“ metody i podręczniki szkolne, realizując program właściwy planom nauczania, posługując się pomocami dydaktycznymi, dbając o czytelność wśród uczniów i własny samorozwój poprzez uczestnictwo w kursach (np. wakacyjnych), konferencjach pedagogicznych, nauczyciel miał realizować szerszą misję społeczną.

Ten inteligent od czarnej roboty powinien wypełniać swoimi zadaniami określoną przez państwo ramę/formę. Oprócz lojalności i posłuszeństwa wobec cesarza oraz państwa, nauczyciel był zobowiązany do podobnego oddania w stosunku do moralności i wiary,<sup>25</sup> które wyznaczały społeczny ład. Nauczyciel miał sprawować zobowiązania nałożone nań z racji misji religijnej, codziennie uczestniczyć w życiu wspólnoty, a nawet prowadzić katechezy. Jeszcze w pierwszej połowie XIX w., ks. J. Paduch, cieszyński nadzorca szkolny w piśmie skierowanym do nauczycieli tłumaczył, że istotna jest nie tylko sama nauka, ale głównie kształtowanie moralnego i religijnego wnętrza, prowadzące do cnoty, do czystości serca i świętości woli przez moralny przykład życia.<sup>26</sup>

Przepisy wprowadzone po 1869 r. stanowiły, że wychowanie młodzieży miało kształcić szlachetne charaktery i budzić zamiłowanie do obowiązków, poczucie honoru, „ducha społeczeńskiego“ i miłość do ojczyzny. Nauczyciel miał także obowiązek nakłaniać uczniów do „schludności i porządku“ ciała, odzieży, środków naukowych, izby szkolnej i innych miejsc.<sup>27</sup> Dozór nauczyciela nad działością, jak wspomniano, powinien sięgać i poza szkołę, gdyż uczniowie w towarzystwie niedorostków narażeni byli na moralne zepsucie. Chociaż rozległość zadań wydawała się wręcz niemożliwa do ogarnięcia, to dodano do nich jesz-

24 Polskie tłumaczenie tekstu przysięgi nauczycielskiej ukazało się w Dzienniku Ustaw Państwa nr 64 z 14 X 1905 r., poz. 159, s. 417. Opublikował ją też PIEROŻYŃSKI: *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*. Lwów 1904, s. 25 i 294.

25 O tym mówiła także ustawa karna, która jest jednocześnie pasjonującą lekturą. Zob. PRZE-  
WORSKI, Jan: *Ustawa karna austriacka o zbrodniach, występkach i przekroczeniach z dnia 27 maja 1852, No 117 DPP, obowiązująca w okręgach sądów apelacyjnych w Krakowie i we Lwowie oraz sądu okręgowego w Cieszynie*. Warszawa 1924.

26 Pismo z 18 V 1838 r. w Archiwum Państwowym w Katowicach (APK), Oddział w Cieszynie, zespół Haupt- und Unterrealschule in Teschen, sygn. 2a, s. 29–32.

27 *Ordynacja szkolna i naukowa z 20 VIII 1870 r.* RGBl nr 42 z 21 VIII 1870, poz. 105, § 21–22.

cze nadzorowanie sytuacji w domach rodzinnych. I tak władze uważały zresztą, że wychowawczy wpływ nauczycieli nie powinien ograniczać się wyłącznie do uczniów, ale także do ich rodziców, których należało pouczać w organizowanych pogadankach na temat pracy wychowawczej. Istotną zatem była kwestia współpracy szkoły i domu. Oczekiwano na przykład, że „*po opuszczeniu przez uczniów szkoły, dobytej nauczyciel i prawdziwy obywatel, starać się będzie o zachowanie z młodzieżą dalszej łączności i korzystać będzie w dalszym ciągu z każdej sposobności, aby przypominać im zasady, które wszczepił w nich w szkole.*”<sup>28</sup> Chodziło m.in. o reagowanie na uczęszczanie młodzieży (oceniane negatywnie) do teatru, operetki, które to miejsca postrzegano jako zbrodnię na moralności<sup>29</sup> nie mówiąc już o tańcach i odwiedzaniu przez uczniów gospód.

