



Cieszyński Almanach Pedagogiczny

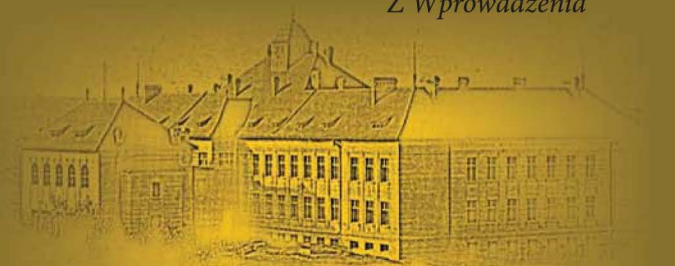
Tom 1.

Tradycja i współczesność w myśli pedagogicznej

Oddajemy w Państwa ręce pierwszy tom publikacji „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”. Powstał on z inicjatywy Dyrekcji Instytutu Nauk o Edukacji. Jest to rocznik redagowany przez Instytut Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Uniwersytet Śląski). Wbrew przymiotnikowi „cieszyński”, almanach nie będzie czasopismem regionalnym czy lokalnym. Będzie to periodyk o tematyce ogólnopedagogicznej, otwarty na szeroko rozumianą współpracę z przedstawicielami myśli pedagogicznej kraju, państw ościennych oraz innych. Tytułem swym wskazuje jedynie na miejsce redagowania i wydawania, nawiązując do najstarszych tradycji kształcenia nauczycieli w tej części Polski (nieprzerwanie od 1776 r.) [...].

Tom 1 rocznika został zatytułowany *Tradycja i współczesność w myśli pedagogicznej*, obejmuje teksty z zakresu problematyki historii nauczania, szczególnie na Śląsku, obecności tradycji we współczesnej kulturze oraz oceny miejsca pedagogiki jako dyscypliny naukowej współcześnie.

Z Wprowadzenia



Cieszyński
Almanach
Pedagogiczny



NR 2998

Cieszyński Almanach Pedagogiczny

Tom 1

Tradycja i współczesność w myśli pedagogicznej

pod redakcją naukową
Urszuli Szućlik

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2012

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji

Robert Mrózek

Recenzent

Michał Lis

Rada Programowa

Pavol Dancák, Zenon Jasiński, Bronislava Kasačova, Wiesława Korzeniowska,
Tadeusz Lewowicki, Hana Lukašova, Robert Mrózek, Katarzyna Olbrycht, Andrzej Ślodička,
Monika Slodičková, Bogusław Śliwerski

Rada Redakcyjna

Małgorzata Bortliczek, Zenon Gajdzica, Ewa Ogrodzka-Mazur, Izabela Łuc, Andrzej Murzyn,
Marek Rembierz, Eugenia Smyrnova-Trybulska, Alina Szczurek-Boruta, Urszula Szuścik,
Krzysztof Śleziński

Publikacja jest dostępna także w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library

www.cceol.com

Spis treści

Wprowadzenie (<i>Urszula Szuścik</i>)	7
---	---

Artykuły

Tadeusz Lewowicki Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?	11
--	----

Wiesława Korzeniowska Reformatorzy górnośląskiego szkolnictwa elementarnego – w wieku XVIII i XIX	25
--	----

Jolanta Kwiatek Spór o model gimnazjum w XIX-wiecznej niemieckiej myśli pedagogicznej	36
--	----

Danuta Kocurek Cieszyn – ośrodkiem kształcenia nauczycieli (szkic historyczny)	63
---	----

Joanna Lusek Rozwój opieki przedszkolnej w Katowicach w okresie 20-lecia międzywojennego	79
---	----

ks. Tomasz Żoła Działalność zakonna w zakresie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym i w nowej rzeczywistości kształtującej się Polski Lu- dowej	98
--	----

Aleksander Kwiatek Środowisko filologiczne wobec kształcenia humanistycznego w II Rzeczypospo- litej	116
--	-----

Krzysztof Śleziński Sebastiana Petrycego filozofia wychowania	135
--	-----

Izabela Łuc Wielokulturowość cieszyńskiego pogranicza w aspekcie XIX-wiecznego imien- nictwa	154
--	-----

Mirosława Pindór	
Teatr czeski w Cieszynie (1891–2011). Zmienna obecność	166
Aleksandra Gieldoń-Paszek	
Rola historii i teorii sztuki jako przedmiotu w procesie edukacji artystycznej .	191
Malcolm Ross	
The Angel in the Brain: notes towards an intelligence of feeling	204

Nowości, recenzje i omówienia

<i>Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia. Artykuły, eseje, wspomnienia, notatki, szkice. Red. B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka i E. Kochanowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, 334 ss. (Maria Kocur)</i>	215
---	-----

Kronika

Kronika naukowa (2010/2011)	219
Noty o autorach	221
Indeks osobowy	223

Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce pierwszy tom publikacji „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”. Powstał on z inicjatywy Dyrekcji Instytutu Nauk o Edukacji. Jest to rocznik redagowany przez Instytut Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Uniwersytet Śląski). Wbrew przymiotnikowi „cieszyński”, almanach nie będzie czasopismem regionalnym czy lokalnym. Będzie to periodyk o tematyce ogólnopedagogicznej, otwarty na szeroko rozumianą współpracę z przedstawicielami myśli pedagogicznej kraju, państw ościennych oraz innych. Tytułem swym wskazuje jedynie na miejsce redagowania i wydawania, nawiązując do najstarszych tradycji kształcenia nauczycieli w tej części Polski (nieprzerwanie od 1776 roku), a także do publikacyjnych tradycji pedagogicznych związanych z wiekiem XIX, tj. ukazywania się od 1892 do 1939 roku „Miesięcznika Pedagogicznego” – pierwszego poświęconego szkole i rodzinie polskiego czasopisma na Śląsku. Było ono wydawane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie i poświęcone szkolnictwu, nauczycielom i współpracy rodziców ze szkołą. Redagowane przez Hilarego Filasiewicza, który w pierwszym numerze (z 1 stycznia 1892 roku) podkreślał, iż celem miesięcznika jest zarówno gromadzenie „myśli nauczycieli i ludzi stojących wprawdzie poza szkołą, ale nauką i wychowaniem swych dziełeczek mocno zainteresowanych”, jak i tworzenie płaszczyzny porozumienia z pedagogami innych części Polski.

Do tych tradycji nawiązuje też Redakcja prezentowanego tomu almanachu, który stanowić ma forum naukowe, sprzyjające rozwijaniu nauk pedagogicznych i upowszechnianiu kultury pedagogiki, umożliwiając tym samym – przedstawicielom wielu specjalności pedagogicznych – dzielenie się swymi osiągnięciami; ma też sprzyjać nawiązywaniu szerokiej współpracy i wymianie doświadczeń.

Tom 1 rocznika został zatytułowany *Tradycja i współczesność w myśli pedagogicznej*, obejmuje teksty z zakresu historii nauczania, szczególnie na Śląsku, obecności tradycji we współczesnej kulturze oraz oceny miejsca pedagogiki jako

dyscypliny naukowej współcześnie. Stałymi częściami publikacji są artykuły, które stanowią jej najważniejszą część, następnie recenzje i kronika naukowa. Zależnie od decyzji redaktora danego tomu mogą się w nim znaleźć informacje o badaniach z zakresu tradycji i kultury Cieszyna czy debiuty młodych pracowników naukowych.

Urszula Szuścik



Artykuły

Tadeusz Lewowicki

Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?

Rozważania o tożsamości dyscypliny naukowej uważane są niekiedy za przejaw salonowego, raczej zbędnego, roztrząsania mało ważnych spraw, czasem określa się je jako dowód megalomanii, a czasem jako symptom kompleksów środowiska uprawiającego daną dyscyplinę. Niekiedy rozważania takie są wywołane kryzysem i/lub zagubieniem spowodowanym zmianą paradygmatu uprawiania nauki, nowymi odkryciami podważającymi wcześniejsze dokonania, radykalnymi zmianami potrzeb społecznych i społecznego spostrzegania miejsca oraz roli nauki w życiu zbiorowym i w życiu poszczególnych osób.

Namysł nad tożsamością danej dyscypliny nauki można i, jak sądzę, powinno się traktować jako istotny element kształtowania (się) środowiskowej świadomości istotnych wyznaczników identyfikacji tej dyscypliny – m.in. jej obszaru, zadań, metodologii. W określeniu tej tożsamości ważne są odwołania do tradycji, dorobku, społecznych funkcji, dobrych i złych doświadczeń. Wszystko to wyznacza sposób pojmowania i uprawiania danej dyscypliny nauki, określa miejsce i funkcje wśród innych dziedzin oraz dyscyplin nauki, relacje z innymi naukami i życiem społecznym. Takie społeczne poczucie tożsamości ludzi zajmujących się nauką (dyscypliną czy dyscyplinami nauki) jest zatem ważne z wielu powodów – istotnych w uprawianiu nauki, a także znaczących w oddziaływaniu nauki na inne dziedziny życia.

W licznej rodzinie dziedzin i dyscyplin naukowych są jednak takie dyscypliny, których tożsamość jest jasno określona i nie wymaga częstego rozważania, ale są również i takie, których tożsamość bywa trudna do jednoznacznego określenia, tożsamość ta podawana jest w wątpliwość i co pewien czas powraca się do prób bliższego jej zdefiniowania. Niejednoznaczność taka może być spowodowana szybkim rozwojem nauki, ścisłymi powiązaniem z innymi dyscyplinami (takie sytuacje nie należą współcześnie do wyjątkowych), ale może też być wywoływana słabością danej dyscypliny albo złożonością, a czasem wciąż trudnym do określenia zbiorem swoistych „identyfikatorów”. Dyscypliną, której tożsamość nierzadko bywa podważana, pozostaje wciąż pedagogika.

Przypadek pedagogiki wydaje się szczególnie złożony. Pedagogikę pomijano i pomija się w niektórych klasyfikacjach nauk (dyscyplin naukowych)¹. W strukturach akademickich na świecie są instytucje i środowiska zajmujące się naukami o edukacji, socjologią edukacji, polityką oświatową, filozofią oświaty i innymi obszarami kojarzonymi u nas z pedagogiką, ale nie używa się pojęcia „pedagogika” – takiej dyscypliny naukowej nie ma. Podejmowane były próby wykreowania edukologii² – jako nauki „o wszystkim w oświacie”³. Pedagogika nie wydaje się mieć statusu podobnego wielu innym naukom humanistycznym i społecznym.

Również na gruncie europejskim, także w Polsce, dostrzec można rozmaite przejawy niepewności w sprawie naukowej tożsamości pedagogiki. Różne są tego przyczyny – m.in. ideologiczno-polityczne koneksje pedagogiki i związane z tym kryzysy, słabość środowiska pedagogów, stosunkowo liczny udział osób niemających przygotowania pedagogicznego w życiu naukowym (często pseudonaukowym) środowiska pedagogów akademickich, ale również złożoność i wielowymiarowość obszarów, którymi zajmuje się pedagogika (pedagogowie)⁴, różnaitość powiązań międzydyscyplinarnych, wtórność koncepcji i orientacji metodologicznych wobec innych dyscyplin⁵ – i inne.

Ten bagaż doświadczeń sprawia, że rozważania o tożsamości pedagogiki mają szczególne znaczenie, bo służyć powinny określeniu zadań, obszarów oraz sposobów uprawiania tej dyscypliny. Rok bieżący przyniósł jeszcze jeden ważny powód – a mianowicie administracyjnie dokonana klasyfikacja dyscyplin naukowych⁶ zmieniła – najogólniej mówiąc – charakter naszej dyscypliny. To skłania do podjęcia kolejny już raz⁷ dyskusji o tożsamości pedagogiki.

Starożytne tradycje refleksji o wychowaniu

Najdawniejsze źródła dotyczące rozważań o wychowaniu pochodzą – jak wiadomo – ze starożytności. Podejmując różne kwestie związane z nauczaniem

¹ Por. np. W. KRAJEWSKI: *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. Warszawa: KIW, 1982.

² Por. T. LEWOWICKI: *Szkic do dziejów całościowych ujęć zagadnień oświaty – ku spotkaniu z oświatologią*. W: *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Red. T. LEWOWICKI, W. OGNIWJUK, S. SYSOJEW. Warszawa: WSP ZNP, 2011.

³ Ibidem.

⁴ T. LEWOWICKI: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: ITE-PIB, 2007.

⁵ Ibidem.

⁶ Wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. [Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. (rozporządzenie weszło w życie 1.10.2011 roku)].

⁷ T. LEWOWICKI: *O tożsamości, kondycji i powinnościach...*

i wychowaniem, często odwołujemy się do poglądów formułowanych przed tysiącami lat. Jak w wielu tekstach – w tym w typowych wypracowaniach szkolnych pisanych przez kolejne pokolenia uczniów – rozważania o wychowaniu można zacząć od słów „już w starożytności...”, „już starożytni Grecy” lub „już starożytni Rzymianie”. W dawnych źródłach odczytujemy inspiracje poglądów i koncepcji, które składają się na dzieje myśli o wychowaniu, stanowią historyczny fundament pedagogiki.

Na refleksję o wychowaniu, a także na praktykę wychowania, szczególny wpływ miały poglądy z czasów helleńskich. Znane źródła świadczą o kształtowaniu się filozofii i w jej ramach filozofii wychowania od co najmniej VII wieku p.n.e.⁸. W epoce helleńskiej pojawiły się poglądy o znaczeniu nauczania i wychowania w życiu poszczególnych ludzi i w życiu społeczeństw. W kręgu kultury europejskiej nierzadko odwołujemy się do dzieł Platona⁹ i Arystotelesa¹⁰, którzy dostrzegali rolę oświaty w funkcjonowaniu państwa i obywateli. Już przed dwudziestoma kilkoma wiekami toczono spory o wartość wychowania, o wrodzony – będący darem natury – bądź społecznie warunkowany rozwój człowieka. Sofistom przypisuje się ukształtowanie humanistycznego kierunku refleksji filozoficznej w kręgu cywilizacji europejskiej. Refleksja ta wyznaczała spostrzeganie wychowania. Znaczące były poglądy głośnych myślicieli epoki helleńskiej. Wiemy np., że „Prodikos, Hyppias, Gorgias oddawali się studiom różnych gałęzi nauk, ale zawsze z celem praktycznym: kształtować umysły młodzieży tak przez formalną wprawę w myśleniu, jak przez udzielanie wiadomości, które miały pomóc człowiekowi do zapanowania nad życiem”¹¹. Idee humanizmu eksponowały znaczenie człowieka i starań o wychowanie. Oddają to słowa Protagorasa: „Człowiek staje się miarą wszystkich rzeczy”.

W literaturze antycznej znajdują się źródła wielu późniejszych rozważań o wartościach w życiu ludzi – w tym o roli wychowania moralnego. Jeszcze nie używano pojęcia wartości w dzisiejszym znaczeniu, ale w istocie mówiono i pisano właśnie o wartościach, które nazywano ideami, ideałami, cnotami. Takie znaczenie ma triada „prawda, dobro, piękno” czy Platońska lista cnót: „mądrość, męstwo, panowanie nad sobą, sprawiedliwość”. Wartości te – nazywane dziś różnie: duchowymi, moralnymi, estetycznymi – określały ideał człowieka i ideał wychowania. Odwołujemy się do nich i współcześnie, gdy przypominamy dawne inspiracje teorii wartości, typologii wartości, refleksji aksjologicznej¹². Wartości te należą do swojego kanonu wychowania.

⁸ S. KOT: *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.

⁹ PLATON: *Państwo*. T. 1–2. Warszawa: Alfa-Wero, 1994.

¹⁰ ARYSTOTELES: *Polityka*. Warszawa: De Agostini: „Altaya”, 2002.

¹¹ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 46–47.

¹² Por. np. M. GOŁASZEWSKA: *Istota i istnienie*. Warszawa: PWN, 1990; R. INGARDEN: *Czego nie wiemy o wartościach*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966; IDEM: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966; E. OGRODZKA-MAZUR: *Kompetencje aksjolo-*

Od czasów starożytnych trwają spory o modele wychowania. Powszechnie znane są poglądy określające dwa modele wychowania w antycznej Grecji: model wychowania ateńskiego i model wychowania spartańskiego¹³. I te poglądy wpłynęły na wyobrażenia o wychowaniu w późniejszych wiekach. W nowożytnej myśli pedagogicznej, również we współczesnej pedagogice, szczególną żywotność ma idea wielostronnego rozwoju – czerpiąca inspirację z ideału wychowania – kalokagathii, łączenia rozwoju fizycznego i duchowego, eksponującego piękno moralne, szlachetność duchową.

Przypomniane przykłady świadczą o długiej tradycji myśli pedagogicznej – przede wszystkim refleksji nawiązującej do idei humanistycznych ukształtowanych w starożytnej Grecji. Tradycja myśli pedagogicznej sięga również starożytnego Rzymu, w którym powstały różne nurty wychowania, rozmaite typy szkół, metody kształcenia i wychowania – stanowiące odzwierciedlenie ogólnych wyobrażeń o celach i sposobach wychowania, powinnościach państwa oraz rodziców w zakresie wychowania¹⁴.

W kręgu kultury europejskiej odwołujemy się głównie do dziejów myśli starożytnych Greków i Rzymian. Jeśli jednak nie ograniczymy się do europocentrycznego spostrzegania świata, to znajdziemy również ślady kultur starożytnego Wschodu oraz starożytnego Egiptu i Mezopotamii, które świadczą o istnieniu „znaczej kultury umysłowej, która mogła być przekazywana młodym pokoleniom tylko przy pomocy pewnego systemu wychowania i kształcenia”¹⁵. Tradycje refleksji o wychowaniu sięgają dawnych dziejów cywilizacji.

Wszystko to stanowi potwierdzenie odwiecznych związków myśli o wychowaniu, myśli pedagogicznej – z refleksją o człowieku, jego życiu, wytworach duchowych i materialnych, sensie, a także sposobach życia, rozwoju oraz celach i sposobach wychowania. Sytuuje to refleksję pedagogiczną na gruncie szeroko pojmowanej humanistyki. To ważny obszar identyfikacji – wyznaczający tożsamość pedagogiki.

Droga ku samodzielności pedagogiki – odmiany myśli humanistycznej

Związki refleksji o wychowaniu z filozofią czy – szerzej – humanistyką stały się oczywiste. Nie zawsze w myśleniu pedagogicznym i praktyce kształcenia

giczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007; K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

¹³ Por. S. KOT: *Historia wychowania...*; S. WOŁOŻYŃ: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

dominowały idee humanistyczne przejmowane z czasów starożytnych. Średniowiecze było epoką zdominowaną przez religię i filozofię chrześcijańską w odmianach odrzucających wcześniejsze idee humanistyczne. Przytoczone już słowa Protagorasa – podkreślające szczególne miejsce i znaczenie człowieka – pozostawały w sprzeczności z panującymi wówczas średniowiecznymi poglądami, doktrynami, koncepcjami człowieka i świata, wizjami życia ludzi. Chrześcijaństwo tamtej epoki na swój sposób określiło sens życia, ideały i cele wychowania, ukształtowało własny kanon treści kształcenia i wychowania, narzuciło metody i formy wychowania. Ale również w średniowieczu powracały wątki troski o rozwój i kształcenie człowieka, powracały spory o istotę wychowania. W zmaganiach władz świeckich i kościelnych o „rząd dusz” ważne miejsce zajmowała oświata. Średniowiecze było czasem tworzenia sieci szkół, a zjawiskiem stanowiącym niezwykle impuls do rozwoju nauki było tworzenie uniwersytetów. W uniwersytetach rozkwitła europejska nauka, a uczeni stali się strażnikami dążeń do prawdy, wolności myśli, niezależności. Uniwersyteckie wspólnoty nauczycieli i uczniów – „universitas magistrorum et scholarum” – stały się społecznościami kreującymi i upowszechniającymi wiedzę, ale również tworzącymi i upowszechniającymi wzory edukacji, instytucji edukacyjnych, etosu ludzi wykształconych.

Epoki następne – odrodzenie i oświecenie – wyraźnie nawiązują do starożytnych idei humanistycznych. Liczne nowe nurty filozoficzne i związane z nimi koncepcje wychowania przyczyniły się do rozwoju refleksji o ideałach i celach wychowania, treściach kształcenia, uwarunkowaniach rozwoju i uczenia się. Znalazło to odbicie także w powoływaniu instytucji oświatowych, modelach tych instytucji, metodach, środkach i formach kształcenia oraz wychowania. W myśleniu o wychowaniu i kształceniu ujawniał się wpływ poglądów filozoficznych dotyczących sensu życia, natury człowieka, możliwości i sposobów poznawania świata.

Wątki filozoficznej refleksji o człowieku, a także wątki pedagogiczne – odnoszące się do wychowania – podjęli liczni myśliciele tamtych czasów – m.in. Vittorino da Feltre, Erazm z Rotterdamu, Juan Luis Vives, Tomasz Morus, Jan Amos Komeński, John Locke, potem m.in. Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi i wielu innych. W Polsce powstały prace m.in. Szymona Marcyjusza, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, a w następnej epoce prace Komisji Edukacji Narodowej. Myśl pedagogiczna i praktyka oświatowa pozostawały w licznych koneksjach z ideami humanistycznymi, ideami stanowiącymi spuściznę starożytności oraz nawiązującymi do tej spuścizny koncepcjami humanizmu odrodzeniowego i oświeceniowego.

Dzieje myśli pedagogicznej i praktyki oświatowej, rzecz jasna, nie przebiegały bezkonfliktowo. Odżywały spory, wprowadzono różne rozwiązania kwestii oświatowych. Idee humanizmu nie zawsze i nie wszędzie cieszyły się zrozumieniem i akceptacją. Różne nurty myśli pedagogicznej mieściły się jednak w ra-

mach szeroko pojmowanej refleksji właściwej humanistyce – myśleniu o kondycji człowieka, jego świecie, sensie życia i sposobach, stylach życia¹⁶. To stanowi ogromny dorobek tradycji myśli pedagogicznej, dorobek cenny również współcześnie. To potwierdzenie więzi pedagogiki z humanistyką, a jednocześnie wyznacznik tożsamości pedagogiki.

Czas formowania się naukowej tożsamości pedagogiki

Splot różnych zjawisk – m.in. upowszechnianie oświaty w wielkich monarchiach europejskich, powstawanie i rozwój rozmaitych gałęzi przemysłu i związane z tym potrzeby rynku pracy, ale także dążenia ludzi do uzyskania dostępu do oświaty i awansu społecznego, chęć osiągnięcia lepszych warunków życia, a również zabiegi „oświeconych” monarchów, elit władzy, aby za pomocą oświaty oddziaływać na ludność, sprzyjał – jak się okazało – coraz większemu zainteresowaniu zagadnieniami oświaty. To prowadziło do ożywienia dyskusji, proponowania różnych działań oświatowych. Na gruncie filozofii i z odwołaniami do różnych nauk (m.in. nauk przyrodniczych) wyłaniała się swoista filozofia oświaty. W wieku XIX zaczęły się formować początki pedagogiki jako nauki, dyscypliny naukowej. Sięgano, oczywiście, do prac wcześniejszych – wspomnianych już klasyków myśli starożytnej, odrodzeniowej, oświeceniowej. Nie sposób jednoznacznie określić, od kiedy uprawnione jest traktowanie pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny nauki. Zapewne pozostanie to sprawą dyskusyjną. Jeśli jednak powracamy do postaci kreujących ważne i szeroko uwzględnione w praktyce edukacyjnej koncepcje teoretyczne i modele kształcenia, to wśród wielu szczególne miejsce przypada Johannowi Friedrichowi Herbartowi i Johnowi Deweyowi. Pierwszy stworzył spójny system teorii – etycznej, psychologicznej i dydaktycznej – oraz (w dużej mierze za przyczyną swoich zwolenników i następców – Wilhelma Reina, Tuiskona Zillera i Ottona Willmanna) wywarł wpływ na model edukacji szkolnej. Drugi – początkowo zaangażowany w poznawanie teorii herbartowskich, członek Towarzystwa Herbartowskiego – stworzył przeciwstawną herbartyzmowi filozofię edukacyjną i poddał ją weryfikacji w praktyce szkół eksperymentalnych na początku XX wieku. Również propozycje J. Deweya wywarły (i wciąż wywierają) wpływ na praktykę kształcenia.

Przełom XIX i XX wieku okazał się czasem wyodrębnienia się z filozofii takich nauk jak psychologia, socjologia, a także pedagogika. Wtedy też ukształtowały się dwa modele uprawiania pedagogiki – jeden pozostawał w filozoficznej

¹⁶ Piszę o tym również m.in. w tekście: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 3 (75).

tradycji spekulatywno-intuicyjnej, drugi opierał się na bezpośrednim poznaniu rzeczywistości, na empirii¹⁷. Z biegiem lat z filozofii wyodrębniały się inne nauki, a pedagogika nawiązywała do ich dorobku, pozostając jednak w rodzinie nauk humanistycznych. Związki z innymi naukami owocowały powstawaniem różnych nurtów w uprawianiu pedagogiki – nurtu czy orientacji filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturowej itd. W tym tekście – o tożsamości pedagogiki – podkreślić należy, że tak jak wcześniej pedagogika pozostawała w obszarze szeroko rozumianej humanistyki, tak również jako nauka należała do obszaru nauk humanistycznych – nie zrywając więzi z refleksją właściwą humanistyce (refleksją wykraczającą poza ramy nauki). To kolejny ślad wiodący do określania tożsamości pedagogiki.

Przemiany pedagogiki w XX wieku

Poprzednie stulecie przyniosło wiele zjawisk, które w mniejszym lub większym stopniu kształtowało tożsamość pedagogiki jako dyscypliny nauk humanistycznych. Wspomniane nurty – spekulatywno-intuicyjny i empiryczny – ulegały przeobrażeniom i uszczegółowieniom wraz z rozwojem innych nauk humanistycznych. Poza orientacjami teoretycznymi i badawczymi nawiązującymi do psychologii, socjologii, nauk o kulturze, filozofii, nauk biologicznych i medycznych (i innych) uformowały się różne ideologie oświatowe, prądy i kierunki pedagogiczne. W syntezach obejmujących głównie pierwszą połowę stulecia wymieniana się ogólne założenia i odmiany praktyki łączone z kierunkami pedagogiki. Są to m.in. prądy i kierunki: naturalistyczno-liberalny, socjologizm, pedagogika kultury, pedagogika religijna, pedagogika materializmu pedagogicznego¹⁸, pedagogiki: eksperymentalna, personalistyczna i społeczna¹⁹, systemy: chrześcijański, socjalistyczny, racjonalistyczny, liberalny²⁰. W literaturze pedagogicznej znaleźć można inne typologie – nawiązujące np. do nurtów psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych. W tym miejscu nie jest najważniejsze przywoływanie rozmaitych typologii. Istotne jest to, że dostrzegane prądy, nurty czy kierunki są w dużej mierze pochodną propozycji przyjmowanych z różnych nauk humanistycznych.

¹⁷ Piszę o tym m.in. w rozprawie: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. W: *Problemy współczesnej metodologii*. Red. J. KRAJEWSKI, T. LEWOWICKI, J. NIKITOROWICZ. Olecko: Wszechnica Mazurska w Olecku, KNP PAN, 2001.

¹⁸ Por. L. CHMAJ: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS, 1962.

¹⁹ Por. K. SOŚNICKI: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS, 1967.

²⁰ S. KUNOWSKI: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie, 1981.

Powracającym motywem refleksji o pedagogice były (i nadal są) sprawy wtórności koncepcji pojawiających się na gruncie tej nauki oraz zapożyczeń z metodologii innych nauk. Powracało pytanie o status pedagogiki jako nauki. W Polsce wywołało to w latach 60. ubiegłego wieku dążenia do określenia pedagogiki jako nauki odpowiadającej wymogom nauk bardziej okrzepłych. Nastąpił etap, który można określić mianem scjentyzmu. Podjęto próby definiowania pojęć, obszaru, metod uprawiania pedagogiki – zgodnie ze scjentyistycznym paradygmatem uprawiania nauki. Z opóźnieniem, ale dość gorliwie, przywoływano pracę Thomasa Kuhna²¹ i jego pojmowanie paradygmatu. Zabiegi, aby określić model pedagogiki, sprawiły, że dyscyplina ta traktowana była dość jednostronnie – z naciskiem na badania empiryczne. Wzór nauki ścisłej i paradygmatu w pojmowaniu kuhnowskim nie mógł być z powodzeniem wykorzystany w pedagogice. Jednak wysiłki „unaukowienia” pedagogiki w myśl założeń scjentyistycznych przyniosły i pozytywne skutki.

Wyraźnemu uporządkowaniu uległa terminologia, coraz lepiej określano cele oraz obszary pedagogiki i jej subdyscypliny, wiele uwagi poświęcano metodologii badań (z przewagą metodologii badań ilościowych)²².

W porównaniu z pedagogiką uprawianą w państwach – ogólnie mówiąc – zachodnich obraz pedagogiki w naszym kraju był zubożony, pozbawiony wielu inspiracji ówczesnej myśli humanistycznej. Filtr ideologiczno-polityczny i asymetria w rozwoju subdyscyplin pedagogiki stawały się coraz bardziej dostrzegalnymi mankamentami. Kolejne dziesięciolecia – burzliwe w dziejach Polski – przynosiły ważne wpływy zagranicznej myśli pedagogicznej. Trudne warunki życia i uprawiania nauki hamowały jednak rozwój ówczesnej pedagogiki. Pomimo wszystko pozostawała ona w większości nauką czerpiącą z tradycji humanistyki i – w miarę możliwości – ze współczesnego dorobku humanistyki.

Znaczne przemiany w spostrzeganiu i uprawianiu pedagogiki następowały w latach przełomu ustrojowego i kształtowania się ustroju demokratycznego, w którym respektowane są prawa człowieka, a w życiu ekonomiczno-gospodarczym dominują reguły wolnego rynku. Wprawdzie z blisko dwudziestoletnim opóźnieniem, ale jednak dotarły i wywarły wpływ na myślenie pedagogiczne koncepcje dotyczące życia społecznego – lansowane w Europie Zachodniej i w USA. Ważnym przełomem było uznanie – wbrew kuhnowskiemu rozumieniu paradygmatu – wieloparadygmatyczności pedagogiki²³. Środowisko pedagogiczne poznawało i podejmowało w swoich pracach różne nurty zachodniej ideologii edukacyjnej. W pedagogice występuje dziś bogactwo sposobów pojmowania

²¹ T.S. KUHN: *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. OSTROMĘCKA, posłowie S. AMSTERDAMSKI. Warszawa: PWN, 1968.

²² Por. T. LEWOWICKI: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny” 2001, T. 24, s. 7–16.

²³ Por. *Dylematy metodologii pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa–Cieszyn: Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ, 1995, a także np. mojego autorstwa *Szkic do dziejów metodologii...*

i sposobów uprawiania tej dyscypliny²⁴. Swoiste odreagowanie wcześniejszej dominacji badań empirycznych przyniosło z kolei dominację badań jakościowych (niestety, często na niskim poziomie metodologicznym). Odrodzeniu uległa filozofia wychowania, wzbogaceniu o nowe nurty – pedagogika ogólna. Z biegiem lat zarysowała się nowa asymetria w uprawianiu pedagogiki – bardzo potrzebna i inspirująca w latach przełomu ustrojowego krytyczna socjologia edukacji i skojarzona z nią pedagogika krytyczna zdominowała myślenie pedagogiczne, rozwój kadry i instytucji pedagogicznych.

W wieloparadygmatycznym spostrzeganiu pedagogiki dostrzega się zarówno refleksję o wychowaniu, jak i pedagogikę rozumianą jako nauka (niekiedy podkreśla się, że nauka teoretyczno-praktyczna), a także jako obszar wspólny naukom humanistycznym i społecznym, wreszcie też jako obszar praktyki społecznej (korzystającej czy wspomaganej przez teorię i refleksję, czerpiącej z dorobku myśli pedagogicznej i doświadczeń praktyki oświatowej).

Wszystkie te przemiany (tutaj jedynie sygnalizowane) nadają pedagogice wymiar zarówno nauki humanistycznej – jako dyscypliny, do której odnosi się definicja humanistyki mówiąca, że jest to „ogół nauk humanistycznych; wiedza dotycząca człowieka i jego wytworów, a więc języka, literatury, sztuki, historii; nadrzędnym celem humanistyki jest troska o ludzkie rozumienie rzeczywistości”²⁵ – jak i humanistyki rozumianej znacznie szerzej, a mianowicie jako nurtu „myśli dotyczącej kondycji człowieka, świata stworzonego przez człowieka (świata idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu (stylów) życia oraz wielu innych zagadnień egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumienia jego zachowań. W tym ujęciu jest to formacja intelektualna wykraczająca poza ramy nauki (jak przedstawiają to encyklopedie). Takie pojmowanie humanistyki zbliża ją do refleksji o człowieku, zbliża do tego obszaru filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów myśli, sensu i sposobu życia”²⁶.

Kryzys i/czy nowa tożsamość pedagogiki?

Ostatnia dekada minionego i pierwsza dekada bieżącego wieku były czasem uwolnienia pedagogiki od schematycznego i dość ujednoliconego spostrzegania tej dyscypliny. Wspomniałem o tym już uprzednio.

²⁴ Por. np. B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009; oraz tegoż autora: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

²⁵ Encyklopedia internetowa, www.wp.pl [data dostępu: 15.02.2011].

²⁶ Por. T. LEWOWICKI: *Humanistyka i pedagogika*. W: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa–Kraków: WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

Po roku 1989 przez następne dwadzieścia lat nastąpiło wiele ważnych, znaczących w rozwoju pedagogiki i – jak się wydaje – korzystnych zmian. Próby częściowych i ogólnych diagnoz przedstawiłem w co najmniej kilku opracowaniach²⁷. Zmianom oczekiwanym, sprzyjającym swoistemu wyzwoleniu pedagogiki, towarzyszyły (i wciąż towarzyszą) zjawiska raczej wątpliwej jakości – podważające humanistyczne tradycje uprawiania refleksji o wychowaniu, osłabiające humanistyczny charakter pedagogiki. Początkowe lata transformacji ustrojowej przyniosły nazbyt gorliwe odrzucanie dorobku przeszłych pokoleń. Odrzucono nie tylko koncepcje i praktyki edukacyjne skompromitowane w uprzednim ustroju, ale skazano na zapomnienie mądrość płynącą z dziejów myśli pedagogicznej²⁸. Istotna cecha humanistyki – pamięć dziejów, krytyczny ogląd doświadczeń, czerpanie z dorobku przeszłości ku pożytkowi współczesności i przyszłości – coraz wyraźniej wydaje się nieważna w uprawianiu pedagogiki. W tym sensie następuje „dehumanizacja” pedagogiki jako nauki. Osobliwością jest to, że ma to miejsce w czasach, gdy podkreśla się humanistyczne nastawienie pedagogiki i edukacji. Spora część pedagogów tak gorliwie przywołuje hasła podmiotowości, emancypacji, wychowania wspierającego rozwój (i wiele innych godnych poparcia haseł, idei), że przestaje sięgać do dorobku pedagogiki, do mądrości płynącej z historii myśli pedagogicznej i doświadczeń oświatowych. O humanistycie pozbawionej tradycji i pamięci o własnych dziejach mówi się, że staje się barbarzyństwem. Czy to właściwy kierunek przemian pedagogiki?

Dekonstrukcja (to jedno z ulubionych współcześnie określeń) pedagogiki i systemu oświaty – po części uzasadniona zmianą ustrojową, po części niesiona porywami nadgorliwości – zbiegła się w czasie z modą na postmodernistyczne podejście do wielu kwestii społecznych (w tym do edukacji i pedagogiki). Nastąpił zalew „migotliwych”, powabnych – mających uwodzić i urzekać, ale często marnej jakości – pomysłów na kształcenie i wychowanie. Zazwyczaj pomysłów dość luźnych, częściowych, niemających nic wspólnego z wiedzą psychologiczną i pedagogiczną oraz rzadko poddawanych kontrolowanemu sprawdzeniu w praktyce. Obydwa procesy – ustrojowo uzasadnionej dekonstrukcji i podda-

²⁷ Por. np. T. LEWOWICKI: *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa: PTP, 1994; T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW, 1994; IDEM: *O kondycji pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny” 1995, T. 18; *Pedagogika a demokracja – refleksje nad tradycją pedagogiki*. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Red. H. KWIATKOWSKA, Z. KWIECIŃSKI. Toruń: PTP, 1996; T. LEWOWICKI: *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenie zadań*. „Rocznik Pedagogiczny” 1998, T. 21; IDEM: *Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*. „Rocznik Pedagogiczny” 2004, T. 27; IDEM: *O tożsamości, kondycji i powinnościach... i inne*.

²⁸ T. LEWOWICKI: *Humanistyka – historia wychowania – pedagogika. O pamięci dokonani i mądrości vs. niepamięci i zagubieniu*. W: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony profesor Wiesławie Korzeniowski*. Red. U. SZUŚCIK. Katowice–Cieszyn–Ustroń: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

wania się postmodernistycznej modzie – przyczyniają się do chaosu, zagubienia, osłabienia roli pedagogiki w rozumieniu i współtworzeniu edukacji.

W pogoni za chociażby chwilową atrakcyjnością, własnymi „pięcioma minutami” w społeczności akademickiej, gubi się istotne sprawy stanowiące o społecznej użyteczności pedagogiki, jej przesłaniach i powinnościach. Część pedagogów traktuje – jak się wydaje – uprawianą przez siebie dyscyplinę nauki jako obszar życia służący głównie lub wyłącznie ich karierom, zadowoleniu, korzyściom. Pedagogika coraz bardziej staje się potrzebna przede wszystkim pedagogom, natomiast coraz mniej zajmuje się próbami rozwiązywania problemów ludzi działających na polu praktyki oświatowej. Ci ostatni są zagubieni w chaosie rozważań pojawiających się w literaturze pedagogicznej. W literaturze tej wiele miejsca poświęca się rozterkom pedagogów lub potwierdzeniu, że nauczyciele, pracownicy oświaty również są skazani na kłopoty, niepewność, ambiwalencję i inne przypadłości egzystencjalne i zawodowe. Trudno jednak znaleźć pomocną radę, pozytywne programy działalności. W najlepszym razie można przeczytać o powszechnie uznawanych ogólnych ideach edukacji. A reszta – to już zmartwienie praktyków. Niech tworzą programy, proponują własne mikrosystemy wychowania, szukają atrakcyjnych (mniej ważne, czy wartościowych, sprzyjających uczeniu się) metod kształcenia. Czym mają się kierować? „Nowoczesna” pedagogika stroni od pokazywania prawidłowości, od proponowania wzorów postępowania. Normą staje się unikanie norm. Zagubieni pedagogowie gotują podobny los – zagubienie, bezradność – tym, którym powinni pomagać. I jeżeli nawet obraz ten może wydać się przesadny, bo przecież są przykłady pedagogiki (pedagogów) wspomagające praktykę (m.in. w zakresie edukacji małych dzieci, pracy z osobami wymagającymi szczególnej troski), to nie sposób nie dostrzec, że przywołane zjawiska występują w skali masowej, nie należą do wyjątków²⁹.

Słabością współczesnej pedagogiki w Polsce jest – pomimo uznania i możliwości stosowania podejścia wieloparadygmatycznego – nierównomierny rozwój poszczególnych dyscyplin oraz nasilająca się jednostronność metodologii badań. Krytyczne nurty pedagogiki – czerpiące inspiracje z socjologii krytycznej i pełniące ważne funkcje w początkowych latach transformacji ustrojowej – stały się dominującym paradygmatem. Studia i badania coraz silniej nawiązywały do socjologii. Socjologia edukacji stała się modna i silnie lansowana. Brakuje jednak – ogólnie mówiąc – silnej pedagogiki ukierunkowanej na przezwycięzenie i zapobieganie słabościom edukacji, ukierunkowanej na procesy wspomagania rozwoju, kształcenia, wychowania, samorealizacji, formowania się osobowości, pedagogiki konstruktywnej, pozytywnej³⁰.

²⁹ Piszę o tym również w tekście: *Pedagogika – między zagubieniem a dążeniem ku synergii, mądrości, tradycji i wielości ujęć współczesnych*. W: *Oblicza edukacji*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZ-LAEGER. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły „Humanitas”, 2010.

³⁰ T. LEWOWICKI: *O tożsamości, kondycji i powinnościach...*

Słabością jest również pozorowanie przez dużą część środowiska życia naukowego. Rzadko podejmowane są próby tworzenia nowych teorii, syntez, prowadzenia oryginalnych badań – w zaniku są dyskusje naukowe i krytyka naukowa. Środowisko zajęte jest głównie wypełnianiem powinności dydaktycznych i organizacyjnych. Społeczność akademicka staje się coraz bardziej zróżnicowana – coraz więcej osób bez gruntownego przygotowania pedagogicznego zajmuje się pedagogiką. Zróżnicowanie doświadczenia zawodowego i przygotowania „imi-grantów” do pedagogiki mogłoby być korzystne, gdyby poznali oni pedagogikę i sprzyjali jej rozwojowi. Duża część przybyszy nie kwapi się do zgłębiania dorobku tak otwartej dla nich dyscypliny. Współczesny sposób uprawiania pedagogiki często świadczy o zerwaniu właściwej humanistyce ciągłości. Kreuje się obraz pedagogiki istniejącej od dzisiaj, pozbawionej pamięci. To prowadzi do „odkrywania” spraw znanych od dawna, do zajmowania się pseudoproblemami – w sumie do działalności *quasi*-naukowej.

W metodologii na skalę masową nastąpił odwrót od badań ilościowych, badań eksperymentalnych. Dominują przeważanie powierzchowne badania jakościowe (często pseudojakościowe – niespełniające wymogów różnych odmian badań jakościowych), badania sondażowe i pedagogiczne wersje eseistyki (z dużą dozą naśladownictwa dość swobodnych form pisarstwa socjologizujących autorów zachodnioeuropejskich i amerykańskich). Badania nader często prowadzone są w sposób świadczący o nieznajomości lub arogancji wobec zasad metodologicznych, a dodać należy, że w pierwszej dekadzie bieżącego stulecia ukazały się w Polsce stosunkowo liczne opracowania przybliżające współczesne metody badań (głównie badań jakościowych).

To niektóre tylko symptomy słabości i – jak wydaje się – kryzysu tożsamości pedagogiki. Kryzys ten następuje w dużej mierze z przyczyn zależnych od środowiska pedagogów. Istotne przemiany ustrojowe i wątpliwości dotyczące tożsamości pedagogiki przed dwudziestoma laty wywołały dyskusję i doprowadziły do ukształtowania się – jak sądzę – szeroko akceptowanego pojmowania naukowej tożsamości naszej dyscypliny. Teraz – po latach, gdy losy pedagogiki nie podlegają dziejowym przemianom – pedagogika po wiekach jedności z humanistyką – jako nurtem refleksji o człowieku – i naukami humanistycznymi wydaje się zatracać humanistyczny charakter, humanistyczną tożsamość.

Nie powinny tego poczucia przesłaniać ani wciąż przecież liczne przykłady pedagogów uprawiających swoją dyscyplinę zgodnie z jej humanistycznym charakterem, ani jakże często przytaczane w pracach pedagogicznych deklaracje związków z ideami i wartościami humanistycznymi. Tendencje w rozumieniu i uprawianiu pedagogiki wskazują na osłabienie relacji pedagogiki z przytaczanymi wcześniej sposobami rozumienia i uprawiania humanistyki oraz nauk humanistycznych.

Dostrzegają to także inne środowiska naukowe i podmioty ingerujące w administrowanie i organizowanie nauki. Trudno uznać, że dziełem przypadku

jest zaliczenie pedagogiki do nauk społecznych, co ujawniło się w aktualnej klasyfikacji nauk³¹. Taka decyzja i towarzyszące jej konsekwencje zapewne nie pozostanie bez wpływu na sposób uprawiania i dalsze losy pedagogiki. Część pedagogów pozostanie wierna humanistycznej tradycji, część (jak duża?) pewno podejmie tematykę preferowaną (m.in. obdarzaną grantami i innymi formami finansowania, popieraną w procedurach awansowych itp.) w ramach nauk społecznych. Czy taka zmiana tożsamości pedagogiki jest uzasadniona? Czy przyniesie korzystne skutki? Czy nie jest zapowiedzią zaniku pedagogiki? Czy pozbawiona korzeni i tradycji pedagogika nie stanie się łatwiejszym narzędziem w rękach polityków? Czy okaże się pomocna edukacji?