Jeszcze raz zatem podkreślmy: nauczyciel powinien wychowywać moralnie i religijnie, z wdrożeniem do bojaźni Bożej i uszanowania dla cesarza i miłości do wspólnej ojczyzny. Ten ostatni element oznaczał, że rolą nauczyciela było takie „*prowadzenie*” uczniów i społeczności lokalnej, by nie zaszczepiać w nich dążeń „*separatystycznych*”.

„*Biały murzyn*” ze szkoły ludowej poza zadaniami ściśle dydaktycznymi i zobowiązaniami etycznymi, oraz wypełnianiem szeroko zakrojonej funkcji wychowawczej i posługi społecznej, związanej z podejmowaniem inicjatyw lokalnych, musiał wypełniać także przeróżne, pozamerytoryczne oczekiwania władz państwowych i całej społeczności (w tym rodziców). Generalnie od nauczycieli oczekiwano, że będą obowiązkowymi chrześcijanami, obowiązkowymi sługami państwa, obowiązkowymi sługami szkoły, obowiązkowymi ludźmi.<sup>30</sup> Takie wymagania potwierdziło zresztą postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z 6 XII 1906 roku,<sup>31</sup> które podkreślało, że do pracy nauczycieli należą nie tylko godziny lekcji, ale cały kompleks zadań zawodowych. Nie musiały one przypadać dokładnie w tym samym czasie co godziny lekcyjne, co wskazuje, że „*posłannictwo*” oświatowo-wychowawcze tej grupy społecznej miało być bezustanne, niekończące się, a dla nich samych z czasem meczące i dokuczliwe.

Zatem różnorakie „*pretensje*” wobec interesującej nas grupy zawodowej

28 CIEMBRONIEWICZ, Józef: *O nauce języka ojczystego w szkole ludowej*. Miesięcznik Pedagogiczny (MP) 11, 1902, 12, s. 146.

29 Zob. *Schach der Demoralisation unserer Jugend*. Schlesisches Schulblatt (Sch. Sl.) 6, 1877, 3, s. 33.

30 Na co zwróciła uwagę redakcja Schlesisches Schulblatt, organu nauczycieli szkół Śląska Austriackiego w życzeniach dla nauczycieli na nowy rok (*Grabesmahnungen*. Sch. Sl. 7, 1878, 1, s. 1-6).

31 SCHEDLBAUER, Leo: *Handbuch*. Tomus 2, poz. 320, s. 532-535.

ulegały jedynie wzmocnieniu. Nauczyciel miał sprawować „pieczęć“ także nad rozwojem gospodarczym najbliższego otoczenia, był więc często traktowany jako mąż zaufania, do którego zwracano się po poradę nawet w sprawach ekonomicznych, bo umiał swą wiedzę teoretyczną przełożyć na praktykę. Dzięki temu z lojalnego urzędnika, który nie był specjalnie twórczy, bo dydaktycznie stereotypowy, choć intelektualnie użyteczny, zaczął ewaluować w stronę animatora społecznego. Właśnie wtedy przypisano mu rolę organizatora oświaty (zwłaszcza na wsi) i iluminatora życia kulturalnego.<sup>32</sup> Na personel pedagogiczny czekało jeszcze wiele innych obowiązków, np. praca w instytucjach humanitarnych, filantropijnych (zbieranie funduszy) czy działalność charytatywna, a także organizowanie wycieczek. Trzeba bowiem dodać, że kadra miała świadomie popularyzować zdrowy tryb życia (nie mówiąc już o takich szczegółach jak pilnowanie, by spożywane przez uczniów napoje miały odpowiednią temperaturę oraz nauczanie „umiejętnego“ korzystania z ubikacji), powinna zwalczać palenie tytoniu i picie napojów alkoholowych (stąd czynne propagowanie abstynencji w lokalnych stowarzyszeniach). Nauczyciele mieli także propagować szczepienia ochronne wśród ludności i sporządzać odpowiednie raporty. Różnorodność sprawozdawczości należała zresztą do długiej „litanii“ nauczycielskich obowiązków, i nie chodziło wyłącznie o dokładne listy obecności uczniów, ale o precyzyjne informacje związane z każdą dziedziną życia oświatowego, o statystyki i sprawozdania których nie sposób podać liczbowo, bo jedne raporty znoszono, inne w zdwojonej liczbie wprowadzono.