Dążenie do pozbawienia pedagogiki jej humanistycznej tożsamości wpisuje się niechlubnie w szerszy proces (wbrew głoszonym hasłom i ideologiom) dehumanizacji kultury i oświaty. Dotyka to już szkolnictwa³², przejawia się w lansowanej kulturze masowej. Pedagogikę już w przeszłości usiłowano pozbawić pamięci, utrudniano związki z humanistyką, poddawano rozmaitym regulacjom i „naprawom”. Pedagogika pozostawała nauką humanistyczną i jako taka nauka ma szansę rozwoju. Próbę administracyjnego nadania jej nowej (?) tożsamości, być może, część środowiska przyjmie z obojętnością, część z rezygnacją, poczuciem bezsilności. Nie można jednak – jak mantrę kibiców przegrywającej drużyny – powtarzać: „nic się nie stało”. Trudno oczekiwać sukcesów pozbawionej tożsamości pedagogiki. Pedagogice uprawianej w naszym kraju potrzebne jest zmierzenie się z jej słabościami i środowiskowo określony (przy udziale wielu podmiotów życia społecznego – zainteresowanych edukacją i pedagogiką) program zmian i rozwoju. Nie wydaje się jednak, aby służyło temu nadanie statusu nauki społecznej. Pedagogika była, jest i powinna być nauką humanistyczną – obejmującą również obszary nauki i praktyki społeczne³³. Jest to podejście przyjmowane również z perspektywy naukoznawczej, w której dostrzega się, że nauki humanistyczne (humanistyka) w rozumieniu funkcjonującym w naszym kraju obejmują również nauki społeczne³⁴. Połączenie refleksji o wychowaniu, wiedzy i mądrości płynących z dziejów i dorobku myśli pedagogicznej, nauki (z jej teoriami i badaniami), a także relacji z praktyką społeczną, oświatową, stwarza największe szanse powodzenia w rozwoju pedagogiki jako nauki humanistycznej i rozwoju edukacji.

³¹ Wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. [Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. (rozporządzenie weszło w życie 1.10.2011 roku)].

³² Świadczą o tym m.in. zmiany w programach kształcenia, wyniki egzaminów, poziom wiedzy absolwentów szkół podejmujących studia, a także coraz śmielsze wypowiedzi nauczycieli – por. np. artykuły i wypowiedzi dyskusyjne w tygodniku „Polityka” nr 40 i 41 z 2011 roku.

³³ T. LEWOWICKI: *O tożsamości, kondycji i powinnościach...*

³⁴ Por. np. A. BRONK, S. MAJDAŃSKI: *Kłopoty z porządkowaniem nauk: perspektywa naukoznawcza*. „Nauka” 2009, nr 1.

Tadeusz Lewowicki

The identity of pedagogice – tradition, realisty, new identity?

Summary

The social sense of identity presented by the individuals associated with various teaching disciplines plays significant role in teaching itself as well as in its influence on other domains of life. Among many disciplines and fields of knowledge there are some of a particular and clarified character that doesn't require further definition however there are some of the arguable character being recalled from time to time in attempts of better definition. Pedagogics remains a discipline open to a doubt despite its identity being examined in: ancient reflections considering the nurture; kinds of humanistic thought paving the way to pedagogics's independence; and the formation time of the academic identity and its change in 20th century. It creates the combination of reflections on nurture, knowledge and wisdom stemming, from the ages and thought's nest – egg.

Tadeusz Lewowicki

Die Identität von der Pädagogik – Tradition, Gegenwart, neue Identität?

Zusammenfassung

Gemeinschaftliches Identitätsgefühl der Wissenschaftler ist wichtig sowohl bei der Beschäftigung mit der Lehre wie auch bei der Einwirkung der Wissenschaft auf andere Lebensbereiche. Unter zahlreichen wissenschaftlichen Gebieten und Disziplinen gibt es solche, deren Identität deutlich bestimmt wurde und solche, deren Identität in Frage gestellt wird und die ab und zu neu definiert werden muss. Zu solchen Disziplinen der Wissenschaft gehört immer noch Pädagogik, obwohl von ihrer Identität schon in altertümlichen Überlegungen zur Erziehung die Rede ist. Verschiedene Arten der humanistischen Meinungen bahnten der Pädagogik den Weg zur Eigenständigkeit und die wissenschaftliche Identität der Wissenschaftszweiges wurde im 20. Jh. entwickelt und verändert. Die Überlegungen zur Erziehung, die aus der Geschichte gezogene Lehre, das ganze Gut der pädagogischen Meinungen und der Wissenschaft (mit deren Theorien und Forschungen) und deren Verhältnis zur Bildungspraxis sind die beste Chance auf erfolgreiche Entwicklung der Bildung und lassen die Pädagogik als eine Geisteswissenschaft betrachten.

Wiesława Korzeniowska

Reformatorzy górnosławskiego szkolnictwa elementarnego – w wieku XVIII i XIX

Doba oświecenia była okresem radykalnych przemian w świadomości społeczeństw, co zaowocowało m.in. zmianami w postrzeganiu szkolnictwa. Sprzyjały temu znaczące przeobrażenia w zakresie poglądów na cele wychowania, rolę szkolnictwa, a także na zakres opieki władz państwowych względem szkolnictwa elementarnego. To wszystko sprawiło, że można mówić o niezbędnym przewrocie w wewnętrznym życiu szkoły – w sensie organizacji edukacji. Celem ujednolicenia nauki należało ustalić programy i metody nauczania, przepisy dotyczące organizacji zajęć lekcyjnych; należało też opracować jednolite dla wszystkich dzieci w danym wieku – podręczniki do nauki czytania. Należało też przygotować kadrę pedagogiczną, która byłaby w stanie sprostać nowym oczekiwaniom. Sytuacja ta zrodziła potrzebę zakładania szkół przygotowujących nauczycieli – seminariów wyposażonych w to wszystko, co było niezbędne do przygotowania kadry.

Krytycyzm wobec tradycji – rozbudzony przez filozofię wieku XVII – w następnym stuleciu opanował większość dziedzin nauki. Razem z nim również rozwijała się zasada utylitaryzmu – oparta na eksponowanym ówczesnie naturalnym prawie człowieka do wolności i szczęścia, w myśl którego zwracać zaczęto uwagę na krzywdy społeczne, na ucisk poddańczy itp. Oprócz tych dążeń zajęto się także dzieckiem i jego wychowywaniem – szukając ulepszeń edukacyjnych opartych na literaturze pedagogicznej przesiąkniętej przede wszystkim zasadami humanitaryzmu. Dążenia te ze szczególną siłą wzmogły się po roku 1750, kiedy to powszechna wręcz stała się krytyka dotychczasowego systemu szkolnego, jego programu i sposobów nauczania¹. Coraz częstsze były też żądania całkowitego zlikwidowania dotychczasowych zasad edukacji i zorganizowania nowych, opartych na założeniach proponowanych przez francuskich encyklopedystów.

Tym sposobem pedagogika szkolna okresu oświecenia wchłonęła w jakimś sensie wszystkie osiągnięcia dotychczasowej myśli naukowej, filozoficznej, mo-

¹ S. Kot: *Historia wychowania*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1994, s. 5.

ralnej, politycznej i społecznej². Pod wpływem upowszechnianych teorii, władcy poszczególnych państw przygotowywali zmiany w szkolnictwie – zarówno wyższym, jak i średnim oraz ludowym.

Monarcha Prus, król Fryderyk II – chcący uchodzić w oczach władców Europy za władcę typowo oświeceniowego, jako jeden z pierwszych na kontynencie wydał ustawy szkolne³ (nowelizowane w roku 1801)⁴. Szkolnictwo protestanckie unormowane zostało ustawą o podobnej treści; był to tzw. *General Landschul-reglement* z 12 sierpnia 1763 roku – obowiązująca w całej monarchii pruskiej. Z tym, że *Generalny regulamin* dla szkół protestanckich miał charakter ogólnopaństwowy, zaś dla szkół katolickich (ogłoszony 3 listopada 1765 roku) miał charakter lokalny i dostosowany był do realiów typowych dla Śląska. Ustawa ta (dotycząca Śląska i Hrabstwa Kłodzkiego) ukazała się w wersji polsko-niemieckiej. Nakazywała gminom zakładanie i utrzymywanie szkół. Zaprowadzała obowiązek szkolny, dla dzieci katolików – w wieku od 6. do 13. roku życia; dla dzieci protestantów – od 5. do 13. lub 14. roku życia. Nakładała też na gminy i dwory obowiązek budowania i wyposażania szkół. Nadzór szkolny zaś zobowiązywała do odpowiedniego doboru kadry dydaktycznej i czuwania nad przestrzeganiem zarządzeń i przepisów szkolnych. Wprowadzony został też obowiązek opłat uiszczanych przez rodziców na rzecz wynagrodzeń dla nauczycieli. Program kładł nacisk na naukę czytania, pisania, rachunków, religii, śpiewu i rysunków. Plany nauczania opracowane zostały według ówczesnych zasad wychowawczych i odpowiadały wymaganiom pedagogicznym oraz społeczno-politycznym. Poza tym ustawa wprowadziła także liczne przepisy szczegółowo omawiające administrację szkolnictwa elementarnego, metodykę, program i plany nauczania, które obowiązywały na tym obszarze aż do roku 1872.

Faktem jest jednak, że ustawy te niewiele wniosły zmian, gdyż ówczesne realia uniemożliwiały pełne ich wprowadzenie w życie (powszechny brak nauczycieli, brak szkół). Znaczny wpływ na ich realizację miały też uwarunkowania ustroju feudalnego – wzięte w ustawie pod uwagę. Dopuszczała ona bowiem dłuższe zwolnienia uczniów, a także skracanie lat obowiązku szkolnego – na rzecz prac gospodarczych i sezonowych wykonywanych dla dworu. W tej sytuacji istotne znaczenie miały postawy jednostek mających na uwadze wprowadzenie reform w szkolnictwie elementarnym. W tym aspekcie, najpomyślniejsze zmiany w zakresie szkolnictwa elementarnego zachodzić zaczęły na Śląsku (dopiero co wydartym Austrii), gdzie organizacją tego szczebla edukacji zajęli się Johann Ignatz von Felbiger – opat cysterski z Żagania.

² IDEM: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane [b.w. i r.w.], s. 196.

³ *Królewska-pruska generalna szkolna ustawa dla rzymskich katolików w miastach i na wsiach samowładnego księstwa Śląska i hrabstwa Glaciu*. Wrocław 1765.

⁴ *Schul-Reglement für die biederer katholischen Schulen in der Städten und aus dem platten Lande von Schlesien und der Graffschaft Glatz*. De Dato Potsdam, den 18 May 1801, Breslau.

Urodził się 6 stycznia 1724 roku w Głogowie w rodzinie ziemiańskiej. Studia filozoficzno-teologiczne ukończył we Wrocławiu i po nich przez 2 lata pracował jako guwerner w prywatnych dobrach. Wstąpił do zakonu i przyjął śluby zakonne, w roku 1758 został natomiast opatem tegoż zakonu. Kierował też w Żaganiu szkołą przyklasztorną, czym zwrócił na siebie uwagę ówczesnego króla Prus – Fryderyka II Hohenzollerna, który zaproponował mu opracowanie reorganizacji całego szkolnictwa katolickiego na Śląsku⁵. Wstępem do tych działań było powołanie pierwszych placówek kształcących nauczycieli: w roku 1765 – przy szkole katedralnej we Wrocławiu⁶. Już rok wcześniej, bo w 1764 hrabia von Strachwitz, za namową J.I. Felbigera, podjął starania zmierzające do utworzenia na Górnym Śląsku pierwszych seminariów nauczycielskich. Zwrócił się w tej sprawie do Izby Królewskiej z prośbą o wytypowanie do Żagania (do szkoły Felbigera) sześciu kandydatów – na naukę metod nauczania. W związku z tym opaci klasztorów cystersów z Lubiąży, Krzeszowa i Rud Raciborskich wysłali tam zakonników i osoby świeckie, którym planowano powierzyć potem organizację seminariów lub nauczanie w nich. Kandydatami tymi byli m.in. cystersi z Lubiąży i Rud Raciborskich, a rezultatem tych starań było utworzenie pierwszego na Górnym Śląsku (w roku 1766) przyklasztorowego seminarium nauczycielskiego w Rudach Raciborskich⁷, założonego przy istniejącej tu od roku 1744 szkole łacińskiej (odpowiednika późniejszego gimnazjum). Początkowo nauka w seminarium miała charakter kursów – na ogół sześciotygodniowych. Wprawdzie Felbiger czynił starania o przedłużenie nauki do okresu 6. miesięcy, jednak brak konkretnych przepisów regulujących czas kształcenia pozwalał na organizacyjną dowolność uzależnioną wyłącznie od decyzji rektora seminarium. Pozwalał też na przyjmowanie do kształcenia przyszłych nauczycieli osób niemalże przypadkowych: organistów, rzemieślników, a nawet inwalidów wojennych. Naukę prowadzono w języku polskim, program obejmował podstawy metodyki i podstawowe ramy programowe przewidziane przez wzmiankowane ustawy. Prawdziwym jednak „matecznikiem pedagogicznym” było seminarium w Żaganiu prowadzone przez cystersów (w tym przez Felbigera), przygotowujące kadrę – zarówno do nowo zakładanych seminariów, jak i dla szkół elementarnych. Te ostatnie stanowiły dla niego najważniejsze pole działania pod względem wprowadzanych innowacji.

⁵ *Encyklopedia katolicka*. T. 5. Red. L. BIEŃKOWSKI, P. HEMPEREK, S. KAMIŃSKI, J. MISIUREK, K. STAWECKA, A. STĘPIEŃ, A. SZAFRAŃSKI, J. SZLAGA, A. WEISS. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1989, s. 95.

⁶ Zaznaczyć trzeba, że już w roku 1732 w Bystrzycy Kłodzkiej założona została pierwsza na tym terenie szkoła dla nauczycieli, zob. S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim*. Opole: Instytut Śląski w Opolu, 1979.

⁷ Ibidem, s. 26; Seminarium w Rudach (oraz inne wtedy założone) rozwiązane zostało pod koniec XVIII wieku.

Nawiązując do pedagogicznych osiągnięć J.J. Heckera w szkołach Berlina oraz do metodyki tabelarno-abcadłowej Johanna F. Haehna⁸, Felbiger opracował dwujęzyczny elementarz *Nowo-zebrane obiecadio do sylabizowania y czytania dla potrzeby osobliwie Górnegó Śląska szkół po polsku y po niemiecku wyprawione* (Żagań, 1765 – nakładem Jana Krzysztofa Lauchena) oraz podręcznik *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigenrechtschaffener Schulleute* (Żagań 1768, Wrocław 1792)⁹. Na temat dwujęzycznego opracowania swego elementarza sam autor pisał: „Ponieważ w stronach śląskich, gdzie polski język słynie y w zwyczaju jest, dzieci się też niemieckiego uczyć mają, tak za dobre uznaliśmy to, co do każdego tych dwu języków należy, w iedney książce pospołu wydać y według tego samego ćwiczenia daliśmy informacje sylabizowania y czytania w polskim języku, któregośmy się pożytku w niemieckich szkołach przez doświadczenie dostatecznie doznali”¹⁰.

Nowością w elementarzu Felbigera była próba graficznej analizy liter, stopniowanie trudności, usystematyzowanie materiału naukowego, szeregowanie liter zależnie od różnic i podobieństw występujących między nimi oraz instrukcje dydaktyczne i metodyczne dla nauczycieli. Udoskonalona została też jedna z najstarszych metod nauczania: sylabizowanie. Polegało ono na oddzielnym wyuczeniu się brzmienia każdej zgłoski. Ucznia zapoznawano najpierw z kształtem i nazwą liter, później uczono go łączyć je w sylaby. Po zapoznaniu się z alfabetem i po nabyciu umiejętności składania sylab i wyrazów uczył się czytania tekstów. Zaznaczyć też należy, że Felbiger udoskonalił i rozszerzył tzw. metodę tablic (wzorowaną na opracowaniu J.F. Haehna). Ułożył on dla wszystkich przedmiotów tabele przedstawiające litery początkowe głównych nazw i zdań związanych z danym zagadnieniem. Wiadomości zostały tak ułożone, że uczeń od razu dostrzegał logikę układu, powiązanie faktów oraz porządek następstw.

Druga część książeczki zawierała katechizm dla dzieci najmniejszych, z którego korzystano jeszcze w drugiej połowie XIX wieku. Dodać też trzeba, że założył w Żaganiu własną drukarnię, z której co dziesiąty wydrukowany egzemplarz przekazywał bezpłatnie biednym dzieciom¹¹.

⁸ Johann Julius Hecker (1707–1768) oraz Johann Friedrich Haehn (1710–1789) byli przedstawicielami nauczania realnego. J.J. Hecker założył w Berlinie pierwszą szkołę realną (ekonomiczno-matematyczną) – wzorowo urządzoną, która wywarła znaczący wpływ na spopularyzowanie realnego wykształcenia w krajach niemieckich. Z polecenia króla Fryderyka II został autorem *Ogólnego regulaminu dla szkół pruskich*; J.F. Haehn pełnił funkcję inspektora wzmiankowanej szkoły, w której wprowadził swoje innowacje dydaktyczne. Zob. F. KIERSKI: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*. Lwów–Warszawa: Książnica Polska, 1923, s. 139, 143.

⁹ *Encyklopedia katolicka*. T. 5..., s. 96; F. KIERSKI: *Podręczna encyklopedia...*, s. 95.

¹⁰ J. MADEJA: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763–1848)*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 1960, s. 72.

¹¹ H. OELRICHS: *Zur Geschichte des Schulwesens in Schlesien*. „Zeitschrift des Vereins für Geschichte und Alterthum Schlesien” 1882, Bd. 16, s. 75.

Johann Ignaz von Felbiger określił też czas trwania jednostki lekcyjnej, wprowadził system nauczania grupowego, zaś z nauki religii uczynił oddzielny przedmiot prowadzony metodą pogadanki (w miejsce dotychczasowej nauki pamięciowej). Celem podniesienia poziomu intelektualnego nauczycieli wiejskich opracował książkę: „Właściwości, nauki i postępowanie rzetelnych nauczycieli” (1768)¹². Zalecał w niej przede wszystkim nauczanie zbiorowe, np. wspólne głośne czytanie (kolejno) tekstów z czytanek, które dla wszystkich dzieci miały być jednakowe. Ogromny nacisk kładł na naukę katechizmu i historii biblijnej, sam opracował podręczniki. Jego program nauczania uwzględniał też aspekty praktyczne: wprowadzał naukę upraw drzew owocowych, dla dziewcząt naukę robótek ręcznych, informacje z zakresu podstawowych przepisów prawnych, gospodarczych itp. Dla osób starszych zorganizował „niedzielną szkołę”.

Wzmiankowane wcześniej: *Nowo-zebrane obiecadło...* odegrało (ze wszystkich ówczesnych elementarzy) rolę najważniejszą. Wychowały się bowiem na nim liczne pokolenia, gdyż było w użyciu (na terenie całego Śląska) ponad 70 lat¹³. Zresztą w licznych archiwaliach dotyczących szkolnictwa śląskiego metoda żagańska była przytaczana raz po raz.

Zaznaczyć tu trzeba, że jego propozycje reform wzbudziły powszechne zainteresowanie. Co więcej, wprowadzono je także w Bawarii, a niektóre jej aspekty – w Rosji. O tym jak je postrzegano świadczy relacja Franciszka Bielińskiego (członka Komisji Edukacji Narodowej), który w roku 1773 tak pisał o szkołach Felbigera: „Zdarzyło mi się widzieć z jednym, co niedawno był w Grysau, opactwie Cystersów w Pruskim Szląsku, gdzie widział małe wiejskie dzieci, ledwo co nad ziemią się czołgające, a już doskonale w czytaniu umocnione, trochę starsze wszelkie początkowej języka konstrukcji i ortografii przepisy umiając, bezmylnie piszące. Z ciekawości sam przytomny był przy ich naukach i poznał, że najłatwiejszy i najprędszy do bakalarskiej nauki jest ten sposób, który opat cystersów w Sagan, mieście w Szląsku Pruskim wynalazł, a za rozkazem króla Pruskiego po całym Szląsku jest rozsiany. Trzy są classes w tej szkole. W pierwszej uczą się liter poznawać, w drugiej litery składając sylaby formować, czyli po prostu mówiąc sylabizować; w trzeciej z sylab słowa, a ze słów tekst układać, czyli czytać. Wszystkie te trzy classes przez jednego są uczone. Każda krótkie i jasne reguły ma na tablicy opisane, które wbijając się ustawicznym używaniem w pamięć dziecinną, bezmylnie zostawiają ślady ortografii i konstrukcji. W trzeciej klasie uczą się także podobnie arytmetyki i sposobów pisania. Wszystkie te tablice, elementarze tudzież i katechizmy dla każdej szkoły są tak w niemieckim jako też i polskim języku wydane przez tegoż opata, a u każdego księgarza w Wrocławiu sprzedawane. Jestem pewien przezacni mężowie – zwracał się Bieliński do świeżo powołanych członków Komisji Edukacji Narodowej – iż skoro ten Sagański spo-

¹² S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 44.

¹³ J. MADEJA: *Elementarze i nauka...*, s. 72.

sób poznać i rozstrząsnąć, przezorność wasza przywłaszczy go dla naszego kraju. Umieć bowiem z cudzych wynalazków pożytkować jest skróceniem pracy, a korzyścią dla narodu”¹⁴.

Po kasacie zakonu cystersów na Śląsku w roku 1774 Felbiger przeniósł się na tereny cesarstwa Habsburgów, gdzie od pewnego już czasu cesarzowa Maria Teresa miała na uwadze wprowadzenie koniecznych zmian w szkolnictwie elementarnym. Na jej życzenie Felbiger przygotował propozycję programu reformy szkolnictwa w krajach austriackich (*Algemeine Schulordnung für deutschen Normal-Hauop- und Trivialschulen*, Wiedeń 1774)¹⁵. Przy szkołach średnich zakładał seminaria nauczycielskie; opracował też jeden z pierwszych nowożytnych podręczników katechetyki. Znaczące zmiany wprowadził w zakresie organizacji szkolnictwa ludowego¹⁶. Zgodnie z jego zamierzeniami każda nawet najmniejsza miejscowość miała dysponować szkołą trywialną, w której uczono by czytania, pisania i rachowania. Zakładał też, że każda stolica dysponować będzie szkołą główną, gdzie program poszerzony będzie o naukę geometrii, historii i rysunków. Zaś w każdej stolicy kraju funkcjonować miała szkoła normalna, w której kształcono by nauczycieli.

Jego zaangażowanie w sprawy szkolnictwa sprawiło, że został mianowany przez cesarzową naczelnym dyrektorem całego szkolnictwa ludowego. Sam też napisał większość podręczników używanych w tych szkołach¹⁷. Kosztami utrzymania szkolnictwa obciążony został tzw. fundusz szkolny, właściciele dominiów, parafie oraz rodzice (którzy oprócz datków szkolnych mieli obowiązek zaopatrzenia szkoły w opał).

Szkoły utworzone przez Felbigera – na terenie krajów słowiańskich były dwujęzyczne, tj. nauka odbywała się w języku macierzystym, ale uczono także języka niemieckiego. Jego książka pt.: *Methodenbuch für Lehrer und deutschen Schulen* stanowiła rozszerzenie i rozwinięcie oraz dostosowanie do warunków austriackich wydanego wcześniej dzieła *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezei-gen rechtschaffener Schulleute*.

Warto tu zaznaczyć, że Felbiger wydał też i propagował tzw. katechizm żagański składający się z jednostek tematycznych i stosujący dydaktykę oświecenia (tj. zasadę pogłębienia, przeżycia, spontaniczności, rytmu, pieśni, ilustracji). Katechizm ten był wielokrotnie przez niego poprawiany i ulepszany.

Propozycjami Felbigera interesowali się wszyscy, którym na sercu leżała jakość ludowego szkolnictwa. Między innymi zwolennikiem metody żagańskiej był ksiądz Ferdynand Kindermann pozostający zresztą w zażyłej przyjaźni z Felbigierem. Toteż również i jemu cesarzowa powierzyła kierownictwo szkol-

¹⁴ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 46.

¹⁵ F. KIERSKI: *Podręczna encyklopedia...*, s. 95.

¹⁶ H. WERESZYCKI: *Historia Austrii*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 139.

¹⁷ Ibidem.

nictwa ludowego (na obszarach czeskich)¹⁸. Tam upowszechniał metodę zagańską, a także dodatkowo połączył naukę elementarną z tzw. nauką industrialną przewidzianą dla chłopców (uczyli się rolnictwa, ogrodnictwa, pszczelarstwa, a nawet hodowli jedwabników) i dziewcząt, które uczyły się szyć, prząść. Wzorem Felbigera założył w Czechach pierwsze seminaria nauczycielskie.

W roku 1780, tj. w roku śmierci Marii Teresy, którą na tych obszarach uważano za twórczynię nowoczesnego szkolnictwa ludowego, istniało w tzw. krajach dziedzicznych ponad 500 szkół ludowych, co na owe czasy stanowiło pewnego rodzaju rekord¹⁹.

Po śmierci cesarzowej, jej następca Józef II odsunął Felbigera od szkolnictwa, gdyż nie podobały mu się stosowane przez niego założenia religijno-pedagogiczne. Poza tym zmierzał on do poddania szkół nadzorowi świeckich urzędów obwodowych i gubernialnych²⁰. Faktem jest, że intencje te natrafiły na liczne opory, uważano bowiem, iż pozbawianie ludu ducha religijnego może mieć groźne następstwa dla wszelkich autorytetów. Próby zeświecczenia szkolnictwa nie powiodły się także ze względu na brak nauczycieli świeckich, w związku z czym zatrudniać musiano, w przeważającej mierze, osoby stanu duchownego. I chociaż Józef II pomnożył liczbę szkół elementarnych, to jednak na stan szkolnictwa rzutowały przede wszystkim wcześniejsze reformy Felbigera. Jego metody i propozycje, podobnie jak na Śląsku stosowane były tu jeszcze w następnych dziesięcioleciach. Od roku 1782 Felbiger został proboszczem w Bratysławie. Odsunięty od szkolnictwa zajął się wyłącznie pracą duszpasterską. Zmarł w roku 1788.

Nie była to jednak jedyna postać fascynująca się szkolnictwem dla ludu prowadzonym w języku polskim. Początek XIX stulecia był okresem sprzyjającym rozwojowi oświaty. Pomimo bezustannych wojen, którym z reguły towarzyszyły kryzysy gospodarcze, ruch oświatowy spotykał się z ogromnym zainteresowaniem, co wpłynęło na systematyczne zmiany m.in. w zakresie kształcenia kadry pedagogicznej (w 1814 naukę w seminariach nauczycielskich przedłużono do dwóch lat, a od roku 1832 – do trzech)²¹. W przypadku Śląska, na konieczność nauczania w języku polskim i w jego obronie wypowiedziano się raz po raz. Niektórzy Niemcy, znający język polski i mentalność Ślązaków często wypowiadali się na temat bezsensu zmuszania polskich dzieci do nauki w języku obcym – jakim jest dla nich język niemiecki. W jednej z wypowiedzi czytamy: „Prawdziwy polski Górnos Ślązak mówi prawdziwą polszczyzną. Niektóre prowincjonalizmy i archaizmy, jak kilka odchyłeń i szorstkość w wymowie, które się zdarzają nawet i w Polsce i w każdym innym języku, nie stanowią bynajmniej mieszanki różnych narzeczy – w tej samej mierze jak nie można uważać dialektu berlińskiego czy wiedeńskiego za mieszaninę narzecza północnoniemieckiego, holen-

¹⁸ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 46; F. KIERSKI: *Podręczna encyklopedia...*, s. 216.

¹⁹ H. WERESZYCKI: *Historia Austrii...*, s. 139.

²⁰ Ibidem.

²¹ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli...*, s. 68.

derskiego i duńskiego”²². W obronie języka polskiego wypowiadał się też Johann Samuel Richter – radca konsystorialny w Opolu: „Jest rzeczą wyjątkowo trudną i bezwzględną żądać od dzieci nauki w języku niemieckim. Żaden naród nie pozwala odebrać sobie swojego języka. Ci, którzy nie znając polskiego narzeczają uważają je za szorstkie, monotonne i nie nadające się do nauki w szkole, podobni są do ślepego mówiącego o kolorach [...] chłop mówi tą samą polszczyzną co i jego pan”²³.

Radykalne zmiany w organizacji szkolnictwa ludowego na Górnym Śląsku nastąpiły jednak w połowie XIX stulecia, za sprawą radcy szkolnego – księdza Bernarda Bogedaina – przeciwnika wszelkich tendencji germanizacyjnych.

B. Bogedain urodził się (w 1810 roku) w Wróblinie pod Głogowem, w wielokulturowej i wielojęzycznej rodzinie śląskiej²⁴. Po studiach teologicznych we Wrocławiu i w Poznaniu był kolejno wikarym i wykładowcą w seminarium nauczycielskim w Poznaniu, a potem dyrektorem takiegoż seminarium w Paradyżu. W roku 1848 mianowany został radcą szkolnym rejencji opolskiej i wtedy zaczął swe konkretne działania na rzecz ludowego szkolnictwa, popierając wprowadzenie języka polskiego literackiego jako wykładowego w szkołach elementarnych. Nie tylko wprowadził do szkół naukę języka polskiego, ale zachęcał też nauczycieli do posługiwania się nim. Zaznaczyć trzeba, że działania te stanowiły w jakimś sensie reakcję władz pruskich na ciągłość postaw podejmowanych o naukę w języku polskim od wieku XVIII. Warto tu wspomnieć radcę szkół ewangelickich pastora Jana Samuela Richtera, który już w roku 1821 wystąpił w tej sprawie do ministra spraw religijnych i oświecenia publicznego. W przesłanym memoriale pisał: „Matka natura wyposażyla tych ludzi [tj. Polaków na Śląsku – W.K.] wybitnymi zdolnościami ducha i ciała, muszą być tylko rozbudzone”²⁵. Na uwagę zasługuje też działalność Karola Kosickiego, który w pismach: do króla pruskiego Fryderyka Wilhelma oraz do śląskiego sejmiku prowincjalnego żądał, by język polski stanowił w szkołach ludowych główny przedmiot nauczania, zaś w średnich – jeden z przedmiotów obowiązujących. Z podobnymi żądaniami wystąpił pastor Robert Fiedler z Międzyborza k. Sycowa, który na synodzie duchowieństwa protestanckiego domagał się zatrudniania w szkołach wyłącznie nauczycieli znających język polski²⁶. Na synodzie tym podjęta została też uchwała żądająca zapewnienia polskim dzieciom nauki w języku ojczystym. Dzięki takim postawom minister religii i oświecenia publicznego (w latach 1848–

²² „Schlesische Provinzialblätter” [Breslau] 1827, Bd. 86, s. 118.

²³ M. LAUBERT: *Eine Denkschrift Johann Samuel Richters über das Oberschlesische Elementarschulwesen vom Jahre 1821*. „Oberschlesien Monatsschrift zur Pflege der Kenntniss und zur Vertretung der Interessen Oberschlesien” 1915/1916, Bd. 14, s. 574, 575.

²⁴ J. MANDZIUK: *Bogedain Bernard*. W: *Słownik biograficzny katolickiego duchowieństwa śląskiego XIX i XX wieku*. Red. M. PATER. Katowice: Księgarnia Świętego Jacka, 1996, s. 38–40.

²⁵ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli...*, s. 70.

²⁶ „Tygodnik Literacki” 1844, nr 34; „Rok” 1845, T. 1, z. 1.

1850) – Adalbert von Ladenberg wydał rozporządzenie, w którym dopuszczano język ojczysty do nauczania w szkole. Na podstawie tego rozporządzenia władze rejencji opolskiej wydały w czerwcu 1850 roku szczegółowe przepisy określające program szkół i ich zadania²⁷. Zwracano w nich uwagę na to, że nauczyciele nieznający języka polskiego muszą się z nim zapoznać tak, by móc realizować program zgodny z podręcznikiem szkolnym. Zalecano wprowadzenie do polskich szkół podręcznika Kiszewskiego pt. *Nauka o świecie* (używanego w Poznańskim). Zaznaczano też, że uczone w szkole pieśni ludowe muszą być polskie, ponieważ rozmiłowany w śpiewie Górnolązak na pewno nie będzie śpiewał pieśni niemieckich²⁸. Podkreślano też konieczność zwracania uwagi na naukę pisanie, która w polskich szkołach „są prawie poniżej wszelkiej krytyki”²⁹. Decyzję w sprawie wyboru języka polskiego lub niemieckiego w nauce religii pozostawiono księdzu, który jednak zobowiązany był uwzględniać życzenia rodziców. Minister Ladenberg wydał też zarządzenie, w myśl którego pierwszeństwo w przyjęciu do seminarium nauczycielskiego w Głogówku powinni mieć kandydaci ze znajomością języka polskiego. Celem lepszego poznania tego języka przyszli adepci tego zawodu mogli uczyć się w dwuklasowej szkole polskiej.

Podobne poglądy miał następca Ladenberga – minister Karol Otton von Raumer, który wysłał tajnego radcę ministerstwa na kontrolę do głogóweckiego seminarium, wynikiem czego usunięte ze stanowisk zostały osoby nieznające języka polskiego: dyrektor seminarium oraz dwóch nauczycieli. Nowy dyrektor zatrudniał w seminarium już wyłącznie osoby władające językiem polskim. On także zlikwidował tam niemiecką szkołę ćwiczeń, wprowadzając w jej miejsce – polską. Znacznie poszerzono wymiar godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego, zmniejszając jednocześnie ich liczbę przeznaczoną na naukę języka niemieckiego. Plan godzin z roku 1849 przewidywał 4 godziny nauki języka polskiego i po 2 godziny – przeznaczone na niemiecki, rachunki, religię i historię.

Minister Raumer przychylił się też do całkowitego spolszczenia tegoż seminarium (plany takie zaproponował ks. Bernard Bogedain; sprzeciwiły się jednak im władze szkolne we Wrocławiu). Język polski pozostał jednak nadal jednym z przedmiotów nauczania; w języku polskim uczono też religii i polskich pieśni ludowych.

W roku 1849, w Pyskowicach, założone zostało na Górnym Śląsku drugie katolickie seminarium nauczycielskie – zorganizowane na wzór seminarium w Głogówku³⁰. Do seminarium tego, za sprawą księdza B. Bogedaina, sprowadzeni zostali z Poznańskiego nauczyciele – Polacy. W roku 1850 wydana została instrukcja dla obydwu seminariów zalecająca przyjmowanie tylko młodzieży znającej praktycznie zarówno język polski, jak i niemiecki. Zalecała też, by do

²⁷ „Schlesischen Kirchenblatt” [Breslau] 1850, s. 247.

²⁸ Ibidem, s. 428.

²⁹ Ibidem.

³⁰ „Amts-Blatt der Königlichen Oppelnschen Regierung” 1849, Bd. 34, s. 240.

preparandy (szkół przygotowujących do nauki w seminarium) nie przyjmowano kandydatów posługujących się tylko językiem niemieckim³¹.

Mówiąc o wprowadzeniu na jakiś czas przez ks. B. Bogedaina języka polskiego do szkół elementarnych i seminariów nauczycielskich, pamiętać należy, że ten oświecony kosmopolita, kierując się uznaniem i zrozumieniem dla kulturalnych dążeń opartych na ideałach narodowych, miał też na uwadze racje religijne wynikające z katolickiego uniwersalizmu. Będąc zwolennikiem liberalizmu, krytykował pozbawianie narodu własnego języka; w jednym z listów do przyjaciela Dawida Kellera pisał: „Jest rzeczą niepedagogiczną, niepospolitą i niemożliwą do przeprowadzenia starać się odebrać narodowi duszę ojczystą”³². Ze szkoły chciał uczynić ośrodek wychowawczy sprzyjający kształtowaniu charakteru i rozwojowi umysłowemu uczniów. Stanowczo sprzeciwiał się zamienianiu szkoły w miejsce tresury dzieci³³. Dzięki jego reformie, kolejne roczniki Górnoślązaków nauczyły się w niemieckich szkołach ludowych pisania i czytania po polsku.

Wzmiankowany na początku ruch reformatorski oświecenia ogarnął większość państw Europy Środkowej. Działalność wielu pedagogów-pasjonatów torujących drogę nowoczesnej pedagogice, nowym pomysłem i innowacjom – stanowiła jeden z istotnych etapów w rozwoju szkolnictwa. Dzięki nim pokolenia młodych Górnoślązków wychowanych w atmosferze wolnościowych i propolskich wartości – stały się, w drugiej połowie XIX stulecia, obrońcami narodowych postaw polskich mieszkańców tego regionu.

³¹ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli...*, s. 71.

³² N. NIESTOLIK: *Śląskie groby ludzi Kościoła. Biskup Bernard Bogedain w obronie ojczystego języka*. Dostępne w Internecie: <http://jankowice.rybnik.pl/groby/bogedain.html> [data dostępu: 3.01.2013].

³³ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli...*, s. 73.

Wiesława Korzeniowska

The reformers of Upper Silesian Elementary School System in 18th and 19th centuries

Summary

The Enlightenment favoured the reversals of opinions on the aims of education, and the importance of government care of elementary school system. It is the essential revolution within a school organization that took place then.

Inspired by new theories state rulers prepared for the changes in school systems. The changes took place in the territories subordinate to Prussia, too. They conducted to the introduction of teaching subjects in a native language, that is Polish.

It was the famous pedagogues (I. von Felbiger, B. Bogedain) and school authorities of that time that contributed to those reforms. As a result, the following generations of people from Up-

per Silesia learned Polish in German schools. It is those generations that became the defenders of national attitudes and Polish inhabitants of the region in the second half of the 19th century.

Wiesława Korzeniowska

Die Reformer des oberschlesischen Grundschulwesens im 18. und 19. Jh.

Zusammenfassung

In der Aufklärungszeit gab es ein geeignetes Klima für bedeutende Umwandlungen der Ansichten über das Erziehungsziel, die Rolle des Schulwesens und den Bereich der staatlichen Fürsorge für elementares Schulwesen. So konnte es zu einem Umschwung im inneren Leben der Schule, also im Bereich der Bildungsorganisation kommen.

In Folge der verbreiteten Theorien begannen die Herrscher von den einzelnen Staaten entsprechende Reformen im Schulwesen, u.a. in Volksschulen vorbereiten. Diese Reformen, wie z. B. der Unterricht in der Heimatsprache, also im Polnischen, waren auch auf den der Monarchie Preußen unterstellten Gebieten eingeführt.

Um Einführung und Verbreitung der Reformen haben sich bestimmte Pädagogen (I. von Felbiger, B. Bogedain) und auch (Ende der 40er Jahre) damalige Schulbehörde besonders verdient gemacht. Dank den Bemühungen wurden den einzelnen Generationen der Oberschlesier in der deutschen Schule die Lesensfähigkeit und die Schreibfähigkeit in der polnischen Sprache beigebracht. Diese im Geiste der Achtung vor der Freiheit und vor Polen gebildeten Oberschlesier wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jhs zu Verteidigern von nationaler Einstellung der dieses Gebiet bewohnenden Polen.

Jolanta Kwiatek

Spór o model gimnazjum w XIX-wiecznej niemieckiej myśli pedagogicznej

Niemiecki neohumanizm a wychowanie

Na przełomie XVIII i XIX wieku ukształtował się w Niemczech nowy typ gimnazjum, nazywany klasycznym lub neohumanistycznym. Ten model szkoły średniej wyrósł na gruncie neohumanizmu – prądu umysłowego i artystycznego, który odznaczał się kultem starożytności klasycznej, a zwłaszcza antycznej kultury greckiej. Źródłowe badania nad „dziedziami kultury, myśli i estetyki klasycznej”¹ podejmowane były od połowy XVIII wieku przez Anglików, Francuzów, Holendrów i Niemców. Szczególnie neohumanizm niemiecki nadał pojęciu humanizmu definicyjną postać, bowiem samo słowo „humanizm”, etymologicznie wywodzące się od łacińskiego *humanus*, ostateczny kształt uzyskało w języku niemieckim². Użył go w 1808 roku po raz pierwszy Friedrich Immanuel Niethammer w pracy zatytułowanej *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*³. Zajął w niej stanowisko opozycyjne wobec oświeceniowego racjonalizmu i utylitaryzmu upowszechnianych w teorii i praktyce wychowawczej. Obwiniał zarówno czołowych

¹ S. KOT: *Historia wychowania*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*. Warszawa: Żak, 1994, s. 133; por.: J. BUDZYŃSKI: *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI–XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2003, s. 251; S. WOŁOŻYŃ: *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 138.

² A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk*. „Śląski Filomat” 2006, nr 2, s. 5; zob. także: J. WOLEŃSKI: *Humanizm i racjonalizm*. W: *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy. Humanist Vision of European Integration*. [Tłum. A. DOMINICZAK, M. ŁAKOMSKI]. Warszawa: Federacja Polskich Stowarzyszeń Humanistycznych, 1998, s. 6.

³ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung auf das höhere Unterrichtswesen*. München: C.H. Beck, 1904, s. 331–332.

filantropistów – Johanna Bernharda Basedowa i Joachima Heinricha Campego, jak i samego Johanna Heinricha Pestalozziego, pedagoga szwajcarskiego, o to, że – jego zdaniem – przedkładali „animalizm», czyli świat zmysłowy nad dążności humanitarne i życie duchowe”⁴. Utylitaryzmowi przeciwstawiał „prawdziwą kulturę”, która „przyjąć się może tylko przez wpajanie w dzieci szlachetnych pojęć”⁵. Uważał, że odrzucanie edukacji opartej na antycznych ideałach, wobec której filantropiści szerzyli krytycyzm, „prowadzi do barbarzyństwa”⁶. Wprowadzony przez Niethammera „humanizm” znalazł zastosowanie przede wszystkim na gruncie pedagogiki „rozumiejącej kształcenie jako konstytucję wyższej natury człowieka, w przeciwieństwie do kształcenia jako filantropii”⁷.

Praca Niethammera wielokrotnie spotykała się ze sprzeciwem, ale jego sposób pojmowania człowieczeństwa, nacechowanie neohumanizmu ekskluzywnością w sensie intelektualnym⁸, gdyż ideały tego ruchu, a zwłaszcza „wyżyny estetyzmu i filozofii” uznawało się za dostępne tylko wybitnym jednostkom⁹, działały inspirująco na współczesnych mu myślicieli i twórców literatury¹⁰. Bunt wobec racjonalistów oświeceniowych, a przy tym powszechna – jak się uważało – potrzeba pokonania ich „presji, małostkowości i filisterstwa legły u źródeł neohumanizmu”. Przekonują o tym pisma filozofów i pisarzy Johanna Georga Hamanna i Johanna Gottfrieda Herdera (we wczesnej fazie twórczości tego ostatniego)¹¹.

Neohumanizm był także postrzegany jako „powtórka renesansu” lub jako „kontynuacja rozpoczętego kiedyś, a niedokończonego procesu”¹². W Niemczech, odmiennie niż w krajach romańskich, nie nastąpił bowiem w okresie renesansowego humanizmu rozwój narodowej literatury. Uprawianiu rodzimej twórczości przeszkodził wówczas wybuch reformacji i jej następstwa.

Przyjęto się powszechnie uważać, że XIV- i XV-wieczni poeci nowołacińscy nie odczuwali potrzeby tworzenia narodowej poezji. Dopiero w drugiej połowie

⁴ O. WILLMANN: *Humanismus*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. von E.M. ROLOFF. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1913, s. 862. Tu i dalej – jeśli nie zaznaczono inaczej – cytaty niemieckojęzyczne w przekładzie A. Kwiatka; por. T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik*..., s. 332.

⁵ S. KOT: *Historia wychowania*..., s. 138.

⁶ O. WILLMANN: *Humanismus*..., s. 862.

⁷ Cyt. za: A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk*..., s. 26.

⁸ O. WILLMANN: *Neohumanismus*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. von E.M. ROLOFF. Bd. 3. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1914, s. 893. W hasłach encyklopedycznych dotyczących neohumanizmu wśród autorów znaczących opracowań wymienia się T. Zielińskiego *Antyk i my* (1911) obok U. von Willamowitza-Moellendorffa czy F. Paulsena.

⁹ S. KOT: *Historia wychowania*..., s. 134.

¹⁰ O. WILLMANN: *Neohumanismus*..., s. 893.

¹¹ *Ibidem*, s. 892.

¹² A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk*..., s. 21; zob. także: Z. ŁEMPICKI: *Oświecenie*. W: „Świat i Życie”. *Zarys encyklopedyczny wiedzy i kultury*. Red. Z. ŁEMPICKI. T. 3. Lwów: Książnica-Atlas, s. 1165–1166.

XVIII wieku nastąpił przełom, czego wyrazem była, inspirowana starożytnością prekursorska twórczość Friedricha Gottlieba Klopstocka¹³. Przyswajanie kultury antyku dawało więc bodziec „do wysokich wzlotów i oryginalnej twórczości na gruncie nowoczesnych języków i nowoczesnych potrzeb ludzkości” – jak stwierdza Stanisław Kot¹⁴. Samodzielne czerpanie z antyku duchowej inspiracji, wolne od „niewolniczej zależności” typowej dla twórców XVI wieku sprzyjało teraz rozwojowi indywidualności narodowych. Tak w 1849 roku znaczenie studiów klasycznych dla narodowej kultury scharakteryzował Jakob Grimm, twórca germanistyki, w mowie pt. *Über Schule, Universität, Akademie*: „Zżyliśmy się od dawna z antykiem bardziej niż to sobie uświadamialiśmy, z nim się zrośliśmy tak, że przy oderwaniu z niego części opuścilibyśmy własną skórę [...]. Języki klasyczne są dla nas nieprzebranym środkiem i rękojścią [...] one budzą razem umysł, ducha i serce i wlewają w nas siłę i cnotę bogactwem swych zabytków [...]. Subtelność naszego własnego języka uczymy się odczuwać i poznawać dopiero na językach klasycznych”¹⁵.