Przypomnijmy więc, że nauczyciele najpierw byli sługami Kościoła, potem państwa, w końcu zostali obciążeni także obowiązkami wobec całego społeczeństwa. Pokornie powinni wypełniać obowiązki posługi religijnej (nauczyciel powtarzał katechizm, uczył go, prowadził uczniów do kościoła i czuwał nad zachowaniem podczas nabożeństw). Z kolei jako urzędnik dydaktyk miał dbać o ochronę interesów publicznych, służyć cesarzowi, przestrzegać zasadniczych ustaw państwa i posłuszenie wypełniać rozporządzenia, ale nie mógł angażować się w ruchy polityczne (do lat 60. XIX wieku nawet należeć do stowarzyszeń). Do tego jeszcze miał być wzorem dla społeczności, żyć bogobojnie, skromnie i pracowicie – być takim „kozłem ofiarnym“, który ma odpowiadać nawet za przewinienia innych, ale pełnić też rolę pioniera oświaty.

Generalnie nauczyciel w okresie poprzedzającym I wojnę światową miał być

---

<sup>32</sup> Do jego powinności należało także przygotowywanie różnych występów szkolnych, a nawet lokalnych uroczystości rocznicowych.

dobroczyńcą środowiska w którym żyje i pracuje, ale także tym, który społeczność wzbogaca o wartości duchowe. A jako ten, który pełni rolę społecznego luminarza „powinien umieć więcej aniżeli ma uczyć, aby uczył rozumnie i przyjemnie – który ma żyć i działać w sferze niższej, a pomimo to zawsze powinien mieć duszę wzniosłą, aby utrzymać tę godność sposobu myślenia, a nawet zachowania się, bez której nigdy nie zjedna się poważania u rodziców uczniów swoich; człowiek, który posiadać ma niezwykłą mieszkę łagodności i stałości, zajmuje bowiem w społeczeństwie niższe od wielu ludzi stanowisko, a przecież nie wolno mu być niczym służą ponizonym, człowiek, który nie jest nieświadomy swojego prawa, a przecież więcej myśli o swych obowiązkach; który wszystkim przyswieca przykładem, wszystkim służy radą; który wcale nie stara się wyjść ze swego stanu, zadowolony z położenia, bo w niem pracuje dla dobra drugich, dla dobra Ojczyzny; który gotów w szkole żyć i w szkole umierać“.<sup>33</sup> Ten cytat wydaje się precyzyjnie oddawać postawione przed lokalnym „inteligentem“ zadania, które łączyły oczekiwania pospołu zwykłych ludzi i tych sprawujących nad nimi rządy. Inteligent „od czarnej roboty“ miał być skromnym altruistą, a przy tym naukowcem, racjonalizatorem, sadownikiem, pielęgniarzem, przedsiębiorcą, a nawet dyplomatą z obyciem towarzyskim. I takie zadania pełnili, bo jak podkreślał Konstanty Krumiłowski właściwie wszyscy nauczyciele ludowi byli pedagogami, psychologami, niańkami, księżmi, organistami, gimnastykami, malarzami, muzykami, kancelistami, stróżami uczniów, gospodarzami, sekretarzami, mówcami, budowniczymi przyszłości kraju – lub oglądając rewers tej „monety“ roboczymi wołami, białymi murzynami.<sup>34</sup>

Pamiętajmy jednak, że oprócz wykonywania poleceń była to grupa ludzi „zdolnych do całościowego rozumienia problemów społecznych i do rozwiązywania ich przez krytyczną analizę doświadczeń własnych i cudzych,“<sup>35</sup> co prowadziło do wzmożonej odpowiedzialności za losy społeczeństwa oraz związane z nią ambicje przywódcze z sukcesami o „rząd dusz“. Dotyczyło to zwłaszcza własnej grupy narodowej, przede wszystkim w sytuacji, kiedy znajdowała się ona w zależności od innych narodów z wykształconą, silniejszą warstwą inteligencji. Tak było m. in. na Śląsku Cieszyńskim przed 1918 r., gdzie Polacy i Czesi byli zdecydowanie zdominowani przez Niemców i ich urzędową kulturę. Zaangażowanie w sprawy narodowe przeważnie wpływało już z własnych przekonań

33 *Przymioty nauczyciela*. MP 16, 1907, 8, s. 114–115.

34 PODWAWELSKI (KRUMIŁOWSKI, K.): *Czym jest nauczyciel ludowy?*, Głos nauczycielstwa ludowego 1, Kraków 1906, s. 150.

35 WALICKI, Andrzej: *O inteligencji*, s. 45.

pedagogów, trudno bowiem występować w roli apologety panującego ustroju, jeśli dążenia własnego narodu były bardzo silne. Jak podkreślano w jednym z wierszy opublikowanych w lokalnej prasie polskiej nauczyciel był piastunem macierzy, jej orędownikiem, opiekunem, stróżem, przewodnikiem, dzierżąc w ręku świecę i świeczniki- narodowi rozjaśniał tajniki do szczęścia, jasności, do ludzkiej godności.<sup>36</sup> Ostatni wers uwypukla zaangażowanie w postęp społeczny wyrażany politycznym i ekonomicznym usamodzielnianiem się ludu,<sup>37</sup> kreśliło rolę emancypacyjną misji inteligencji. W niektórych bowiem środowiskach do inteligencji zaliczano osoby zaangażowane w głoszenie postępowych haseł i radykalną krytykę istniejącego ustroju, choć może były to jednostki „niedouczone“; natomiast społeczny konserwatyzm (np. reakcyjne poglądy profesora uniwersytetu czy szkoły średniej) był elementem wykluczającym z grupy inteligencji.<sup>38</sup>

Lokalna tzw. „zaangażowana“ inteligencja, którą tworzyli także nauczyciele, z jednej strony wypełniała więc oczekiwania płynące z rozporządzeń władzy, z drugiej otwierała myślenie poznawcze społeczności lokalnej na „nowe“. Takie normatywne pojmowanie roli inteligencji, której nie była obca „filozofia czynu“ znakomicie wpisuje się w działania pedagogów elementarnych regionu, choć nie wiadomo czy wynikało ono z uświadomionego moralnego zobowiązania i misji emancypacyjnej wobec ludu. W każdym razie powstające przedsięwzięcia społeczne związane z wymienionym już politycznym równouprawnieniem ludu wyrażały się w lokalnym, czeskim i polskim ruchu narodowym, który stał się widoczny zwłaszcza w 2 połowie XIX wieku i w którym nauczyciele stawali się „narzędziem“ przenoszącym i szerzącym idee egalitaryzmu.

To nosiciele postępu, wolnych sądów, które powinni przeciwstawić zbiorowej presji, a jednocześnie „umysłowy proletariat“ – może właśnie to słowo dobrze określa ich rolę – „robotnicy“ którzy może sami nie formułowali znaczących ideałów społecznych ale transmitowali te, które rodziły się w głowach regionalnych przywódców narodowych np. Pawła Stalmacha, Andrzeja Cinciały, Venceslava Hrubýego, Karla Kotka, ale także oponentów, którzy dążyli do własnych narodowych celów, chociażby Theodora Haasego, Johanna Demla czy Gustava von Zeyneka. Poczuli się do pracy wśród gminu, przyjmując rolę luminatorów.

---

36 *U progu wieku*. MP 9, 1900, 1, s. 1.