Studia nad antykiem inspirowały do poszukiwania nowego ideału człowieka, uformowanego wewnątrz i zewnątrz na wzór starogreckiej *kalokagaitii*. Ten model osobowościowy cechowała, tak jak niegdyś w Atenach, harmonia dobroci, szlachetności i piękna. Towarzyszyły jej m.in. takie atrybuty charakteru jednostki jak: poczucie wolności, indywidualizm, siła moralna, mądrość, zdolność do odczuwania piękna. Elementy estetyczne odgrywały znaczącą rolę w kształtowaniu harmonijnej osobowości. Punktem odniesienia w odnajdywaniu piękna, rozumieniu jego istoty była sztuka starożytnej Grecji, w której Johann Joachim Winckelmann, autor dzieła *Geschichte der Kunst des Altertums* (1764), uznawany za „genialnego prekursora niemieckiej fascynacji światem antycznym”¹⁶, upatrywał wzoru doskonałego „przewyższającego samą naturę”¹⁷. Dla Wincklemanna tajemnica jej piękna tkwiła „w cichej prostocie i szlachetnej wielkości”¹⁸. Nie nawoływał jednak do jej wiernego naśladowania, „ale – jak wyraża to Wojciech Kunicki – do produktywności, tworzenia, do poznawania natury za sprawą sztuki, która podobnie jak w estetyce jest, jako ucieleśnienie ideału piękna, częścią teorii poznania [...]. Istotą postępowania estetycznego (artystycznego i refleksyjnego) jest [w ujęciu Wincklemanna – J.K.] stanowie-

¹³ O. WILLMANN: *Neohumanismus...*, s. 892.

¹⁴ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 135.

¹⁵ Cyt. za: O. WILLMANN: *Neohumanismus...*, s. 894; zob.: W. JAEGER: *Paideia. Formowanie się człowieka greckiego*. Przeł. M. PLEZIA, H. BEDNAREK. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001, s. 31 i nast.; H.I. MARROU: *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. ŁÓŚ. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1969.

¹⁶ W. KUNICKI: *Oświecenie (1700–1800)*. W: C. KAROLAK, W. KUNICKI, H. ORŁOWSKI: *Dzieje kultury niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 168.

¹⁷ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s. 795.

¹⁸ Cyt. za: A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk...*, s. 22.

nie jedności między duchem (rozumem), naturą i sztuką”. Wysublimowanemu intelektowi i abstrakcji przypisuje podstawową rolę w procesie twórczym – jeśli „artysta nie odnajduje w naturze idei piękna, wówczas stwarza sobie jego ideę w wyobraźni”¹⁹.

Poszukując koncepcji kształtowania osobowości szlachetnej i pięknej, Johann Friedrich Herbart, prekursor naukowej pedagogiki, postawił z czasem znak równości między oceną moralną a estetyczną i uznał etykę za część estetyki. Nie było to spostrzeżenie całkowicie odkrywcze. Na Herbarta – jak pisze Bogdan Nawroczyński – oddziaływała „atmosfera estetyzmu” panująca w klasycyzmie weimarskim (lata 1786–1805), tworzona przez czołowe postacie tego ruchu: Johanna Wolfganga Goethego, Friedricha Schillera i wspomnianego już J.G. Herdera²⁰. W wychowaniu, którego efekty służyć miały dobru społecznemu, kładli oni akcent na wyzwalanie aktywności, samoekspresji i samorealizację jednostki. Dla Johanna W. Goethego bowiem człowiek „bierny, nieużyty, nie dostrzega dobra, szlachetności i piękna ani w sobie, ani w innych”²¹.

W roku 1795 ukazało się dzieło Friedricha Schillera pt. *Briefe über die ästhetische Erziehung der Menschen*. Zawierało program „estetycznego wychowania człowieka”, który zakładał ustawiczne samodoskonalenie się jednostki przez sztukę i literaturę²². Z wychowaniem estetycznym, czyli kształtowaniem harmonijnej osobowości, którą Schiller nazywa „piękną duszą”, łączyło się pojęcie *Bildung* – w specyficznym tego słowa znaczeniu. Wyraz ten nie ma precyzyjnego odpowiednika w języku polskim ani w innych językach europejskich. Wynika stąd trudność w definiowaniu jego funkcji merytorycznej. Sens pojęcia *Bildung* pozostawał głębszy niż terminy „wykształcenie”, „wychowanie” czy „edukacja”²³. W duchu Herdera *Bildung* tożsame było z samokształceniem i samoformowaniem jednostki. „Herderowskie pojęcie »formacyjności« – jak wyjaśnia W. Kunicki – obejmowało harmonijny rozwój człowieka, jego duchowości i cielesności, a celem tego rozwoju, który zasadał się na niepowtarzalności jednostki ludzkiej, jej podmiotowości było stworzenie uniwersalnego »człowieczeństwa« jako celu »dziejów«”²⁴. Jego ideałem był czysty humanizm, wszechstronny i permanentny

¹⁹ W. KUNICKI: *Oświecenie (1700–1800)*..., s. 169.

²⁰ B. NAWROCZYŃSKI: *Przedmowa*. W: Jan Fryderyk Herbart. *Pisma pedagogiczne*. Wybór, wstęp i oprac. B. NAWROCZYŃSKI, przekł. B. NAWROCZYŃSKI, T. STERA. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967, s. XXIII.

²¹ Cyt. za: C. KAROLAK: „Czas Siodła” 1750–1815. W: C. KAROLAK, W. KUNICKI, H. ORŁOWSKI: *Dzieje kultury niemieckiej*..., s. 236.

²² Ibidem, s. 236–237; W. KUNICKI: *Oświecenie (1700–1800)*..., s. 285; M. KRUPA: *Fryderyk Adolf Diesterweg i jego wpływ na polską pedagogikę w XIX wieku*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 26–27.

²³ W. KUNICKI: *Oświecenie (1700–1800)*..., s. 284; H. SCHNÄDELBACH: *Filozofia w Niemczech 1831–1933*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 42; B. NAWROCZYŃSKI: *Przedmowa*..., s. XXIII.

²⁴ W. KUNICKI: *Oświecenie (1700–1800)*..., s. 284.

rozwój człowieka, „wzrost” wewnętrznego potencjału, „współtworzenie i tworzenie na sposób indywidualny”²⁵.

Możliwości realizacyjnych tego zadania wcześni neohumanisci zupełnie nie wiązali ze szkołą i edukacją szkolną. „Wychowanie formacyjne” a „wychowanie szkolne” były wówczas pojęciami znaczeniowo od siebie odległymi²⁶. Na początku XIX wieku ideał formacyjności urzeczywistnił w społecznym wymiarze Wilhelm von Humboldt (1767–1835), przenosząc go właśnie na grunt praktyki szkolnej w pruskich gimnazjach i na uniwersytetach. Humboldtowi przyszło działać w specyficznych warunkach i klimacie walki wyzwoleniczej przeciwko kampanii wojsk napoleońskich. Po zadanej Prusom przez Napoleona klęsce pod Jeną w 1806 roku i upadku Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego istotnego znaczenia nabrała propagowana wówczas idea wychowania narodowego. Budzenie uczuć patriotycznych, w czym ogromną rolę odegrało nauczycielstwo i szkoła (od szkółek wiejskich po uniwersytety) mobilizowało naród do walki²⁷. Osiągnięciu stawianych wówczas celów: „zbudowaniu nowej tożsamości narodowej i państwowej Niemców” służyć miało zreformowanie szkolnictwa i ukierunkowanie programów edukacji na cele narodowe²⁸.

W roku 1808, w ramach przeprowadzonej w Prusach reformy administracji państwowej, likwidacji uległy dotychczasowe władze szkolne. Instancja centralna – Główne Kolegium Szkolne, zostało zastąpione powołaną w ramach pruskiego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Sekcją Wyznań i Oświaty z siedzibą w Królewcu. W grudniu 1808 roku kierownictwo Sekcji objął z nominacji króla pruskiego Wilhelm Humboldt, filozof, neohumanista, entuzjastyczny wielbiciel greckiego świata antycznego, o którym krążyła opinia, „że jak nikt inny był obeznany we wszystkich umysłowych prądach epoki”²⁹. Humboldt nawiązywał do Johanna Joachima Winckelmanna, Johanna Gottfrieda Herdera, Friedricha Schillera, Heinricha Heinego i Friedricha Augusta Wolfa. Ich sugestie on pierwszy wcielił w życie³⁰. Kwestią dla niego zasadniczą było znalezienie teoretycznego uzasadnienia dla zastosowania ideałów antyku do aktualnych celów narodu i państwa i stworzenie służącego im modelu edukacji młodzieży. Inspirację w tym kierunku Humboldt czerpał z pism Herdera (1744–1803), pierwszego nie-

²⁵ W. KAHL: *Humboldt Wilhelm*. In: *Lexikon der Pädagogik...* Bd. 2..., s. 879; U. SENG: *Die Schulpolitik des Bistums Breslau im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1989, s. 62.

²⁶ W. KAHL: *Humboldt Wilhelm...*, s. 879.

²⁷ H. KÖNIG: *Szkolnictwo i wychowanie w Niemczech w początkach XIX w.* W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968, s. 93–94.

²⁸ T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Pedagogika pozytywistyczna*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 206.

²⁹ W. OBERLE: *Höheres Schulwesen*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. von E.M. ROLOFF. Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1915, s. 32.

³⁰ A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk...*, s. 24.

mieckiego filozofa narodu, traktującego tę kategorię zupełnie oryginalnie w porównaniu do współczesnych mu myślicieli oświecenia. Naród stanowi według niego „nie tyle zbiorowość zamieszkującą wspólne terytorium poddaną tym samym prawom, ile kształtującą się historycznie wspólnotę kulturową”³¹. Operuje również formułą „ducha narodu” będącego wytworem kultury, filozofii języka, praw i obyczajów. Ukazując źródła – genezę narodu, ogarnia całość dziejów łącznie ze starożytnością. Występuje z filozoficzną koncepcją ludzkości, w której łączy ideę człowieczeństwa z historią narodów. Swoją myślą tworzy nową definicję niemieckości rozproszoną dotąd w postaci istnienia kilkudziesięciu różnorodnych państw. Oryginalność filozofii Herdera, której przedmiotem była ludzkość, polegała właśnie na łączeniu idei człowieczeństwa z historią narodów³². O społeczeństwie Herder mówi, że tworzy ono całość „złożoną z części [...] obdarzonych niepowtarzalnymi indywidualnościami, ale wzajemnie dla siebie niezbędnych i od siebie zależnych”³³. Jednostki, dla której życie w społeczeństwie jest zastanym dziedzictwem, zjawiskiem dnia codziennego, „nie można uważać wyłącznie za uczestnika społeczeństwa, gdyż ma ona autonomiczną wartość i jako taka nie może być zastąpiona przez żadną inną”³⁴. Warto dodać, że w gronie neohumanistów Herder był jednym z nielicznych doświadczonych pedagogów. W Weimarze piastował wysokie stanowiska szkolne: superintendenta (1776 rok), wiceprezydenta (1789 rok) i prezydenta (1801 rok), konsystorza ewangelickiego. Herdera – wielbiciela homeryckiej Grecji i germańskiego średniowiecza, zajmowało także wiele dyscyplin nowoczesnej wiedzy: historia, geografia, lingwistyka, badania literackie. Programy nauczania w podległych mu gimnazjach były wzbogacane o istotne elementy wiedzy rzeczowej³⁵.

Pedagogiem, który twórczo oddziaływał na Humboldta, służąc mu za „przewodnika i pomocnika”³⁶ w pogłębianiu studiów nad antykiem, był filolog Friedrich August Wolf (1759–1824). W latach 1787–1806 prowadził w uniwersytecie w Halle seminarium filologiczne kształcące nauczycieli gimnazjalnych. Grono seminarzystów tworzyło 12 osób zajmujących się interpretowaniem twórczości pisarzy antycznych. Językiem toczonych dyskusji była łacina. W ramach ćwiczeń praktycznych studenci prowadzili lekcje w wyższych klasach gimnazjalnych³⁷. Mimo iż na wszystkich pełnionych stanowiskach Wolf zajmował się zagadnieniami pedagogicznymi, kreśląc szkice i opinie czy to w kwestii prywatnych studiów,

³¹ J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej*. Cz. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 144.

³² A. KWIATEK: *Humanizm – przegląd stanowisk...*, s. 23–24.

³³ J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 144.

³⁴ Ibidem.

³⁵ O. WILLMANN: *Herder Johann Gottfried*. In: *Lexikon der Pädagogik...* Bd. 2..., s. 738–743; H. KÖNIG: *Schulnictwo i wychowanie...*, s. 97.

³⁶ W. KAHL: *Humboldt Wilhelm...*, s. 877.

³⁷ A. BAUMEISTER: *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika*. München: C.H. Beck, 1897, s. 25.

kursów, matur czy dyscypliny szkolnej i planów nauczania, jednak nie stworzył zwartego systemu pedagogicznego³⁸. Jak twierdzą autorzy piszący na ten temat, Wolf zrezygnował z przygotowania odrębnej pracy o wychowaniu, gdyż zafascynowany starożytnym etosem uważał, że pełna znajomość doskonałego modelu greckiego człowieczeństwa, w którym widział „ideał kultury”, stanowi najlepsze kompendium wiedzy pedagogicznej. Wolf stawiał więc niejako znak równości między greckim antycznym ideałem wychowawczym a współczesną mu nauką o wychowaniu. Stał na stanowisku, że antyczne wzorce zastępować powinny wszelkie inne, także te współczesne, teorie pedagogiczne. Uważał, że takie właśnie przeświadczenie i zarazem zaufanie do starożytnej myśli wychowawczej należy wpajać przyszłym nauczycielom gimnazjów³⁹.

Jako zagorzały przeciwnik utylitaryzmu filantropistów odrzucał w nauczaniu szkolnym przedmioty realne (przyrodoznawstwo, także matematykę), gdyż według helleńskich ideałów kształcenia miały charakter „banauzyjski”, praktyczny i instrumentalny. W centrum szkolnej wiedzy stawiał naukę języków klasycznych – łaciny i greki oraz lekturę wybranych pisarzy antyku. Według słów Wolfa, owocem studiów klasycznych miało być kształtowanie człowieczeństwa, rozwój sił duchowych i umysłowych dla osiągnięcia wewnętrznej i zewnętrznej harmonii⁴⁰. Doceniał także znaczenie języka ojczystego. W swoich programach uwzględniał (w wyższych klasach gimnazjalnych) mitologię, poznawanie zabytków sztuki starożytnej, historię literatury. Historię zaś i geografę traktował tylko jako pomocnicze dziedziny w poznawaniu antyku⁴¹. Przewidywał, jak widać, dość skromny zakres przedmiotów, gdyż jako antagonistą myślenia przyrodniczego w nauce, sprzeciwiał się przekazywaniu wiedzy rozległej, a przy tym powierzchownej. Sens edukacji widział we wnikliwym pogłębianiu wiadomości⁴².

Mimo, iż W. Humboldt zaledwie przez 16 miesięcy (do 23 czerwca 1810 roku) pozostawał na stanowisku dyrektora Sekcji Wyznań i Oświaty, był rzeczywistym twórcą nowożytnego uniwersytetu (założonego w Berlinie w 1809 roku) i gimnazjum klasycznego, opartych na zupełnie nowych niż dotychczas zasadach. W opinii niemieckiej uchodził po czasy I wojny światowej za „największego ministra oświaty” w dziejach Prus i Niemiec⁴³. Humboldt prezentował własne, oryginalne ujęcie ideału wychowania (*Bildung*), łącząc ducha neohumanizmu z pedagogiką Johanna Heinricha Pestalozziego, a zwłaszcza z jej funda-

³⁸ A. SCHENKL: *Wolf Friedrich August*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. von E.M. ROLOFF. Bd. 5. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1917, s. 877–879; G.M. PACTLER: *Die Reform unserer Gymnasien*. Paderborn: Bonifacius, 1883, s. 85–86.

³⁹ H. SCHENKL: *Wolf Friedrich August...*, s. 879.

⁴⁰ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium*. In: *Lexikon der Pädagogik...* Bd. 3..., s. 552–553.

⁴¹ H. SCHENKL: *Wolf Friedrich August...*, s. 879–880.

⁴² G.M. PACTLER: *Die Reform unserer Gymnasien...*, s. 86–87.

⁴³ H. SCHENKL: *Wolf Friedrich August...*, s. 878; H. SCHNÄDELBACH: *Filozofia w Niemczech...*, s. 43.

mentalną zasadą mówiącą o wyzwaniu tkwiących w człowieku naturalnych sił – umysłowej i moralnej. Myśl ta o plastyczności, podatności jednostki na kształtowanie własnych zdolności i uczuć w procesie wychowania pomogła Humboldtowi – jak pisze historyk i pedagog Theobald Ziegler – znaleźć „pomost, po którym mógł pewnie przejść z krainy swoich młodzieńczych ideałów”⁴⁴ (kiedy bronił prawa jednostki do kształcenia się w sposób prywatny i chciał maksymalnego ograniczenia ingerencji państwa w sprawy szkolnictwa)⁴⁵, „do kręgu państwowych obowiązków”, by wziąć na siebie odpowiedzialność za realizację wychowania narodowego⁴⁶. W kontekście niniejszych rozważań jest to kwestia podstawowa nie zawsze dostrzegana przez badaczy, by oddzielić okres młodzieńczych marzeń od decyzji, jakie Humboldt podejmował w służbie państwowej, obarczony funkcją wysokiego rangą urzędnika. Ta różnica między marzeniami a rzeczywistością paradoksalnie daje wrażenie ostrego dysonansu w osobowości i postawie.

Twórcza akceptacja podstawowych założeń pedagogiki Pestalozziego, obcej i nieznannej Humboldtowi przed objęciem ministerialnego urzędu (a na pewno przed 1804 rokiem), ułatwiła mu utorowanie społeczeństwu drogi do ideału samodoskonalenia, do wychowania formacyjnego we wspólnocie, które domagało się „wzajemnego otwarcia na moralne i intelektualne osobowości innych, jak też do takiego otwarcia się przed nimi samemu”⁴⁷. W ten sposób wybitnie jednostkowy, indywidualny ideał kształtowania harmonijnej osobowości stał się ideałem wspólnotowym, ukierunkowanym na potrzeby wychowania dyktowane interesem państwa. Panowało dążenie do wychowania całej generacji silnych indywidualności o wyrobionych instynktach społecznych⁴⁸. Konweniowała z tym, oczywiście w rozumieniu ówczesnych realiów, idea egalitaryzmu istotna z punktu widzenia potrzeb i możliwości zawiązującej się wspólnoty narodowej. Zwolennikiem równego dostępu do oświaty był sam Humboldt, a przede wszystkim Reinhold Bernhard Jachmann (rektor gimnazjum w Jenkau) zdeklarowany przeciwnik szkolnictwa stanowego, twórca hasła wspólnej dla wszystkich szkoły narodowej⁴⁹ oraz filozof-idealista Johann Gottlieb Fichte (1762–1824), który w *Mowie do narodu niemiec-*

⁴⁴ Cyt. za: H. SCHENKL: *Wolf Friedrich August...*, s. 879; zob. także: S.I. MOŹDŻEŃ: *Historia wychowania 1795–1918*. Kielce: Wydawnictwo „Stachurski”, 2000, s. 20; Z. KUKULSKI: *Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia*. Lublin: Gebethner i Wolf, 1930, s. X–XIII.

⁴⁵ Z. RAU: *Liberalizm*. W: *Doktryny polityczne XIX i XX wieku*. Red. K. CHOJNICKA, W. KOZUB-CIEMBRONIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 27; zob. także: T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Pedagogika pozytywistyczna...*, s. 206–207.

⁴⁶ H. SCHENKL: *Wolf Friedrich August...*, s. 879.

⁴⁷ Z. RAU: *Liberalizm...*, s. 30.

⁴⁸ *Geschichte der Erziehung*. Hrsg. K.-H. GÜNTHER [u.a.]. Berlin: Volkseigener Verlag Berlin, 1972, s. 176.

⁴⁹ H. KÖNIG: *Szkolnictwo i wychowanie...*, s. 95–98; M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, s. 30–32; H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim–München: Juventa Verlag, 1993, s. 31–32.

kiego (1808 rok) przedstawił koncepcję wychowania narodowego, obejmującego całą młodzież bez względu na różnice społeczne i majątkowe⁵⁰. Roszczenia te, do równych szans edukacyjnych nigdy formalnie nie zostały przez państwo uznane⁵¹.

Gotowe wzorce wychowawcze zgodne z duchem neohumanizmu, Humboldt przejął ze starożytnego etosu greckiego, gdyż „grecki człowiek po prostu jawił się jako ideał godny naśladowania”⁵². Jak pisze Tadeusz Sinko: „W. Humboldt polecił więc kierownikom nowych gimnazjów klasycznych kształcić młodzież – na Hellenów, tj. napełnić ją duchem helleńskim, odwagą i siłą do badania prawdy, energią woli do ostania się wobec oporów zewnętrznych, radosną miłością do wszystkiego, co piękne i doskonałe, a przede wszystkim co ludzkie”⁵³.

Neohumanisci wysoko cenili kształcenie formalne (funkcjonalne) służące rozwojowi potencjału duchowego (umysłu, woli i uczucia). Mniejsze znaczenie nadawali kształceniu materialnemu, którego rola polegała na dostarczeniu materii, czyli wiadomości⁵⁴. Najwyższą wartość kształcącą przypisywano językom klasycznym – łacinie i grece. O ich znaczeniu jako doskonałego środka dla „gimnastyki umysłów” tak pisał August Hermann Niemeyer, pedagog i rektor uniwersytetu w Halle, w *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796): „są one magazynami wszelkich pojęć rozumowych, wszelkich form myśli, wszelkich środków i narzędzi ich wiązania i rozkładania. Dlatego to przez ich studium tak bardzo pomnaża się zapas pojęć, tak rośnie wyraźne i porządne myślenie, tak przyspiesza się szybkie opanowanie naturalną logiką”⁵⁵. Przez cały wiek XIX dla entuzjastów gimnazjum klasycznego nie ulegało wątpliwości, że nauka języków starożytnych powinna pozostać domeną kształcenia, gdyż prawdziwy „puls antycznej duszy można wyczuć kiedy próbuje się zrozumieć starożytnych w ich własnym języku”⁵⁶.

Teorię wychowania, nauczania i metody dydaktyczne opracował dla gimnazjum klasycznego J.F. Herbart (w dziełach *Allgemeine Pädagogik* z 1806 roku i *Umriss pädagogischer Vorlesungen* z 1835 roku). Był twórcą koncepcji „nauczania wychowującego”, która kształcenie podporządkowywała formowaniu charakteru moralnego młodzieży. Głównymi atrybutami silnych osobowości były: wolność wewnętrzna, wola, zdolność do oceny moralnej (sąd etyczny)⁵⁷.

⁵⁰ H. KÖNIG: *Szkolnictwo i wychowanie...*; K. CHOJNICKA, H. OLSZEWSKI: *Historia doktryn politycznych i prawnych. Podręcznik akademicki*. Poznań: Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi Władysław Rozwadowski, 2004, s. 181–183.

⁵¹ H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 32, 43.

⁵² *Geschichte der Erziehung...*, s. 176.

⁵³ T. SINKO: *Posąg Europy i jego losy*. „Meander” 1947, z. 8, s. 441.

⁵⁴ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 138; S. WOŁOSZYN: *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych*. W: *Pedagogika...* T. 1..., s. 133–154.

⁵⁵ Cyt. za: S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 138–139; zob. także: *Geschichte der Erziehung...*, s. 247–249.

⁵⁶ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 553.

⁵⁷ B. NAWROCZYŃSKI: *Przedmowa...*, s. XXXV, XLV–XLVI, LVI; S. WOŁOSZYN: *Rozwój nowoczesnych systemów...*, s. 139; A.E. SZOŁTYSEK: *Filozofia wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam

W teorii gimnazjalnego planu nauczania Herbart dawał pierwszeństwo przedmiotom humanistycznym: łacinie i grece, językowi niemieckiemu i literaturze niemieckiej, obcym językom nowożytnym, historii i geografii. Wiedza ta, zgodnie z greckim ideałem *paidei*, miała wprowadzić młodzież „w kulturę współczesną”⁵⁸. Wstępem do zrozumienia jej złożoności powinna być – zdaniem Herbart – wdrażana od najmłodszej klasy gimnazjalnej lektura autorów greckich i łacińskich. „A to wszystko po to, aby młodzież rozumiała, co to są wielkie zdarzenia historyczne i na czym polega siła charakteru moralnego, [a także, by – J.K.] zetknęła się nie tylko z własnym narodem, ale i z ludzkością”⁵⁹. Proponowany przez Herbart program uwzględniał ponadto matematykę i fizykę oraz niewielki zakres przyrodoznawstwa. Herbartyzm stał się podstawową teorią pedagogiczną, która do końca XIX wieku utrzymała się w szkole średniej w Niemczech i w innych krajach europejskich⁶⁰.

Efektom zainicjowanej przez Humboldta, a kontynuowanej przez jego następców – Johanna Wilhelma Süverna i Johanna Schultzego – reformy gimnazjów w duchu neohumanizmu było ustanowienie (12 lipca 1810 roku) obowiązkowego egzaminu państwowego dla kandydatów na nauczycieli (*examen pro facultate docendi*), wprowadzenie (12 czerwca 1812 roku) nowego porządku matur oraz programu nauczania (12 stycznia 1816 roku)⁶¹. Do egzaminu nauczycielskiego mogli być dopuszczeni tylko kandydaci z uniwersyteckim wykształceniem, wyjąwszy teologów, których kompetencje w zakresie filologii klasycznej, stanowiącej podstawę gimnazjalnego programu, uznane zostały za niewystarczające. Egzamin obejmował część teoretyczną (pisemny i ustny sprawdzian wiedzy z łaciny, greki, historii i matematyki) i praktyczną (próbne lekcje)⁶². Można go było składać przed trzema krajowymi komisjami: w Berlinie, Królewcu i we Wrocławiu⁶³.

Marszałek, 1998, s. 43; K. BARTNICKA, I. SZYBIAK: *Zarys historii wychowania*. Warszawa–Pułtusk: Zak, Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2001, s. 168–169.

⁵⁸ B. NAWROCZYŃSKI: *Przedmowa...*, s. LIV–LV.

⁵⁹ Ibidem, s. LV; zob. także: *Geschichte der Erziehung...*, s. 258–259.

⁶⁰ *Geschichte der Erziehung...*, s. 376–378; J.J. WOLFF: *Herbartsche Schule*. In: *Lexikon der Pädagogik...* Bd. 2..., s. 734–735; S. WOŁOSZYN: *Rozwój nowoczesnych systemów...*, s. 139.

⁶¹ W. OBERLE: *Höheres Schulwesen...*, s. 237; H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 32.

⁶² A. BAUMEISTER: *Die Einrichtung und Verwaltung...*, s. 15; C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königl. Preußischen Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*. Berlin: Gaertner, 1893, s. 29; J. MIĄSO: *Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2009, T. 46, s. 106; IDEM: *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3, s. 126–127.

⁶³ J. MADEJA: *Z dziejów Gimnazjum Grodzkiego w Opolu*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Pedagogika” 1966, T. 4, s. 33.

Według nowego regulaminu maturalnego, wyłącznie te szkoły, którym władze oświatowe przyznały prawo przeprowadzania tzw. uniwersyteckich matur (otwierających drogę do studiów) mogły, „dla odróżnienia od innych szkół”, używać nazwy gimnazjum⁶⁴. W roku 1812 tylko 91 placówek spośród tzw. szkół uczonych w całych Prusach zostało mianowanych gimnazjami⁶⁵. Wprowadzenie w życie powyższych zasad wymagało ujednolicenia programów nauczania. „Ogólny plan” z 1816 roku przewidywał dla gimnazjów 10-letni okres nauki. Proces dydaktyczny opierał się na tzw. systemie przedmiotowym, charakterystycznym dla nauczania w XVIII wieku i obowiązujących jeszcze w początkach XIX wieku. Uczniowie w zależności od poziomu zaawansowania w nauce byli podzieleni na trzy stopnie: niższy, średni i wyższy, z których każdy obejmował po kilka roczników (klas). Stopień wyższy np. liczył zawsze trzy klasy. Nauka danego przedmiotu odbywała się wspólnie w ramach stopni, tj. w klasach łączonych. Punkt ciężkości spoczywał na językach i matematyce – cenionych jako dyscypliny najpełniej rozwijające zdolności poznawcze. Tygodniowo na wszystkie szkolne roczniki łącznie, czyli od pierwszego do dziesiątego, przypadało 76 godzin lekcyjnych języka łacińskiego, 50 – greckiego, 44 – niemieckiego, 60 – matematyki, 20 – przyrodoznawstwa, 30 – historii z geografją, 20 – religii, 12 – rysunków i 8 – kaligrafii, co w sumie dawało 320 godzin. Wskazana była ponadto nauka języka francuskiego, o którą jednak uczniowie musieli początkowo zatroszczyć się prywatnie. Dopiero w 1818 roku wprowadzona została do programów jako przedmiot obowiązkowy. Od przywołanego planu zajęć, który administracja oświatowa traktowała jako wzorzec, poszczególne szkoły mogły stosować pewne odstępstwa wedle uznania własnego grona pedagogicznego⁶⁶.

Nad całością edukacji dominowała, jak widać, nauka języków klasycznych, w której upatrywano idealnego środka kształcenia i wychowania. W języku łacińskim ceniono jego „czystą prostotę i regularność”, a w grece – „cieniowanie” i sublimację myśli⁶⁷. Opanowanie języków miało służyć poznaniu arcydzieł starożytnej literatury, przyswojeniu kultury antycznej, nauczyć odczuwania „dostojnego piękna” myśli i poglądów Greków oraz Rzymian. Znajomość języków klasycznych miała prowadzić też do pełniejszego rozumienia własnego języka ojczystego i własnej kultury w myśl powiedzenia J.W. Goethego: „kto nie uczy się obcych języków, ten nie zna samego siebie”⁶⁸. Przekonanie o kształcącej funkcji języków klasycznych nie zestarzało się i nie straciło na aktualności również na przełomie XIX i XX wieku. Jednak wzniosłe ideały, które przyświecały twórcom pierwszych

⁶⁴ C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 30.

⁶⁵ H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 37; J. MIĄSO: *Szkolnictwo...*, s. 106; *Geschichte der Erziehung...*, s. 241.

⁶⁶ W. OBERLE: *Höheres Schulwesen...*, s. 35; C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 30–31; H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 556; J. MIĄSO: *Szkolnictwo...*, s. 106.

⁶⁷ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 553.

⁶⁸ Ibidem.

koncepcji programowych, zostały wskutek prozy życia szkolnego w jakimś sensie sprzeniewierzone. Wartości intelektualne i estetyczne, jako najwyższy cel dążeń, były wypierane przez nauczanie czysto mechaniczne, tj. przyswajanie uczniom reguł gramatycznych. Przeważnie, jak wynika ze sprawozdań dyrektorów gimnazjów i wypracowań uczniowskich, formalna strona językowa brała górę nad zagłębianiem się w treści lektur i poszukiwaniem humanistycznej inspiracji⁶⁹. Jednocześnie ten pragmatyzm nauczycieli, po części wymuszony trudnościami w opanowaniu przez młodzież ogromu materiału, chronił przed niebezpieczeństwem uaktywnienia się neohumanizmu na gruncie szkolnym jako wybujałej ideologii.

Należy wspomnieć, że od 1818 roku absolwenci gimnazjów uzyskali prawo, przyznane im przez państwo w formie przywileju, do jednorocznej ochotniczej służby wojskowej zastępującej służbę dotychczasową – trzyletnią⁷⁰. Stworzony przez Humboldta wzorzec gimnazjum klasycznego naśladowały inne państwa niemieckie, najpierw Bawaria za sprawą wspomnianego już F.I. Niethammera i filologa Friedricha Wilhelma Thierscha, którzy upowszechniali ten model szkoły. Do roku 1882 gimnazjum neohumanistyczne opanowało całe Niemcy⁷¹. Wzorowały się na nim także Austria i Rosja⁷².

Gimnazjum przeznaczone wyłącznie dla młodzieży męskiej kształciło przyszłą elitę dla świata nauki, kultury i polityki. Spośród absolwentów gimnazjów klasycznych wywodzili się urzędnicy wysokich szczebli administracji państwowej, duchowni, wykładowcy akademicy, nauczyciele szkół średnich i inni reprezentanci wolnych zawodów. Gimnazjum otwarte było na młodzież z warstw o wysokim statusie społecznym i majątkowym, tj. ze szlachty oraz bogatego mieszczaństwa – kupców, przedsiębiorców, bankierów, urzędników z dyplomami akademickimi, pastorów, oficerów, adwokatów, lekarzy, profesorów uniwersytetów, nauczycieli gimnazjalnych itp.⁷³. Dostęp do gimnazjum synów rodzin chłopskich, robotniczych, rzemieślniczych był możliwy, ale wielce utrudniony, gdyż warstwy uprzywilejowane starały się zawłaszczyć tę szkołę dla siebie i uczynić ją ekskluzywnie zamkniętą⁷⁴.

Szansę rozwojową, jaką dawało gimnazjum, z największym pożytkiem dla własnego awansu kulturalnego wykorzystało mieszczaństwo. Inteligencja mieszczańska stworzyła nową formację, którą określa się terminem *Bildungsbürgertum*

⁶⁹ U. SENG: *Die Schulpolitik...*, s. 62.

⁷⁰ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 40.

⁷¹ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 551; T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 326–328.

⁷² J. MIĄSO: *Reformy oświatowe...*, s. 128.

⁷³ W. SCHRADER: *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*. Berlin: G. Hempel, 1882, s. 4, 8–10.

⁷⁴ D. ŁUKASIEWICZ: *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793–1806) w okresie reform oświeceniowych*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo PTPN, 2004, s. 309; H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 38; M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 60–61.

(wykształcone mieszczaństwo)⁷⁵. W Prusach – jak pisze Hubert Orłowski – reprezentant tej warstwy, czyli „*Bildungsbürger*, przybierał [...] postać nieledwie typu idealnego: był to produkt neohumanizmu i protestanckiego racjonalizmu, wychowania rodzinnego i edukacji gimnazjalnej, najczęściej absolwent zreformowanego uniwersytetu”⁷⁶. Choć wykształconego mieszczaństwa nie sposób nazwać liczną grupą, gdyż w połowie XIX wieku stanowiła w Prusach 0,75% ogółu obywateli, to jednak posiadała znaczącą siłę społecznego oddziaływania, dysponując „niebagatelnym kapitałem kulturowym i symbolicznym w zakresie propagowania wzorców zachowań kulturowych, mentalnych i obyczajowych”⁷⁷. Warstwa ta okazała się niezwykle dynamiczna na polu gospodarczym i pod względem twórczym w wielu dziedzinach nauki i wynalazczości. Zdecydowana większość profesorów pruskich uniwersytetów i nauczycieli gimnazjalnych była właśnie pochodzenia mieszczańskiego⁷⁸.

Momentem zamykającym blok reform realizowanych w duchu Humboldtowskich idei, było powołanie 3 listopada 1817 roku samodzielnego Ministerstwa Oświaty (Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten) na czele z Karlem von Altensteinem (1817–1840) jako ministrem resortu, odpowiedzialnym przed królem i sejmem pruskim. Na szczeblu krajowych prowincji szkolnictwem średnim kierowały prowincjonalne kolegia szkolne. Do ich uprawnień należało wizytowanie szkół, kontrola finansów, statutów, programów nauczania, udzielanie zezwoleń na otwarcie nowych placówek. W miastach nad sprawami szkół dodatkowo czuwały organa samorządowe – kuratoria i deputacje szkolne⁷⁹.

Spór o ideał wychowawczy gimnazjum w okresie Wiosny Ludów i w czasach reakcji

W latach 30. XIX wieku Ministerstwo Oświaty podjęło kolejne inicjatywy ustawodawcze mające służyć ujednoliceniu gimnazjów oraz nadaniu im charak-

⁷⁵ H. ORŁOWSKI: *Wiek nacjonalizmu i rozwoju cywilizacyjnego 1848/1849–1914/1918*. W: C. KAROLAK, W. KUNICKI, H. ORŁOWSKI: *Dzieje kultury niemieckiej...*, s. 337–339.

⁷⁶ Ibidem, s. 342.

⁷⁷ Ibidem, s. 340.

⁷⁸ Ibidem, s. 340–341.

⁷⁹ W. OBERLE: *Höheres Schulwesen...*, s. 32–34; A. BAUMEISTER: *Die Einrichtung und Verwaltung...*, s. 8–9; C. MÜLLER: *Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens für Seminaristen, Lehrer und Schulaufsichtsbeamte*. Osterwieck–Leipzig: Zickfeldt, 1914, s. 504–505; J. KWIATEK: *Organizacja górnośląskiej szkoły ludowej na przełomie XIX i XX w.* „Studia Śląskie” 1984, T. 43, s. 213–215.

teru szkoły *stricte* państwowej. W dniu 4 czerwca 1834 roku Ministerstwo wydało nowy regulamin matur. Zawarte w nim postanowienia, w odróżnieniu od wcześniejszych regulaminów z lat 1788 i 1812, definitywnie zamykały drogę do kariery w służbie państwowej absolwentom gimnazjów, którzy uzyskali na maturze wynik niedostateczny. Osoby takie nie zostały jednak całkowicie pozbawione możliwości dalszego studiowania. Mianowicie absolwenci ze świadectwem maturalnym opatrzonym orzeczeniem komisji egzaminacyjnej o braku dojrzałości („Nichtstreife”), a także ci, którzy wykształcenie gimnazjalne osiągnęli, ucząc się prywatnie, co było jeszcze praktykowane w kręgu szlachty, mogli zostać wpisani do specjalnego albumu uniwersyteckiego i podjąć studia na jednym z kierunków wydziału filozoficznego. W dalszej perspektywie nie mieli jednak prawa zdobywania stopni akademickich, przystępowania do egzaminu państwowego na wyższe stanowiska ani korzystania z publicznych stypendiów⁸⁰. Ze strony państwa było to oznaką zapobiegania przepełnieniu uniwersytetów i przewidywanemu nadmiarowi pretendencji do wysokich stanowisk i karier w różnych sferach życia społecznego. Państwo, które posiadało monopol na reglamentację stanowisk, starało się położyć tamę „dziedzicznemu” uprzywilejowaniu synów szlacheckich w dostępie do studiów i karier. Usiłowało więc przymusić szlachtę do rezygnacji z wychowania domowego i nauczania prywatnego na rzecz szkoły państwowej. Zachętą zaś mogło być przede wszystkim nadanie gimnazjum elitarnego charakteru. Dlatego, zaostrzając przepisy o maturach, chciano też powstrzymać rosnący pęd do studiów akademickich „niepowołanej młodzieży” z nizin społecznych⁸¹.

Regulamin z 1834 roku zawierał ustalony na nowo kanon przedmiotów obowiązujących na egzaminie maturalnym. Były to: język niemiecki, łacina, greka, język francuski (a dla przyszłych teologów i filologów klasycznych – także hebrajski) oraz religia, historia z geografiami, matematyka, fizyka, przyroda, propedeutyka filozofii. Egzamin pisemny polegał na napisaniu wypracowania z języków niemieckiego i łacińskiego, przetłumaczeniu na język niemiecki urywka tekstu greckiego poety lub prozaika, ćwiczenia gramatyczne z języka francuskiego oraz rozwiązywanie zadań z matematyki. Egzamin ustny obejmował te same przedmioty. Na ewentualne zawężenie jego zakresu wpływ miała wysokość ocen uzyskanych z prac pisemnych. Z języka niemieckiego obowiązywała więc znajomość gramatyki, głównych epok literackich i dzieł czołowych autorów. Na egzaminie z łaciny uczeń musiał przetłumaczyć fragmenty dzieł Cyserona lub Salustiusza, Liwiusza, Wergiliusza, Horacego, umieć wypowiedzieć się na tematy historyczne oraz literackie poprawnie i rzeczowo po łacinie, dając przy tym także wyraz znajomości indywidualnej lektury (czytanej w szkole lub w domu), której zakres w ciągu całego okresu nauki gimnazjalnej urastał do kilkudziesięciu tytułów dzieł klasycznych. Podobnym regułom podporządkowany był egzamin

⁸⁰ C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 30–33.

⁸¹ H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 38.

z języka greckiego sprawdzający wiedzę literacką, gramatyczną, historyczną, znajomość mitologii i historii sztuki. Na egzaminie z języka francuskiego liczyła się umiejętność swobodnej wypowiedzi i przekład tekstu. Poziom wymagań z pozostałych przedmiotów był także wysoki, ale punkt ciężkości tego sprawdzianu wiedzy spoczywał wyraźnie na starożytności klasycznej⁸².

W związku z ogromem szkolnych wymagań i przeciążeniem młodzieży pracą umysłową pojawił się w latach 30. XIX wieku w publicznych debatach nad gimnazjami nurt dyskusyjny stawiający pod znakiem zapytania sensowność ich programów i celów kształcąco-wychowawczych. Nadmiar obowiązków nie służył bowiem, zdaniem wielu, realizacji ideału harmonijnego rozwoju osobowości pod względem duchowym i cielesnym, przeciwnie – rujnując siły psychiczne i fizyczne, niekorzystnie odbijał się na zdrowiu gimnazjalistów⁸³. Punktem zwrotnym w toczonej debacie stał się ogłoszony w „Gazecie Lekarskiej” w 1836 roku przez radcę medycznego rejencji opolskiej, katolika Karla Ignaza Lorinsera artykuł pt. *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen*⁸⁴. Lorinser oskarżył w nim jednostronny system kształcenia w gimnazjach, wymuszający kosztem zdrowia, pracę umysłową ponad siły. Przemęczenie umysłowe – zaznaczał – skutkuje obserwowanym wśród młodzieży wzrostem zapadalności na choroby systemu nerwowego. Ciało zaś w ogóle nie jest ze strony szkoły przedmiotem troski i pozostaje zaniedbane przez rażący brak ruchu, tj. ćwiczeń gimnastycznych, usuniętych z gimnazjów w 1824 roku. Program gimnazjalny obejmuje – wskazywał Lorinser – zbyt wiele przedmiotów wymagających spędzania długich godzin w szkole (do 40 tygodniowo) i ślęczenia po lekcjach nad zadaniami domowymi. Ta metoda pracy szkolnej sprzyja w efekcie utrwalaniu się postaw biernych i marnowaniu uczniowskiego trudu, gdyż osłabia jego wydajność⁸⁵.

Przeciwna wszelkim zmianom część opinii uznała wywody Lorinsera, poparte drastycznymi przykładami z życia szkolnego, za wytwór fantazji. Tym niemniej jego wystąpienie odniosło pewien sukces. Król pruski Fryderyk Wilhelm III, na którym artykuł miał – jak się twierdzi – wywrzeć wrażenie, zażądał bowiem od ministra Altensteina złożenia propozycji naprawy sytuacji szkolnej. W dniu 4 października 1837 roku wszedł w życie nowy plan nauczania opracowany przez J. Schultzego, który w Ministerstwie odpowiadał za Referat do spraw Szkół Średnich. Usankcjonował on, realizowany już w praktyce od połowy lat 20., system klasowy w miejsce systemu przedmiotowego. Gimnazjum liczyło

⁸² C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 34–36.

⁸³ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 53.

⁸⁴ J. WEIGL: *Lorinser, Karl Ignaz*. In: *Lexikon der Pädagogik...* Bd. 3..., s. 479; zob. W. KACZOROWSKI: *Karol Ignacy Lorinser (1796–1853), lekarz, radca rejencyjny i sanitarny*. Katowice: Śląska Akademia Medyczna. Biblioteka Główna, 1994.

⁸⁵ C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 36–37; M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 53–54; J. WEIGL: *Lorinser, Karl Ignaz...*, s. 479; T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 342–343.

odtąd 9 klas jednorocznych⁸⁶. Najniższą była sexta, a wyżej następowały po sobie: quinta, quarta, untertertia (niższa trzecia), oberteria (wyższa trzecia), untersecunda (niższa druga), obersecunda (wyższa druga), unterprima (niższa prima) i oberprima (wyższa pierwsza), będąca klasą maturalną. Nieznacznie zredukowana została liczba godzin nauki (z 320 do 316) dla wszystkich klas łącznie. Na klasy od sexty do tertii przypadły więc tygodniowo po 32 godziny lekcyjne, a na pozostałe – secundę i primę po 30, nie licząc zajęć fakultatywnych, np. z języka hebrajskiego.

Z ogólnoszkolnego pensum ubyło 8 godzin greki (z 50 do 42) i prawie o połowę dotychczasowego wymiaru skrócone zostały lekcje języka niemieckiego i matematyki. Nieznacznie ograniczono też limit czasu przypadający na przyrodoznawstwo oraz historię z geografiją. Dodano natomiast 10 godzin łaciny (z 76 do 86), która stała się domeną gimnazjalnego nauczania. W porównaniu do zawartości programu z 1816 roku doszły dwa przedmioty – język francuski (12 godzin) i propedeutyka filozofii (4 godziny)⁸⁷, które w praktyce były i tak już wcześniej realizowane. Wprowadzono też nadobowiązkowe lekcje gimnastyki. Idea Lorinsera – świadomej profilaktyki zdrowotnej w szkole ziściła się w pełni dopiero z końcem XIX wieku⁸⁸.

Nowy program nauczania, ze zredukowanymi godzinami greki i poszerzonym kanonem przedmiotów wskazywał na tendencję do odchodzenia od czysto neohumanistycznego kształtu gimnazjum. Część rodzicielskiej opinii, przeważnie ze środowisk przemysłu i handlu, która nie podzielała entuzjazmu neohumanistów wobec języków klasycznych, odbierała program jako przejaw pedagogicznego rozsądku ze strony urzędników ministerstwa i zamiar odciążenia młodzieży od szkolnego balastu⁸⁹. W praktyce często zdarzało się, że rodzice składali indywidualne prośby o zwolnienie swoich dzieci z obowiązku nauki języka greckiego. Ze strony szkoły możliwości ustępstw w tym zakresie były jednak mocno ograniczone. W takiej sytuacji uczniom pomagali czasem nauczyciele, ułatwiając naukę greki przez zmniejszenie wymagań. Trzeba zaznaczyć, że środowiska gospodarcze kierowane własnym interesem ekonomicznym miały specyficzne aspiracje oświatowe. Chciały uwzględnienia w programie rozszerzonego przyrodoznawstwa kosztem kształcenia językowego. Nie wszystkich bowiem rodziców z tych sfer satysfakcjonowało posyłanie synów do szkoły realnej, która wyposażała wprawdzie w wiedzę potrzebną do działalności zawodowej na polu gospodarczym, ale nie dawała prawa wstępu na studia uniwersyteckie. Monopol należał w tym względzie do gimnazjum⁹⁰.

⁸⁶ C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 37; M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 54–55.

⁸⁷ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 556–557.

⁸⁸ J. WEIGL: *Lorinser, Karl Ignaz...*, s. 479.

⁸⁹ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 54.

⁹⁰ Ibidem, s. 58.

Nowy program nauczania był jednak przez wielu trafnie odbierany jako symptom zmiany kursu w polityce wewnętrznej państwa, który nastąpił pod wpływem rewolucji lipcowej z 1830 roku. W latach 30. narastał przeciwko rządzącym opór ze strony mieszczaństwa i zawodowej inteligencji (lekarzy, prawników, profesorów uniwersyteckich). Żądano równych praw politycznych, wprowadzenia konstytucji, wpływu społeczeństwa na sprawowanie władzy⁹¹. W dziedzinie oświatowej mieszczaństwo i postępowe ugrupowania nauczycieli domagały się rozwoju szkół realnych i zawodowych, rozszerzenia w programach zakresu wiedzy matematyczno-przyrodniczej, naprawy systemu kształcenia nauczycieli oraz podniesienia stanu szkolnictwa ludowego. Odpowiedzią ze strony rządu było stopniowe nasilanie reakcji⁹².

W szkolnictwie średnim władze przejawiały zapędy do przywrócenia starego typu gimnazjum, sprzed okresu neohumanizmu, z ideałem wychowawczym, który hołdował wartościom wypływającym z wiary chrześcijańskiej, a nie, jak teraz podkreślano, z „pogańskiego” etosu greckiego. Niektórzy historycy oświaty przypisują wyłącznie zręczności J. Schultzego oraz ministra K. Altensteina fakt, że w atmosferze „powszechnej reakcji i wyraźnych prób oponowania ze strony obskurantyzmu politycznego”⁹³ powstał w 1837 roku program, który mimo widocznych ustępstw na tle politycznym oraz pedagogicznych mankamentów w postaci zbyt wielu rozproszonych przedmiotów, bez wyraźnie zaznaczonej linii wiodącej, nie zrywał gwałtownie z dorobkiem neohumanistycznych reform.

Ogłoszenie planu dało impuls do ożywienia publicznej dyskusji, toczonej na płaszczyźnie ideologicznej i poniekąd światopoglądowej, nad wzorem wychowania w gimnazjach. Paradygmat „greckości” miał w społeczeństwie obok stałych orędowników również przeciwników. Spontanicznie formułowane były nowe koncepcje zadań gimnazjum stosownie do atmosfery czasu i nastrojów władzy. Podważając np. sens neohumanistycznego zorientowania na greckie ideały, opowiadano się za wychowaniem w duchu chrześcijańskim i pełnym odzwierciedleniem jego zasad w treściach nauczania. Za trafne posunięcie autora i promotorów programu z 1837 roku niektórzy uznawali więc odebranie grece, choć nadal obecnej w nauczaniu, waloru podstawowego środka humanizacji (doskonalenia człowieczeństwa) i potraktowanie „piękna i siły” greckiego antyku raczej jako wprowadzenia do nauki chrześcijańskiej⁹⁴.

W roku 1840 na tron pruski wstąpił Fryderyk Wilhelm IV: „uczuciowy, niezrównoważony romantyk, apoteozujący średniowiecze [...] przekonany o boskim

⁹¹ W. CZAPLIŃSKI, A. GALOS, W. KORTA: *Historia Niemiec*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990, s. 456 i nast.; M. ŻYWCZYŃSKI: *Historia powszechna 1789–1870*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 325 i nast.

⁹² H. KÖNIG: *Oświata w Niemczech u schyłku pierwszej połowy XIX w.* W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968, s. 287.

⁹³ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 325.

⁹⁴ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 56–57.

pochodzeniu władzy monarszej, liberalizm i rewolucję uważał za zło apokaliptyczne⁹⁵. Postać tego monarchy nadającego ton sprawom publicznego wychowania, tak jak to czynili zresztą wszyscy władcy Prus, specyficznie zaciążyła w latach 40. i 50. na położeniu wszystkich typów szkolnictwa. W resorcie oświaty nastąpiły zmiany personalne. Po śmierci K. Altensteina ministrem został w 1840 roku Johann Albrecht Friedrich Eichhorn – konserwatywny zwolennik szkolnictwa stanowego, a przy tym polityk niezdolny do podjęcia samodzielnej inicjatywy. Rok później miejsce J. Schultzego, który popadł w niełaskę jako adherent zwalczanej wówczas filozofii G.W. Friedricha Hegla (zwłaszcza hegliańskiej lewicy), zajął w ministerstwie teolog z wykształcenia – Gerd Eilers, mający opinię wręcz dyletanta w sprawach oświaty⁹⁶.

Duch romantyzmu, który nadał piętno tamtym czasom, „nie sprzyjał pogańskim i greckim klasykom, a do tego był zbyt chrześcijański, zbyt narodowy i zbyt średniowieczny i do ducha wolności, który żył odwiecznie w greckości i jej literaturze, żywił pełną odrazę”⁹⁷. Minął więc czas fascynacji światem antycznym, hellem, wzorcem estetycznym i paradygmatem człowieczeństwa, gdyż te wartości dla romantyków, mających inne wyobrażenia o ideale piękna, były podejrzane jako „pogańskie i niechrześcijańskie”. Na znaczeniu stracił pielęgnowany w gimnazjum, neohumanistyczny ideał wychowawczy. Nauka greki była więc deprecjowana. Dowartościowywano i wyróżniano natomiast łacinę jako język średniowiecznego Kościoła i kół uczonych. Szczególnie podkreślano jej znaczenia dla historycznej ciągłości studiów i nauk prawnych. Stworzony przez neohumanistów system edukacji gimnazjalnej był obwiniany za zaniedbywanie religijnego aspektu wychowania, za „kształcenie umysłu bez wiary i serca”. Pod pręgierzem opinii siły reakcji stawiały nauczycieli-filologów, zarzucając im „niewiarę”, „pustkę uczuciową”, „pusty intelektualizm” i „zimny egoizm”⁹⁸. Pod wpływem ortodoksyjnych kręgów Kościoła ewangelickiego, które obawiały się wzrostu antykościelnych i wolnomyślicielskich postaw zwłaszcza wśród napiętnowanych filologów – entuzjastów neohumanizmu, minister Eichhorn zarządził w 1843 roku zwoływanie comiesięcznych konferencji berlińskich nauczycieli gimnazjów, na których miały być wygłaszane referaty w celu wzajemnego umacniania „ducha pokory”⁹⁹. Grupie filologów od dawna część opinii zarzucała bowiem manię wielkości (Philologenstoltz) wynikającą z utrwalonego, zwłaszcza pod wpływem poglądów Wolfa, przesadnego przekonania o wyższej wartości filologii klasycznej nad innymi dyscyplinami. Uczący w gimnazjach języków starożytnych uważali się za arystokrację ducha wśród nauczycieli. Otoczenie nierzadko postawę tę uznawało wręcz za niewychowawczą¹⁰⁰.

⁹⁵ M. ŻYWCZYŃSKI: *Historia powszechna...*, s. 329.

⁹⁶ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 343, 345; U. SENG: *Die Schulpolitik...*, s. 195.

⁹⁷ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 343.

⁹⁸ Ibidem, s. 344–345.

⁹⁹ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 74.

¹⁰⁰ J. PACHTLER: *Die Reform unserer Gymnasien...*, s. 90.

Wielu nauczycieli i profesorów uniwersyteckich o poglądach demokratycznych stało się ofiarami szykan. Król osobiście ingerował w obsadzanie w profesury na uniwersytetach, nie pozostawiając wątpliwości swymi personalnymi posunięciami, iż pozbawi posady każdego, nawet o najwyższym autorytecie naukowym, jeśli ten stanie pod zarzutem wolnomysłicielstwa¹⁰¹. W roku 1847 usunięty został ze środowiska dyrektora berlińskiego seminarium nauczycielskiego Friedrich Adolf Diesterweg, jeden z najwybitniejszych niemieckich pedagogów, autor prac, popularyzator potępianej przez pruskiego króla pedagogiki J.H. Pestalozziego, rzecznik unowocześnienia szkoły ludowej zakładów i kształcenia nauczycieli¹⁰². Ponieważ mimo ostrzeżeń konsekwentnie nie chciał odstąpić od własnych przekonań, był oskarżany o „demagogiczne i komunistyczne tendencje”, w czym niechlubną rolę odgrywał wspomniany G. Eilers¹⁰³.

Wydawało się, że niekorzystną dla neohumanistów sytuację odwróci Wiosna Ludów, której wybuch nastąpił w marcu 1848 roku. Minister Eichhorn ustąpił ze stanowiska, a jego miejsce zajął Adalbert von Ladenberg (1848–1850). Z rewolucyjnym zrywem łączono nadzieje na zjednoczenie Niemiec i demokratyzację życia społecznego, co znajdowało również wyraz w zgłaszanych przez ugrupowania nauczycielskie (liberalne i demokratyczne) postulatach oświatowych¹⁰⁴. Na licznych zgromadzeniach nauczyciele poddawali surowej krytyce m.in. system szkolnictwa średniego. Domagano się jego istotnych reform, poczynając od ograniczenia roli łaciny, której znajomość była głównym kryterium, również w szkołach realnych, udzielania świadectw dojrzałości, a następnie awansu na stanowiska państwowe. Rzecznicy interesów szkół realnych występowali z żądaniem ich równouprawnienia z gimnazjami¹⁰⁵. O ile gimnazja broniły się w oczach pruskiej administracji i musiały być przez nią popierane jako ogniwo tradycji kształcenia średniego od czasów rzymskiej szkoły gramatykalnej poprzez średniowieczną szkołę kościelną aż po współczesność, to młode szkoły realne, o XIX-wiecznym rodowodzie i „podejrzanej” przyrodniczej podstawie nauczania, były na cenzurowanym. Widziano w nich rozsądnika „niechrześcijańskiego i antykościelnego” oraz „materialistycznego i ateistycznego” ducha¹⁰⁶.

Demokratyczne żądania nauczycieli poniosły fiasko wraz z upadkiem rewolucji. Nastął nowy okres rządów reakcji. Funkcję ministra oświaty objął Karl Otto von Raumer (1850–1858). Reakcyjny rząd i jego biurokracja znajdowały ideo-

¹⁰¹ H. KÖNIG: *Oświata w Niemczech...*, s. 287–288; T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 345.

¹⁰² M. KRUPA: *Fryderyk Adolf Diesterweg...*, s. 135–141.

¹⁰³ G. MUNDORF: *Fryderyk Adolf Wilhelm Diesterweg*. W: *Historia wychowania...*, s. 394.

¹⁰⁴ Ł. KURDYBACHA: *Oświata Wiosny Ludów*. W: *Historia wychowania...*, s. 389–392.

¹⁰⁵ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 74; T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 344.

¹⁰⁶ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 344.

logiczne oparcie w ortodoksyjnym Kościele luterzańskim¹⁰⁷. Gimnazja z jeszcze większym zdecydowaniem oskarżano o szerzenie „niechrześcijańskiego ducha”. Władze przeciwstawiały im nowo utworzone (zwłaszcza na północy Prus) prywatne gimnazja ewangelickie, cieszące się przychylnością króla, którym za cel stawiano wychowanie „w prawdziwej bojaźni Bożej i patriotyzmie”¹⁰⁸. Zarzutami króla pod adresem państwowych gimnazjów, jakie ten ostro formułował przy każdej okazji, zwłaszcza podczas inauguracji gimnazjów prywatnych, czuli się dotknięci wierzący i religijni nauczyciele. W roku 1851 na krajowym zjeździe filologów wypowiedzieli się przeciwko odmawianiu starym gimnazjom przydomka chrześcijańskich. W rezolucji końcowej zaznaczyli, że „stosunek literatury klasycznej wobec chrześcijaństwa nie musi być traktowany jako wrogi”¹⁰⁹, gdyż już w okresie renesansu, w XVI wieku, dokonała się synteza humanizmu i religii chrześcijańskiej obydwu Kościołów – katolickiego i luterńskiego. W tej sytuacji funkcja neohumanizmu zaaprobowanego w swoim czasie przez ogół chrześcijańskiego społeczeństwa nie powinna nikogo zaskakiwać¹¹⁰. W następstwie takich pojednawczych gestów zacieraly się ostre różnice stanowisk i spór był wyciszany. W gimnazjach przywiązywało się większą wagę do umacniania poczucia religijnego. Klimat szkół kształtował kompromis osiągnięty między teologami a filologami klasycznymi, którzy powoływali się teraz na wspólne korzenie obydwu dyscyplin. Teologom przywrócono prawo nauczania również innych, oprócz religii, przedmiotów, co przekreślało zasady egzaminu *pro facultate docendi* z 1810 roku, który został wówczas wprowadzony dla konstytuującego się na nowych zasadach stanu nauczycielskiego¹¹¹.

Przyszła także kolej na zmiany w programach nauczania. Odwetowe działania reakcji zostały wymierzone najpierw przeciwko nauczycielom szkół ludowym obarczanych przez króla winą za radykalizm mas podczas rewolucji. W dniach 1–3 października 1854 roku kierujący w Ministerstwie Oświaty Referatem do spraw Szkolnictwa Ludowego, Ferdinand Stiehl wydał trzy „regulatory” – ustawę dotyczącą ewangelickich seminariów i preparand nauczycielskich oraz jednoklasowych szkół elementarnych, która przez drastyczne ograniczenie materiału nauczania spowodowała ich wyraźny zastój trwający blisko 20 lat (do 1872 roku).

Zręczniejszą rolę odegrał, odpowiedzialny w resorcie za szkolnictwo średnie, Ludwig Wiese. Choć był człowiekiem czynu, nie zamierzał skazywać gimnazjów na regres, jaki dotknął szkolnictwo ludowe i seminaria.

¹⁰⁷ M. PATER: *Lata reakcji porewolucyjnej*. W: *Historia Śląska*. T. 3: 1850–1918, cz. 1: 1850–1890. Red. S. MICHALKIEWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 244.

¹⁰⁸ T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 350.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Ibidem, s. 350–351; zob. także M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 75.

¹¹¹ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 75–76.

Dlatego poczynił na ich rzecz „niezbędne koncesje”¹¹². Sprawilo to, że dotychczasowy kształt programu gimnazjalnego nie uległ istotnym zmianom. Już po złożeniu swego urzędu miał Wiese wyznaczyć, że podejmowane przez niego decyzje zasadniczo rozmięły się z bliskimi mu prywatnie ideałami. Najwyżej bowiem cenił wzorzec gimnazjum neohumanistycznego u jego początków, gdzie podstawę kształcenia stanowiły: religia, języki klasyczne i matematyka – i gdzie dzięki temu wiodąca linia programowa była wyraźnie nakreślona¹¹³.

Osią programu, który wydał 7 stycznia 1856 roku dla gimnazjów, uczynił zgodnie z obowiązującym „duchem czasu” przedmioty kształtujące światopogląd i postawę obywatelską – religię, historię z propedeutyką filozofii, język niemiecki, łacinę i grekę, łącznie przeznaczając na nie ponad 70% wszystkich godzin lekcyjnych¹¹⁴. I tak udział religii wynosił 7,5% pensum lekcyjnego, łaciny – 32,1%, greki – 15,7%, języka niemieckiego – 7,5%, historii – 9,3%. Sporo miejsca zajmowała także matematyka – 11,9%. Marginalnie natomiast traktowana była historia naturalna, czyli fizyka i przyroda – 5,2% czasu szkolnego. W zestawieniu z planem z 1837 roku utrzymany został więc limit godzin języków klasycznych, przez co umocniła się ich wiodąca rola w gimnazjalnej edukacji, istniejąca od początku XIX stulecia. Do planu dodano w sumie 2 godziny religii; zamiast dotychczasowych dwóch odbywały się w sexcie i quincie trzy lekcje tego przedmiotu. We wszystkich klasach łącznie czas nauki został skrócony o 12 godzin (o 4 godziny w sexcie i o 2 w klasach od quinty do wyższej tertii) kosztem rysunków, kaligrafii, śpiewu, a przede wszystkim historii naturalnej, która na domiar złego nie zawsze była w praktyce realizowana, a tylko wówczas, gdy udało się znaleźć kompetentnego nauczyciela.

Mankamentem tego programu było nadmierne obciążenie uczniów młodszych roczników wskutek nieracjonalnego rozkładu materiału. W każdej z trzech najniższych klas rozpoczynała się bowiem nauka nowego języka – łaciny w sexcie, języka francuskiego – w quincie, greki – w quarcie. Początkowe klasy okazywały się w praktyce zbyt trudne i częstokroć ich uczniowie niepotrafiący podołać nauce, przerywali gimnazjalną karierę¹¹⁵. Przenosili się do innej szkoły, np. realnej albo czekał ich powrót do szkoły ludowej, w której musieli przebywać aż do wypełnienia obowiązku szkolnego, czyli do 14. roku życia.

Zasadniczo nie zmieniły się reguły egzaminu dojrzałości. Na pisemnej maturze, oprócz zadań z matematyki i wypracowania z języka niemieckiego, abiturienti mieli do wykonania ćwiczenie z języka francuskiego, trzy ćwiczenia stylistyczne z języków klasycznych, łacińskie wypracowanie oraz ćwiczenia gra-

¹¹² T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 352.

¹¹³ Ibidem, s. 353.

¹¹⁴ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 76–77; H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 557–558.

¹¹⁵ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 557–558.

matyczne z łaciny i greki¹¹⁶. Powyższy plan nauczania i zasady egzaminacyjne obowiązywały we wszystkich pruskich gimnazjach przez następne ćwierćwiecze – do 1882 roku. Gimnazja niezmiennie cieszyły się najwyższym prestiżem, a ich pozycja na tle szkół realnych, stanowiących drugą gałąź szkolnictwa średniego, wciąż pozostawała wybitnie uprzywilejowana, gdyż tylko gimnazjaliści posiadali nieograniczone prawo wyboru kierunku studiów i przystępowania do egzaminów państwowych, otwierających drogę do wysokich urzędów w administracji krajowej, jak również innych eksponowanych stanowisk w różnych zawodach.

Zmiany w programach nauczania na przełomie XIX i XX wieku Odchodzenie od neohumanistycznego wzorca kształcenia

W drugiej połowie XIX wieku procesom industrializacji i postępu technicznego towarzyszyły, inspirowane głównie przez koła przemysłowe, naciski na gimnazjum w kierunku urozmaicenia programów i przystosowania ich do wymogów współczesności. Rzecznicy postulowanych zmian, zjednujący sobie poparcie coraz szerszych kręgów opinii społecznej, przekonywali m.in. o potrzebie lepszego przygotowania absolwentów gimnazjów do zyskujących na popularności studiów i zawodów technicznych. Nieprzypadkowo więc, nowe plany nauczania z 31 grudnia 1882 roku, opracowane w Ministerstwie Oświaty kierowanym przez Gustawa Gosslera, po raz pierwszy wdrożone zostały jednocześnie do gimnazjów i szkół realnych. Do tego bowiem momentu kwestie programowe obydwu typów szkół średnich regulowane były z osobna i w innym czasie. W gimnazjach reformy programów kształcenia nastąpiły w 1837 i 1856 roku, a w szkołach realnych – w 1832 i 1859 roku. Tym razem władze oświatowe zamierzały podkreślić, iż dla całego szkolnictwa średniego poszukują takich rozwiązań na płaszczyźnie programowej, które pozwoliłyby na wzajemne zbliżenie do siebie poszczególnych typów szkół. Intencje te dodatkowo podkreślał fakt, że dotychczasowa szkoła realna (I stopnia), w której obok przedmiotów przyrodniczych i języka francuskiego jako podstaw edukacji, nauczano także łaciny, przemianowana została, właśnie w 1882 roku, na gimnazjum realne. Nie oznaczało to jednak uznania równorzędności obydwu typów szkół. Gimnazjum klasyczne utrzymało monopol na nieograniczone uprawnienia swoich maturzystów, zaś przed szkołami realnymi rysowała się w związku z tym długa droga zmagania o otwarcie dla ich absolwentów wszystkich fakultetów uniwersyteckich.

Generalna zasada, jaką przyjęli autorzy programów z 1882 roku, polegała na szerszym niż dotychczas uwzględnieniu w gimnazjum klasycznym elemen-

¹¹⁶ Ibidem.

tów wiedzy przyrodoznawczej, zaś w gimnazjum realnym – łaciny. Pozwoliło to stworzyć identyczne programy dla trzech najniższych klas obu typów szkół, co niewątpliwie ułatwiało uczniom ewentualne przejście ze szkoły jednego typu do drugiego i dawało rodzicom dłuższy czas do namysłu nad ostatecznym wyborem edukacyjnej drogi dla swych dzieci.

W gimnazjum klasycznym zatem tygodniowy wymiar nauki łaciny dla wszystkich klas łącznie został skrócony o 9 godzin, greki – o 2 godziny, religii – o godzinę. Dodano natomiast 4 godziny języka francuskiego, 3 – historii z geografją, po 2 godziny matematyki, przyrodznawstwa i fizyki, z którą połączono teraz krótki kurs chemii, oraz godzinę języka niemieckiego¹¹⁷. Choć języki klasyczne nadal stanowiły domenę edukacji gimnazjalnej, to jednak odchodzono wyraźnie od neohumanistycznego kształcenia formalnego, które rozwijać miało potencjał duchowy, na rzecz nauczania ogólnego (encyklopedycznego). Łacina i greka nie służyły tak zdecydowanie jak dawniej kształtowaniu charakteru, ale stały się głównie instrumentem „gimnastyki umysłowej”. Autorzy programu wychodzili z założenia, że wyposażenie uczniów w wszechstronną wiedzę ułatwi im wybór przyszłych studiów¹¹⁸. Na pisemnym egzaminie maturalnym, według regulaminu z 27 maja 1882 roku, obowiązywały dwa wypracowania – z języka niemieckiego i łaciny, a ponadto tłumaczenie tekstu z języka niemieckiego na łacinę oraz tłumaczenie z greki (ewentualnie z hebrajskiego) na niemiecki. Egzamin ustny obejmował następujące przedmioty: religię, język francuski, historię, geografję, matematykę, łacinę, grekę i fakultatywnie – język hebrajski¹¹⁹.

Plany te obowiązywały przez następną dekadę mimo zarzucanego im anachronizmu i nienadążaniami za wyzwaniem życia gospodarczego i społeczno-politycznego. Nowe programy nauczania wdrożone do szkół średnich 6 stycznia 1892 roku bazowały na uchwałach konferencji szkolnej w Berlinie z 4 grudnia 1890 roku i na osobistych uwagach oraz postulatach zgłoszonych pod adresem systemu edukacji przez cesarza Niemiec Wilhelma II w mowie otwierającej obrady. Konferencja rozstrzygnęła bowiem o dalszym kształcie modelu edukacji nie tylko w gimnazjach, ale również w szkołach realnych oraz określiła ich miejsce w hierarchii szkolnej i cele wychowawcze z punktu widzenia interesów narodo-wo-państwowych. Na wyznaczenie nowych zadań szkole wpływ podstawowy miały takie czynniki, jak: walka państwa z widmem zagrożeń ze strony socjal-demokracji, dążenie do ściślejszej integracji społeczeństwa w ramach zjednoczonej Rzeszy Niemieckiej, a w związku z tym potrzeba wychowania młodzieży

¹¹⁷ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 91–92; E. MÜLLER: *Die ersten 25 Jahre des städtischen Gymnasiums zu Kattowitz*. Kattowitz: Buch- und Kunstdruck von G. Siwinna, 1897, s. 38; H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 557–558.

¹¹⁸ S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 175.

¹¹⁹ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 92; E. MÜLLER: *Die ersten 25 Jahre...*, s. 38; H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 563.

w duchu narodowym, patriotycznym i w poczuciu odpowiedzialności za państwo („w miłości do cesarza i Rzeszy”)¹²⁰.

Dla gimnazjum, wychowującego przyszłą elitę, cesarz zażądał we wspomnianej mowie ustanowienia „narodowej podstawy” edukacji, odejścia od antycznych wzorców wychowawczych („powinniśmy narodowych młodych Niemców wychowywać, a nie młodych Greków i Rzymian”), ograniczenia łaciny, odstąpienia od łacińskiego wypracowania maturalnego na rzecz nauki języka niemieckiego, która – jak zaznaczył – powinna znaleźć się w centrum kształcenia. Monarcha domagał się także odciążenia uczniów od szkodliwego dla zdrowia balastu szkolnych obowiązków. Apelował o hartowanie i podnoszenie tężyzny fizycznej młodego pokolenia, spośród którego państwo wyłoni w przyszłości żołnierzy i „duchowych” przywódców narodu¹²¹. Autorzy programów z 1892 roku obniżyli więc w odpowiedzi na te apele, uwzględnione w pokonferencyjnej rezolucji, ogólną liczbę godzin tygodniowej nauki we wszystkich klasach gimnazjalnych łącznie z 268 na 258. Nastąpiło to kosztem języków klasycznych. W łacinie ubyło zatem 15 godzin tygodniowo (z 86 na 62), a w grece – 4 godziny (z 42 na 36). Natomiast język niemiecki zyskał 5 godzin. Dodano także 2 godziny fizyki łączonej z elementami chemii i mineralogii i tyle samo – rysunku. W każdej klasie doszły ponadto 3 godziny gimnastyki. Historia, język francuski i przyroda straciły po 2 godziny z dotychczasowego wymiaru. Czas ten uczniowie nadrabiali po lekcjach, wykonując więcej prac domowych. Do przedmiotów fakultatywnych, oprócz języka hebrajskiego, dołączony został język angielski (od wyższej secundy). Co się týczyło zakresu materiału, to w językach klasycznych akcent został położony na rozumienie pisarzy starożytnych, a wszelkie ćwiczenia pisemne i gramatyka miały temu służyć jako środek pomocniczy. Dla uczniów nie oznaczało to wcale (jak wielu z nadzieją sądziło), ułatwień w przedmiocie i mniejszego wysiłku. W obcych językach liczyła się praktyczna (czynna) ich znajomość. Wzrosło znaczenie języka niemieckiego jako „centrum” nauki szkolnej oraz historii – mocno teraz upolitycznionej „w duchu nowej niemieckiej świadomości”¹²². Według nowego regulaminu matur egzamin dojrzałości składał się w części pisemnej z: wypracowania z języka niemieckiego, tłumaczenia tekstu z języka niemieckiego na łacinę, tłumaczenia z greki i języka francuskiego na język niemiecki i czterech zadań matematycznych. Egzamin ustny obejmował religię, łacinę, grekę, historię i matematykę. Odpadło zatem łacińskie wypracowanie maturalne, ustny egzamin z języka francuskiego i geogra-

¹²⁰ E. MÜLLER: *Die ersten 25 Jahre...*, s. 39.

¹²¹ B. IRMER: *Allgemeiner Überblick über die Entwicklung des presussischen höheren Schulwesens von 1874 bis 1901*. In: *Das höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung*. Hrsg. von B. IRMER. Bd. 4. Berlin: Wiegandt und Grieben, 1902, s. 12–18; M.S. SZYMAŃSKI: *Niemiecka pedagogika reformy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 8–9.

¹²² M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 106, 108; H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 559–560; C. RETHWISCH: *Deutschlands höheres Schulwesen...*, s. 122–124.

fii¹²³. Gimnazjum, wedle wówczas formułowanych na gorąco ocen, przeobrażało się w wyniku zmian ze szkoły klasycznej w „niemiecko-humanistyczną”. Jej celem stało się teraz pielęgnowanie „niemieckości” a nie wychowanie według wzorców antyku. Nauka języków klasycznych, nadal obecna i ważna w programach, nie oddalała jednak – jak zakładano – od tego celu, gdyż jej zadaniem było służyć „głębszemu rozumieniu” zbiorowego charakteru własnego narodu („geistig-geschichtliche Leben unseres Volks ist die Absicht auch des altsprachlichen Unterrichts”)¹²⁴.

Program z 1892 roku przyjęty został przez szeroką opinię z niezadowoleniem, ale pierwsze oznaki wyraźnego sprzeciwu nie wyszły ze środowisk gospodarczych zawiedzionych w swoich oczekiwaniach na równouprawnienie szkół realnych z gimnazjami, lecz z kręgu filologów klasycznych rozczarowanych znaczącym okrojeniem godzin nauki łaciny i nękanych obawami o całkowity upadek dotychczasowych zasad i ideałów gimnazjum¹²⁵. W roku 1895 dyrektorzy gimnazjów na własną rękę podjęli więc decyzję o wprowadzeniu dodatkowych godzin tego przedmiotu w wyższej secundzie i obu klasach primy¹²⁶.

Po dziewięciu latach te decyzje, podjęte spontanicznie, zostały usankcjonowane ustawowo w nowych ministerialnych planach nauczania z 3 kwietnia 1901 roku. Zostały one wydane w kontekście przełomowego dla szkolnictwa średniego wydarzenia, jakim było zrównanie w uprawnieniach 9-letnich szkół realnych z gimnazjami mocą cesarskiego dekretu z 26 listopada 1900 roku. Stworzyło to warunki dające możliwość zaakcentowania w programach specyfiki poszczególnych typów szkół. Ich dyrektorom udzielono zresztą urzędowych wskazań, by nie stawiać we wszystkich przedmiotach nauczania równie wysokich wymagań ale preferować te, które stanowią podstawę kształcenia w szkole danego typu i decydują o jej naukowym profilu. Zmiany programowe okazały się jednak niewielkie. W gimnazjach przywrócono 6 godzin łaciny (wzrost z 62 na 68 tygodniowo) i dodano 1 godzinę języka francuskiego. Drobne korekty zostały wprowadzone do regulaminu matur¹²⁷. Decyzja o przyznaniu równych praw absolwentom wszystkich 9-letnich szkół średnich specyficznie ochroniła interes gimnazjum, mimo pozbawienia go monopolistycznej pozycji. Istnienie bowiem alternatywnych szkół o zróżnicowanym ukierunkowaniu kształcenia uwalniało gimnazjum od encyklopedyzmu dydaktycznego – ciągłego rozszerzania programu o nowe elementy ogólnej, głównie przyrodniczej wiedzy i pozwoliło mu za-

¹²³ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 563–564.

¹²⁴ F. PAULSEN: *Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preussen*. Berlin: Gaertner, 1893, s. 7.

¹²⁵ Ibidem, s. 13; zob. także: M.C.P. SCHMIDT: *Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien*. Leipzig: Max C.P., 1899, s. 5–19.

¹²⁶ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 108; T. ZIEGLER: *Geschichte der Pädagogik...*, s. 374.

¹²⁷ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 559–562, 564.

chować „w czystej postaci” charakter szkoły humanistycznej z „punktem ciężkości” spoczywającym na językach klasycznych¹²⁸.

Problem gimnazjum, a zwłaszcza „wychowania filologicznego”, pobudzał jednak do dalszych dyskusji i sporów między zwolennikami kształcenia opartego na przyrodniczej podstawie a filologami klasycznymi. Ci ostatni, niechętni wobec propozycji kolejnych reform, często stali na stanowisku przywrócenia gimnazjum jego kształtu z okresu neohumanizmu, czyli ograniczenia liczby przedmiotów, a wyeksponowania tylko tych podstawowych, które wyraźnie wyznaczały linię programową i cele kształcąco-wychowawcze. Toczona polemika miała twórczy charakter. Ukazało się drukiem szereg prac, które, mimo iż nie mogły mieć wpływu na dalszą modernizację modelu gimnazjum, jednak służyły ulepszaniu doboru treści nauczania i metod dydaktycznych¹²⁹.

¹²⁸ H.-G. HERRLITZ, W. HOPF, H. TITZE: *Deutsche Schulgeschichte...*, s. 80.

¹²⁹ H. PIGGE, B. THUMSER: *Gymnasium...*, s. 555–556; W. JAEGER: *Humanismus und Jugendbildung*. Berlin: Weidmann, 1921, s. 43.

Jolanta Kwiatek

Controversy surrounding the nature of gymnasium in the 19th century German thought on pedagogy

Summary

While created by Wilhelm Humboldt in the beginning of the 19th century and having derived from the classical studies and thus memorizing the ideals of Ancient Greece by way of comprehending humanity, the model of gymnasium became the object of public controversy dating yet from the 1830s. Whatever necessary changes were required as for the shape of education in gymnasium, they were armed with various revolutionary statements, such as the defense of Christian dogma in the context of the pagan style of upbringing that surrounded the Greek image, the latter being even worshipped at school, and then the civilizational evolution (the necessity of matching the programs with the contemporary technical progress, and the frames of industrialization, everything, at last, that both a nation and the unified German Reich could have benefitted up from the year 1871, and that by the same token had longed for the establishment of what was called ‘national background’ while having withdrawn from the ancient patterns the then young people were to master. Despite differentiated means of interference, the classical teaching did not cease from being the authoritative one in the process of education, whereas the nine-year gymnasium remained as the most essential within the secondary school system.

Jolanta Kwiatek

**Der Streit um das von der deutschen Pädagogik
des 19.Jhs entwickelte Modell eines Gymnasiums**

Zusammenfassung

Das von Wilhelm Humboldt zu Beginn des 19.Jhs entwickelte Modell eines Gymnasiums, dessen Lehrgrundlage klassische Studien waren und das den antiken, also griechischen Erziehungsidealen huldigte, wurde ab 30er Jahren zum Objekt einer öffentlichen Kritik. Gestellte Forderungen, das Modell der Gymnasialbildung zu ändern oder zu berichtigen, waren sehr verschieden begründet: mit dem Schutz der christlichen Werte vor dem in der Bildung vorherrschenden „heidnischen“, griechischen Ethos, das in der Schule zu einer Art Religion wurde; mit zivilisatorischen Umwandlungen (die Notwendigkeit, die Lehrpläne den Anforderungen des technischen Fortschritts und der Industrialisierung anzupassen) und schließlich mit dem nationalen Interesse des vereinigten (1871) Deutschen Reiches („nationale Grundlage“ der Erziehung und Abweichen von klassischen Vorbildern). Trotz verschiedener Versuche, in klassische Lehre einzugreifen, spielte sie immer noch die Hauptrolle im Bildungsprozess und das 9-jährige Gymnasium blieb das Hauptmodell im Mittelhochschulwesen.

Danuta Kocurek

Cieszyn – ośrodkiem kształcenia nauczycieli (szkic historyczny)

W wieloletniej historii Śląska Cieszyńskiego szczególne miejsce zajmuje oświata i kształcenie nauczycieli przypadające na wiek XIX i XX. Już w XVIII stuleciu obszar ten został objęty zarządzeniami szkolnymi cesarzowej Marii Teresy¹. Ich kontynuacja przez Józefa II oraz jego następców trwała przez następne dziesięciolecia i rzutowała na stan oświaty w XIX wieku, kształtując jej profil i ogólne założenia². W tym okresie zauważa się rozwój szkolnictwa elementarnego, zawodowego i średniego. Austriacka statystyka (przed rokiem 1914) dzieliła szkoły na cztery grupy: szkoły wyższe, szkoły średnie, do których należały gimnazja, szkoły realne i licea żeńskie, specjalne zakłady kształcenia, tj. seminaria nauczycielskie i szkoły zawodowe oraz szkoły podstawowe (wydziałowe i ludowe)³. Sieć szkół spowodowała wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną.

Przygotowanie nauczycieli początkowo odbywało się w preparandach⁴. Jedną z nich założoną została w Cieszynie w 1778 roku przy Szkole Głównej⁵. Pierw-

¹ Ustawa szkolna z 1774 roku powołała do życia sieć szkół elementarnych, które powinny istnieć w mniejszych miastach oraz wsiach, zastępując dotychczasowe szkoły parafialne. Do szkół tych wprowadzono język niemiecki lub czeski, pominięto polski, który uznano za dialekt czeskiego; szerzej A. KUBACZ: *Wpływ reform retezjańskich i józefińskich na rozwój szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Książka – biblioteka – szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*. Red. J. SPYRA. Cieszyn: Książnica Cieszyńska, Zarząd Główny Macierzy Ziemi Cieszyńskiej, 2001, s. 133–153.

² W. KORZENIOWSKA: *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*. Kraków: Impuls, 2004, s. 96.

³ Zob. J. SPYRA: *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim w XIX w. i na początku XX w. w świetle ustawodawstwa i statystyk*. W: *Książka – biblioteka – szkoła...*, s. 167–216; F. POPIOŁEK: *Przedwojenny stan polskiego szkolnictwa ludowego w Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1917.

⁴ Preparanda (łac. *praeparandus* – ‘mający być przygotowanym’) to kurs przygotowawczy kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Zob. *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 599.

⁵ Szkoła Główna powstała w Cieszynie w 1777 roku, dzięki staraniom członka Śląskiej Komisji Szkolnej Josefa a Salle. Rezolucję w sprawie utworzenia tej szkoły wydała Komisja Szkolna

szy kurs dla nauczycieli katolickich odbył się w okresie od kwietnia do lipca i był podzielony na kilka etapów. Kandydaci do zawodu nauczycielskiego wyznania ewangelickiego uczestniczyli w takich kursach w późniejszym okresie. Podczas kilkutygodniowego⁶ kursu zaznajamiano kandydatów z zasadami pisowni, czytania po niemiecku i łacinie, rachunkami, zapoznawano ze sposobem wypełniania tabel szkolnych, przybliżano znajomość katechizmu i podstaw religii katolickiej. Po ukończeniu kursu i zdaniu egzaminu wystawiano kandydatom świadectwa uprawniające do wykonywania zawodu⁷. Później kursy systematycznie przedłużano do trzech miesięcy, a od roku 1832 – do 6 miesięcy. Nauka w cieszyńskiej preparandzie (dla 1808 roku i 1823 roku) obejmowała 12 godzin tygodniowo, a kandydaci do zawodu nauczycielskiego poznawali zasady pedagogiki, metody nauczania przedmiotów elementarnych i kaligrafii, sposób postępowania przy pisanu ortograficznym i dyktandzie, gramatykę niemiecką, ćwiczenia stylistyczne, rachunki oraz katechetykę. Warunkiem przyjęcia do preparandy było ukończenie z dobrymi wynikami trzech klas szkoły głównej⁸. Do preparandy przy cieszyńskiej Szkole Głównej uczęszczało w 1778 roku 17 osób, w 1814 roku – 28, zaś w 1842 roku – 43 kandydatów na nauczycieli⁹.

W pierwszej połowie XIX stulecia większość nauczycieli szkół elementarnych na Śląsku Cieszyńskim kończyła preparandy w Cieszynie. Sytuacja uległa poprawie w drugiej połowie XIX wieku, kiedy to wspomniane preparandy przekształcono w kurs całoroczny, a kandydaci musieli mieć ukończone 16 lat i IV klasę szkoły głównej lub cztery klasy gimnazjum. W połowie XIX stulecia kwalifikacje do zawodu nauczycielskiego zdobywano w czasie dwuletniego kursu, który był nadal prowadzony przy cieszyńskiej Szkole Głównej¹⁰. Należy wspomnieć, że w roku 1857, w Cieszynie w budynku dawnego Sejmu Ziemskiego urządzono konwikt dla biednych kandydatów na nauczycieli wyznania katolickiego. Stypendia dla nich ufundowali proboszcz frydecki i nadzorca szkolny ks. Jan Koziar oraz proboszcz frysztacki ks. Józef Plazuń¹¹.

w Wiedniu 29 października 1776 roku, a podano ją do publicznej wiadomości 6 listopada 1776 roku, zob. A. KUBACZ: *Wpływ reform retezjańskich...*, s. 136.

⁶ Pierwszy kurs przygotowawczy dla nauczycieli odbył się staraniem dyrektora Szkoły Głównej Mathiasa Altwürtha. Początkowo kursy trwały 2–3 tygodnie, później stopniowo je przedłużano. Zob. J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie na Śląsku Cieszyńskim (do 1918 roku)*. W: *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MITAS, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009, s. 96.

⁷ A. KUBACZ: *Wpływ reform retezjańskich...*, s. 139–140.

⁸ E. BUŁAWA: *Formowanie się intelektualnego, światopoglądowego i zawodowego oblicza polskiego nauczycielstwa szkół ludowych na Śląsku Cieszyńskim do 80. lat XIX w.* W: *Książka – biblioteka – szkoła...*, s. 218; J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 98.

⁹ J. LONDZIN: *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX w.* Lwów–Warszawa–Cieszyn: „Macierz Szkolna” Księstwa Cieszyńskiego, 1902, s. 12; podaję za: J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 98.

¹⁰ J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 100.

¹¹ Ibidem, s. 100.

Wzrastająca liczba szkół w regionie spowodowała uruchomienie samodzielnych zakładów kształcących nauczycieli na wyższym poziomie niż działające dotąd preparandy. Utworzenia seminariów nauczycielskich domagało się grono działaczy społecznych i oświatowych Śląska Cieszyńskiego skupionych wokół Pawła Stalmacha¹² i „Gwiazdki Cieszyńskiej”.

Pierwsze państwowe seminarium nauczycielskie w Cieszynie otwarto w roku szkolnym 1869/1870, a nauka w tej szkole trwała początkowo trzy lata, a od roku szkolnego 1875/1876 – cztery lata. Na mocy rozporządzenia z 26 maja 1874 roku ustalono, iż w pełny zakres kształcenia nauczycieli wchodziły cztery roczniki, szkoła ćwiczeń, w razie potrzeby klasa przygotowawcza, a w seminariach żeńskich również przedszkola oraz kursy dla nauczycielek prac ręcznych i przedszkolańek¹³.

Wracając do głównego wątku rozważań, należy zauważyć, że w kształceniu nauczycieli w Cieszynie zaangażowane było Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza. W roku 1883 przełożona generalna Helena Tichy uzyskała zezwolenie na egzaminowanie kandydatek, które przygotowały się do egzaminów nauczycielskich w szkole boromeuszek, przez komisję działającą przy Męskim Seminarium Nauczycielskim w Cieszynie. W roku 1889 jedenaście wychowanek zakładu podeszło do egzaminu. Wtedy to władze zgromadzenia sióstr boromeuszek wystąpiły do Krajowej Rady Szkolnej o zgodę na urządzenie prywatnego seminarium nauczycielskiego. Ministerstwo wydało pozytywną opinię i zatwierdziło statut oraz program nauczania z niemieckim językiem wykładowym¹⁴. W roku 1901/1902 siostry boromeuszki uruchomiły przy swoim żeńskim seminarium kursy dla nauczycielek prac ręcznych oraz nauczycielek przedszkoli, jak również kurs dokształcający dla dziewcząt¹⁵. W 1906 roku seminarium działało w pełnej obsadzie czterech roczników¹⁶.

¹² Paweł Stalmach (1823–1891), czołowy działacz narodowy na Śląsku Cieszyńskim, pastor, wydawca, publicysta. Od roku 1849 objął redakcję „Tygodnika Cieszyńskiego”, a od 1851 wydawał „Gwiazdkę Cieszyńską”. Główny animator licznych inicjatyw społeczno-oświatowych, m.in. organizator Czytelni Polskiej, Kasyna, Czytelni Ludowej w Cieszynie, Towarzystwa Rolniczego, Towarzystwa Naukowej Pomocy dla Księstwa Cieszyńskiego i Macierzy Szkolnej, zob. L. MIĘKINA: *Prekursorzy. W stulecie narodzin ruchu zawodowego nauczycieli polskich na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn: Macierz Ziemi Cieszyńskiej – Towarzystwo Miłośników Regionu, 1988, s. 109; B. SNOCH: *Górnośląski leksykon biograficzny*. Katowice: Muzeum Śląskie, 1997, s. 203.

¹³ *Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht*. Wien 1874, Stück XIII, nr 32, zob. J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 106.

¹⁴ Ibidem, s. 108–109.