37 WALICKI, Andrej: *O inteligencji*, s. 45.

38 Tamże, s. 46.

Wątek integralnego nacjonalizmu i etyka narodowego egoizmu była w szerzeniu idei bliska zarówno nauczycielom/inteligentom polskim, czeskim jak i niemieckim. Występowały jednak znaczne różnice w sposobie działania. W czeskim obozie narodowym programy polityczne i oświatowe zasadniczo powstawały w centrali praskiej, a za pośrednictwem różnych ośrodków w Opawie przekazywane były dalej; zatem czeskim nauczycielom praktycznie została rola propagowania powstałych koncepcji, choć oczywiście starali się także na nie wpływać, np. przez uczestnictwo w centralnych przedsięwzięciach nauczycielskich w Czechach i na Morawach.<sup>39</sup> Polski ruch narodowy na Śląsku Cieszyńskim kształtował się bardziej „oddolnie“, dlatego też nauczyciele ludowi byli w nim bardziej samodzielni. Niektórzy nie tylko rozpowszechniali uaktualniające się idee, ale sami je tworzyli, zajmując kierownicze stanowiska w ruchu skupionym wokół P. Stalmacha. Większość z nich miała jednak status korespondentów *Gwiazdki Cieszyńskiej*, a nie opiniotwórczego redaktora. Także zatrudnieni w szkołach dydaktycy niemieccy dbali o „własne interesy“ narodowe, a przede wszystkim szerzyli przekonanie o wyższości kultury niemieckiej. Szczególna była pozycja i rola tych nauczycieli, którzy wywodzili się z rodzin słowiańskich, ale w efekcie odebranej edukacji czuli się bardziej związani z modelem kultury uniwersalnej, który w tym okresie na tym terenie był związany ze światem języka niemieckiego. Niektórzy z nich (np. Józef Koźdoń, nauczyciel ze Skoczowa, twórca ruchu tzw. ślązakowców) twierdzili, że przynależność kulturowa i cywilizacyjna jest ważniejsza od narodowej.<sup>40</sup>

Zatem widać, że każda grupa narodowościowa zamieszkałych w regionie nauczycieli-inteligentów w swoim moralnym przesłaniu najwyżej ceniła misję szerzenia postaw patriotycznych. Dlatego trudno obronić tezę, że na Śląsku Cieszyńskim inteligencja umiała się wznieść ponad podziały klasowo-narodowe,<sup>41</sup> bo chociaż postulowano by „*wszyscy nauczyciele którejkolwiek bądź narodowości powinni uważać się za członków wspólnego zawodu nauczycielskiego. A więc nauczyciel Polak powinien równym szacunkiem otaczać kolegę Czecha czy Niemca itp., a ci odwrotnie. Niemiec kolega powinien uważać nauczyciela Polaka za równego sobie kolegę o tych samych prawach koleżeńskich i obywatelskich a nie patrzeć z góry na niego, jakby na istotę*

39 Por. ULEHLA, Josef: *O povinnostech české inteligence k obecné škole*. Praha 1905.

40 Szacunkowe liczby (i dyskusyjne, gdyż żadna statystyka nie podawała narodowości pedagogów) określające przynależność nauczycieli szkół elementarnych do poszczególnych grup narodowych w: BOGUS, Marzena: *Nauczyciele*, s. 131–134.

41 WALICKI, Andrzej: *O inteligencji*, s. 47.

niższą, niegodną wzajemnego zaufania i szacunku“<sup>42</sup> i chociaż uwzględniano stanowisko „całości“, to jednak wyraźnie dominują dążenia zakotwiczenia we własnej kulturze.

Poza opisaną działalnością, nauczyciele podejmowali się także pracy organicznej, bowiem realizowali swoje zadania cywilizacyjne nie tylko w efekcie odgórnych poleceń, ale również z powodu wewnętrznego przekonania, które podpowiadało, że postęp gospodarczy na wsi i zapoznany z nowinkami agrarnymi chłop przyczyni się do progresu regionu. Zatem nauczyciele szkół elementarnych, jako inteligencja od czarnej roboty, to nie tylko apostołowie idei, ale przede wszystkim proletariats umysłowy zajęty pragmatyczną, utylitarną stroną modernizacji regionu. Stanowili mówiąc górnolotnie „elitę czynu“ która jednak często sprowadzano do roli „wzrobnictwa“.<sup>43</sup> Ogromne oczekiwania, które im stawiano, nie były odpowiednio gratyfikowane, gdyż wynagrodzenie nauczycieli szkół elementarnych na Śląsku Cieszyńskim, zwłaszcza początkowo, było wręcz głodowe. I chociaż z czasem uległo relatywnej poprawie, to zawsze oscylowało na granicy socjalnego minimum, a na pewno nie było adekwatne do ogromu nałożonych na ich barki zawodowych i społecznych zadań.<sup>44</sup>