¹⁵ W 1901 roku na terenie klasztoru sióstr Boromeuszek działały: przedszkole, szkoła ludowa i wydziałowa, szkoła gospodarstwa domowego, żeńskie seminarium nauczycielskie, kursy dla nauczycielek przedszkoli i nauczycielek robót ręcznych. Do szkół prowadzonych przez siostry uczęszczały zarówno dziewczęta wyznania katolickiego, ewangelickiego i mojżeszowego, zob. F. IZYDORCZYK, J. SPYRA: *Dzieje Miłosierdzia. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza w Cieszynie (1876–2001)*. Kraków: Salwator, 2002, s. 36.

¹⁶ Ibidem.

Starania o zakład przygotowujący kandydatów do zawodu nauczycielskiego podjęła Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego¹⁷ w 1900 roku. Dwa lata później uzyskała obietnicę rządu na uruchomienie polskiego seminarium. Na skutek jednak przeciwdziałania władz krajowych w Opawie przyjęto do realizacji propozycje utworzenia, zamiast samodzielnego seminarium tzw. paralelek, czyli polskich klas przy państwowym seminarium niemieckim w Cieszynie. Dzięki usilnym staraniom polskiego obozu narodowego władze zgodziły się na usamodzielnienie paralelek w lipcu 1910 roku. Polskie Seminarium Nauczycielskie otwarto w Bobrku sąsiadującym z Cieszynem¹⁸. Szkoła ta swoją działalność edukacyjną rozpoczęła w roku 1911 i do 1936 roku wykształciła 636 nauczycieli¹⁹.

Zatem od 1889 roku działały na Śląsku Cieszyńskim trzy seminaria nauczycielskie, w których kształciło się 261 kandydatów na nauczycieli i 76 na nauczycielki²⁰. Przed pierwszą wojną światową w badanym regionie funkcjonowało siedem seminariów nauczycielskich (cztery męskie i trzy żeńskie); trzy w Cieszynie, trzy w Bielsku²¹ i jedno w Polskiej Ostrawie²². Pod względem liczby zakładów kształcenia nauczycieli region ten, wśród sąsiednich krajów, wyróżniał się pozytywnie.

W historię oświaty i wychowania na Śląsku Cieszyńskim wpisana jest działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Organizacja ta odegrała czołową rolę w kształtowaniu świadomości narodowej wśród nauczycieli oraz w inspirowaniu do podnoszenia kwalifikacji i pracy nauczyciela na wyższy poziom, a także w opracowaniu podręczników, pomocy naukowych itp.²³.

¹⁷ Macierz Szkolną dla Księstwa Cieszyńskiego powołano w 1885 roku, a głównym jej celem było: „zakładanie, utrzymywanie szkół średnich, fachowych i ludowych, tudzież ochronek z polskim językiem wykładowym”. Zob. W. KORZENIOWSKA: *Edukacja i wychowanie...*, s. 98.

¹⁸ *Dzieje Męskiego Seminarium Nauczycielskiego*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Pawła Stalmacha w Cieszynie*. Red. J. BRODA [i inni]. Cieszyn: Komitet Rodzicielski przy Liceum Pedagogicznym, 1959, s. 7–31; J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 112.

¹⁹ R. MRÓZEK: *Tradycje akademickie środowiska cieszyńskiego – u podstaw organizacyjnych Filii Uniwersytetu Śląskiego*. W: *W zwierniadle ćwierćwiecza*. Red. R. MRÓZEK. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia, 1995, s. 13.

²⁰ *Schlesischer Schulschematismus*. Troppau: [Selbstverl.], 1897, s. 24–27; zob. J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 109.

²¹ D. KOCUREK: *Życie kulturalno-oświatowe w latach 1848–1918*. W: *Bielsko-Biała. Monografia miasta*. Red. I. PANIC. T. 3: *Bielsko od wojen śląskich do zakończenia I wojny światowej (1740–1918)*. Red. W. KORZENIOWSKA. Bielsko-Biała: Wydział Kultury i Sztuki Urzędu Miejskiego, 2010, s. 291–294.

²² J. SPYRA: *Seminaria nauczycielskie...*, s. 114.

²³ Dzieje Towarzystwa Pedagogicznego można podzielić na trzy okresy: założenie i działalność Polskiego Kółka Pedagogicznego w Ustroniu (1889–1896); działalność Towarzystwa Pedagogicznego od chwili powstania do zakończenia pierwszej wojny światowej; działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego od roku 1918 do 1924, tj. do połączenia się ze Związkiem Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych w Warszawie; zob. A. ZAJĄC: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku Cieszyńskim (1889–1924)*. W: „Zaranie Śląskie” [Cieszyn–Katowice] 1964, z. 2, s. 290–302; E. FONFARA: *Formy organizacyjne życia społeczno-kulturalnego na Śląsku Cieszyńskim w XIX wieku*. „Watra” [Bielsko-Biała–Cieszyn] 1997, s. 39.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne organizowało w Cieszynie wakacyjne kursy uniwersyteckie w latach 1904–1923, co w ówczesnych warunkach Śląska Cieszyńskiego miało istotne znaczenie zarówno zawodowe, jak i narodowe. Pierwszy kurs trwał od 15 do 30 sierpnia 1904 roku²⁴. Warto przytoczyć tematykę wykładów prowadzonych przez wybitnych przedstawicieli nauki i kultury polskiej, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Kurs uniwersytecki z 1904 roku

Wykładowca	Tytuły wykładów
Kazimierz Twardowski prof. uniwersytetu ze Lwowa	Wykład inauguracyjny <i>Wychowanie i nauka</i> , Zasady dydaktyki (5 wykładów)
dr Franciszek Bujak z Krakowa	Wpływ warunków geograficznych na człowieka
dr Eugeniusz Piasecki, prof. gimnazjalny ze Lwowa	Zasady wychowania fizycznego (6 wykładów)
dr Odo Bujwid prof. uniwersytetu z Krakowa	Choroby zakaźne i sposób zapobiegania im (3 wykłady)
dr Emil Godlewski doc. uniwersytetu z Krakowa	Rozwój zwierząt wyższych (4 wykłady)
Seweryn Krzemieniewski asystent uniwersytetu z Krakowa	Budowa i żywienie się roślin (6 wykładów)
dr Michał Siedlecki prof. uniwersytetu z Krakowa	Wpływ otoczenia na organizm (4 wykłady)
dr Stanisław Głąbiński prof. uniwersytetu ze Lwowa	Zasady ekonomii społecznej (3 wykłady)
dr Józef Buzek doc. uniwersytetu ze Lwowa	Administracja wychowania publicznego (9 wykładów)
Jan Kaspróicz poeta i historyk literatury	Twórczość Adama Mickiewicza (2 wykłady)
Bolesław Baranowski radca szkolny ze Lwowa	Z dziejów szkolnictwa galicyjskiego (5 wykładów)
dr Adam Szelągowski doc. uniwersytetu ze Lwowa	Wiek XVI w Polsce (5 wykładów)
Franciszek Popiołek prof. gimnazjum z Cieszyna (historyk)	Z dziejów kultury śląskiej (5 wykładów)

Źródło: „Miesięcznik Pedagogiczny” 1904, nr 8–9; „Głos Ludu Śląskiego” 1904, nr 37; „Gwiazdka Cieszyńska” 1904, nr 32; „Głos Ziemi Cieszyńskiej” 1971, nr 36.

²⁴ „Gwiazdka Cieszyńska” nr 32 z 6.08.1904 roku informowała o pierwszym wakacyjnym kursie dla nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych. Zgłoszenie na kurs przyjmował dr Kazimierz Wróblewski w Cieszynie (ul. Dworkowa 13). Uroczystość otwarcia odbyła się 15 sierpnia w Sali Domu Narodowego w Cieszynie. Karta uczestnictwa w całym kursie wykładów kosztowała 10 k; karta wstępu na wykłady w jednym dniu – 2 k, a koszt utrzymania w Cieszynie komisja obliczyła od 2 do 3 k dziennie.

Drugi wakacyjny kurs uniwersytecki odbył się w dniach 13–29 sierpnia 1905 roku. Wykład inauguracyjny z udziałem 200 słuchaczy wygłosił Franciszek Majchrowicz. Prelegentami w tej edycji kursu byli: Stanisław Droba, który omówił temat *Życie ludzkie i jego wrogowie*, Ernest Farnik zaprezentował twórczość Franciszka Schillera, Ludomir German prowadził wykłady pt. *Prądy we współczesnej literaturze polskiej po roku 1890*, Józef Góral (metodyka nauk przyrodniczych) i Zbigniew Pazdro przybliżył najważniejsze wiadomości ze statystyki ziem polskich. Tematyka wykładów wspomnianego Franciszka Majchrowicza dotyczyła reformatorów wychowania i nauczania. Ponadto wśród wykładowców był Lucjan Rydel, który zapoznał uczestników z *Odrodzeniem w Polsce*, a Wacław Tokarz z historią porozbiorową narodu polskiego. Dla nauczycieli prowadzony był także kurs rysunków pod kierunkiem artysty plastyka Jana Raszki oraz zajęcia muzyczne i próby chóru, które prowadził Paweł Rakus²⁵. Wysoka frekwencja świadczyła o dużym zainteresowaniu nauczycieli tą formą kształcenia. Prowadzone kursy, jak wzmiankowano, doskonaliły nie tylko umiejętności pedagogiczne, ale również, gromadząc uczestników spoza kordonów, służyły umacnianiu jedności narodowej²⁶.

Wybuch pierwszej wojny światowej przeszkodził w organizowaniu kolejnych kursów. W roku 1919 ponownie zorganizowano kurs prowadzony przez prof. dra Lucjana Sawickiego, który przybliżył tematykę dotyczącą poznania ziem odrodzonego państwa polskiego²⁷. Trzeba dodać, że pod koniec 1891 roku członkowie Polskiego Kółka Pedagogicznego postanowili poszerzyć zakres swego oddziaływania i korzystając z pomocy działaczy narodowych z posłem ks. Ignacym Świeżym i Janem Michejdą na czele, przystąpili do wydawania „Miesięcznika Pedagogicznego”²⁸. Pierwszy jego numer ukazał się w Cieszyńsku 1 stycznia 1892 roku, a w słowie wstępnym wyjaśniał: „Uważaliśmy sobie za obowiązek obywatelski, przyczynić się tem wydawnictwem do wypełnienia w naszym piśmiennictwie narodowym na Śląsku ważnego działu, dotąd prawie dorywczo uwzględnianego, a mającego na uwadze żywotne kwestie, szkołę i rodzinę obchodzące. Zdało się nam, że czas postawić w tym kierunku krok naprzód [...]”²⁹. Jerzy Kubisz – redaktor miesięcznika, zwracał uwagę, że „Szkoła i rodzina, te dwa w tym czasie wychowania, najważniejsze czynniki, muszą się w swych usiłowaniach wspierać i uzupełniać, jeżeli dążą szczerze do tego, by dziecko wyposażyć w najpotrzebniejsze wiadomości na życie, by je wykirować na szlachetnie, samodzielnie myślącego i działającego człowieka [...]”³⁰.

²⁵ „Miesięcznik Pedagogiczny” 1905, nr 8–9, s. 129–141.

²⁶ Ł. DAWID: *Źródła intelektualnej, światopoglądowej i zawodowej formacji nauczycielstwa polskiego Śląska Cieszyńskiego w latach 1888–1918*. W: *Książka – biblioteka – szkoła...*, s. 249.

²⁷ L. BROŻEK: *Nadolziańska „historia filozofów”*. „Głos Ziemi Cieszyńskiej” 1971, nr 36.

²⁸ L. MIĘKINA: *Prekursorzy...*, s. 70.

²⁹ „Miesięcznik Pedagogiczny” 1892, nr 1, s. 1.

³⁰ Ibidem, s. 2.

Prowadzona akcja oświatowa zarówno na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”, jak i wakacyjne spotkania z nauką polską przyczyniły się do utworzenia jednorocznego Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Cieszyń. Zajęcia zorganizowane w 1923 roku przez wzmiankowane Polskie Towarzystwo Pedagogiczne odbywały się w obiekcie Państwowego Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego. Nauczyciele pracowali w trzech sekcjach: humanistycznej, geograficzno-przyrodniczej i matematyczno-fizycznej³¹. Drugi wyższy kurs pedagogiczny odbył się w roku 1928.

W jego miejsce, od 1 września 1937 roku, powstało trzyletnie Państwowe Liceum Pedagogiczne Koedukacyjne, które po przerwie wojennej przekształcone zostało w czteroletnie (od 1947 roku), a potem pięcioletnie (od 1957 roku) liceum pedagogiczne z 7-klasową szkołą ćwiczeń oraz przedszkolem³².

W czasie drugiej wojny światowej (od sierpnia 1940 do jesieni 1942 roku) budynki szkolne zajmowały wojska niemieckie, a następnie przeznaczono go na pomieszczenia Urzędu Górniczo-Hutniczego. Warto wspomnieć, że do liceum pedagogicznego uczęszczała również młodzież (do roku 1950) z Zaolzia³³. W latach 1945–1959 liceum ukończyło 803 uczniów, z których znaczna część podjęła dalszą naukę na studiach wyższych. W czerwcu 1959 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego zakazało naboru do klas pierwszych, ponieważ wkrótce miało rozpocząć działalność Studium Nauczycielskie³⁴. Działalność wspomnianego liceum wygasła w czerwcu 1963 roku³⁵.

W związku z nową reformą szkół podstawowych, w myśl której należało zatrudniać nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie, w roku 1960 otwarto w Cieszyń dwuletnie Studium Nauczycielskie. Trzeba zaznaczyć, że w tamtym okresie, w zawodzie nauczycielskim pracowało dużo nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym, dlatego władze oświatowe nałożyły na studia nauczycielskie obowiązek podnoszenia kwalifikacji tej grupy zawodowej.

Cieszyńskie Studium Nauczycielskie przygotowywało nauczycieli na poziomie półwyższym. W pierwszym roku istnienia w szkole zorganizowano 2 kierunki kształcenia: filologię polską i historię, na które przyjęto 78 studentów. W następnym roku szkolnym otwarto nowy kierunek – wychowanie muzycz-

³¹ J. PRAŻMOWSKI: *Szkolnictwo w województwie śląskim. Przedszkola, szkoły wszelkiego typu, nauczycielstwo*. Katowice: [Nakładem autora], 1938, s. 191; zob. *W zwierciadle ćwierćwiecza...*, s. 12.

³² A. ZAJĄC: *Rozwój polskiego szkolnictwa pedagogicznego w Cieszyń*. W: *O kształceniu pedagogiczno-artystycznym. Z doświadczeń Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszyń 1971–1980*. Red. R. MRÓZEK. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1980, s. 16–26.

³³ Zob. U. SZUŚCIK: *Szkice z dziejów kształcenia nauczycieli w Cieszyń (w tym – nauczycieli wychowania plastycznego)*. W: *Tradycje kształcenia nauczycieli...*, s. 146.

³⁴ Ibidem. T. TOMOSZEK: *Zarys dziejów Liceum Pedagogicznego w Cieszyń*. W: *Księga pamiątkowa...*, s. 49.

³⁵ A. ZAJĄC: *Organizacja i działalność Studium Nauczycielskiego*. „Głos Ziemi Cieszyńskiej” 1971, nr 38.

ne. Od 1 września 1961 roku w cieszyńskim studium podjęło naukę 180 studentów. Kolejna zmiana w kształceniu nastąpiła w roku 1962/1963, kiedy to na potrzeby absolwentów szkół rolniczych utworzono czwarty kierunek – rolniczy. Wspomniane cztery kierunki studiów przetrwały do czerwca 1969 roku. Wtedy to ukończyli studium ostatni absolwenci kierunku rolniczego. Pierwsze trzy kierunki kształcenia przygotowywały absolwentów do pracy w szkołach podstawowych, a kierunek rolniczy do pracy w szkołach przysposobienia rolniczego lub zasadniczych szkół rolniczych. Najwięcej studentów pobierało naukę w roku 1966/1967, a ich liczba wynosiła do 349. Należy dodać, że od roku 1965 filologia polska miała podwójne oddziały, a pozostałe kierunki były jednooddziałowe. Sekcję wojskową dla mężczyzn zorganizowano od września 1967 roku³⁶.

Nauka w studium odbywała się w systemie stacjonarnym oraz niestacjonarnym (dla osób pracujących). Studium wieczorowe działało w latach 1961–1964, a studium zaoczne i eksternistyczne od roku 1962 do 1971. Studium wieczorowe uruchomiono w dwóch punktach: w Cieszynie – z kierunkiem filologia polska i zajęcia praktyczno-techniczne oraz filię w Bielsku-Białej z kierunkami: filologia polska, matematyka, nauczanie początkowe z wychowaniem fizycznym. W studium zaocznym zorganizowano w roku szkolnym 1962/1963 historię, rok później – filologię polską, zaś w 1965/1966 roku – wychowanie muzyczne³⁷.

W ciągu jedenastoletniej działalności Studium Nauczycielskiego w Cieszynie w systemie stacjonarnym kształciło się 1 450 studentów, w tym 593 na kierunku filologia polska, 351 studiowało historię z wychowaniem obywatelskim, 332 na kierunku wychowanie muzyczne oraz 174 w zakresie rolnictwa. Dla porównania warto przytoczyć dane dotyczące kształcenia w systemie niestacjonarnym. Jak podaje Antoni Zajac, w studium dla pracujących kształciło się 1 107 studentów, w tym 835 w systemie zaocznym, 181 wieczorowo i 91 studiowało eksternistycznie. Liczna grupa nauczycieli podnosiła swe kwalifikacje, korzystając z różnych form kształcenia, które oferowała szkoła³⁸.

Po drugiej wojnie światowej Cieszyn przeżył kilka znaczących – jak pisze Ludwik Brożek – uroczystości. W roku 1948 gościł w mieście Senat Wszechnicy Jagiellońskiej, by Franciszkowi Popiołkowi – zasłużonemu historykowi Śląska, wręczyć dyplom doktora honorowego tej Wszechnicy³⁹. Podobną uroczystość zawiązywał Cieszyn faktowi, że w latach powojennych pracował w mieście ostatni rektor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie prof. dr Kazimierz Opoczyński. W 1952 roku Senat Akademii Medycznej w Krakowie przybył do Cieszyna, by w 50-lecie otrzymania dyplomu doktora przez tego uczonego uroczystie mu ów dyplom odnowić⁴⁰.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem.

³⁹ L. BROŻEK: *Nadolziańska „historia filozofów”...*

⁴⁰ Ibidem.

Tradycje oświatowe Cieszyna i długoletni okres kształcenia pedagogów w tym mieście przyczyniły się do kontynuacji na wyższym poziomie – form wzbogacania kompetencji nauczycielskich przez powołanie zarządzeniem ministerialnym z dnia 15 maja w 1971 roku Wyższego Studium Nauczycielskiego w Cieszynie jako Filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach⁴¹.

Uruchomienie Studium związane było z realizowaną ówczesną reformą szkolnictwa, do urzeczywistnienia której potrzebni byli nauczyciele posiadający wyższe wykształcenie. Informacje o otwarciu szkoły, konkursie na stanowiska wykładowców wybranych specjalności i naborze studentów zamieszczone zostały m.in. w „Głosie Ziemi Cieszyńskiej”. Ponadto w prasie lokalnej opublikowano cykl artykułów przybliżających dorobek cieszyńskiej tradycji kształcenia pedagogów. Dodać trzeba, że autorami artykułów byli: Ludwik Brożek, Antoni Zajac i Bronisław Orszulik⁴².

Działalność dydaktyczną Wyższego Studium Nauczycielskiego (WSN) rozpoczęto 15 września, a pierwsze *Gaudeamus* odśpiewano 4 października 1971 roku⁴³. Na uroczystości inauguracyjnej w Teatrze im. A. Mickiewicza w Cieszynie zgromadzili się członkowie Senatu Uniwersytetu Śląskiego, pracownicy Filii, przedstawiciele władz, zaproszeni goście i studenci. Wykład inauguracyjny pt. *Polityka okupanta na Śląsku w latach 1939–45. Zasadnicze tendencje* wygłosił prof. dr hab. Kazimierz Popiołek⁴⁴.

Nowo utworzona placówka kształciła w toku trzyletnich studiów zawodowych przyszłych nauczycieli dla szkolnictwa ogólnokształcącego na kierunkach: filologia polska, historia z wychowaniem obywatelskim i nauczanie początkowe z wychowaniem muzycznym⁴⁵. Rok później nauczanie początkowe z wychowaniem muzycznym przekształcono w kierunek wychowanie muzyczne⁴⁶. Pierwszych 124 studentów kształciło dwóch samodzielnych pracowników naukowych i trzynastu młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych.

Reorganizacja studiów w skali ogólnokrajowej w roku 1973 przyczyniła się do likwidacji WSN, co spowodowało m.in. przeniesienie filologii polskiej do nowo powstałego w Sosnowcu Wydziału Filologicznego, a historii z wychowaniem obywatelskim do Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Cieszyńskiej Filii nadano status wyższej uczelni pedagogiczno-

⁴¹ R. MRÓZEK: *Tradycje akademickie środowiska cieszyńskiego...*, s. 11.

⁴² Cykl artykułów przybliżających dorobek cieszyńskiej tradycji kształcenia nauczycieli przybliżono m.in. w „Głosie Ziemi Cieszyńskiej” i miesięczniku społeczno-kulturalnym „Zwrot”.

⁴³ P. WEŁDZICKI: *Cieszyńskie Gaudeamus*. „Zwrot” 1971, nr 10, s. 13–15.

⁴⁴ Ł. DAWID: *Kształtowanie profilu dydaktyczno-naukowego*. W: *W zwierciadle ćwierćwiecza...*, s. 17.

⁴⁵ Ibidem, s. 18.

⁴⁶ H. RUSEK: *Uniwersytet Śląski z siedzibą w Cieszynie w procesie przemian*. W: *Tradycje kształcenia nauczycieli...*, s. 120; *W zwierciadle ćwierćwiecza...; Od tradycji do współczesności. Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie 1971–2000*. Red. R. MRÓZEK. Cieszyn: Uniwersytet Śląski, 2000.

-artystycznej, bezwydziałowej, z kierunkami studiów magisterskich w zakresie pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej, wychowania muzycznego oraz wychowania plastycznego. W 1973 roku powołano pierwszego Prorektora Uniwersytetu Śląskiego ds. Filii w Cieszynie – prof. dr. hab. Józefa Chlebowczyka.

W swojej historii cieszyńska uczelnia miała sześciu prorektorów oraz dwóch pełnomocników rektora UŚ (zob. tabela 2).

Tabela 2

Prorektorzy Filii UŚ w Cieszynie w latach 1972–2005

Prorektorzy	Okres pełnionej funkcji
Prof. dr hab. Józef Chlebowczyk	18 marca 1972–31 sierpnia 1974
Doc. dr hab. Antoni Gładysz	1 października 1977–31 sierpnia 1981
Doc. dr hab. Wojciech Kojs	1 września 1983–31 sierpnia 1987, 1 września 1987–30 listopada 1990
Prof. dr hab. Kazimierz Ślęczka	1 grudnia 1990–31 sierpnia 1993, 1 września 1993–31 sierpnia 1996
Prof. dr hab. Alojzy Kopoczek	1 września 1996–31 sierpnia 1999, 1 września 1999–31 sierpnia 2002
Prof. dr hab. Halina Rusek	1 września 2002–31 sierpnia 2005

Źródło: W zwierciadle ćwierćwiecza, Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie 1971–1995. Red. R. MRÓZEK. Cieszyn 1995; *Od tradycji do współczesności. Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie 1971–2000*. Red. R. MRÓZEK. Cieszyn 2000; H. RUSEK: *Uniwersytet Śląski z siedzibą w Cieszynie w procesie przemian*. W: *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MITAS, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Katowice 2009, s. 120.

Pełnomocnikiem rektora UŚ do spraw Filii w Cieszynie był prof. dr hab. Michał Staszków (od 1 września 1981 roku do 31 sierpnia 1982 roku), a pełnomocnikiem rektora UŚ do spraw wydziału zamiejscowego – prof. dr hab. Wojciech Kojs (od 1 września 1982 roku do 31 sierpnia 1984 roku)⁴⁷.

Proces przemian w cieszyńskiej Filii doprowadził do utworzenia w 1977 roku jedyne go wówczas w kraju Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego opartego na dwóch instytutach: Instytucie Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego oraz Instytucie Wychowania Muzycznego i Plastycznego. Powołanie Instytutu Przedszkolnego wiązało się z uruchomieniem w roku akademickim 1976/1977 nowego kierunku studiów magisterskich: wychowania przedszkolnego. Wydział w Cieszynie umocnił swój status jednostki pedagogiczno-artystycznej, kształcącej studentów na czterech kierunkach studiów magisterskich: pedagogice pracy kulturalno-oświatowej, wychowania muzycznego, wychowania plastycznego oraz wychowania przedszkolnego.

W latach 70. minionego wieku poszerzono ofertę dydaktyczną dla studentów, m.in. w roku akademickim 1973/1974 uruchomiono w Cieszynie po raz

⁴⁷ H. RUSEK: *Uniwersytet Śląski...*, s. 120.

pierwszy studia niestacjonarne (zaoczne), które zaczęły rozwijać się niezwykle dynamicznie.

W drugim dziesięcioleciu, w działalności jednostki cieszyńskiej nastąpiły kolejne zmiany organizacyjne, które polegały na zamianie instytutów na katedry (1982 rok), a po krótkim czasie zamianie katedr ponownie na instytuty. Ta zmiana dokonana w roku akademickim 1983/1984 doprowadziła do wyłonienia się trzech instytutów kierunkowych: Instytutu Nauk Pedagogicznych i Społecznych (pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe), Instytutu Wychowania Muzycznego (wychowanie muzyczne), Instytutu Wychowania Plastycznego (wychowanie plastyczne). W tym samym roku akademickim po raz pierwszy przeprowadzono rekrutację na nowy kierunek studiów: nauczanie początkowe⁴⁸. Kierunek ten rozwijał się szybko i dynamicznie i po kilku latach ramy jednej katedry w Instytucie Nauk Pedagogicznych i Społecznych okazały się dla niego za ciasne, dlatego też w roku akademickim 1991/1992 utworzono Instytut Kształcenia z kilkoma zakładami pomocniczymi, który przejął opiekę organizacyjną i merytoryczną nad nauczaniem początkowym. Filia UŚ w Cieszynie wzbogaciła się tym samym o czwarty instytut kierunkowy.

Uchwałą Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 1992 roku powołano integracyjny kierunek pedagogika, w ramach którego dotychczasowe kierunki kształcenia pozostały już tylko jako specjalności: animacja społeczno-kulturalna, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne i edukacja filozoficzno-społeczna. Od tej pory na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym realizowano trzy kierunki studiów magisterskich: pedagogikę, wychowanie muzyczne oraz wychowanie plastyczne. Jak podaje Halina Rusek, zmianie uległy także nazwy instytutów: Instytut Wychowania Plastycznego zmienił nazwę na Instytut Kształcenia Plastycznego, Instytut Wychowania Muzycznego na Instytut Pedagogiki Muzycznej, Instytut Nauk Pedagogicznych i Społecznych na Instytut Nauk Społecznych i Nauk o Kulturze, a Instytut Teorii Kształcenia zmienił nazwę na Instytut Pedagogiki⁴⁹.

Rozwój cieszyńskiej Filii związany był z utworzeniem w roku akademickim 1995/1996 nowego kierunku studiów stacjonarnych – etnologii ze specjalnościami: etnologiczno-antropologiczną oraz etnologiczno-folklorystyczną. Temu wydarzeniu towarzyszyły inne – uruchomienie dla absolwentów kolegów nauczycielskich oraz absolwentów trzyletnich studiów zawodowych w WSP niestacjonarnych magisterskich studiów uzupełniających na kierunki: pedagogika, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne.

W połowie lat 90. minionego wieku w cieszyńskiej Filii kształciło się już około 5 tys. studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, a działalność dy-

⁴⁸ Ibidem, s. 121.

⁴⁹ Ibidem, s. 122.

daktyczną i naukową prowadziła 177-osobowa kadra nauczycieli akademickich. W tym czasie zwiększono liczbę zakładów w obrębie poszczególnych instytutów, co wiązało się z poszerzającym się nieustannie zakresem zadań edukacyjnych i rozwojem programów naukowych⁵⁰.

Sukcesywnie uruchamiano nowe specjalności i specjalizacje pedagogiczne. I tak, w roku akademickim 1997/1998 w Instytucie Pedagogiki uruchomiono specjalność: pedagogika pracy socjalnoopiekunczej, a w roku następnym w Instytucie Nauk Społecznych i Nauk o Kulturze kolejną: edukacja religijna o profilu katolickim i ewangelickim.

Na początku nowego wieku nastąpiła kolejna zmiana struktury organizacyjnej Filii UŚ w Cieszynie. W marcu 2002 roku Senat UŚ zatwierdził przekształcenie struktury Filii, powołując zamiast jednego Wydziału Pedagogicznego dwie jednostki: Wydział Artystyczny oraz Międzynarodową Szkołę Nauk o Edukacji i Kulturze jako wspólną jednostkę Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Ostrawskiego w Republice Czeskiej. Międzynarodowej Szkole wyznaczono cele i zadania związane z procesami zachodzącymi w Europie, szczególnie Środkowo-Wschodniej, polegającymi głównie na poszukiwaniu i realizowaniu różnych form integracji. Do zadań tych należało wzbogacanie i umiędzynarodowienie oferty edukacyjnej, tworzenie nowych kierunków i specjalności, uwzględniających międzynarodowy profil edukacji, przygotowanie absolwentów do pracy w obszarze przygranicznym i tworzenie wspólnych polsko-czeskich projektów badawczych w kolegium polskim i czeskim. W kolegium polskim zamiast instytutów powołano katedry i zakłady, które przejęły nadzór merytoryczny i organizacyjny nad pedagogiką i etnologią. Ten dydaktyczno-naukowy eksperyment nie powiódł się, a nowoczesne zamierzenia i rozwiązania administracyjne okazały się niezgodne z polskim prawem zawartym w ustawie o szkolnictwie wyższym⁵¹.

W czerwcu 2003 roku Senat Uniwersytetu Śląskiego po raz kolejny podjął uchwałę o utworzeniu w cieszyńskiej Filii w miejsce Międzynarodowej Szkoły Nauk o Edukacji i Kulturze – Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, jako drugiej, obok Wydziału Artystycznego, podstawowej jednostki wchodzącej w skład cieszyńskiej szkoły. W połowie pierwszej dekady XXI wieku w Filii w Cieszynie pracowało 384 pracowników, w tym 248 nauczycieli akademickich, spośród których 24 miało tytuł profesora. Kadra ta kształciła 6 689 studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych⁵².

W roku 2005 Filia UŚ została przekształcona. Składała się z Wydziału Artystycznego oraz Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Przekształcenie to miało przede wszystkim na celu ujednolicenie podstawowych zasad funkcjonowania

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem, s. 123.

⁵² Ibidem.

jednostki macierzystej i jej filii. Dotyczyło to zwłaszcza polityki finansowej i pozwoliło zdyscyplinować wydatki filii oraz zapewnić jej bezpieczeństwo finansowe. Zniknięcie sztytu „filii” było naturalną konsekwencją tego procesu. Wydziały cieszyńskie zyskały stabilizację finansową, dydaktyczną i naukową⁵³.

Wszystkie kierunki studiów magisterskich i studiów licencjackich uzyskały akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Obydwa wydziały zostały wysoko ocenione za działalność naukowo-badawczą: Wydział Artystyczny zdobył w 2006 roku drugą, a Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji pierwszą kategorię w tzw. parametrycznej ocenie dokonywanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁵⁴.

Zgodnie z wprowadzonym do polskiego szkolnictwa wyższego systemem bolońskim studia stacjonarne i niestacjonarne na kierunkach pedagogika i etnologia mają charakter dwustopniowy. Trzyletnie studia pierwszego stopnia kończą się licencjatem, a dwuletnie studia drugiego stopnia – magisterium. Program stacjonarnych studiów realizowany jest z uwzględnieniem Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS), który umożliwia studentom odbywanie studiów nie tylko w jednostce macierzystej, ale także w innych krajach europejskich o podobnym profilu. Tabela 3 przedstawia liczbę studentów i pracowników Filii UŚ w Cieszynie w latach 1971–2009.

Tabela 3

Liczba studentów i pracowników cieszyńskiej uczelni w latach 1971–2009

Osoby	1971	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006	2009
Studenci	124	918	937	1 063	1 665	3 743	4 316	4 509	4 156	2 917
Pracownicy naukowo-dydaktyczni	14	–	102	191	206	177	205	240	222	226

Zródło: W zwierniadle ćwierćwiecza, *Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie 1971–1995*. Red. R. Mrózek. Cieszyn 1995; *Od tradycji do współczesności. Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie 1971–2000*. Red. R. Mrózek. Cieszyn 2000; H. Rusek: *Uniwersytet Śląski z siedzibą w Cieszynie w procesie przemian. W: Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim*. Red. W. Korzeniowska, A. Mitas, A. Murzyn, U. Szuścik. Katowice 2009, s. 124.

Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji funkcjonują dwa kierunki studiów z kilkoma specjalizacjami. Ciągłe trwa proces dopasowania oferty edukacyjnej do regionalnego, ogólnopolskiego i europejskiego zapotrzebowania na specjalistów w określonych dziedzinach. Po kolejnych przekształceniach na kierunku pedagogika umocniły się cztery specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, praca opiekuńczo-wychowawcza, animacja społeczno-kulturalna, edukacja filozoficzno-społeczna.

W roku akademickim 2007/2008 uruchomiono kolejne dwie nowe specjalności pedagogiczne: wychowanie ekologiczne z etyką środowiskową (zawieszono

⁵³ Ibidem, s. 123–124.

⁵⁴ Ibidem, s. 124.

ne w roku 2009/2010) i asystent osoby niepełnosprawnej. Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji zlikwidowano edukację religijną, na którą wstrzymano rekrutację w roku akademickim 2005/2006. Takie rozwiązanie wynikało z nieuznawania przez diecezję Kościoła katolickiego (poza diecezją bielsko-żywiecką) uprawnień absolwentów tej specjalności do wykonywania zawodu katechety oraz utworzenia w 2001 roku na UŚ Wydziału Teologicznego, na którym uruchomiono na kierunku teologia specjalność nauczycielską, przygotowującą przyszłych katechetów⁵⁵.

Na Wydziale Artystycznym prowadzone są trzy kierunki studiów magisterskich (2009/2010):

- edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych ze specjalnościami: grafika użytkowa i artystyczna, multimedia, fotografia,
- malarska kreacja obrazu, rzeźbiarskie kształtowanie przestrzeni,
- edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej z czterema specjalizacjami: terapia muzyczna w działaniach pedagogicznych, prowadzenie zespołów muzycznych, zespoły instrumentalne, muzyka rozrywkowa.

Uruchomiono również jeden kierunek studiów licencjackich – instrumentalistykę ze specjalnościami: fortepian, skrzypce, organy i gitara (kierunek wygaś od roku 2008/2009).

Jak podaje Halina Rusek (Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji), swoistym probierzem rangi jednostki naukowo-badawczej jest prawo przeprowadzania przewodów awansowych i nadawania stopni naukowych. Instytut Sztuki uzyskał (od 2001 roku prawo nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego (od roku 2002) w dziedzinie sztuk plastycznych, w dyscyplinie artystycznej sztuk pięknych. Zaowocowało to przeprowadzeniem kilkunastu przewodów kwalifikacyjnych w tej dziedzinie⁵⁶.

Szczegółne położenie Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie – na pograniczu państwowym i etniczno-kulturowym, przyczynia się do prowadzenia współpracy międzynarodowej. Większość umów o współpracy naukowo-dydaktycznej z partnerami zagranicznymi zawarto w czasach funkcjonowania Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. Obecnie porozumienia te są kontynuowane i poszerzane. Do najważniejszych partnerów zagranicznych należą: Pädagogische Zentrum Graz-Eggenberg (Austria), Sárospatak Comenius Tanítóképző Főiskola (Węgry), Kongres Polaków i Zarząd Główny PZKO – Czeski Cieszyn (Republika Czeska), Belarus State University of Culture (Białoruś), Eszterházi Károly Teacher Training College (Węgry), Silesian University – Opava (Republika Czeska), Ostravská Univerzita – Ostrava (Republika Czeska), Constantinus the Philosopher University in Nitra (Słowacja)⁵⁷.

⁵⁵ Ibidem, s. 125–126.

⁵⁶ Ibidem, s. 126.

⁵⁷ Ibidem, s. 127.

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji współpracuje w ramach programu Sokrates/Erasmus z trzema ośrodkami naukowymi kształcącymi nauczycieli: Centre the Formation Pedagogique w Cambrai (Francja), Pädagogische Akademie der Dioezese Graz-Seckau (Austria), Religionspädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau (Austria). Wydział Artystyczny współpracuje z Central Ostrobothnian Polytechnic w Kokkola (Finlandia), z Uniwersytetem Helsińskim, a także z uczelniami artystycznymi w Słowacji, Republice Czeskiej i Wielkiej Brytanii⁵⁸.

Szczególnie intensywna współpraca podejmowana jest z Uniwersytetem Ostrawskim w Republice Czeskiej. Współpraca obejmuje wymianę doświadczeń naukowych i dydaktycznych w trakcie organizowanych po obu stronach granicy konferencji i wspólnych sympozjów. Naukowcy i artyści z Uniwersytetu w Ostrawie są partnerami dla pracowników z Cieszyna w różnorodnych programach i projektach międzynarodowych, w tym transgranicznych⁵⁹.

Pod egidą Instytutu Sztuki działa Galeria Uniwersytecka, w której przedstawiane są dzieła artystów z różnych środowisk, m.in. artystów czeskich i pedagogów z innych placówek dydaktycznych kraju. Konkludując, należy stwierdzić, że kształcenie nauczycieli w Cieszynie przeszło znaczną ewolucję, począwszy od XVIII stulecia do pierwszej dekady XXI wieku. Od preparandy przy Szkole Głównej poprzez seminaria nauczycielskie. Liceum Pedagogiczne, Studium Nauczycielskie do Uniwersytetu Śląskiego. W wyniku tego procesu ukształtował się typ nauczyciela wszechstronnie wykształconego, twórczego, kompetentnego, pedagoga i przewodnika w procesie kształtowania młodego pokolenia.

Obecna uczelnia cieszyńska, wpisana w południowopolski krajobraz szkolnictwa wyższego, na przestrzeni lat 1971–2009 przeszła liczne zmiany organizacyjne, strukturalne i kadrowe. Dynamiczny rozwój szkoły wyższej i różnorodne formy kształcenia oraz wszelkie działania pedagogiczne i artystyczne przyczyniają się do współtworzenia nowych wartości w obrębie odpowiednich dziedzin nauki, sztuki, kultury regionalnej i narodowej⁶⁰.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ *W zwierciadle ćwierćwiecza...*, s. 14.

Danuta Kocurek

Cieszyn – a city where teachers are trained (historical sketch)

Summary

Teacher training in Cieszyn has a long history starting from XIX up to XXI century. At first, teachers-to-be were taking pedagogical courses, later they were studying at teacher training semi-

nars, then in The Pedagogical College. Nowadays, candidates for the teaching profession study pedagogy at The University of Silesia, on the Faculty of Sciences of Education – on a full-time and week-end basis.

Danuta Kocurek

Teschen (pol.: Cieszyn) – als Zentrum der Lehrerausbildung (historischer Umriss)

Zusammenfassung

Teschen hat in der Geschichte des Teschener Schlesiens schon immer eine bedeutende Rolle bei der Ausbildung der Lehrer gespielt. Die Nachfrage nach ausgebildeten Lehrkräften hatte zur Folge, dass 1778 in der Stadt erste Präparandenanstalt eröffnet wurde. In der zweiten Hälfte des 19.Jhs entstand hier auch das erste Lehrerseminar. Dank den Bemühungen des Seminars für Volkslehrer für Herzogtum Teschen wurde 1910 das polnische Volkslehrerseminar gegründet. Nach dem zweiten Weltkrieg ließen sich die Kandidaten für den Lehrerberuf im Pädagogischen Lyzeum und ab 1959 im Lehrerseminar ausbilden. Heutzutage werden zukünftige Pädagogen an der Schlesischen Universität an der Fakultät für Ethnologie und Pädagogische Wissenschaften und an der Fakultät für Kunst gebildet.

Joanna Lusek

Rzów opieki przedszkolnej w Katowicach w okresie 20-lecia międzywojennego

Istota opieki przedszkolnej w Polsce w okresie 20-lecia międzywojennego

Po odzyskaniu niepodległości władze państwowe w Polsce rozpoczęły działania w zakresie organizacji placówek wychowania przedszkolnego. Termin „przedszkole”, jako określenie powszechnej placówki wychowawczej, powołanej celem opieki nad dzieckiem, po raz pierwszy zaakcentowano podczas obrad Ogólnopolskiego Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego (zwanego Sejmem Nauczycielskim) w 1919 roku¹. Tradycja zakładów, zajmujących się opieką nad dziećmi nieuczęszczającymi na zajęcia zorganizowane w szkołach na terytorium ziem, które utworzyły państwo polskie, miała długą historię.

Rozpatrując problem wychowania przedszkolnego w Katowicach, w okresie 20-lecia międzywojennego, konieczna wydaje się analiza rozwoju tego typu instytucji w granicach państwa pruskiego. Placówki wychowania przedszkolnego w Prusach były pierwszym ogniwem systemu opieki nad dzieckiem. Tworzono je począwszy od pierwszej połowy XIX wieku, w początkowej fazie na zasadzie praktyk eksperymentalnych, z czasem zyskały charakter placówek wyspecjalizowanych, realizujących programy autorskie. Zakłady opieki przedszkolnej przeznaczone były dla dzieci w wieku 2–6 lat, które z uwagi na pracę zawodową rodziców nie miały zagwarantowanej właściwej opieki w domu rodzinnym.

W pierwotnym założeniu placówki dla dzieci młodszych, niepodlegających obowiązkowi szkolnemu, tworzone z przeznaczeniem dla dzieci matek pracujących, czyli dla warstwy ubogiej. Miały one charakter zakładów opiekuńczych

¹ G. TADEUSIEWICZ: *Edukacja w Europie. Szkoła, nauczyciel, doradztwo zawodowe*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN. Oddział, 1997, s. 19; *Historia wychowania. Wiek XX*. Red. J. MIĄSO. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 99; *O szkołę polską. Cz. 3: Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dn. 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 w Warszawie*. Oprac. W. KOPCZEWSKI. Warszawa–Łwów: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920, s. 237.

(ochron) oraz szkół dla małych dzieci. Zakłady typu szkoły zabaw powstawały głównie w miastach, natomiast placówki funkcjonujące jako przedszkola, przeznaczone były dla dzieci rodziców lepiej sytuowanych. Niemniej wszystkie wymienione zakłady miały na uwadze aspekt wychowawczy oraz zapewnienie opieki, pod nieobecność pracujących zawodowo rodziców. Stanowiły alternatywę dla tradycyjnego wychowania domowego pod kontrolą rodziców oraz prywatnych nauczycieli. Zapewniały tym samym nie tylko rozwój fizyczny i moralny dziecka, ale również dawały podstawy dla rozwoju społecznego, głównie poprzez kształtowanie umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Poprzez zabawę i ćwiczenia placówki wychowania przedszkolnego przygotowywały dzieci do pracy w warunkach szkolnych, a tym samym stały się z czasem pierwszym ogniwem systemu szkolnego. Odróżnić należy je niewątpliwie od instytucji typu żłobek, która była przeznaczona dla dzieci młodszych, w wieku 2–3 lat. Niejednokrotnie jednak żłobki funkcjonowały jako element składowy struktury zakładów typu przedszkolnego².

U progu odzyskania niepodległości przedstawiciele środowisk pedagogicznych musieli sprostać również konieczności ujednoliceń form pracy z małym dzieckiem oraz nazewnictwa placówek, które podejmowały się tego zadania. Było to przedsięwzięcie niezwykle trudne, ponieważ wymagało objęcia reformą ziem trzech byłych zaborów i wprowadzenia takich samych zasad prowadzenia tych placówek, sięgając do wypracowanych już wzorców. Zgodnie z obowiązującym od 1919 roku *Tymczasowym Regulaminem Ochron* wyodrębniano trzy typy placówek przedszkolnych: ochrony właściwe przeznaczone dla dzieci w wieku 4–7 lat oraz tzw. ochrony szkolne dla dzieci w wieku 7–10 lat i powyżej 10. roku życia. Ochrony szkolne zlikwidowane zostały w latach 20. Wzmiankowany regulamin precyzował też zakres obowiązków i kwalifikacji wychowawczyń, jak również ogólne zasady organizacji pracy przedszkola³.

Analizując nomenklaturę nazewniczą w odniesieniu do instytucji wychowania przedszkolnego w Katowicach, określenia – „przedszkole” i „ochrona” pojawiały się zamiennie. Niejednokrotnie w dokumentach z jednego tylko roku funkcjonują w odniesieniu do konkretnej instytucji naprzemiennie, co niejako zaprzecza tezie o podziale placówek wychowania przedszkolnego, z uwagi na wskaźnik zamożności. W wielu wypadkach powracano również do pierwotnych nazw, co wskazuje raczej na dopasowanie do aktualnie obowiązującej tendencji nazewniczej.

Wraz z utworzeniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołano przy nim Referat Wychowania Przedszkolnego, pod kierunkiem Marii Weryho-Radziłłowiczowej, którego zadaniem była reorganiza-

² B. ZWARGER: *Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten. Aspekte nichtfamiliärer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert*. Weinheim–Basel: Belz, 1980, s. 31–37; *Brockhaus Konversationslexikon*. Bd. 8. Wien–Leipzig: Brockhaus-Verlag, 1853, s. 774.

³ S. OKOŁOWICZÓWNA: *Stan ochron w 1921 roku i postulaty na przyszłość*. „Rocznik Pedagogiczny” 1923, T. 1, s. 383.

cja i unifikacja placówek opieki nad dziećmi, pod względem organizacyjnym i programowym⁴. Statystyki wykazywały, że w 1918 roku w Polsce funkcjonowało wówczas 1 041 placówek wychowania przedszkolnego, do których uczęszczało 33,9 tys. dzieci. W kolejnych latach liczba ta stale wzrastała z uwagi na podejmowanie pracy zawodowej rodziców oraz wzrost liczby placówek wychowania przedszkolnego w Polsce. Największy wskaźnik osiągnęła na początku lat 30., na przełomie 1931 i 1932 roku prowadzono 1 920 placówek wychowania przedszkolnego, dla 103,7 tys. dzieci. W kolejnych latach liczba zarówno instytucji, jak i korzystających z nich dzieci, obniżała się z uwagi na problemy wynikające z kryzysu gospodarczego. W 1939 roku w Polsce funkcjonowało 1 506 przedszkoli, w których przebywało 74,8 tys. dzieci (tabela 1)⁵.

Tabela 1

Liczba dzieci w przedszkolach w Polsce okresu 20-lecia międzywojennego

Rok	Liczba przedszkoli	Liczba dzieci
1919/1920	1 041	33 944
1926/1927	1 185	66 603
1927/1928	1 430	83 900
1928/1929	1 557	92 898
1930/1931	1 808	101 500
1931/1932	1 920	103 700
1932/1933	1 724	87 200
1934/1935	1 876	98 200
1935/1936	1 849	96 382
1936/1937	1 715	87 353
1937/1938	1 659	83 338
1938/1939	1 506	74 800

Źródło: W. STOŁOWSKI: *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*. W: *Materiały pomocnicze dla czynnych niewykwalifikowanych wychowawczyń przedszkoli*. Warszawa 1953, s. 42; *Rocznik Statystyczny 1939*. Warszawa 1939, s. 317–320; *Sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego za lata 1932 i 1933*. „Głos Nauczycielski” 1934, nr 31, s. 623.

Pomimo projektu reorganizacji placówek wychowania przedszkolnego, w latach 20. nie wydano żadnego dokumentu prawnego, regulującego problem zakładania i finansowania tego typu instytucji. Rozwijały się głównie dzięki inicjatywie organizacji społecznych i wyznaniowych, zakładom przemysłowym,

⁴ A. SAMSEL: *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (część I)*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 8, s. 463–464; M. WRÓBEL: *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*. W: *Monografie pedagogiczne*. Red. B. SUCHODOLSKI. Wrocław–Warszawa–Kraków: PAN, 1967, s. 47; *Historia wychowania...*, s. 100.

⁵ M. WRÓBEL: *Wychowanie przedszkolne...*, s. 26.

osobom prywatnym oraz samorządom lokalnym. Brak środków finansowych skutecznie hamował jednak tworzenie kolejnych przedszkoli, odpowiednio do potrzeb społecznych. Brak odpowiednich norm prawnych uniemożliwiał również powoływanie i realizowanie funkcji przez przedstawicieli nadzoru państwowego, w osobach kuratorów i wizytatorów⁶.

W teorii i praktyce wychowania przedszkolnego okresu 20-lecia międzywojennego w Polsce adaptowano wiele nowych nurtów pracy z dzieckiem, wypracowanych w Europie i na świecie. Sięgano do wzorców proponowanych przez czołowych przedstawicieli nowatorskich trendów w pedagogice i psychologii, m.in. Friedricha Fröbela, Celestyna Freineta, Marii Montessori czy Owidiusza Decroly'ego. Zadania przedszkoli, poza zapewnieniem dzieciom opieki doraźnej, koncentrowały się na rozwoju fizycznym i psychicznym, celem przygotowania do podjęcia nauki w szkole. Program pracy w przedszkolu zakładał realizację zajęć w grupach wiekowych, uwzględniających zagadnienia:

1. Rozbudzania i kształcenia zmysłów poprzez środki dydaktyczne i zabawę.
2. Prowadzenia ćwiczeń rozwojowych, gimnastyczno-rytmicznych.
3. Wprowadzenia w czynności praktyczne dnia codziennego.
4. Kształcenia umysłowego i estetycznego.
5. Kształcenia technicznego⁷.

Do kwestii wychowania przedszkolnego powrócono dopiero w ustawie poświęconej organizacji struktury szkolnictwa w Polsce, z 11 marca 1932 roku. Wprowadziła ona termin „przedszkole”, na oznaczenie wszystkich placówek wychowania przedszkolnego, nadając im tym samym status równoprawnego ogniw systemu edukacji, poprzedzającego okres nauki szkolnej⁸. Ten krótki zapis w sposób ogólny regulował prawne podstawy organizacji przedszkoli – formalnie zostały one włączone w strukturę polskiego systemu oświatowo-wychowawczego. Nadzór nad placówkami wychowania przedszkolnego oraz prawo wydawania zezwoleń na ich zakładanie i prowadzenie należało do władz państwowych, jednakże finansowo funkcjonowanie tego typu instytucji uzależniono od dotacji gminnych i prywatnych. Treść ustawy uzupełniał okólnik ministerstwa z 7 listopada 1932 roku, który nadawał prawo otwierania tego typu placówek osobom prywatnym i stowarzyszeniom⁹. Ustawa o ustroju szkolnym, w art. 37, określała

⁶ A. SAMSEL: *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (część I)*..., s. 464.

⁷ *Protokół z pierwszego posiedzenia Zjazdu Delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich*. W: A. BOBROWSKA-NOWAK: *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 509–510; W. LEŻAŃSKA: *Wychowanie przedszkolne w reformie Jędrzejowiczowskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 62.

⁸ *Postanowienia szczegółowe*, art. 4: „Dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne poprzez stworzenie odpowiednich ku temu warunków”. („Dziennik Urzędowy Ministerstwa WriOP” z 30.06.1932, nr 4, poz. 39).

⁹ W. BOBROWSKA-NOWAK: *Historia wychowania przedszkolnego*..., s. 257; W. LEŻAŃSKA: *Wychowanie przedszkolne w reformie*..., s. 154.

ponadto kwalifikacje personelu przedszkoli¹⁰. Nowy system kształcenia wychowawczyń, który miał zostać wprowadzony w 1938 roku, zakładał przygotowanie kandydatek w 4-letnich seminariach i 2-letnich liceach, w których przyszłe wychowawczynie mogłyby zdobyć wiedzę w zakresie przedmiotów ogólnych, wychowania społeczno-obywatelskiego i pedagogicznego oraz praktyki dydaktyczno-wychowawczej¹¹.

Pewne uwstecznienie w zakresie placówek wychowania przedszkolnego przyniósł okólnik wydany przez ministerstwo 30 maja 1936 roku, który był odpowiedzią na wspomnianą już trudną sytuację finansową państwa, spowodowaną kryzysem ekonomicznym. Uprawomocnił tworzenie zakładów opiekuńczych, o zadaniach zbliżonych do tych, które realizowały przedszkola. Instytucje w formie ochronek miały być przeznaczone dla dzieci, których matki trudniły się pracą zawodową. Okólnik wprowadzał tym samym nieformalną granicę pomiędzy przedszkolami podlegającymi nadzorowi państwowych władz szkolnych, przeznaczonymi dla dzieci z zamożnych rodzin, a instytucjami opiekuńczymi pozostającymi bez powszechnego nadzoru, stworzonymi z myślą o dzieciach ze środowisk robotniczych. Okólnik został nieprzychylnie odebrany przez środowiska nauczycielskie. Wprowadzenie powyższych założeń wiązało się z wyłączeniem części placówek spod kontroli państwa, a w konsekwencji brak zaplecza finansowego oraz obniżenie jakości opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz brak wykwalifikowanej kadry pedagogicznej¹².

Opieka przedszkolna w województwie śląskim w okresie 20-lecia międzywojennego

Zgodnie z ustawą z 15 lipca 1920 roku o autonomicznym statusie województwa śląskiego, zostało ono utworzone w 1922 roku, a w jego skład weszły ziemie należące przed pierwszą wojną światową do państwa pruskiego oraz do Austro-Węgier (Śląsk Cieszyński). Spowodowało to konieczność przygotowania i uru-

¹⁰ Po pierwszej wojnie światowej kandydatki na wychowawczynie przedszkoli kształciły się na kursach ochraniarskich oraz w seminariach państwowych i prywatnych. Nauka w seminariach obejmowała 2-letni cykl kształcenia, od 1929 roku cykl 3-letni. Okres nauki kończył pisemny i ustny egzamin państwowy (M. WRÓBEL: *Wychowanie przedszkolne...*, s. 43; W. LEŻAŃSKA: *Wychowanie przedszkolne w reformie...*, s. 24–30; A. SAMSEL: *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (część II)*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9, s. 518–519).

¹¹ „Dziennik Urzędowy WRiOP” z 30.06.1932, nr 4, poz. 37.

¹² W sprawie okólnika Min. WRiOP z dnia 30 V 1936 r. o zakładach dla dzieci w wieku przedszkolnym. „Przedszkole” 1936/1937, nr 1; W. LEŻAŃSKA: *Wychowanie przedszkolne w reformie...*, s. 160.

chomienia sieci szkół niższego i wyższego stopnia z językiem polskim. Na obszarze Górnego Śląska, w większości pozbawionego polskiego szkolnictwa, ludność pielęgnowała polską mowę i tradycje. Uzyskanie autonomii umożliwiło z jednej strony unifikację tych terenów z resztą państwa, z drugiej – pozwoliło na utworzenie w pełni samodzielnej struktury administracyjnej, również w kwestii organizowania systemu szkolnego, także przedszkoli¹³.

W latach 20. nie prowadzono systematycznej ewidencji placówek wychowania przedszkolnego na obszarze województwa. Było ich wówczas około 150–170. Pierwsze wiarygodne dane są wynikiem wprowadzenia ustawy o ustroju szkolnym, która poddała wszystkie placówki wychowania przedszkolnego kontroli państwa. Pod koniec października 1933 roku w województwie śląskim funkcjonowały 274 przedszkola, w tym 216 publicznych utrzymywanych przez Wydział Oświecenia Publicznego i samorządy lokalne oraz 58 utrzymywanych przez inne instytucje lub osoby prywatne. Wśród 274 przedszkoli 251 miało charakter polski, w tym 210 miało status placówek powszechnych, natomiast 41 status placówek prywatnych. Na terenie województwa śląskiego funkcjonowały również 23 placówki mniejszościowe. Spośród nich 6 miało charakter powszechny, a 17 charakter prywatny. W przedszkolach województwa śląskiego znajdowało w 1933 roku opiekę 2 422 dzieci, spośród których 1 079 było wychowankami przedszkoli mniejszościowych. Konsekwencją podniesienia dolnej granicy wieku szkolnego (7. rok życia) było naturalne zwiększenie się liczby dzieci w przedszkolach¹⁴.

Trudności techniczne powodowało przepełnienie funkcjonujących przedszkoli oraz brak nowych lokali, szczególnie w miastach rozwijającej się aglomeracji, w tym w największym stopniu w Katowicach i Królewskiej Hucie. Spośród 274 przedszkoli 176 placówek korzystało z pomieszczeń szkolnych i innych budynków użyteczności publicznej. 55 placówek prowadzono w budynkach prywatnych, natomiast 43 w klasztorach. Na jedno przedszkole polskie przypadało w 1933 roku 77 dzieci, natomiast na przedszkole mniejszościowe – 47 dzieci. Wprowadzono wówczas system oddziałowy, poprzez prowadzenie zajęć przed- i popołudniowych. Uwzględniając taką nową strukturę organizacyjną, na przedszkole polskie przypadało 55 dzieci, natomiast na przedszkole mniejszościowe – 38 dzieci. Mobilność zawodowa obojga rodziców była podstawą wysokiej frekwencji, wynosiła średnio 81%–96%. Spośród 274 przedszkoli większość – 151 placówek, w tym 140 przedszkoli polskich i 11 mniejszościowych, prowadziła zajęcia w jednej izbie szkolnej. Zaledwie 46 przedszkoli, w tym 40 polskich i 6 mniejszościowych dysponowało 3 pomieszczeniami, 77 w tym 71 polskich

¹³ Archiwum Państwowe w Katowicach [dalej: AP Kat.] AP Kat., 12/17, Sejm Śląski w Katowicach (1922–1939), ze wstępu do inwentarza; E. DŁUGAJCZYK: *Organizowanie polskich władz szkolnych na Śląsku w latach 1918–1922*. „Sobótka” 1971, z. 1, s. 55–72; H. RECHOWICZ: *Wojewoda śląski, dr Michał Grażyński*. Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 200–289.

¹⁴ *Sprawy szkolne na Śląsku*. [Dodatek do: „Chowanna” 1934, nr 1], s. 1.

i 6 mniejszościowych dysponowało 2 pomieszczeniami do zajęć. Biorąc pod uwagę kwestie wyznaniowe, w przedszkolach przeważały dzieci katolickie. W przedszkolach polskich stanowiły 97% wychowanków, natomiast w przedszkolach mniejszościowych – 75%. Dzieci ewangelickie stanowiły 2% wychowanków w przedszkolach polskich i 22% w przedszkolach mniejszościowych, natomiast dzieci żydowskie 1% w przedszkolach polskich i 2% w przedszkolach mniejszościowych¹⁵.

Problematiczną kwestią było również pozyskanie wykwalifikowanej siły pedagogicznej do opieki nad dziećmi. Przepisy państwowe jasno precyzowały kwestie związane z zatrudnianiem personelu przedszkolnego. Teoretycznie każdy oddział miał być kierowany przez jedną wychowawczynię. W 1933 roku jedynie w przedszkolach mniejszościowych zachowywano powyższą zasadę. W przedszkolach polskich na obszarze województwa śląskiego należało zatrudnić 84 wychowawczynie. W Katowicach brakowało ich wówczas aż 30. Na jedną wychowawczynię przedszkola przypadało około 64 dzieci, natomiast w przedszkolach mniejszościowych – 40 dzieci. W kolejnych latach sytuacja uległa wyraźnej poprawie, dzięki przygotowaniu profesjonalnej kadry dla zakładów przedszkolnych całego województwa¹⁶.

Pozyskanie wykwalifikowanego personelu było możliwe dzięki powołaniu placówek przygotowujących kandydatki do wykonywania zawodu wychowawczynie. W 1928 roku w Mysłowicach otwarto Seminarium Ochroniarskie, które opieką merytoryczną objęło placówki wychowania przedszkolnego z całego województwa. Na przełomie 1933 i 1934 roku uruchomiono doraźnie 3 kursy przygotowawcze w Katowicach, Szarleju i Mysłowicach. Kursy, trwające przez 3 tygodnie, prowadzone były przez Marię Łabęcką – dyrektorkę Seminarium Wychowawczyń Przedszkoli w Mysłowicach. W kolejnych latach kursy prowadzono również w Bielsku-Białej, Pszczynie i Rybniku. Czas ich trwania wydłużono do 4 tygodni. Zajęcia przygotowywały kandydatki do egzaminu państwowego. W 1936 roku, zgodnie z rozporządzeniem państwowym, z przedszkoli miały zostać usunięte wychowawczynie nieposiadające odpowiedniego przygotowania metodyczno-dydaktycznego¹⁷. W 1933 roku przy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Katowicach powołano również Sekcję Wychowawczyń Przedszkoli celem propagowania nowych rozwiązań o charakterze dydaktycznym i wychowawczo-opiekuńczym. W zarządzie sekcji znalazły się: Anna Sierosławska, Anna Warzecha, Maria Sejdel, Walentyna Kongan oraz Helena Walczak-Szymańska¹⁸.

¹⁵ Ibidem, s. 2–3.

¹⁶ Ibidem, s. 3–4.

¹⁷ *Przedszkola śląskie*. „Chowanna” 1934, nr 1, s. 2–4; L. RĘGOROWICZ: *Szkolnictwo w województwie śląskim 1926–1932*. Katowice: [b.w.], 1932, s. 9–10.

¹⁸ W 1931 roku Seminarium Ochroniarskie w Mysłowicach przekształcono w Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli, natomiast w 1937 roku w Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli (W. BOBROWSKA-NOWAK: *Historia wychowania przedszkolnego...*, s. 263, 283 i 513, M. WE-

Opieka przedszkolna w Katowicach w okresie 20-lecia międzywojennego

W okresie 20-lecia międzywojennego stolica województwa śląskiego – Katowice były rozwijającym się prężnie pod względem demograficznym i gospodarczym miastem, które potrzebowało instytucji opiekuńczo-wychowawczych, będących w stanie sprostać zmieniającym się wymaganiom społecznym. Zgodnie z nowym podziałem terytorialnym, który wszedł w życie w czerwcu 1922 roku, Katowice otrzymały status miasta powiatowego. Kolejne zmiany administracyjne wprowadzono uchwałą Sejmu Śląskiego z dnia 15 lipca 1924 roku. Spowodowała ona wyłączenie z katowickiego powiatu ziemskiego gmin: Bogucice, Brynów, Dąb, Załęże i Zawodzie, natomiast z powiatu pszczyńskiego gminy Ligota Pszczyńska i przyłączenie ich do Katowic¹⁹.

Na podstawie przeprowadzonych badań wyodrębniono 37 placówek opiekuńczo-wychowawczych działających w tym okresie. Trudno jednak ustalić faktyczną liczbę funkcjonujących w mieście placówek tego typu. Niejednokrotnie nie były one ewidencjonowane, a zachowane materiały archiwalne, wykazy statystyczne oraz księgi adresowe Katowic nie dają pełnego obrazu działających w mieście w okresie międzywojennym placówek wychowania przedszkolnego (tabele 3–4).

Katowickie przedszkola powoływane były do życia przez zgromadzenia zakonne, zarządy szkół powszechnych i sierocińców, zakładach pracy, osoby prywatne i organizacje społeczne. Artykuł 110 konstytucji z 1921 roku nadawał prawo do zakładania, nadzoru i finansowania zakładów wychowawczych mniejszościom narodowym, wyznaniowym i językowym, stąd też w Katowicach funkcjonowały również zakłady tworzone z myślą o dzieciach należących do mniejszości niemieckiej oraz mniejszości wyznaniowych, ewangelickiej i żydowskiej. Złożoność systemu, w odniesieniu do wychowania przedszkolnego okresu 20-lecia międzywojennego w Katowicach, znajdowała swoje uzasadnienie już w pruskim prawodawstwie oświatowym XIX wieku, dzięki czemu w mieście następował systematyczny rozwój zakładów wychowania przedszkolnego o charakterze prywatnym, z przeznaczeniem dla dzieci, które nie otrzymywały wychowania, z uwagi na pracę zawodową rodziców²⁰. Po pierwszej wojnie światowej system opieki nad dzieckiem młodszym w Katowicach poddano dalszej systematyzacji i specjalizacji, w zgodzie z obowiązującymi przepisami, określającymi zasady or-

RYHO-RADZIWIŁOWICZOWA: *Zarys wychowania przedszkolnego*. „Rocznik Pedagogiczny” 1930, nr 10, s. 12–20).

¹⁹ U. RZEWICZOK: *Zarys dziejów Katowic 1299–1990*. Katowice: Muzeum Historii Katowic, 2006, s. 108.

²⁰ J. BIENIEK: *Szkola katolicka na Górnym Śląsku w oświeceniu historyczno-prawnym*. Katowice: [b.w.], 1933, s. 139 i 200.

ganizacyjne i programowe oraz jako kontynuację przedwojennego systemu sieci placówek przedszkolnych.

Opieka nad dziećmi w katowickich żłobkach

Pierwszy poziom systemu opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym stanowiły żłobki, które podlegały nadzorowi opieki społecznej. Brak jednak dokładnej ewidencji żłobków, wskazujących na ich lokalizację. Można tylko przypuszczać, że wzorem innych śląskich miast funkcjonowały wspólnie z placówkami opieki przedszkolnej, stanowiąc ich integralną część. Żłobki nie cieszyły się popularnością, w porównaniu z wysokim wskaźnikiem przyrostu naturalnego. W latach 20. i 30. z tej formy pomocy o charakterze opiekuńczym korzystało zaledwie 20–35 dzieci łącznie (ok. 2%), co pozwala wnioskować, że dzieci do 3. roku życia podlegały w większości opiece w domu rodzinnym. Dzieci, korzystające z opieki w żłobku, otrzymywały zazwyczaj wsparcie ze strony opieki społecznej, włącznie z opłaceniem kosztów utrzymania w placówce. Niewielki wzrost

Tabela 2

Liczba dzieci w katowickich żłobkach (1925–1938)

Rok	Przyrost naturalny	Liczba dzieci w katowickich żłobkach	Liczba dzieci w katowickich żłobkach z podziałem na płeć		Liczba dzieci w katowickich żłobkach umieszczonych na koszt opieki społecznej
			chłopcy	dziewczęta	
1925	1 652	25	10	15	25
1926	1 225	25	12	13	25
1927	1 207	24	13	11	22
1928	1 265	27	13	14	27
1929	1 392	20	10	10	20
1930	1 429	22	15	7	22
1931	1 299	32	18	14	32
1932	1 083	33	18	15	33
1933	852	34	23	11	–
1934	825	35	20	15	32
1935	771	36	19	17	33
1936	926	63	32	31	56
1937	789	73	33	40	2
1938	751	75	36	39	5

Źródło: Rocznik statystyczny miasta Katowic. Katowice 1927–1939; J. Ziółkowski: *Rozwój demograficzny i przestrzenny Stalinostru na tle warunków społeczno-gospodarczych*. „Przegląd Zachodni” 1955, nr 9–12, s. 137, 162–163.

zainteresowania żłobkami widoczny jest dopiero w drugiej połowie lat 30. Liczba podopiecznych katowickich placówek wzrosła wówczas do 75 (ok. 10%), zmniejszyła się natomiast liczba korzystających ze wsparcia i pomocy opieki społecznej, co wskazuje na zmianę dotychczasowego modelu wychowania i wzrost zainteresowania tego typu placówkami opiekuńczymi wśród rodzin o wyższym statusie materialnym (tabela 2).

Opieka nad dzieckiem w zakładach wychowania przedszkolnego

Kolejny etap pracy z dzieckiem młodszym, które nie realizowało jeszcze obowiązku szkolnego, stanowiły przedszkola i ochronki. W 1925 roku liczba przedszkoli była niewielka, działało zaledwie 6 placówek opiekuńczo-wychowawczych, w tym 3 w centrum miasta oraz 3 na terenie gmin Bogucice-Zawodzie, Dąb i Załęże. W kolejnych latach ich liczba rosła systematycznie, proces ten szczególnie widoczny był w drugiej połowie lat 20. W 1931 roku funkcjonowało 21 zakładów typu przedszkolnego, w tym 13 w centrum Katowic oraz 8 na terenie gmin Bogucice-Zawodzie (2), Dąb (1), Ligota (1) i Załęże (4). W 1934 roku liczba zakładów przedszkolnych przekroczyła 30. Przed wojną funkcjonowały 32 zakłady opiekuńczo-wychowawcze tego typu, 16 w centrum miasta i 16 na terenie gmin Bogucice-Zawodzie (5), Dąb (2), Ligota (3), Brynów (1) i Załęże (5) (zob. tabela 2). Wzrost liczby przedszkoli i ochronek podyktowany był wzrostem zapotrzebowania społecznego na tego typu instytucje. W 1925 roku z opieki w zakładach opiekuńczo-wychowawczych korzystało w Katowicach 519 dzieci, w tym 288 w centrum miasta i 231 w katowickich gminach miejskich. W kolejnych latach liczba ta zwiększała się systematycznie, co związane było ze wzrostem demograficznym oraz rozwojem zakładów przemysłowych, a co z kolei stało się determinantem zjawiska napływu ludności z innych terenów kraju, w poszukiwaniu pracy zarobkowej. W latach 20. z opieki przedszkolnej korzystało średnio 600–700 dzieci z terenu miasta oraz 500–750 w katowickich gminach. Liczba ludności w mieście kształtowała się wówczas na poziomie 120 tys. W latach 30. wzrosła liczba dzieci korzystających z opieki w zakładach przedszkolnych. W centrum miasta, w którym funkcjonowało wówczas 15–18 zakładów tego typu, liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli pozostawała na tym samym poziomie, wynosiła ok. 550–800 dzieci. Zwiększyła się natomiast liczba dzieci w przedszkolach katowickich gmin: Bogucice, Brynów, Dąb, Ligota, Załęże i Zawodzie. W latach 30. z tej formy opieki korzystało średnio 550–1 300 dzieci. Zwiększyła się w tym czasie również liczba przedszkoli. W 1930 roku w katowickich gminach działało 8 placówek przedszkolnych, natomiast w 1938 roku – 16 placówek (tabele 3–5).

Najlicniejszą grupę placówek opiekuńczo-wychowawczych reprezentowały przedszkola i ochronki tworzone przy szkołach powszechnych i żłobkach. W 1925 roku funkcjonowała zaledwie jedna instytucja tego typu, uczęszczało do

Tabela 3

Liczba przedszkoli i ochronek w Katowicach i katowickich gminach miejskich (1925–1938)

Rok	Forma zakładu							Ogółem	W tym	
	ochronki i przedszkola miejskie zakładane przy szkołach powszechnych i żłobkach	przedszkola miejskie – samodzielne	przedszkola i ochronki prywatne	przedszkola mniejszościowe	ochronki przy zakładach wychowawczych i sierocinicach	ochronki wyznaniowe	ochronki zakładane przy zakładach pracy	ochronki zakładane przez towarzystwa	w centrum Katowic	na terenie katowickich gmin miejskich
1925	1	–	–	–	2	3	–	–	3	3
1926	5	–	–	–	2	5	–	–	6	5
1927	5	–	–	–	2	5	–	–	6	5
1928	10	–	2	–	2	5	1	–	10	9
1929	9	–	2	–	2	6	1	–	10	8
1930	9	1	2	–	2	7	1	–	11	8
1931	9	1	3	–	2	8	1	–	13	8
1932	11	2	2	1	2	8	1	–	15	10
1933	13	2	2	2	1	8	1	–	15	11
1934	14	1	2	2	2	8	1	4	17	14
1935	13	2	2	2	2	8	1	4	18	13
1936	14	2	2	2	2	8	1	4	18	14
1937	14	2	3	2	2	7	1	3	15	15
1938	15	3	3	1	2	8	1	2	16	16

Zródło: APK, 12/64, Inspektorat Szkolny w Katowicach (1921–1939), sygn. 163, Sprawy powszechnych szkół publicznych dla mniejszości oraz kursów religii, języka niemieckiego i publicznych przedszkoli dla mniejszości (1937), s. 48–80; *Informator na miasto Katowice*, Red. K. Motyka, A. Zborowski. Katowice 1935, s. 30; *Rocznik statystyczny miasta Katowic*. Katowice 1927–1939.

Tabela 4

Liczba dzieci w ochronkach w centrum Katowic (1925–1938)

Forma ochrony	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Sierociniec Andrzeja Mielęckiego	79	97	76	68	70	60	59	60	?	50	50	56	50	30
Ochronka przy ulicy Wandy (potem w Szkole Powszechnej im. M. Konopnickiej)	100	145	136	86	86	93	76	65	115	115	101	126	111	41
Zakład Przedszkolny Sióstr Elżbietanek	109	136	139	85	130	63	55	80	80	80	92	110	95	40
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. P. Skargi	–	60	59	60	83	53	51	67	67	67	44	45	78	80
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. J. Poniatowskiego	–	95	83	65	65	51	50	59	59	59	55	60	46	35
Ochronki ewangelickie przy ulicy Bankowej	–	120	121	132	130	90	38	50	50	50	40	52	45	20
	–	–	–	–	–	–	91	50	50	50	40	40	–	50
Ochronka przy żłobku, przy ulicy Dąbrówki (potem przy ulicy Strzeleckiej)	–	–	–	16	21	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	–	–	–	–	–	24	24	25	20	20	15	15	17	13
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. E. Plater	–	–	–	–	–	–	–	–	50	50	45	45	47	41
Ochronka Miejska przy ulicy Raciborskiej	–	–	–	–	–	30	36	36	36	39	38	46	40	40
Prywatne Przedszkole Małgorzaty Szulc	–	–	–	36	21	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Prywatne Przedszkole Dobrowolskiej	–	–	–	28	29	33	31	20	–	–	–	–	–	–
Prywatne Przedszkole Szromowej przy ulicy Ligonii	–	–	–	–	–	–	20	71	71	71	36	36	28	28
Przedszkole Kolejowe	–	–	–	45	60	60	55	55	44	44	48	52	45	44
Miejskie Przedszkole przy ulicy Kościuszki	–	–	–	–	–	–	–	18	18	–	11	15	17	18
Prywatna Ochronka Niemiecka przy ulicy Stawowej	–	–	–	–	–	–	–	–	54	54	42	52	35	34
Ochronka Towarzystwa Opieki PKO	–	–	–	–	–	–	–	–	–	74	87	87	–	–
Ochronka Towarzystwa Polek	–	–	–	–	–	–	–	–	–	55	40	40	–	–
Ogółem	288	653	614	621	695	557	586	656	714	878	784	877	654	514

Źródła: APK, 12/64, Inspektorat Szkolny w Katowicach (1921–1939), sygn. 163, Sprawy powszechnych szkół publicznych dla mniejszości oraz kursów religii, języka niemieckiego i publicznych przedszkoli dla mniejszości (1937), s. 48–80; *Informator na miasto Katowice*. Red. K. Motyka, A. Zborowski. Katowice 1935, s. 30; *Rocznik statystyczny miasta Katowic*. Katowice 1927–1939.

niej 100 wychowanków, co stanowiło 34,7% dzieci korzystających z opieki przedszkolnej w mieście. W kolejnych latach tendencja ta utrzymywała się na poziomie 32%–38%, pomimo że liczba dzieci wzrastała systematycznie. W 1930 roku do przedszkoli przy szkołach powszechnych uczęszczało 197, a w 1935 roku – 245 wychowanków. Powstały wówczas także przyszkolne zakłady opiekuńczo-wychowawcze w katowickich gminach. W latach 30. uczęszczało do nich średnio ok. 50%–60% wychowanków, korzystających z opieki przedszkolnej. Przed wybuchem drugiej wojny światowej działało 15 tego typu placówek, 4 w centrum Katowicach i 11 w gminach miejskich. Najwięcej, 5 zakładów tego typu, powstało w badanym okresie na Załężu (tabele 3–5).

Kolejną grupę zakładów opiekuńczo-wychowawczych w okresie 20-lecia międzywojennego stanowiły placówki o charakterze wyznaniowym. Były one prowadzone i dotowane przez gminy wyznaniowe, katolicką, ewangelicką i żydowską. Przedszkola katolickie były kierowane przez siostry elżbietanki w Katowicach, siostry jadwiżanki w Załężu oraz siostry służebniczki Marii na Dębie. Ochronki ewangelickie powstały w Katowicach oraz Bogucicach-Zawodziu, natomiast żydowskie – w Katowicach. W 1925 roku funkcjonowały zaledwie 3 instytucje tego typu, były to przedszkola katolickie, w tym 1 w Katowicach i 2 w gminach miejskich, na Dębie i w Załężu. Do katowickiej placówki uczęszczało wówczas 109 dzieci, co stanowiło ok. 38% dzieci uczęszczających do placówek opiekuńczo-wychowawczych, natomiast do zakładów poza centrum miasta 159 dzieci, co stanowiło ok. 69%. Począwszy od 1931 roku do wybuchu drugiej wojny światowej funkcjonowało 8 placówek tego typu. W badanym okresie liczba dzieci w przedszkolach wyznaniowych wzrastała, utrzymywała się na poziomie 150–170 wychowanków, co stanowiło ok. 22%–24% dzieci w miejskich zakładach opiekuńczo-wychowawczych. Liczba dzieci w przedszkolach wyznaniowych na terenie katowickich dzielnic zwiększała się w badanym okresie systematycznie do poziomu 250 wychowanków. Stanowiło to ok. 25%–27% dzieci uczęszczających do przedszkoli. W latach 30. przedszkola wyznaniowe ustąpiły miejsca zakładom przedszkolnym prowadzonym przy szkołach powszechnych (tabele 3–5).

W latach 1930–1931 w Katowicach funkcjonowała również prywatna ochronka żydowska z polskim językiem nauczania. Początkowo mieściła się przy ulicy Piłsudskiego 50, następnie przy Mieleckiego 8. Zajęcia dla dzieci prowadziła Hendel Rosenbaum, jednak z uwagi na nieodpowiedni standard pomieszczeń koncesja została jej odebrana²¹. W kolejnych latach dla dzieci młodszych, niepodlegających obowiązkowi szkolnemu, Gmina Żydowska w Katowicach prowadziła 2 przedszkola, freblówki, przy 3 Maja 40 i Mickiewicza 9, opiekę nad dziećmi

²¹ AP Kat., 12/64, Inspektorat szkolny w Katowicach (1921–1939), sygn. 112, Ochronka żydowska w Katowicach (1930), s. 1–5; sygn. 113, Prywatna ochronka żydowska z polskim językiem wykładowym w Katowicach (1930–1931), s. 1–3.

Tabela 5

Liczba dzieci w ochronkach na terenie gmin katowickiego powiatu miejskiego (1925–1938)

Forma ochronki	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Bogucice-Zawodzie														
Zakład Leopolda Markiecki	72	90	120	96	127	94	130	160	160	160	165	190	150	120
Ochronka przy szkołach ewangelickich im. M. Reja, im. J. Sobieskiego	–	133	129	120	137	101	–	–	–	–	–	–	–	–
	–	–	–	–	–	–	100	120	120	120	105	79	80	100
Ochronka w Szkole Powszechnej im. Królowej Jadwigi	–	–	–	–	–	–	–	70	70	105	102	89	89	50
Prywatna Ochronka Niemiecka	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	19	–
Ochronka Towarzystwa „Opieka”	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	80	40
Prywatna Ochronka przy ulicy Cynkowej	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	40
Załęże														
Zakład Przedzkołny Sióstr Jadwizek	72	95	95	52	65	56	55	50	50	50	102	60	80	50
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. T. Rejtana	–	–	–	50	56	44	40	51	51	51	–	67	59	50
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. J. Słowackiego	–	–	–	61	80	80	100	95	95	95	103	96	89	–
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. Prezydenta I. Mościckiego	–	–	–	75 44	40	40	–	54	94	94	52	45	42	84
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. ks. K. Damrota	–	–	–	–	–	–	35	53	53	53	46	46	45	30
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. J. Lompy	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	98
Ochronka Towarzystwa Polek	–	–	–	–	–	–	–	–	–	170	180	180	152	–
Prywatna Ochronka Niemiecka	–	–	–	–	–	–	–	–	–	50	43	43	–	–

Dąb														
Zakład Przedszkolny Sióstr Służebniczek Marii	87	93	128	124	132	90	91	66	66	66	110	135	100	80
Przedszkole Towarzystwa Polek przy Szkole Powszechnej im. Z. Krasńskiego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	90	85	67	58	90
Ligota														
Ochronka przy ulicy Kredytowej (potem przy Szkole Powszechnej im. S. Staszica)	-	75	90	86	105	59	90	67	67	127	118	182	195	90
Miejskie Przedszkole w Domu Związkowym	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54
Ochronka przy Szkole Powszechnej nr 31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
Brynów														
Ochronka przy Szkole Powszechnej im. T. Kościuszki	-	-	-	-	-	-	-	-	62	62	36	35	32	20
Ogółem	231	486	562	708	742	564	641	786	888	1 293	1 247	1 314	1 270	1 036

Uwaga: W zestawieniu nie ujęto danych dotyczących ochronek żydowskich.

Źródła: APK, 12/64, Inspektorat Szkolny w Katowicach (1921–1939), sygn. 163, Sprawy powszechnych szkół publicznych dla mniejszości oraz kursów religii, języka niemieckiego i publicznych przedszkoli dla mniejszości (1937), s. 48–80; *Informator na miasto Katowice*. Red. K. Motyka, A. Zborowski. Katowice 1935, s. 30; *Rocznik statystyczny miasta Katowic*. Katowice 1927–1939.

w każdym zakładzie sprawowała jedna nauczycielka. Korzystało z nich około 100 dzieci. Roczny budżet przedszkola wynosił średnio 8 tys. złotych. Rodzice 70% dzieci nie ponosili żadnych kosztów, natomiast pozostali uiszczali opłaty w wysokości 2–10 złotych. Dzieci uczęszczające do przedszkoli żydowskich podlegały akcji dożywiania, opiece lekarskiej, sprawowanej przez pediatrę – dr M. Kromońską, dentystkę – Garbińską i internistę – dr. Königsfelda oraz pomocy odzieżowej²².

Przedszkola tworzone i utrzymywane przez magistrat i osoby prywatne stanowiły mniejszość. W okresie międzywojennym powstały 3 zakłady opiekuńcze wspierane przez miasto oraz 3 zakłady prowadzone przez osoby prywatne. Było to przedszkole Małgorzaty Szulc, działało zaledwie 2 lata (1928–1929), Dobrowolskiej, działało 5 lat (1928–1932) oraz Szromowej, działało 8 lat (1931–1938). Wszystkie funkcjonowały w obrębie miasta. Przeznaczone były dla liczby 20–35 dzieci. Jedynie w przedszkolu Szromowej, w latach 1932–1934 przebywało 71 wychowanków. Prywatna ochronka działała również w Bogucicach-Załężu przy ulicy Cynkowej. Brak jednak informacji, czy prowadzona i utrzymywana była przez osobę prywatną, czy przez mniejszość niemiecką (tabele 3–5).

Prywatny charakter miały również przedszkola mniejszości niemieckiej. Szczególnie trudnym okresem pod względem normowania sytuacji polityczno-społecznej był okres plebiscytowy, przypadający na lata 1919–1921, związany z aktywną działalnością organizacji niemieckich. Stąd też praca władz oświatowych, po włączeniu Katowic do państwa polskiego, skupiała się nie na działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale w głównej mierze na działaniach repolonizacyjnych. Liczba przedszkoli niemieckich zaczęła się zmniejszać w dopiero w drugiej połowie lat 20.²³ Zgodnie ze spisem powszechnym, przeprowadzonym w 1931 roku, w Katowicach mieszkało 13% mieszkańców uznających język niemiecki za ojczysty²⁴. W okresie międzywojennym funkcjonowały zaledwie 3 zakłady tego typu. Prywatne ochronki niemieckie (w latach 1933–1938) działały w Katowicach przy ulicy Stawowej na Załężu (1934–1936) oraz w Bogucicach-Zawodziu (1937). W katowickiej ochronce dla mniejszości niemieckiej przebywało średnio 30–55, z tendencją spadkową. Stanowiło to około 6,5%–7,5% dzieci korzystających z zakładów opiekuńczo-wychowawczych w centrum miasta. Ochronka dla mniejszości na Załężu działała 3 lata. Przeznaczona była dla ok. 40–50 dzieci, natomiast ochronka w Bogucicach-Zawodziu działała zaledwie rok, korzystało z niej 19 dzieci (tabele 3–5).

²² *Obwieszczenie*. „Urzędowa Gazeta Gminy Izraelickiej w Katowicach” [dalej: „UGGI”] 1932, nr 3, s. 4; *Nasze przedszkole*. „UGGI” 1934, nr 50, s. 3; *Z działalności Urzędu Opieki Społecznej. Opieka nad Dziećmi*. „UGGI” 1934, nr 53, s. 5; „UGGI” 1934, nr 56, s. 2; „UGGI” 1934, nr 65, s. 1.

²³ W. BOBROWSKA-NOWAK: *Historia wychowania przedszkolnego...*, s. 262; *Przedszkola śląskie*. W: *Sprawy szkolne na Śląsku*. [Dodatek do: „Chowanna” 1934, nr 1], s. 2–8.

²⁴ U. RZEWICZOK: *Zarys dziejów Katowic 1299–1990...*, s. 115.

W utrzymaniu przedszkoli partycypowały również towarzystwa o charakterze kulturalno-oświatowym, Towarzystwo Polek²⁵ i Towarzystwo Opieka, jak też o charakterze społeczno-gospodarczym, Towarzystwo Opieki PKO. Przed wojną funkcjonowały 4 zakłady tego typu, 2 w Katowicach, 1 w Bogucicach-Zawodziu i 1 na Załężu. W centrum Katowic przedszkola prowadzone przez Towarzystwo Polek i Towarzystwo Opieki PKO funkcjonowały w latach 1934–1936. Do pierwszego z nich uczęszczało 40–55 dzieci, z tendencją spadkową w kolejnych latach. Do przedszkola Towarzystwa Opieki PKO w 1934 roku uczęszczało 74 dzieci, w kolejnych 2 latach liczba dzieci zwiększyła się do 87. Do placówek prowadzonych przez obydwa Towarzystwa uczęszczało ok. 14%–16% dzieci w mieście, korzystających z opieki w placówkach przedszkolnych. W 1933 roku powstało przedszkole Towarzystwa Polek na Załężu, działało przez 4 lata. Uczęszczało do niego 150–180 dzieci, co stanowiło ok. 11%–14% dzieci korzystających z opieki przedszkolnej w katowickich dzielnicach. Kolejnym zakładem opiekuńczo-wychowawczym tego typu było przedszkole Towarzystwa Opieka, działało zaledwie 2 lata. W 1937 roku korzystało z niego 80, w 1938 roku – 40 dzieci (tabele 3–5).

Zakłady opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci młodszych powstawały również przy zakładach wychowawczych i w sierocińcach. W okresie 20-lecia międzywojennego działały 2 instytucje tego typu, przy sierocińcu Andrzeja Mieleckiego oraz przy zakładzie wychowawczym Leopolda Markiefki. Obydwa pracowały nieprzerwanie do wybuchu drugiej wojny światowej. Pierwsza z nich – sierociniec A. Mieleckiego – przeznaczona była dla ok. 50–70 dzieci. Jednakże w pierwszej połowie lat 20. liczba dzieci niejednokrotnie przekraczała możliwości placówki. Liczba wychowanków zmniejszyła się dopiero w drugiej połowie lat 30. Przed wybuchem drugiej wojny światowej zakład obejmował opieką 30 dzieci. Druga placówka – sierociniec L. Markiefki – należała do najstarszych instytucji opiekuńczo-wychowawczych na Górnym Śląsku. Przedszkole prowadzone przy zakładzie przeznaczone było dla dzieci osieroconych oraz dla dzieci z rodzin niepełnych i pełnych. Liczba wychowanków placówki stale się zwiększała. W latach 30. pod opieką zakładu znajdowało się ok. 120–190 wychowanków. Stanowiło to 10%–13% dzieci korzystających z opieki przedszkolnej w katowickich dzielnicach (tabele 3–5).

W tworzeniu placówek wychowania przedszkolnego partycypowały również zakłady pracy. W 1928 roku utworzono w Katowicach przedszkole kolejowe. Działało nieprzerwanie do wybuchu drugiej wojny światowej. Przeznaczone było

²⁵ Towarzystwo Młodych Polek zostało utworzone w Katowicach w 1927 roku. Funkcję kierowniczką Towarzystwa do wybuchu drugiej wojny światowej pełniła Maria Tomczakówna. Towarzystwo wpisywało się w działania podejmowane w ramach Akcji Katolickiej. Do jego głównych zadań należało podejmowanie zadań o charakterze religijnym, kulturalno-oświatowym, charytatywnym oraz społeczno-patriotycznym. [Protokół dostępu] www.ksm.org.pl [data dostępu: 08.11.2009].

dla 40–60 dzieci. Stanowiło to ok. 6%–10% dzieci korzystających z opieki przedszkolnej w mieście w latach 30. (tabela 3–4).

* * *

Rozwój opieki przedszkolnej w Katowicach w okresie 20-lecia międzywojennego był wynikiem celowej polityki władz miejskich i wojewódzkich, zmierzających do objęcia działaniami opiekuńczo-wychowawczymi jak największej liczby dzieci, które nie realizowały jeszcze obowiązku szkolnego. Forma organizacyjna zakładów przedszkolnych oraz liczba dzieci korzystających z opieki w tego typu instytucjach, podyktowane były rosnącym zainteresowaniem społecznym oraz pozytywnym stosunkiem władz samorządowych i licznej grupy inicjatorów zakładania i prowadzenia przedszkoli. W gronie tym znajdowały się osoby prywatne, organizacje społeczne, gminy wyznaniowe i mniejszość niemiecka. Przychylna atmosfera dla powoływania zakładów opieki przedszkolnej stała się podstawą dla utworzenia w okresie 20-lecia jednej z najlepiej zorganizowanych i powszechnie dostępnych sieci instytucji dla dzieci młodszych, nie tylko w województwie śląskim, ale również w Polsce.