Przestrzeń publiczna, która powstała w 2 połowie XIX wieku w konstytucyjnej monarchii austro-węgierskiej, dawała możliwości, by na ziemiach „zacofanych“, będących jedynie w orbicie kultury europejskiej, każdy udzielał się w tej sferze na swój sposób: poprzez amatorski chórek, wypożyczalnię książek lub turystykę.<sup>45</sup> Jednak i ta rola często przypadła nauczycielom ludowym, którzy stali się takim „organem czuciowym narodu“<sup>46</sup>, już nie tylko dydaktykami wiedzy, ale wręcz pedagogami całego narodu. Bo wiedza, aby naprawdę coś znaczyć, potrzebuje nośnika, a faktyczną władzę staje się poprzez służbę opinii publicznej,<sup>47</sup> wówczas powiedzenie Francisca Bacona „wiedza ma siłę“ – ma też sens.

---

42 *O koleżeństwie u nas*. MP 9, 1900, nr 3, s. 31.

43 GARLICKA, Aleksandra: *Wzrobnicy i luminarze*. In: GARLICKA, Aleksandra – JEDLICKI, Jerzy (eds.): *Inteligencja polska XIX i XX wieku: Materiały z wystawy i sesji naukowej*. Warszawa 1997.

44 Podobnie było we wszystkich krajach o czym dokładnie BOGUS, Marzena: *Nędza z bidą w parze idą. O sytuacji nauczycieli w XIX wieku*. In: BOGUS, Marzena (ed.): *Język – Szkoła – Przestrzeń jako determinanty rozwoju kultury Śląska Cieszyńskiego / Jazyk – škola – prostor jako determinanty kulturního vývoje Těšínského Slezska, Czeski Cieszyn 2012*, s. 57–101.

45 SDVIŽKOV, Denis: *Epoka inteligencji*, s. 160–161.

46 Tamże, s. 217.

47 Tamże, s. 132.

W działalności nauczycieli, w ich „czarnej robocie“ widać jak w soczewce wzajemne wpływy, przenikanie się oczekiwań zarówno góry jak i dołu. Możemy zatem wnioskować, że rola „bycia pomiędzy“ do łatwych nie należała. Właściwie „eksperckie“ zadania stawiane nauczycielom szeroko wykraczały poza ich sprawy zawodowe, co równocześnie właściwie uzasadnia zaliczenie ich do inteligencji (i to typu środkowoeuropejskiego), jako grupy zawodowej opierającej się na wykształceniu, ale także grupy o szczególnej misji i powołaniu społecznym.

Zamiast podsumowania, tekst zamyka uwaga, iż podobną rolę społeczną odgrywali nauczyciele ludowi także w wielu innych krajach koronnych wchodzący w skład Austro-Węgier (dokładniej jego zachodniej, przedlitawskiej części). Związek frazeologiczny użyty w tytule wydaje się tak oczywisty, iż rzeczona „czarna robota“, właściwie nie wymagała tłumaczenia. Męczącą, żmudną pracę o podrzędnym charakterze, której wykonywanie nie spotykało się z wdzięcznością władz, musieli podejmować wszyscy pedagodzy monarchii, gdzie obowiązywało podobne ustawodawstwo szkolne. Najważniejsze siły społeczne (państwo, kościoły, obozy polityczne i narodowe) oczekiwały od nauczycieli gigantycznego wręcz wysiłku dla realizacji celów, które służyły wypracowanemu ustrojowi oświatowemu i osobistym interesom „góry“. Kadra szkolna, co prawda z różnym zaangażowaniem, owe postawione przed sobą zadania podejmowała i to za niskie, niekiedy wręcz głodowe wynagrodzenie. Jak podkreślano bowiem, ów hołd niesienia postępu, „kaganka oświaty“, zmian w mentalności społeczności, powinien być tak duży i dawać taki ogrom satysfakcji, że gratyfikacja finansowa nie mogła odgrywać tu pierwszoplanowej roli. Nauczyciele, których na poziomie lokalnym włączano do elity i opiniotwórczej grupy społecznej, pełnili zatem funkcję inteligencji podejmującej wytężony, czarny trud.