Joanna Lusek

The development of pre-school care in Katowice in the interwar period

Summary

After the World War I, Katowice became a part of Poland. The new social – political situation contributed to a new structure of Educational and Teaching System included also children who were not the school – age. Due to the specific location of Katowice, in the centre of the Upper Silesian agglomeration, care and educational institutions became the subject of a wide public concern, and on the other hand they were supported by the positive attitude of the local authorities. Consequently, a great number of initiators organize kindergartens and pre – school establishments. Among them were different community organizations, denominational and educational municipalities, representative of minority communities and individuals.

Joanna Lusek

Die Entwicklung des Vorschulunterrichts in Kattowitz in der Zwischenkriegszeit

Zusammenfassung

Nach dem Ende des ersten Weltkrieges befand sich die Stadt Kattowitz seit 1922 in den Grenzen des polnischen Staates. Neue sozialpolitische Lage verursachte, dass das Bildungs- und Erziehungssystem (auch in Bezug auf Vorschulkinder) von neuem organisiert werden mussten. Da Kattowitz im Zentrum der sich rasch entwickelnden oberschlesischen Agglomeration liegt, erregten sozialpädagogische Institutionen allgemeine Aufmerksamkeit; und andererseits war deren Entwicklung von der Selbstverwaltungsmacht begünstigt. Es gab also einen breiten Kreis von Initiatoren, die Kinderkrippen und Kindergärten gründen und führen wollten. Solche Initiativen wurden von zahlreichen gesellschaftlichen Organisationen, Kultusgemeinden, Minderheiten und Privatpersonen ergriffen.

ks. Tomasz Żołna

Działalność zakonna w zakresie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym i w nowej rzeczywistości kształtującej się Polski Ludowej

W życiu Polski okresu międzywojennego, kiedy odtwarzano, a właściwie budowano postawy Polaka – obywatela niepodległej Polski, duchowieństwo, a zwłaszcza zgromadzenia zakonne, odegrały ważną rolę. Pamiętać trzeba, że zachowanie właściwych postaw moralnych, ale także narodowych, w okresie za-
borów pozostało w rękach duchowieństwa i społeczności gromadzącej się wokół Kościoła. W niniejszym artykule przywołany został przykład Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza, a dokładnie prace sióstr na terenie województwa śląskiego.

W granicach prowincji polskiej sióstr boromeuszek istniało wiele zakładów opiekuńczo-wychowawczych, w których właśnie siostry pełniły różne funkcje wychowawcze. Zakłady te obsługiwane przez siostry tego zgromadzenia przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Zakłady obsługiwane przez siostry boromeuszki

Miejscowość	Rok objęcia placówki	Własność
1	2	3
sierocińce		
Kochłowice	1910	kościelna
Królewska Huta	1886	kościelna
Mysłowice	1858	kościelna
Nakło	1899	hr. Donnesmarck
Piekary	1891	kościelna
Pszczyna	1902	kościelna
Pszów	1869	zgromadzenia
Siemianowice Śl.	1890	zgromadzenia
Świętochłowice	1892	zgromadzenia
Szopienice	1905	kościelna
Wodzisław	1910	kościelna
Wielkie Oczy	1883	zgromadzenia
Orłów	1938	kopalni

cd. tab. 1

1	2	3
żłobki		
Królewska Huta Chorzów Zakład bł. Bronisławy	1904	miasta
Ruda Śląska Zakład św. Anny	1874	gminy
Tarnowskie Góry Zakład św. Józefa	1863	miasta
Tarnowskie Góry	1936	miasta

Źródło: Na podstawie Anhang 1926, „Rocznik Diecezji Śląskiej” 1936, dokumentu znajdującego się w: Akta ogólne Zgromadzenia s. boromeuszek, I, T. II, 204.

Z danych zebranych w tabeli 1 wynika, że siostry boromeuszki, oprócz 4 własnych zakładów opiekuńczo-wychowawczych, prowadziły także 7 zakładów kościelnych, 3 zakłady komunalne, 2 prywatne i 1 ośrodek gminny. Sierocińce prowadzone przez boromeuszki miały charakter placówek zamkniętych¹, do których przyjmowano sieroty czy też ubogie i opuszczone dzieci. Zakłady te stosowały formę opieki całkowitej, skupiając młodzież obojga płci w wieku od 2 do 14 lat, dziewczęta do 16. roku życia, a w razie potrzeby także starszą młodzież². W tych zakładach dzieci miały zapewnione całkowite utrzymanie (wyżywienie, mieszkanie), a także środki potrzebne do rozwoju zarówno zdrowia fizycznego, jak i życia religijnego.

Zakłady prowadzone przez siostry boromeuszki utrzymywały się z opłat wypłacanych im przez gminy, krewnych, opiekunów sióstr czy też związki św. Wincentego à Paulo. Ponadto źródłem utrzymania były także ofiary w postaci datków, produktów rolnych i materiałów na ubrania. Materiały dostarczali przeważnie właściciele sklepów przed świętami Bożego Narodzenia. Z nich siostry same szyły ubrania dla swoich podopiecznych. Niektóre z zakładów miały stałych dobroczyńców np. sierociniec w Pszczynie systematycznie był wspierany przez rodziny Madej i Frystacki, jak też księżnę pszczyńską. Tenże zakład co roku od Zarządu Przymusowego Dóbr i Zakładów Przemysłowych księcia von Pless otrzymywał bezpłatnie kilka ton węgla oprócz tego słomę i ziemniaki³.

¹ Sierociniec w Kochłowicach zamieniono ok. 1937 roku na zakład dzieci upośledzonych. „Rocznik Diecezji Śląskiej” 1938 wskazuje zakład takiej specjalizacji w Kochłowicach.

² Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach UW Śl/Adm., 1600 c., Statut dla Katolickiego Sierocińca św. Józefa w Rożdżeniu (Szopienice); Akta ogólne Zgromadzenia Sióstr Boromeuszek, L.Święt. IX, 158. Regulamin zakładu opiekuńczego sióstr boromeuszek w Świętochłowicach, Zakład św. Karola.

³ Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Akta Pszczyna. Dyrekcja Główna Zarządu Przymusowego zawiadamia pismem z dnia 29.10.1935 Katolicki Dom Sierot w Pszczynie, iż może odebrać bezpłatny przydział 15 ton węgla, 1 tony słomy i 2 ton ziemniaków. Ta sama dyrekcja pismem z dnia 21.12.1935 roku donosi, że sierociniec może odebrać od Dyrekcji Rolniczej w Pszczynie 10 kg karpi. O podobnej dostawie Zarządu Przymusowego świadczy pismo z 2.10.1937 roku.

Dobroczyńcami sierot w Wodzisławiu byli państwo Juzy, Lipok i Nielsen oraz ks. Sznalke, który doraźnymi subwencjami wspierał zakład⁴. Inną formą utrzymania placówek były zbiórki organizowane na terenie województwa śląskiego za pozwoleniem urzędu wojewódzkiego czy też starosty danego powiatu.

Siostry pracujące w zakładach opiekuńczo-wychowawczych własności kościelnej lub gminnej, jak też osób prywatnych zajmowały się przede wszystkim wychowywaniem dzieci oraz wewnętrzną organizacją zakładu. Dzieci były wychowywane w systemie grupowym. Na czele grupy stał wychowanek, który wyznaczał drużyny w swojej grupie i był za nią odpowiedzialny. Taki system miał ułatwić wychowanie w zakładzie, jak również umożliwić dzieciom ćwiczenie samodzielności. Naukę elementarną dzieci otrzymywały w powszechnych szkołach państwowych, a jedynie dzieci w wieku przedszkolnym miały zajęcia w przedszkolu na terenie zakładu⁵. W zakładzie prowadzone były ręczne roboty dla kobiet. W okresie wakacyjnym niektórzy wychowankowie wyjeżdżali na kolonie letnie, do uzdrowisk lub byli wysyłani do domów prywatnych. W wakacje dzieci mogły również odwiedzać rodziców i opiekunów, ale także mogły być odwiedzane.

W okresie międzywojennym dokonały się dość liczne zmiany w zakresie prowadzenia zakładów wychowawczych. Z analizy dostępnych materiałów wynika, że starano się w nich zmniejszyć koszarowy rygor nie tylko przez wprowadzenie dzieci do warsztatów i szkół pozazakładowych, ale również poprzez zastosowanie nowych form i metod pracy wychowawczej na terenie zakładów. Ponadto Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej urządzało kursy doszkalcające dla personelu wychowawczego⁶. W tym okresie dążono także do tworzenia różnego typu zakładów specjalnych. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej domagało się, by w placówkach przeznaczonych dla dzieci zdrowych odizolować dzieci chore i upośledzone i przekazać je do zakładów specjalnych⁷.

Tym przemianom, które zachodziły w dziedzinie pracy wychowawczej w zakładach opiekuńczych, ulegały też zakłady prowadzone przez boromeuszki, o czym świadczy wzmianka w kronice Zakładu św. Józefa w Chorzowie; wedle niej po włączeniu Śląska do Polski tamtejszy zakład sierot prowadzono zgodnie z wymaganiami Ministerstwa Oświaty⁸.

⁴ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach UW Śl/PO – 1830. Protokół z lustracji rocznej Zakładu św. Józefa w Wodzisławiu odbytej 7.05.1938 roku. Zakład w tymże roku miał 20 wychowanków, 7 z nich utrzymywał bezpłatnie.

⁵ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach UW Śl/PO 1935, Sprawozdanie z Zakładu św. Józefa w Chorzowie II.

⁶ *Polityka społeczna państwa polskiego w latach 1918–1935*. Oprac. W. JASZCZOŁT, J. PACIOR-KOWSKI. [Warszawa]: Ministerstwo Opieki Społecznej, 1935, s. 299.

⁷ Rozporządzenia te otrzymały wszystkie zakłady wychowawcze. Por. Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Akta Pszczyna. Pismo okólne Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z dnia 28.08.1930 roku.

⁸ Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Kronika Zakładu św. Józefa w Chorzowie II 1923 rok, s. 20.

Obsada siostr wychowawczyń czy też siostr, które były zatrudnione w kuchni zakładowej, była najczęściej uzależniona od liczby wychowanków w zakładzie, np. Zakład św. Józefa w Chorzowie II, który opiekował się 100 wychowankami, miał 6 siostr wychowawczyń, jak też 3 zakonnice zatrudnione w kuchni⁹. W tym samym czasie w zakładzie w Pszczynie, w którym przebywało 20 sierot, pracowały tylko 4 siostry, w tym 1 siostra wychowawczyni oraz siostra kierownicza, która miała kwalifikacje pielęgniarskie¹⁰.

Liczba dzieci w poszczególnych sierocińcach prowadzonych przez boromeuszki była zróżnicowana, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2

**Liczba dzieci w poszczególnych sierocińcach prowadzonych przez siostry boromeuszki
(w wybranych latach)**

Miasto	1908	1926	1932	1933	1934	1935
Chorzów	200	127	106	88	77	113
Kochłowice	–	60	33	26	22	43
Mysłowice	60	15	16	20	13	16
Nakło	10	18	20	17	17	17
Piekary	45	50	16	17	18	14
Pszczyna	22	30	18	21	17	25
Pszów	6	11	8	4	4	2
Siemianowice	65	60	26	33	18	28
Świętochłowice	50	42	27	24	48	27
Szopienice	14	50	42	26	36	45
Wodzisław	–	40	22	23	24	23
Razem	472	503	334	299	294	353

Źródło: Schematyzm, 1908, Ankieta 1926, Wykaz dzieci w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym w województwie śląskim za lata 1932–1935. WAP w Katowicach UW Śl/PO, 1643. Wykazów dla późniejszych lat archiwum nie posiada.

Z zebranych w tabeli danych wynika, że w 1926 roku zakłady opiekuńczo-wychowawcze posiadały najwięcej wychowanków. Zaraz w pierwszych latach po zakończeniu pierwszej wojny światowej i po powstaniach śląskich, zaobserwowano napływ dzieci do placówek prowadzonych przez siostry np. liczba dzieci w Zakładzie św. Józefa w Chorzowie zwiększyła się do 230, tak nagły wzrost liczby wychowanków spowodował chwilowy brak ubrań, bielizny osobistej i pościeli,

⁹ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Katowicach UW Śl/PO 1835. W sprawozdaniu z katolickiego sierocińca w Chorzowie II jest informacja, że oprócz 9 siostr w zakładzie pracowało 5 osób świeckich w charakterze służby domowej.

¹⁰ Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Akta Pszczyna. Sprawozdanie z działalności za rok 1935/1936.

zakup zaś tych rzeczy i żywności dla tak licznej grupy dzieci był aż do czasu stabilizacji waluty bardzo utrudniony, ponieważ kupcy odmawiali wydawania towaru. Siostry starały się jednak o to, żeby zapewnić dzieciom dach nad głową i codzienne utrzymanie mimo trudności gospodarczych, jakie pojawiły się w pierwszych powojennych latach¹¹. Kolejny okres cechuje spadek liczby wychowanków.

W okresie międzywojennym zaczęto propagować ideę opieki nad dzieckiem w rodzinie zastępczej, gdyż uważano, że dotychczasowa opieka nad dziećmi w zakładach opiekuńczo-wychowawczych pomimo wielu pozytywnych cech miała także braki. Do najważniejszych z nich zaliczano koszarowość wychowania, sztuczne warunki, które nie pozwalały wychowankom wejść w rytm życia społecznego, brak naturalnych więzów między wychowankiem, jako przyszłym obywatelem państwa, a środowiskiem oraz bezradność po wyjściu z zakładu przez brak wspólnoty z obcym otoczeniem¹². Można więc przypuszczać, że opieka nad dziećmi w rodzinach zastępczych w pewnej mierze przyczyniła się do zmniejszenia liczby wychowanków w zamkniętych zakładach opiekuńczo-wychowawczych.

Tabela 3 podaje liczbę zakładów opiekuńczo-wychowawczych, ze szczególnym uwzględnieniem zakładów obsługiwanych przez siostry boromeuszki, jak też stan liczbowy dzieci, które aktualnie przebywały w tych zakładach¹³.

Tabela 3

Wykaz dzieci przebywających w zakładach prowadzonych przez siostry boromeuszki oraz inne osoby i zgromadzenia na terenie województwa śląskiego w latach 1932–1935

Rok	Siostry boromeuszki				Inne osoby i zgromadzenia			
	liczba opiekunów	chłopcy	dziewczęta	razem	liczba opiekunów	chłopcy	dziewczęta	razem
1932	14	213	272	485	35	908	706	1 614
1933	14	211	264	475	32	780	681	1 461
1934	15	212	248	460	31	772	562	1 334
1935	15	248	286	534	33	775	665	1 440

Źródło: Zestawienie na podstawie Archiwum Zakonnego w Mikołowie.

Z zestawienia powyższego wynika, że aż 30% zakładów opiekuńczo-wychowawczych, które istniały w tym czasie na terenie województwa śląskiego, obsługi-

¹¹ Kronika sierocińca w Pszowie, s. 15. Autorka sygnalizuje, że sierociniec był przez pewien okres czasu pełen dzieci osób poległych podczas wojny i w powstaniach.

¹² J.C. BABICKI: *Opieka nad dziećmi w rodzinach zastępczych*. „Praca i Opieka Społeczna” 1934, z. 4, s. 430.

¹³ Zestawienie tabelaryczne utworzono na podstawie szczegółowego wykazu dzieci w zakładach opieki, znajdującego się w Archiwum Państwowym w Katowicach. Por. UW Śl/PO 1634. Wykaz dzieci w zakładach opiekuńczych za rok 1932, 1933, 1934, 1935. Do wymienionych zakładów opiekuńczych są także wliczone żłobki i pensjonaty, np. pensjonat sióstr boromeuszek w Cieszynie.

wały siostry boromeuszki. Po przyłączeniu Zaolzia do Polski w 1938 roku siostry boromeuszki objęły sierociniec w Orłowie, w którym pracowały aż do momentu zajęcia Zaolzia przez wojska niemieckie w okresie drugiej wojny światowej. Siostry prócz sierocińców na terenie województwa śląskiego prowadziły także 4 żłobki: w Rudzie Śląskiej, Chorzowie oraz 2 w Tarnowskich Górach. Celem tych żłobków było zapewnienie dzieciom do lat 3 całkowitej opieki. Siostry pracujące w tych zakładach wykonywały funkcje pielęgniarek-wychowawczyń. Jeżeli chodzi o żłobek w Tarnowskich Górach, który siostry objęły w 1936 roku, mimo oficjalnej nazwy „żłobek dla niemowląt”, był on przeznaczony dla dzieci szkolnych i przedszkolnych¹⁴. Łączna liczba niemowląt w żłobkach prowadzonych przez boromeuszki zamieszczona jest w tabeli 4.

Tabela 4

**Stan liczebny niemowląt w żłobkach prowadzonych przez siostry boromeuszki
oraz liczba odnotowanych dni pielęgnacji i nocnych czuwań**

Rok	Liczba niemowląt	Liczba dni pielęgnacji	Liczba czuwań nocnych
1930	130	23 874	1 104
1931	89	16 000	725
1932	91	9 406	1 158
1934	74	13 520	–
1935	64	11 580	–
1936	106	16 370	–
1938	113	25 914	947

Źródło: Akta ogólne Zgromadzenia Sióstr Boromeuszek, Sprawozdanie domu prowincjalnego. Akta ogólne Zgromadzenia Sióstr Boromeuszek, Sprawozdanie domu prowincjalnego – VK. V-80; VK-V-129; VK.V-181; VK.V-219; VK.V-238; VK.V-800.

Siostry boromeuszki prowadziły w prowincji polskiej także liczne ochronki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Ochronki prowadzone przez zakonniczki miały także za zadanie wspierać i uzupełniać wychowanie domowe dzieci. Zajęcia w ochronkach miały charakter wychowawczy i były dostosowane do rozwoju, wieku i uzdolnień dzieci. Ogródki dziecięce zapewniały wychowankom rozwój osobowy, m.in. przez wykorzystanie metod aktywizujących takich jak: gry ruchowe ze śpiewem, uczenie się wierszyków oraz łatwa praca ogrodowa. Ochronki te wykluczały zupełnie naukę szkolną¹⁵.

¹⁴ Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Akta Tarnowskie Góry, Zakład św. Józefa. W odpowiedzi na pismo magistratu z 13.01.1936 roku przełożona prowincjalna s. Filotea Pełka wyraża zgodę na objęcie żłobka z dniem 1.04.1936 roku.

¹⁵ Ibidem, Archiwum Zakonne Domu Generalnego w Mikołowie, Akta Mikołów, nr 58, Statut prywatnego przedszkola sióstr boromeuszek w Mikołowie. W programie zajęć w przedszkolu znalazły się ćwiczenia oddechowe, śpiew, gry i zabawy ruchowe, prace ręczne, rysunki

Siostry prowadzące ochronki kładły duży nacisk na wpojenie dzieciom pierwszych zasad moralnych oraz starały się o budzenie uczuć społecznych i szacunek do drugiego człowieka¹⁶. Ochronki prowadzone przez siostry boromeuszki w województwie śląskim należały do jednych z pierwszych, jakie powstały na tym terenie. Ogólna liczba ochronek prowadzonych przez siostry na Górnym Śląsku wynosiła w 1922 roku – 60, spośród których 24 prowadziły boromeuszki, co stanowiło 40% ogółu¹⁷.

Należy pamiętać, że ochronki lub ogródki dziecięce, których personel miał na celu opiekę nad dziećmi w czasie pracy rodziców, potraktowano w latach 30. jako instytucje przygotowujące częściowo dzieci do szkoły powszechnej, stąd też nazwane zostały przedszkolami¹⁸. Tabela 5 obejmuje wykaz przedszkoli prowadzonych przez siostry boromeuszki na terenie województwa śląskiego¹⁹.

Tabela 5

Miejscowości, w których były przedszkola w 1926 i 1936 roku

Miejscowość	Rok utworzenia przedszkola	1926		1936		Charakter przedszkola	Liczba siostr wychowawczyń*
		liczba dzieci	język wykładowy	liczba dzieci	język wykładowy		
1	2	3	4	5	6	7	8
Brzozowice	1900	80	polski	113	polski	publiczne	2
Cieszyn	1876	60	niemiecki	–	–	–	–
Cieszyn	1923	40	polski	60	polski	prywatne	1
Chorzów I Zakład św. Józefa	1895	–	–	184	polski	prywatne	2
Chorzów I	1932	–	–	60	niemiecki	prywatne	2
Chorzów III	1908	100	polski	187	polski	publiczne	2
Chropaczów	1917	100	polski	210	polski	publiczne	1 i 2 os. świeckie

i nauka wierszy. Środkami do zajęć były gry rękami i palcami, gry rzędowe i w kole, zabawy piłką, kulą, walcem, i układanki z patyczków, muszli, kamyczków. Wysztywnianie, robienie modeli z gliny. Podczas zajęć wykorzystywano opowiadanie, ćwiczenia poglądowe, śpiew i zaznajamiano dzieci z przyrodą.

¹⁶ Ibidem, relacje sióstr ochraniarek.

¹⁷ L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa w Województwie Śląskim*. Katowice: [Księgarnia i Drukarnia Katolicka], 1929, s. 32. Autor podkreśla, że władze rządowe przywiązywały dużą wagę do przedszkoli, jednak wobec pilniejszych zagadnień szkolnych w pierwszych latach po przyłączeniu Śląska do Polski wydawały się one mniej pilnym zagadnieniem, stąd liczba ich wzrasta powoli. Ogólna liczba w województwie śląskim osiągnęła poziom z 60 w 1922 roku na 250 w 1928 roku.

¹⁸ L. RĘGOROWICZ: *Rozwój szkolnictwa...*, s. 32.

¹⁹ Anhang 1926, J. PRAŻMOWSKI: *Szkolnictwo w województwie śląskim*. Katowice: [Nakładem Autora], 1936, s. 3–24.

cd. tab. 5

1	2	3	4	5	6	7	8
Hajduki W.	1898	370	polski	240	polski	prywatne	3
Kochłowice Zakład św. Józefa	1902	150	polski	77	polski	publiczne	1
Kochłowice Zakład Łazarza	1926	60	polski	90	polski	prywatne	1
Lędziny	1904	70	polski	80	polski	publiczne	1
Łagiewniki	1910	120	polski	143	polski	publiczne	1 i 1 os. świecka
Mikołów	1896	150	polski	70	polski	prywatne	2
Mysłowice	1898	120	polski	103	polski	prywatne	1
Nakło	1899	80	polski	108	polski	publiczne	1
Nowy Bytom	1901	120	polski	95	polski	prywatne	1
Nowa Wieś	1899	120	polski	120	polski	prywatne	1
Piaśniki	1924	310	polski	282	polski	publiczne	2 i 3 os. świeckie
Piekary	1901	150	polski	60	polski	prywatne	1
Pszczyna	1919	100	polski	150	polski	publiczne	1 i 2 os. świeckie
Pszów	1910	72	polski	72	polski	publiczne	1
Ruda	1881	100	polski	100	polski	prywatne	1
Ruda	1926	–	–	–	polski	prywatne	1
Szopienice	1905	300	polski	300	polski	publiczne	3
Siemianowice	1891	100	polski	125	polski	prywatne	2
Świętochłowice	1892	300	polski	250	polski	prywatne	3
Tarnowskie Góry	1881	150	polski	157	polski	prywatne	2 i 1 os. świecka
Ustroń	1927	–	–	49	polski	prywatne	1
Wełnowiec	1907	90	polski	70	polski	prywatne	1
W. Dąbrówka	1900	80	polski	60	polski	prywatne	1
Wodzisław	1926	–	–	125	polski	publiczne	1
Żory	1925	–	–	90	polski	prywatne	1

* W wypadku niektórych ośrodków podano także liczbę osób świeckich, zajmujących się podopiecznymi.

Źródło: Anhang 1926, J. PRAŻMOWSKI: *Szkolnictwo w Województwie Śląskiem*. Katowice 1936.

Z danych zestawionych w tabeli 5 wynika, że większość ochronek została założona jeszcze przed pierwszą wojną światową. Ze względu na brak dokładnych danych źródłowych trudno ustalić, w których latach poszczególne ochronki prowadzone przez boromeuszki przybrały charakter wyłącznie polski. Wiadomo

bowiem, że w pierwszych latach po przyłączeniu Śląska do Polski, w niektórych miejscowościach siostry prowadziły równoległe ochronkę polską i niemiecką, co było konieczne, ponieważ pewna liczba dzieci nie znała dobrze języka polskiego.

Z chwilą otwarcia na Śląsku polskich ochronek zaznaczył się spadek liczby dzieci w ochronkach niemieckich. Ogólna liczba ochronek niemieckich na Górnym Śląsku ciągle się zmniejszała. Szkolne władze powiatowe dążyły do tego, aby powiększyć liczbę polskich przedszkoli. W 1937 roku województwo śląskie liczyło ogółem 330 przedszkoli, w tym 25 niemieckich²⁰. W tym okresie pod opieką siostr boromeuszek znajdowały się 33 przedszkola, w tym 1 niemieckie.

Placówki prowadzone przez siostry miały charakter przedszkoli prywatnych i publicznych. Do przedszkoli prywatnych należały zakłady utrzymywane przez zgromadzenie czy też inne instytucje prywatne (huty, kopalnie), które angażowały zakonnice do pracy w przedszkolu, np. przedszkole w Bytomiu utrzymywane było przez zarząd tamtejszej huty. Niektóre prywatne przedszkola zorganizowane i początkowo utrzymywane przez zgromadzenie z czasem stały się przedszkolami publicznymi. Siostry pracujące nadal w przedszkolach były opłacane przez Wojewódzki Wydział Oświecenia Publicznego²¹.

W 1936 roku siostry boromeuszki prowadziły na terenie województwa śląskiego 19 przedszkoli prywatnych i 14 publicznych. W innych dzielnicach Polski utrzymywały tylko 3 przedszkola prywatne.

Tabela 6 przedstawia stan przedszkoli w województwie śląskim w 1936 roku, ze szczególnym uwzględnieniem przedszkoli prowadzonych przez boromeuszki.

Tabela 6

Stan przedszkoli w województwie śląskim w 1936 roku

Przedszkole prowadzone przez	Liczba			Średnia dzieci	
	przedszkoli	wychowawców	dzieci	na jedno przedszkole	na jednego wychowawcę
Siostry boromeuszki	33	56	3 978	120,6	70,5
Inne osoby	272	336	18 128	66,6	53,9
Razem	305	392	22 106	72,2	56,4

Źródło: Tabelę sporządzono na podstawie ogólnych danych o przedszkolach zawartych w „Śląskich Wiadomościach Statystycznych” 1936, (179) nr 3 oraz danych zawartych w tabeli 5.

²⁰ P. PSZCZÓŁKA: *Szkolnictwo powszechne województwa Śląskiego w świetle sprawozdań z organizacji szkół powszechnych z dnia 1 października 1937 r.* Katowice: [b.w., 1938], s. 52.

²¹ Kronika domowa Zgromadzenia Sióstr Boromeuszek w Chorzowie wspomina, że w 1924 roku Wydział Oświecenia Publicznego przyjął na wychowawczynię kontraktową s. Domityłę i od tego roku ochronka przestała być prywatna. W kronice domowej Łędzin czytamy: „Rok 1927 był specjalnie ciężki. Spadek pieniądza, bezrobocie spowodowały coraz szczuplejsze dochody. Szkołę robót ręcznych zamknięto, gdyż dziewczynki nie były w stanie opłacać nauki i zakupić sobie potrzebnego materiału. By zapewnić domowi jakiś stały dochód, s. Justyna starała się o etat w ochronce państwowej. Wydział Oświecenia Publicznego przychylił się do prośby i przyznał jej etat, a dotychczasową ochronkę klasztoru uznał za publiczną. Pobory wynosiły 180 zł miesięcznie”.

Z zestawienia tego wynika, że przedszkola prowadzone przez boromeuski były przepełnione. Stan ten można interpretować jako świadectwo zaufania, jakim społeczeństwo darzyło siostry posyłając swoje dzieci do przedszkoli sióstr.

Polityka państwa komunistycznego w dziedzinie wychowania młodzieży

Linia wychowawcza, ale i cała działalność zgromadzeń zakonnych uległa radykalnej przemianie w rzeczywistości powojennej. W lecie 1944 roku, u progu procesu sowietyzacji Polski, zaszeregowano oświatę do jednego z trzech – obok przemian politycznych i gospodarczych – rodzajów rewolucji, które przynieść miał naszemu krajowi socjalizm realizowany w praktyce.

Wprowadzanie reguł komunistycznych do polskiego życia społeczno-polityczno-gospodarczego odbywało się utartym wzorem sowieckim. Tym samym nie będzie daleka od prawdy konstatacja, że socjalistyczna mutacja szkolnictwa była warunkiem wykreowania społeczeństwa, które sięgnąć miało istoty idei państwa komunistycznego. W praktyce poprzez ową, tak szeroko reklamowaną przez Polską Partię Robotniczą (PPR) w każdej dziedzinie, „demokratyzację” szkoły wykreować chciano człowieka, który nie tylko podporządkowałby się „władzy ludowej”, ale także by się z nią identyfikował, dla niej żył i o nią walczył.

Wbrew pozorom straty wojenne i okupacyjne, te materialne w infrastrukturze oświatowej, straty fizyczne wśród nauczycielstwa, jak również zmiany w społeczeństwie na poziomie psychologicznym i moralnym, nie komplikowały komunistom zamiarów przekształcenia polskiej oświaty na modłę sowiecką. Brak nauczycieli zmuszał władze do szybkich reakcji, które polegały na stopniowym zastępowaniu dotychczasowych pedagogów w tym wielu sióstr zakonnych nauczycielami, otwartymi na ideały proponowane przez rządzących.

Od samego początku dla ideologów marksistowskich czymś nie do zaakceptowania było funkcjonowanie obok siebie na gruncie szkolnym światopoglądu komunistycznego i chrześcijańskiej wizji świata. Starano się, aby administracja szkolna, tworzona żywiołowo przez Resort Oświaty PKWN, a następnie Ministerstwo Oświaty Rządu Tymczasowego, składała się w większości z ludzi nowych. Niemożliwe było jednak pookupacyjne odrodzenie się oświaty bez udziału rzeszy przedwojennego nauczycielstwa, które oddolnie inicjowało ruchy szkolnictwa wszystkich typów. Większość nauczycieli, bez względu na przekonania polityczne, zresztą podobnie jak wielu Polaków, wzięła udział w odbudowie życia społecznego. Zakres tego zaangażowania musiał mieścić się jednak w granicach, które wyznaczyły komunistyczne władze.

Punktem wyjścia do „demokratyzacji” polskiego szkolnictwa była organizacja oświaty wprowadzona 11 marca 1932 roku. Zgodnie z Konstytucją marcową

zakładano podległość nadzorowi państwa wszystkich szkół publicznych i prywatnych, bezpłatność nauki w szkołach państwowych i samorządowych, stypendia państwowe dla wyjątkowo uzdolnionych uczniów szkół średnich i wyższych oraz obowiązek nauki religii do 18. roku życia. Można się domyślać, że taki obraz oświaty nie spełniał jednak oczekiwań komunistów. Nie na rękę prominentom nowego ustroju była przede wszystkim możliwość tworzenia szkół prywatnych i obowiązek nauki religii²².

Przedwojenna organizacja szkolnictwa była potrzebna komunistom, gdyż stanowiła ona gwarancję szybkiego odradzania się oświaty; którą później zamierzali kształtować wedle własnych planów. Postawione sobie w tej dziedzinie cele: likwidacja analfabetyzmu, ujednolicenie systemu edukacyjnego w szkołach podstawowych, budowa szkolnictwa zawodowego, które „produkowałoby” klasę robotniczą, a przede wszystkim całkowita przebudowa treści nauczania²³, zaczęto realizować już w 1944 roku. Zaczęły zmieniać się programy nauki i metodyka pracy szkolnej, a z programów usunięto treści niezgodne z ideologią Polski Ludowej i komunizmu²⁴. Do szkoły zaczęto wprowadzać elementy, które charakteryzować miały odtąd nowy ustrój i stanowić miały sedno języka społeczno-politycznego, jaki zadomowił się w kraju aż do lat 90. XX wieku.

Wydział Reformy Szkolnej, powołany przy Resorcie Oświaty PKWN w listopadzie 1944 roku, miał za zadanie nowelizację przedwojennych programów szkolnych i dostosowanie ich do potrzeb szkoły komunistycznej. Jeszcze w 1944 roku efektem pracy Wydziału weszły w życie rozporządzenia dotyczące zmian w programie nauki historii, biologii i języka niemieckiego²⁵. Wprowadzony został, jako nadobowiązkowy, język rosyjski. Okólnikiem z 3 października 1944 roku minister Stanisław Skrzeszewski polecał organizowanie w szkołach okolicznościowych pogadanek „w dniu święta państwowego ZSRR”, tj. 7 listopada (rocznica rewolucji październikowej)²⁶. W marcu 1945 roku wprowadzono nowy przedmiot ideologiczny – naukę o Polsce i świecie współczesnym. Zmiany te wpisywały się w ogólny wysiłek usuwania ze szkół „pozostałości ideologii sanacji i faszystów”²⁷. Jednocześnie zapewniono sobie prawo ingerowania w politykę rekrutacyjną szkół wyższych oraz ich sprawy wewnętrzne²⁸.

²² A. ŚWIECKI: *Oświata i szkolnictwo w Polsce Ludowej*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1968, s. 30.

²³ Ibidem, s. 49–50.

²⁴ Ibidem, s. 51.

²⁵ Ibidem, s. 153.

²⁶ A. KOCHAŃSKI: *Polska 1944–1991. Informator historyczny*. T. 1: *Podział administracyjny, ważniejsze akty prawne, decyzje i enuncjacje państwowe (1944–1956)*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 1996, s. 36.

²⁷ A. ŚWIECKI: *Oświata i szkolnictwo...*, s. 153.

²⁸ W trakcie spotkania z Senatem Uniwersytetu Jagiellońskiego S. Skrzeszewski zapowiedział natychmiastową reakcję, jeśli wśród kandydatów na studia znalazłby się ideologicznie „niepożą-

Wróciły naciski na ideę świeckości szkoły, które odzwierciedlały napięte stosunki z Kościołem. Gdy próbowano, na zasadzie przeciwwagi, wprowadzać do szkół różnego typu związki i organizacje opierające swoją działalność na ideałach katolickich, Ministerstwo Oświaty mocno sprzeciwiło się temu, twierdząc, że „istnienie i działanie tych organizacji w szkole nie jest ani przewidziane, ani zalegalizowane żadnym zarządzeniem władz”²⁹. O nieprzejednanym stosunku władz do kwestii religii w szkołach świadczyć mogą ówczesne wypowiedzi wysokich przedstawicieli rządu i partii. „Szanujemy i uznajemy” – mówił minister S. Skrzeszewski podczas debaty w sejmie – „wolność sumienia, wierzeń i zwyczajów, ale równocześnie nie dopuścimy do wygrywania uczuć religijnych dla politycznych korzyści i rozgrywek”³⁰. Zaczęło się od tworzenia szkół pod patronatem Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, w których lekcji religii nie było, by następnie przejść do drastycznego ograniczania roli księży katechetów i siostr katechetek w procesie kształcenia³¹. W roku szkolnym 1947/1948 rządowe hasło przeciwdziałania „klerykalizacji i bigoterii” stało się dla administracji „najbardziej nośnym kierunkiem działań na niwie reformowania wychowania szkolnego”³². Były to przymiarki do całkowitego usunięcia religii ze szkół.

Nowe programy szkolne oparto na podstawach marksizmu-leninizmu, a zawarta w nich treść nauczania i wychowania miała w dzieciach i młodzieży kształtować materialistyczny pogląd na świat. Z obiegu wycofano stare skrypty i podręczniki, które z wolna zastępowane były książkami tłumaczonymi z języka rosyjskiego³³. Treść wychowawcza pracy szkolnej oparta została „na zasadach moralności socjalistycznej [...] i internacjonalizmu. Głównym elementem i celem przeprowadzenia reformy ustrojowo-organizacyjnej szkolnictwa była ideologiczna przebudowa treści nauczania i wychowania”³⁴.

Od 1948 roku mamy do czynienia ze zmasowanym naporem marksizmu na szkoły polskie. Materializm dialektyczny miał być wykładnią filozoficzną dla wszystkich praktycznie przedmiotów nauczania, w szczególności dla przedmiotów humanistycznych.

Na tego typu politykę oświatową jednoznacznie reagował Kościół, któremu przewodził prymas August Hlond. Prymas doskonale zdawał sobie sprawę, że walka o szkołę będzie jedną z kluczowych przestrzeni zmagania o rząd dusz.

dane elementy”. Zob. P. HÜBNER: *Polityka naukowa w Polsce w latach 1944–1953. Geneza systemu*. T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992, s. 98.

²⁹ S. MAUERSBERG: *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 196.

³⁰ Ibidem, s. 198.

³¹ A. DUDEK, R. GRYZ: *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*. Kraków: Znak, 2003, s. 31.

³² H. KONOPKA: *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944–1961)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1997, s. 40.

³³ Ibidem, s. 285.

³⁴ A. ŚWIECKI: *Oświata i szkolnictwo...*, s. 164.

W liście pasterskim skierowanym do rodziców i młodzieży 15 kwietnia 1945 roku czytamy: „Materializm nie uznaje ani przykazań Bożych, ani wiecznych praw moralnych, ani etyki chrześcijańskiej, ani w ogóle stałej normy moralnej. Wyznaje kult doczesności, zmysłowe używanie, walkę o warunki, nienawiść. Polska Młodzieży Katolicka! Wychowana jesteś w duchu chrześcijańskim. Na dzieje Twojego narodu patrzysz okiem bez zdrady. Życie Twoje i ideały oceniasz w świetle katolickiego pojmowania życia i taką pozostaniesz”³⁵.

Tego typu memoriał musiał być odbierany przez komunistów niemal jak wypowiedź wojny, przy czym obie strony zdawały sobie sprawę, że nie jest to wojna polityczna, lecz ideologiczna, chciałoby się rzec: religijna. Ojciec Mieczysław A. Krąpiec owo starcie religii chrześcijańskiej z ideologią komunistyczną charakteryzuje jako pozbawione możliwości dialogu. „Strona katolicka – pisze Krąpiec – była i jest dziedzicem bogatej, dwutysiącletniej tradycji naukowej, teologicznej, filozoficznej, artystycznej, słowem – tradycji kultury chrześcijańskiej. W kulturze tej żywo odróżniano dziedzinę wiary od nauki, filozofii i ideologii, a nawet od teologii i światopoglądu. Każda z tych dziedzin jest w miarę możliwości dosyć dokładnie określona i ma charakterystyczne, wyróżniające ją cechy. Natomiast po stronie marksistów takich rozróżnień nie ma. Wszystko bowiem sprowadza się do ideologii, która ma stanowić teoretyczne usprawiedliwienie praktycznych postanowień aparatu władzy. Filozofia bowiem i ideologia nie mają na celu prawdziwościowego wyjaśniania świata, ale jedynie (zasadniczo) przemianę istniejących w świecie stosunków tak, aby były one zgodne z zamierzeniami władzy”³⁶.

W walce światopoglądowej nie chodziło jedynie o utrwalenie władzy ludowej na gruncie rządowym. Chodziło o pozyskanie dusz. 15 lipca 1961 roku światło dzienne ujrzała ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania³⁷, która ustalała podstawowe cele nauczania i wychowania w Polsce, budowała system oświaty i wychowania, oparty na wcześniejszych wytycznych partii komunistycznej ustrój i organizację szkolną, ustalała zadania szkół oraz zasady ich współdziałania z rodzicami, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi i zakładami pracy. Nie podlega dyskusji, że oświata Polski stalinowskiej miała na celu kształtowanie świadomości społeczeństwa.

³⁵ „Tygodnik Warszawski”, 6.06.1948, nr 23; por. L. SZUBA: *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*. Lublin: TN KUL, 2002, s. 237–238.

³⁶ M.A. KRĄPIEC: *Dialog. W: Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*. Red. A.B. STĘPIEŃ. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, 1990, s. 10.

³⁷ Dz.U. 1961, nr 54, poz. 226.

Katolickie szkolnictwo kościelne i praca oświatowo-wychowawcza zakonów żeńskich w nowej rzeczywistości

Analizując klimat, który zapanował w Polsce po wojnie, możemy łatwo dojść do wniosku, że działalność wychowawcza zgromadzeń zakonnych w tej rzeczywistości całkowicie zmieniła sposób egzystowania. Zgromadzenia istniejące przed wojną funkcjonowały w całkowicie nieskrępowany sposób. Mając możliwość swobodnego rozwoju, ale także posiadania i nabywania dóbr materialnych w postaci budynków, mogły swobodnie realizować swoją misję, a więc i wychować młode pokolenie. Wielka siatka punktów wychowawczych czy edukacyjnych zaprezentowana na przykładzie siostr boromeuszek obszaru województwa śląskiego to pokazuje.

Zakonnice, które odbyły formację duchową przed wojną, były przekonane, że będą nadal swobodnie realizowały charyzmat swojego powołania. Nie mając rozeznania w rzeczywistości powojennej Polski, próbowały kontynuować swoją misję tak, jakby była ona tylko przerwana wybuchem wojny.

Biorąc to wszystko pod uwagę, nie może dziwić fakt, że po zakończeniu działań wojennych zgromadzenia wróciły do swoich domów i niemal natychmiast otworzyły placówki wychowawcze. Zdecydowanie i szybkość działań wynikały, po pierwsze, z przeświadczenia, że sprawą oczywistą jest realizacja charyzmatu konstytucji zgromadzeń, po drugie do takiego zachowania przymuszała siostry zastana sytuacja. Ogrom zniszczeń, wyniszczenie polskiej przedwojennej inteligencji, a więc braki w gronie pedagogów i wychowawców, narzucały konieczność szybkiego działania.

Drugim ważnym czynnikiem mającym wpływ na działalność edukacyjną zgromadzeń zakonnych była postawa rodziców. Przedwojenny model wychowania w rodzinie zakładał, że Kościół jest integralną częścią procesu kształtowania młodego pokolenia. Uznano więc za rzecz oczywistą obecność duchowieństwa i zgromadzeń zakonnych w szkolnictwie powojennym. I tu widoczny jest gremialny napływ dzieci i młodzieży do szkół i internatów nowo otwieranych przez zakonny. Styl postępowania przerwany okupacją został ponownie przyjęty. Model łączący kształcenie, wychowanie obywatelskie z chrześcijańskim stylem życia był traktowany jako coś oczywistego. I tu można dostrzec powód słabości w realizacji świeckiego modelu, wdrażanego przez obóz rządzący w Polsce powojennej. Który wszedł w fazę realizacji w latach późniejszych.

Jedną z pierwszych wspólnot powracających do przerwanej działalności było Zgromadzenie Sióstr Szkolnych de Notre Dame. Na prośbę rodziców ze Strumienia zgromadzenie zorganizowało w tym miasteczku w 1945 roku roczny kurs gospodarstwa domowego i robót ręcznych. Warunki były spartańskie, ponieważ po działaniach wojennych dom i jego pomieszczenia klasztorne były kompletnie

obrabowane. Za zgodą Inspektoratu rozpoczęto nauczanie według jednorocznego programu nauczania szkoły gospodarczej. W ramach tego programu oprócz zajęć z gospodarstwa domowego prowadzono lekcje języka polskiego, matematyki, higieny oraz religii. Języka polskiego uczyła siostra przełożona M. Lukrecja Furch, a kursy robót ręcznych prowadziły siostry: Kinga Grzymek i Magdalena Grzeszłowska³⁸.

W Bielsku po wojnie z powodu braku możliwości prowadzenia działalności we własnych szkołach siostry postanowiły otworzyć internat dla uczniów szkół państwowych. W grudniu 1945 roku we wspomnianym internacie mieszkało już 45 uczennic³⁹. W Strumieniu siostry otworzyły internat dla dzieci uczęszczających do tamtejszej szkoły podstawowej. W grudniu 1947 roku pod opieką sióstr było 35 dziewcząt⁴⁰.

W Bielsku od 1945 roku siostry szkolne podjęły pracę w domu dziecka. Placówka mieściła się przy ulicy Kozielec 9. Kierowniczką i wychowawczynią była siostra M. Czesława Grygierczyk. Pomagało jej w pracy wychowawczej w tym domu dodatkowo siedem sióstr⁴¹. Niestety, w roku 1949 dom upaństwowiono, a siostry zwolniono.

Do swojej działalności powróciły siostry jadwiżanki. Prowadziły one domy dziecka do momentu upaństwowienia w Katowicach Bogucicach, Dąbrowce Małej, w Katowicach przy ulicy Plebiscytowej, w Katowicach Janowie przy ulicy Zamkowej, w Katowicach Załężu przy ulicy Wojciechowskiego i w Pielgrzymowicach⁴².

Jedną z najliczniejszych wspólnot, mającą ogromne znaczenie w kształtowaniu modelu katolickiego przed wojną, było Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza. Siostry boromeuszki w 1945 roku nie mogły jednak otworzyć prywatnej szkoły podstawowej w Cieszynie. Władze oświatowe w postaci kuratorium, nie zezwalając na otwarcie tej placówki, sugerowały otwarcie szkoły gastronomicznej w cyklu dwuletnim. W związku z tym boromeuszki otworzyły taką placówkę w roku szkolnym 1945/1946, która rok później zamieniona została w Szkołę Jednoroczną Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnych⁴³. W pierwszym roku było 207 uczennic. Według zachowanych dzienników można określić, że podstawowa siatka przedmiotów obejmowała: język polski,

³⁸ Kronika Domu w Strumieniu, Archiwum Domu Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Strumieniu, rok 1945, s. 14.

³⁹ W. GOŁĄBEK: *Zgromadzenie Sióstr de Notre Dame Prowincja Polska w latach 1939–1947*. Lublin: KUL, 2001, s. 451.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ M. ADAMUS: *Działalność Zgromadzenia Sióstr Szkolnych de Notre Dame w domach dziecka po drugiej wojnie światowej*. Wrocław: MPS, 1986, s. 45.

⁴² M. GOROL: *Zgromadzenie Sióstr Świętej Jadwigi. Prowincja katowicka w latach 1939–1947*. Lublin: KUL, 2001, s. 252–255.

⁴³ Archiwum Ogólne Zgromadzenia Sióstr Boromeuszek, Akta Cieszyn, Kronika retrospektywna Cieszyn, s. 94.

historię, geografę, religię, organizację w gospodarstwie, zajęcia praktyczne, roboty ręczne, bielizniarstwo i krawiectwo. Szkoła ta zmieniała nazwy, a ostatecznie władze oświatowe zlikwidowały ją w 1953 roku.

1 września uruchomiono bursę dla uczennic Gimnazjum Kupieckiego. W bur-sie mieszkało 30 uczennic. Dwa tygodnie później otwarto kolejną bursę, w tym wypadku miejsce otrzymało 28 dziewczyn, które uczyły się w Gimnazjum Ogól-nokształcącym. W październiku otwarto kolejne dwa punkty dla uczennic Se-minarium Ochraniarskiego i Nauczycielskiego. Za wyjątkiem brusy uczennic Seminarium Nauczycielskiego w pozostałych opiekę sprawowały siostry boro-meuszki⁴⁴.

W kształtowaniu młodego pokolenia ogromną rolę odgrywało Zgromadze-nie Sióstr Urszulanek Unii Rzymskiej, które w swojej regule kładą największy nacisk na szkolnictwo. Wyzwolenie Śląska spod okupacji niemieckiej w kwietniu 1945 roku było dla rybnickich sióstr sygnałem do otwarcia szkół i podjęcia pracy pedagogicznej. 19 kwietnia 1945 roku uruchomiono zajęcia szkolne w wynają-tych salach probostwa, gdyż budynki klasztorne zajęte były przez szpital wojsko-wy. Na pierwsze lekcje zgłosiło się 500 dzieci. 21 kwietnia siostry poinformowały kuratorium, że otwierają przedszkole, szkołę powszechną i gimnazjum, szkołę gospodarczą i gimnazjum krawieckie. Szkoły otrzymywały zgody na działalność tylko na jeden rok pracy. Od roku 1949 zaczęło się konsekwentne likwidowanie działalności szkolnej w Rybniku wspomnianych sióstr urszulanek. Dokonywano tego przez przymusowe przejmowanie pomieszczeń dla działania szkół państwo-wych. Tak więc w 1949 roku zamknięto szkołę podstawową⁴⁵, w 1953 – Gimna-zjum i Liceum Ogólnokształcące, gdyż od 4 lat nie pozwalano na nabór do klas I. Z tego samego powodu w roku 1951 przestało istnieć Liceum Gospodarcze. Gimnazjum i Liceum Krawieckie zamknięto w 1952 roku a Technikum Hote-larskie w 1954, rok później Technikum Gastronomiczne. Najdłużej utrzymała się Zasadnicza Szkoła Gastronomiczna i Technikum Gospodarcze. Zostały one zamknięte w 1962 roku, a budynki przekazane⁴⁶. Po zawarciu w sierpniu 1980 roku porozumienia między Solidarnością a władzami państwowymi i dzięki staraniom Komisji Wspólnej Episkopatu Polski i Rządu PRL urszulanki mogły podjąć starania otwarcia szkoły w Rybniku. Przełożona prowincjalna zwróciła się do Ministra Oświaty i Wychowania Bolesława Farona z prośbą o wyraże-nie zgody na otwarcie w roku szkolnym 1982/1983 szkoły licealnej w Rybniku. O sprawie poinformowała Komisję kościelno-rządową⁴⁷. W roku 1982/1983 uczy-ły się w Żeńskim Liceum 92 uczennice, 1983/1984 – 162 uczennice, w 1984/1985

⁴⁴ Ibidem, s. 100.

⁴⁵ Archiwum Zgromadzenia Sióstr Urszulanek, por. Odpis orzeczenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach z dnia 21.07.1949 roku. Nr I-8078/72/13/49.

⁴⁶ Archiwum Zgromadzenia Sióstr Urszulanek UR w Rybniku, por. Odpis z protokołu z po-rozumienia o przekazaniu budynku szkoły z dnia 28.07.1962 roku.

⁴⁷ Archiwum Zgromadzenia Sióstr Urszulanek UR w Rybniku, por. pismo L.dz. 953/81.

– 205 uczennic. Kolejne lata szkolne to odpowiednio: 223, 233, 239. W roku szkolnym 1988/1990 dziewcząt było 227⁴⁸.

Proces likwidacji szkolnictwa katolickiego, a przede wszystkim zakonnego, w okresie Polski Ludowej trwał od 1948 roku. W wypadku szkół, władze najczęściej koncentrowały się na wydaniu decyzji o zamknięciu poszczególnych placówek bez podejmowania szeroko zakrojonej akcji likwidacyjnej.

Lata powojenne w nowym klimacie ideologicznym doprowadziły więc do całkowitego zamrożenia wpływu żeńskich zgromadzeń zakonnych na proces oświatowo-wychowawczy młodego pokolenia. Świadomie utrudniany przez władze, dostęp do wychowania młodzieży kształcącej się zmienił też pogląd na rolę w procesie wychowawczym, jaki sprawował do tej pory Kościół. Naturalne stało się, że w nowej rzeczywistości modelu chrześcijańskiego nie ma. Ten powojenny trend stopniowo w latach 80. zaczął ulegać przemianie, co oczywiście związane było z osłabieniem, a następnie upadkiem ideologii socjalistycznej w Polsce.

⁴⁸ Archiwum Sióstr Urszulanek UR w Rybniku, dzienniki szkolne.

ks. Tomasz Żoła

The Role of monastic Orders in Educating and Upbringing Children and Adolescents
in the years between WW I and WW II and in the new reality
of the Post-war People's Republic of Poland

Summary

When the model of a citizen of independent Poland was being created after the First World War, a very important role in the process was played by the Church, first of all by its monastic orders. It was an obvious consequence of the fact that during the partition years it was mainly the Church that took care of the patriotic and moral attitudes of the society. A case in point is the activity of the Sisters of Mercy of St Borromeo in the Polish province of Silesia, where the Sisters ran mainly orphanages and nursery schools.

After the Second World War, new legislation introduced by the communist government made it impossible for the Church to continue educating and bringing up children according to the principles worked out in the pre-war era. When the Sisters of Mercy and other women orders tried to resume their educational or welfare activities, they met with severe restrictions and finally were completely excluded from the process of educating young people. The decline of the repressive political system in the 1980s meant that different religious orders and organisations could return to teaching, which they had had to abandon in the two decades after WW II.

ks. Tomasz Żoła

Die Tätigkeit der Orden im Bereich der Ausbildung u. Erziehung von Kindern und Jugendlichen
in der schlesischen Woiwodschaft in der Zwischenkriegszeit
und in den neuen Realien der Volksrepublik Polen

Zusammenfassung

Eine wichtige Rolle bei der Erziehung spielten in der Zwischenkriegszeit Frauenorden. Die Frauenkloster verfügten damals über ein gut entwickeltes Bildungssystem: Schulen, Waisenhäuser und Bursen für Schüler. Die Zwischenkriegszeit charakterisierte sich durch eine Zusammenarbeit zwischen staatlicher und kirchlicher Behörde bei Ausbildung der jungen Bürger. In dem damals geprägten pädagogischen Modell gab es keine Diskrepanz zwischen dem Polen-Patrioten und dem Polen-Katholiken.

Die Nachkriegszeit hat die Einstellung der Amtsgewalt zur Rolle der Kirche bei Ausbildung von Jugendlichen völlig geändert. Die Kriegszeit bedeutete für Orden eine unbeabsichtigte Unterbrechung in ihrer sozial-pädagogischen Arbeit. Nach dem Krieg kehrten die Klosterfrauen nach Hause zurück und begannen sofort mit der Aufnahme von neuen Schülern in die noch vor dem Krieg funktionierenden pädagogischen Einrichtungen.

Die Gewalt der neu entstandenen Volksrepublik Polen hatte eine ganz unterschiedliche Weltanschauung und eine ganz andere Ansicht über die Ausbildung. In ihrem marxistischen Erziehungsmodell ließ die sozialistische Ideologie die Möglichkeit, mit christlichen Werten zu kooperieren, nicht zu. Nur der anfänglichen Schwäche des neuen Systems und dem Mangel an Lehrern verdankten die Klosterfrauen, dass sie im Bereich der Ausbildung noch geduldet waren. Mittlerweile aber wurden die Schwester aus der Schule konsequent ausgeschlossen, die Ausbildung wurde monopolisiert und es entstand ein Modell der staatlichen Schule.

Aleksander Kwiatek

Środowisko filologiczne wobec kształcenia humanistycznego w II Rzeczypospolitej

Kształcenie humanistyczne z reguły było domeną szkoły, a gdy powstała szkoła średnia (w czasach nowożytnych) z reguły kształcenie stało się domeną gimnazjum klasycznego. W gimnazjum tego typu, wśród przedmiotów ogólnokształcących, szczególna rola przypadała nauczaniu języków klasycznych (łaciny, greki), kultury antycznej, krzewieniu humanistycznych wartości itp. Gdzieś od połowy XIX wieku w krajach zachodnio- i środkowoeuropejskich ten typ kształcenia zderza się z koncepcją szkoły realnej, napotykając na coraz większy opór ze strony środowisk przemysłowych i mieszczańskich, uznawany za mało użyteczny w praktycznym życiu. Środowiska te zmierzały ku szkole utylitarnej na miarę własnych aspiracji cywilizacyjno-kulturowych, kierunków gospodarczego rozwoju i bieżących potrzeb. W wyniku dyskusji, a nierzadko ostrych sporów politycznych trwających do początku XX wieku, szkoła taka znalazła dla siebie trwałe miejsce i pełne uzasadnienie. W zachodnim systemie edukacyjnym dwutorowość kształcenia stała się faktem.

Podobne kwestie, choć w nieporównywalnie zmniejszonej skali i innej optyce historycznej, wystąpiły na ziemiach polskich u progu niepodległości. Tutaj z jednej strony chodziło o dorównywanie do europejskich standardów, z drugiej trzeba było liczyć się z różnymi uwarunkowaniami stanowiącymi efekt braku państwa przez ponad stulecie i brać pod uwagę ewidentne zaniedbania i zapóźnienia jako wyraz celowej polityki zaborcy obliczonej na wynarodowienie i wyjałowienie kulturalne ziem polskich. Wszystko to razem wzięte zadecydowało o specyfice całego systemu oświatowego II Rzeczypospolitej, zarówno w fazie tworzenia, jak później, na etapie dalszego rozwoju. W kontekście niniejszego opisu warto zaznaczyć, iż szkoła międzywojenna, zwłaszcza na swym szczeblu średnim, powstawała pod wpływem różnych inicjatyw oddolnych, korporacyjnych, branżowych, regionalnych itp., o skutkach trudnych do przecenienia. Bywało często tak, szczególnie u samych początków zawiązującego się systemu, że postanowienia gremiów nauczycielskich w postaci różnego rodzaju sejmików, zjazdów, konferencji, miały niejednokrotnie większe znaczenie niż decyzje podejmowane przez czynniki administracyjno-państwowe. Dowodziłoby to społecznego charakteru szkoły nie

tylko w sensie jej genezy, lecz także przeznaczenia i funkcjonowania. Chęć przez to powiedzieć, iż ówczesna szkoła średnia to rezultat permanentnego dyskursu toczącego się w sferze edukacji z udziałem różnych grup i czynników, poczuwających się do współodpowiedzialności za kształt procesu kształcenia i wychowania. W dyskursie tym szczególnie doniosły był głos filologów, zwłaszcza gdy chodziło o gimnazjum klasyczne i humanistyczne ukształtowanie młodego człowieka.

Środowisko filologiczne, wcale niemałe, gdyż obejmujące wszystkie uniwersytety i istniejącą sieć gimnazjalną, należało do nader wpływowego. Oczywiście, iż główny ton nadawała mu profesura akademicka. Wśród humanistów filologów stanowili elitę, zbiorowość ludzi światłych i sławnych, cieszących się dużym autorytetem, znanych poza murami uniwersytetu. Piastowali zaszczytne funkcje rektorów, prezesów towarzystw naukowych itp. Do najbardziej utytułowanych należeli: prof. Kazimierz Morawski (m.in. rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prezes Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, kandydat Stronnictwa Narodowego w wyborach prezydenckich po śmierci Gabriela Narutowicza, znakomity latynista i znawca Rzymu)¹ czy prof. Tadeusz Zieliński, od 1933 roku członek Polskiej Akademii Literatury (najbardziej doborowego towarzystwa w II Rzeczypospolitej)², doktor *honoris causa* kilkunastu uniwersytetów w kraju i za granicą (m.in. Paryż, Oxford)³, pretendujący nawet do Literackiej Nagrody Nobla⁴. Blisko nich sytuowali się jeszcze: Tadeusz Sinko – prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor kilkuset prac, studiów naukowych, znakomity eseista i popularyzator⁵, Gustaw Przychocki, uczony – legenda, rektor Uniwersytetu War-

¹ Z powodu jubileuszu prof. K. Morawskiego. „Czas” 1923, nr 26, s. 2; *Jubileusz prezesa Morawskiego*. „Czas” 1923, nr 27, s. 1; *Jubileuszowe dzieło prof. Morawskiego*. „Rzeczpospolita”, 27.03.1923, [wydanie poranne], s. 4–5; Kazimierz Morawski. „Polska Zbrojna” 1923, nr 37, s. 3; Ś.P. Kazimierz Morawski. „Kurier Warszawski”, 29.08.1925, [wydanie wieczorne], s. 6–7; Kazimierz Morawski. „Kurier Warszawski”, 25.09.1925, [wydanie wieczorne], s. 3, 4, 5, 6; *Zgon znakomitego uczonego*. Kazimierz Morawski. „Wiadomości Literackie” 1925, nr 36, s. 1; S. HAMMER: Kazimierz Morawski. *W pierwszą rocznicę śmierci*. „Przegląd Współczesny” 1926, nr 52, s. 258–265; T. SINKO: Kazimierz Morawski (1852–1925). „Przegląd Współczesny” 1925, nr 41, s. 464–468; S. WITKOWSKI: Kazimierz Morawski. „Przegląd Współczesny” 1926, nr 52, s. 244–256.

² *Ostateczny skład Polskiej Akademii Literatury*. „Kurier Polski”, 28.10.1933, s. 1.

³ *Jubileusz prof. T. Zielińskiego*. „Gazeta Warszawska”, 25.05.1930, s. 4; *Znaczenie społeczne Tadeusza Zielińskiego*. „Kurier Warszawski”, 16.02.1933, [wydanie wieczorne], s. 3–4; K. CZACHOWSKI: *Obraz literatury polskiej 1884–1933*. T. 2. Lwów 1934, s. 424–426; W. KLINGER: *Tadeusz Zieliński*. „Przegląd Współczesny” 1930, nr 94, s. 161–172; I. WIENIEWSKI: *O Tadeuszu Zielińskim*. „Wiadomości” [Londyn] 11 I 1960, nr 2 (719), s. 1; T. ZIELIŃSKI: *Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*. Przeł., oprac. i wstępem opatrzyła H. GEREMEK. Warszawa: DiG, 1999.

⁴ *Nagroda Nobla dla prof. Zielińskiego*. „Gazeta Warszawska”, 31.07.1930, s. 4.

⁵ R. TARASIEWICZ: *Sinko Tadeusz (1877–1966)*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 37. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996–1997, s. 548–552; M.S. POPŁAWSKI: *Pochodnia wiedzy w dobie praktycznego zmroku. (Na marginesie literatury greckiej Tadeusza Sinki)*. „Wiedza i Życie” 1932, z. 7, s. 436–439; J. SAJDAK: *Tadeusz Sinko jako humanista*. „Dziennik Ponański”, 23.01.1936, s. 2–3.

szawskiego⁶, dowódca pułku w wojnie polsko-bolszewickiej 1920 roku⁷, Ryszard Gansiniec, Ślązak z pochodzenia, prof. Uniwersytetu Lwowskiego, redaktor najważniejszych pism filologicznych i inicjator ruchu filomackiego⁸. Można by jeszcze w tym miejscu wymienić kilkanaście podobnego formatu nazwisk⁹.

Z punktu widzenia organizacji i struktury kształcenia dwie doktryny zagrażały pozycji gimnazjum klasycznego: doktryna szkoły jednolitej i doktryna szkoły o wspólnej podbudowie. Obu przyświecały podobne motywacje i zbliżone do siebie cele. Pierwsza (jak sama nazwa wskazuje) preferowała syntezę podstawowych nurtów kształcenia, druga natomiast, odwołując się do psychologii dziecka, starała się zneutralizować negatywne skutki wyboru przez nie typu szkoły, rzutujące jakby na całą jego przyszłość. Obie też zrodziły się w Niemczech jako efekt sporu zwolenników, z jednej strony neohumanizmu, a z drugiej utylitaryzmu; idealistów i „pięknoduchów” z realistami i praktykami mocno chodzącymi po ziemi. Na gruncie polskim obu koncepcjom towarzyszyło przekonanie o budowaniu szkoły dla wszystkich, właśnie jednolitej i powszechnej, sprawiedliwej, demokratycznej. A ponieważ hasłom tym sprzyjały właściwie wszystkie korporacje nauczycielskie, podobnie jak większość partii politycznych (bodaj tylko koła konserwatywne zalecały pewną powściągliwość), przyszłość gimnazjum klasycznego wcale nie przedstawiała się różowo. Jak pisał dobrze zorientowany w sytuacji pedagog: „Żyjemy obecnie w ogniu tej walki, która wre u nas z siłą ruchów socjalnych, a grozi zmieceniem wszelkiej klasyczności”¹⁰.

⁶ S. PILCH: *Gustaw Przychocki. W 25-lecie pracy naukowej i wychowawczej*. „Kwartalnik Klasyczny” 1934, z. 2, s. I–VIII; *25-lecie pracy naukowej prof. Gustawa Przychockiego*. „Kurier Warszawski”, 27.05.1934, s. 23–24.

⁷ *Płk Gustaw Przychocki – rektor Uniwersytetu Warszawskiego*. „Polska Zbrojna”, 30.09.1928, s. 5.

⁸ A. KWIATEK: *Demokratyzm Ryszarda Gansinca. Tradycje kultury klasycznej na Śląsku*. Red. J. ROSTROPOWICZ. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1997, s. 329–342; A. KWIATEK: *Ryszard Gansiniec – krzewiciel humanizmu*. „Kwartalnik Opolski” 1997, nr 1, s. 3–29; A. KWIATEK: *Filomatyzm Ryszarda Gansinca*. „Śląski Filomata” 2006, nr 1, s. 27–41.

⁹ Myślę tu o innych jeszcze profesorach filologii klasycznej: Ludwiku Ćwiklińskim, Sewerynie Hammerze, Witoldzie Klingerze, Jerzym Kowalskim, Kazimierzu Kumanieckim, Jerzym Manteufflu, Janie Oko, Mieczysławie Popławskim, Janie Sajdaku, Stefanie Srebrnym, Leonie Sternbacherze, Aleksandrze Turynie, Stanisławie Witkowskim. Filologów wspierali starożytnicy, neofilodzy, historycy literatury, historycy kultury. Można by tu wskazać na Mieczysława Brahmera, Stanisława Kota, Józefa Kallembacha, Manfreda Kridla, Stanisława Łempickiego, Zygmunta Łempickiego, Tadeusza Wołek-Czarneckiego, Antoniego Wereszczyńskiego. Odrębną kategorię stanowili literaci, w osobach choćby Wacława Berenta, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Juliana Ejsmonda, Józefa Wittlina, chętnie włączający się do publicznych debat nad szkołą klasyczną, czy filozofowie-intelektualiści jak: Kazimierz Twardowski, Wincenty Lutosławski, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Witwicki – psycholog, etyk – i zarazem znakomity tłumacz wszystkich dzieł Platona. Niniejszy wykaz z łatwością można by wzbogacić; jako taki wcale nie wyczerpuje kwestii, a jedynie sygnalizuje jej skalę i znaczenie.

¹⁰ M. GOLIAS: *Nauka języków klasycznych w programie naszej szkoły średniej*. „Kwartalnik Klasyczny” 1927, z. 1. s. 16.

Początki owej walki sięgały jeszcze przełomu XIX i XX wieku, a dotyczyły zwłaszcza Galicji, gdzie gimnazjum klasyczne bezsprzecznie dominowało (na 33 tego typu placówek w 1901 roku przypadało 7 szkół realnych, a w 1914 roku na 118 – jedynie 14)¹¹. Tamże też najszybciej stało się obiektem krytyk. Wśród ujemnych ocen, jakie się pojawiały, najczęściej podnoszono zarzut, że nie sprzyja postępowi, że swą elitarnością zamyka szerszym rzeszom społeczeństwa dostęp do edukacji, że jest jednostronne, że nie rozwija myślenia technicznego itp. Obwiniano gimnazjum dosłownie o wszystko, łącznie z pomówieniem najcięższego kalibru, że jest głównym sprawcą gospodarczych niepowodzeń Polaków i źródłem galicyjskiej biedy. Inaczej wyglądały te sprawy w zaborze rosyjskim. Tam szkoły gimnazjalne typu filologicznego znajdowały się w mniejszości (dopuszczano co najwyżej łacinę z całkowitym wykluczeniem greki) i jako takie nie wzbudzały od tej strony większego zainteresowania. Jedynie w zaborze pruskim i na Górnym Śląsku ten sektor szkolnictwa kojarzył się względnie pozytywnie i dobrze z powodu wysokiego poziomu nauczania, dobrej organizacji i kompatybilności z uniwersytetami. Tam też w warunkach niepodległej Polski zyskiwał najwięcej obrońców. Lecz ziemie te nie miały większego wpływu na tworzenie się nowego systemu i nie brały udziału w „apostazji od gimnazjum”¹².

„Apostazja” (określenie za R. Gansiniec), kojarzona z „odchodzeniem od tradycji” i wprowadzaniem w czyn „pomysłów niedojrzałych, nieprzemyślanych, niewypróbowanych”, miała w sensie decyzyjnym towarzyszyć wszystkim działaniom reformatorskim. W zgodnej ocenie środowiska filologicznego chodziło wówczas o „rozgromienie gimnazjum klasycznego, symbolu przedwojennego społeczeństwa”¹³. W kategoriach „zamachu na szkołę” środowisko to odbierało decyzje krakowskiego zjazdu TNSW z 27 maja 1917 roku, zapowiadające istotne ograniczenia dla tego typu szkolnictwa. Bezpośrednim powodem takiego nastawienia był fakt, iż „zakwestionowano wtedy wartość klasycyzmu pod względem wychowawczo-etycznym”¹⁴. Obecni na zjeździe reprezentanci środowiska m.in. K. Morawski i S. Witkowski, zdominowani przez większość, mieli się uznać „za trochę niepotrzebnych w nowej Polsce” i sami proponować ograniczenie nauki filologii do pewnych klas, zredukowanie wymagań, okrojenie programu: ulegli oni psychozie, wrogiej dla dawnej szkoły¹⁵.

Kolejnym aktem wymierzonym przeciwko gimnazjum klasycznemu, a odczytywanym przez środowisko filologiczne jako krok wrogi, była przygotowywana koncepcja szkoły jednolitej. Jej idea krystalizowała się podczas następujących

¹¹ Ibidem, s. 17–18.

¹² R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny i humanistyczny*. „Przegląd Humanistyczny” 1931, z. 3–4, s. 483.

¹³ Ibidem, s. 483–484.

¹⁴ M. GOLIAS: *Nauka języków klasycznych...*, s. 20.

¹⁵ R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny...*, s. 483.

po sobie zjazdów TNSW – jeszcze jednego krakowskiego i piotrkowskiego (1918 rok) oraz w trakcie obrad słynnego warszawskiego „sejmu nauczycielskiego” (kwiecień 1919 rok). Znalazła wyraz w sformułowanym tamże *Programie naukowym szkoły średniej* przyjętym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za własny i powtórzonym w enuncjacji ministerialnej jako *Zasady planu naukowego szkoły średniej* (1921 rok). Była tam nawet mowa o szkole 5-letniej opierającej się „na klasie szóstej siedmioletniej szkoły powszechnej”¹⁶. W rzeczywistości zdecydowano się na gimnazjum 8-letnie o dwóch stopniach: 3-letnim jednolitym i 5-letnim zróżnicowanym programowo na trzy typy: humanistyczny z łaciną, najbardziej powszechny oraz matematyczno-przyrodniczy i klasyczny z łaciną i greką¹⁷. Później uruchomiono jeszcze typ czwarty – neohumanistyczny wyłącznie z językami nowożytnymi.

Dla filologów skrócenie samej edukacji klasycznej, a przede wszystkim zamysłane ograniczenia w nauczaniu łaciny i greki bądź w ogóle usunięcie tej ostatniej (ku czemu zmierzano w sposób zdecydowany), oznaczało pożegnanie się z marzeniami o 9-letniej szkole (na wzór niemiecki), lub 8-letniej (według wzoru austriackiego). W tym kontekście R. Gansiniec pisał, że gimnazjum miało samodzielnej pozycji strukturalnej staje się „dokładką do szkoły powszechnej”¹⁸. Wcześniej w podobnym duchu wypowiadał się Tadeusz Sinko, na bieżąco komentujący na łamach krakowskiego „Czasu” przygotowywane i wprowadzane zmiany. „Wykluczenie humanizmu z wychowania szkolnego – podkreślał – mogłoby spowodować pewne obniżenie kulturalnego poziomu młodzieży w okresie najżywszego kształtowania jej osobowości”¹⁹. Na zarzuty, zresztą dość mocno podnoszone podczas obrad „sejmu warszawskiego” i upowszechniane przez prasę, w rodzaju, że „gimnazjum klasyczne (z łaciną i greką) jest przeżytkiem – średniowiecza lub z granicy średniowiecza”, odpowiadał kompetentnie, iż tak naprawdę szkoła tego typu jest dziełem oświecenia i neohumanizmu niemieckiego („Ideał Russa: kulturę i wykształcenie naturalne – znaleźli tak zwani neohumanisci ze schyłku XVIII wieku w kulturze greckiej”²⁰). W innym miejscu profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego zauważa, że „mówiąc o praktycznym przygotowaniu do życia przez szkołę, patrzymy głównie na techniczną, rzemieślniczą stronę każdego zawodu, a zapominamy zupełnie o tym, że główną rzeczą, jak w życiu, tak i w każdym zawodzie jest człowiek”²¹.

¹⁶ S. MAUERSBERG: *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 20 i nast.

¹⁷ R. WROCZYŃSKI: *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 287.

¹⁸ R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny...*, s. 484.

¹⁹ T. SINKO: *Dezorientacja szkolna*. „Czas” 1921, nr 195, s. 2.

²⁰ Ibidem; zasygnalizowane wówczas poglądy i tezy znalazły wyraz w obszernym eseju krakowskiego uczonego (głoszonego po latach) pt. *Od filantropii do humanizmu i humanitaryzmu*. Warszawa: Pax, 1960.

²¹ T. SINKO: *Technicy o gimnazjum klasycznym*. „Czas” 1921, nr 260, s. 2.

Tadeuszowi Since sekundował Gustaw Przychocki, inicjator słynnego memoriału Warszawskiego Koła Towarzystwa Filologicznego do Ministerstwa WRiOP z 4 października 1922 roku, zawierającego nader obszerną, a przy tym wnikliwą ocenę stosunku resortu do gimnazjum klasycznego. Na wstępie podkreśla się w nim, że „najistotniejszą cechą kultury polskiej jest to, że, w przeciwieństwie do bizantyjskich kultur wschodnio-europejskich, wyrosła ona na gruncie Odrodzenia i ten związek z kolebką klasyczną wiąże ją stale z wielkimi kulturami Zachodu”²². Ten fakt powinien w sposób wystarczający uzasadniać obecność filologii klasycznej w szkole średniej. Wszelkie powstałe na tym tle uchybienia obciążają ministerstwo, które „już od początku swego istnienia” zajmowało wobec edukacji klasycznej „stanowisko bardzo nieprzychylnie”²³. Jako dowód memoriał wskazuje na *Program naukowy szkoły średniej* z 1919 roku, w którym w wielu miejscach podano w wątpliwość sens dawnego gimnazjum²⁴. Poza przestrogi natury ogólnej, że odejście od klasyczności grozi upadkiem kultury, a z kwestii bardziej szczegółowych – niebezpieczeństwem kryzysu studiów filologicznych na uniwersytetach, ubytkiem wykwalifikowanych kadr itp., autorzy memoriału podświadomie domagali się od władz zaniechania dotychczasowej polityki „jako wybitnie nieprzychylniej” humanistyce i niezwłocznego „przystąpienia do zakładania gimnazjów klasycznych na terenie b. Królestwa, a przede wszystkim w Warszawie”, konsultowania wszelkich decyzji „związanych z filologią klasyczną”, z właściwymi gremiami nauczycielsko-akademickimi²⁵. Przychocki dawał się ponadto poznać jako oddany sprawie publicysta w czasach, „gdy wiał u nas duch wrogi klasyczności”. Ogłaszane przezeń na łamach „Kuriera Warszawskiego” artykuły (1920–1923) wskazywały na „zgubne skutki »wykulturalniania się«”²⁶. Swoją rolę w publicznym dyskursie podsumował obszernym esejem pt. *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. Tamże pisał m.in., iż „mieć kulturę – to znaczy mieć historię”, i dalej: aby zmieniać współczesność, trzeba posiadać „perspektywę ocen”, którą osiąga się tylko w „jednym kompleksie rozwoju historycznego”²⁷.

Wyjątkowe miejsce wśród obrońców klasycyzmu zajmował Tadeusz Zieliński, bodaj najpoczytniejszy spośród rodzimych badaczy i znawców starożytności, autor popularnej, przeznaczonej dla masowego odbiorcy pracy: *Świat antyczny a my* (1922), przełożonej na dwanaście języków, a zawierającej nader bogaty

²² *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Filologicznego w Warszawie*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, z. 4, s. 359.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 360.

²⁵ Ibidem, s. 361.

²⁶ *Z ruchu wydawniczego*. „Myśl Narodowa” 1929, nr 42, s. 206.

²⁷ G. PRZYCHOCKI: *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. Warszawa–Kraków: [b.w.], 1929, s. 8. Zob. recenzje pracy: *W okopach klasycyzmu*. „Wiadomości Literackie” 1929, nr 25, s. 3; *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. „Kurier Warszawski”, 25.05.1929, s. 8–9; *Bibliografia*. „Filomata” 1930, z. 3, s. 138–139.

zestaw argumentów i motywacji na rzecz podtrzymywania związków tożsamościowych z kulturą hellenską i hellenistyczną. Zieliński wielokrotnie stawał w obronie edukacji humanistycznej. W końcu nikt nie był do tego bardziej upoważniony, gdyż „nikt nie miał tylu zasług w zbliżaniu współczesnych Europejczyków, zwłaszcza Polaków, do ich kulturalnej praojczyzny grecko-rzymskiej”²⁸. Gustaw Przychocki, recenzując w *Świat antyczny a my*, zauważył, że w przeciwieństwie do wielu idealistów wmawiających społeczeństwu, że „filologia klasyczna jest w ogóle zbiorem jedynych i zawsze zbawiennych przykazań dla rozwoju całego życia i wykształcenia”, Zieliński zajmował „wyłącznie racjonalne, godne wielkiego uczonego stanowisko, że »świat antyczny nie jest normą, ale nasieniem«, i że nasienie to, tudzież jego rozwój badać i poznawać należy dlatego, by wszystkich wartości kultury współczesnej móc używać świadomie i świadomie ich wartość oceniać”²⁹.

Przez kilka lat w szkolnictwie średnim II Rzeczypospolitej panował organizacyjno-systemowy nieład. Z jednej strony prowadzone były zdecydowane działania na rzecz szkoły jednolitej, z drugiej – tam gdzie okazało się to konieczne, pozostawiono szkoły klasyczne starego typu (m.in. wskutek stanowczych żądań lokalnych społeczności), najwięcej w Wielkopolsce, bowiem aż 15 z 24 istniejących w 1914 roku, w Galicji ostało się ich 40 ze 118³⁰. Dodać także należy, iż utrzymany został klasyczny charakter szkół górnośląskich, które funkcjonowały na nieco innych zasadach, dyktowanych przez fakt obowiązującego prawa konwencji genewskiej. A rzecz dotyczyła 5 gimnazjów, które otrzymała Polska spośród 17 działających przed pierwszą wojną światową³¹.

Wiele zawirowań w środowisku filologicznym, które w istocie było niechętnie prowadzonej polityce oświatowej, wywoływały kolejne zapowiedzi zmian systemowych. Po krytycznie ocenianych reformach Tadeusza Łopuszańskiego (kierownika resortu WRiOP w latach 1919–1920, a następnie wieloletniego wiceministra, którego R. Gansiniec nazwał „lichem pedagogiem, ale zręcznym politykiem”³²), środowisko to z nieufnością reagowało na wszelkie nowe pomysły czy propozycje. Dystansowało się np. od Stanisława Grabskiego, projektującego w 1925 roku szkołę średnią w zawiłym układzie trzech stopni (3-letnie liceum niższe, 3-letnie liceum wyższe, 2-letnie gimnazjum)³³ czy później od Gustawa Dobruckiego, nominowanego na stanowisko ministra w pierwszym rządzie Józefa Piłsudskiego, współtwórcy koncepcji wychowania państwowego, opowia-

²⁸ I. WIENIEWSKI: *O Tadeuszu Zielińskim...*, s. 1.

²⁹ G. PRZYCHOCKI: „*Świat antyczny a my*”. „Kurier Warszawski”, 19.09.1922, [wydanie wieczorne], s. 3.

³⁰ M. GOLIAS: *Nauka języków klasycznych...*, s. 23.

³¹ I. STEIN: *Szkolnictwo na Górnym Śląsku*. „Gazeta Warszawska”, 24.06.1922, s. 7; *Szkolnictwo na Górnym Śląsku*. „Polska Zbrojna” 1921, nr 71, s. 1.

³² R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny...*, s. 483.

³³ S. MAUERSBERG: *Reformy szkolne...*, s. 27.

dającego się za zróżnicowanym szkolnictwem ogólnokształcącym, lecz z myślą o ugruntowaniu szkoły jednolitej³⁴.

Spór o szkołę średnią, sprowadzający się najczęściej do sporu o gimnazjum klasyczne, stanowił wyraz toczącego się dyskursu nad modelem wychowania (w tej sferze najmocniej uaktywniały się siły prawicowe, zwłaszcza w endeckim wydaniu) oraz charakterem i kierunkami edukacji (co z kolei mobilizowało szeroko pojętą lewicę). Do debaty wprowadzono zarówno wątki społeczne, jak i narodowe. Szczególnie głośny stał się wywołany jeszcze w 1917 roku przez prof. Ignacego Chrzanowskiego problem „polskiego ideału narodowego”, wielokrotnie później przezeń podnoszony³⁵. Chrzanowski, uchodzący za autorytet najwyższej miary, myślący kategoriami „szkoły narodowej” dość sceptycznie odnosił się do utrzymywania klasyki w nauczaniu. Jeśli z konieczności akceptował łączę, to zdecydowanie odrzucał grekę, uzasadniając swój punkt widzenia rzekomo nikłym jej wpływem na rozwój cywilizacji europejskiej. Przeciwnie stanowisko zajmował Tadeusz Zieliński. W jednym z pierwszych swoich tytułów polskojęzycznych (działając do rewolucji na uniwersytetach rosyjskich funkcjonował przede wszystkim w tamtejszym obiegu twórczo-naukowym), w pracy pt. *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne* zaprzecza tezie o „antynarodowym” charakterze humanizmu, wykorzystywanej przez nacjonalistyczne kręgi przeciwników szkoły klasycznej. Mówi o czymś wręcz przeciwnym, a mianowicie o aksjologicznym uzupełnianiu się obu sfer. „Powiadają nam – pisze – że humanizm jest antynarodowy. To nieprawda, jest on tylko nadnarodowy. Wszelka narodowość z nim się godzi i wchodzi wń, jako część do całości. Wszelka narodowość znajduje w nim oparcie i bodziec do uświadomienia sobie własnej indywidualności”³⁶. Z kolei w ocenie bezkompromisowego R. Gansinca, podejście Chrzanowskiego miało dowodzić zaskakującej ignorancji ze strony sławnego uczonego³⁷.

W toczącym się sporze filolodzy zajmowali miejsce pośrodku, między lewicą a prawicą, reprezentując jakby „trzeci punkt widzenia”. Przez wzgląd na wartości uniwersalne nie godzili się w pełni z wzorcem narodowym, a jednocześnie żywili uzasadnione obawy wobec szkoły jednolitej. Obu głównym nurtom politycznym zarzucali, że ograniczając edukację klasyczną, mimowolnie sprowadzają gimnazjum na poziom szkoły realnej – zabójczej dla humanizmu. „Zawsze miałem wrażenie, odkąd przybyłem do Polski – pisał R. Gansiniec – że w Polsce nie było wiadomo, czym właściwie jest szkoła, jaki jest zakres jej działania, jakie przede

³⁴ Ibidem, s. 28.

³⁵ M. GOLIAS: *Nauka języków klasycznych...*, s. 22; zob. jeszcze: I. CHRZANOWSKI: *Polski ideał wychowania*. „Gazeta Warszawska”, 8.07.1930, s. 3; „Gazeta Warszawska”, 10.07.1930, s. 5; Z. ŁEMPICKI: *Polski ideał wychowawczy*. „Kurier Warszawski”, 27.06.1938, [wydanie wieczorne], s. 3.

³⁶ T. ZIELIŃSKI: *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*. Zamość: Zygmunt Pomański i Spółka, 1920, s. 24–25.

³⁷ M. GOLIAS: *Nauka języków klasycznych...*, s. 21 [wtrącenie odredakcyjne – R. Gansinca].

wszystkim granice możliwości jej wpływu. Odkąd istnieje Polska, jakiś szal reformatorski ogarnął Polaków – w dziedzinie szkolnictwa reformowano, próbowano, repróbowano, ale zamiast tworzyć szkołę, burzono tylko tę, co przedtem była”³⁸. Wypowiadał te słowa naukowiec, który już od 1922 roku występował w roli niesłuchanego niestety eksperta w ministerialnych naradach, „jak należy zorganizować szkołę klasyczną w Polsce, i jak dawny jej typ przebudować, by mogła ona podolać wymogom życia i jej potrzebom”³⁹. Od początku też stał na stanowisku obrony starego gimnazjum, które mimo niewątpliwych słabości i tak dawało największe gwarancje w humanistycznym edukowaniu młodzieży. Stanowisko to opierał m.in. na znajomości burzliwych sporów nad modelem szkoły średniej w Niemczech, trwających od ponad stu lat, a zakończonych utrzymaniem zasadniczej linii neohumanistycznego gimnazjum 9-klasowego⁴⁰.

Sporo zamieszania wśród filologów wywołał ogłoszony jesienią 1927 roku nowy projekt reformy ustroju szkolnego⁴¹. Zakładał on utworzenie 5-letniego gimnazjum na bazie 7-letniej szkoły powszechnej. Jak komentował jego założenia Ryszard Gansiniec, metodą drobnych kroków, przez stwarzanie dogodnych warunków dla rozwoju „gimnazjów zastępczych”, czyli tzw. zreformowanych i neohumanistycznych zamierzano „ewolucyjnie” a nie „rewolucyjnie” osiągnąć wyznaczony cel, to znaczy wydatnie ograniczyć edukację klasyczną i „zburzyć placówki wychowania elity uczniowskiej”⁴².

W dniu 15 października 1927 roku odbył się w Warszawie zjazd filologów, którego hasłem przewodnim była „obrona filologii klasycznej przed ponawiającymi się w szkole od czasu odrodzenia Polski zamiarami bądź całkowitego jej usunięcia ze szkół, bądź też zredukowania nauczania do minimum”⁴³. Referat plenarny pt. *Próby zerwania z tradycją antyczną w przeszłości* wygłosił prof. Tadeusz Sinko. Podkreślał, iż w sporze o gimnazjum chodzi nie tylko o kształt szkoły średniej, lecz tak naprawdę o kulturę i człowieka współczesnego. Naprzeciw „hasłu »człowieka harmonijnego« wysuwa się hasło »człowieka realnego«”⁴⁴. Zdaniem autora „nagle zdemokratyzowanie się społeczeństw europejskich w drugiej połowie XIX wieku i napływ do gimnazjów młodzieży z warstw świeżo wyemancypowanych doprowadziło do utylitaryzmu w szkole, utylitaryzm – do encyklopedyzacji tych szkół, encyklopedyzacja w połączeniu z utylitaryzmem – do coraz większego ograniczania greki i łaciny, jako przedmiotów

³⁸ R. GANSINIEC: *Nowa ustawa szkolna*. „Filomata” 1931, nr 40, s. 277.

³⁹ *O szkołę klasyczną*. „Rzeczpospolita”, 27.12.1922, [wydanie wieczorne], s. 5.

⁴⁰ M. KRAUL: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1984, *passim*; S. CYGAN: *Nauka języków klasycznych w szkołach pruskich wedle nowej ustawy z r. 1925*. „Kwartalnik Klasyczny” 1927, z. 3, s. 184–198.

⁴¹ S. MAUERSBERG: *Reformy szkolne...*, s. 27–28.

⁴² R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny...*, s. 484.

⁴³ *Zjazd filologów w Warszawie*. „Czas”, 19.10.1927, s. 3.

⁴⁴ *Ibidem*.

bez wartości praktycznej, które zabierają czas, potrzebny na przyswojenie sobie kultury współczesnej, to jest technicznej⁴⁵. Lecz po wojnie, niejako ku zaskoczeniu, nastąpił w „szkole zachodniej” powrót do klasycyzmu⁴⁶. Zjawisko to „wyrządzające się w dążeniu do utrzymania ośmioletniej szkoły średniej, opartej na filologii klasycznej” wystąpiło „w Ameryce, w państwach Europy, z wyjątkiem Rosji. W czyje ślady ma wejść Polska – cywilizacji zachodniej, czy Azji i zazjatygowanej Rosji? – pyta prelegent⁴⁷. W konkluzji, przestrzegając przed próbami zerwania z tradycją antyczną, Sinko, podkreślał, że „społeczeństwa zachodnie, które swego czasu weszły na tę drogę, musiały z niej zawrócić, wobec szkodliwej dla szkoły i kultury narodowej wyników⁴⁸.”

Zjazd wystąpił z memoriałem do władz, w którym podkreślano, że projekt ten zada cios ostateczny szkolnictwu, że jest życiowo nierealny, że nie liczy się wcale z wymaganiami szkoły średniej ani wyższej. Zwrócono uwagę, że w projekcie „nie ma w ogóle mowy o gimnazjum klasycznym (z łaciną i greką), których brak staje się groźnym niebezpieczeństwem dla studiów wyższych”. Z ubolewaniem zauważano ograniczanie liczby „gimnazjów humanistycznych przez wprowadzanie typu matematyczno-przyrodniczego⁴⁹”. Obecni na Zjeździe delegaci ze Śląska i Pomorza podnieśli, że wcielenie zaleceń projektu wyostrzy podziały między szkolnictwem polskim a prywatnym niemieckim, które realizowało program 9-letniego gimnazjum klasycznego. Może to spowodować – jak twierdzili – „odpływ młodzieży” do placówek, które stałyby w ten sposób wyżej „od zreformowanych polskich⁵⁰”. W związku z projektem pojawił się również odrębny memoriał humanistów środowiska lwowskiego. Czytamy w nim m.in., że „braki, jakie wytyka się ośmioletniej szkole średniej, mogą się w pięcioletniej tylko wzmóc. Podcięta zostanie ostatecznie nauka języków klasycznych⁵¹”. Zarzucono projektowi, że „nie docenia roli, jaką ma w społeczeństwie średnia szkoła ogólnokształcąca⁵²”.

Od krytyki polityki oświatowej nie uchylali się i inni uczeni. Przykładowo Tadeusz Zieliński w jednym z artykułów broni tezy o „wyższości szkoły typu idealistycznego”, którą widział w szkole klasycznej, „nad szkołą o charakterze

⁴⁵ *O reformę szkolną*. „Czas”, 19.11.1927, s. 1.

⁴⁶ *Zjazd filologów...*, s. 3.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ *O reformę szkolną...*, s. 1.

⁴⁹ *Wobec zamachów na szkołę filologiczno-klasyczną. Z drugiego dnia Zjazdu Filologów*. „Gazeta Warszawska Poranna”, 18.10.1927, s. 6.

⁵⁰ *W obronie szkoły klasycznej*. „Dziennik Bydgoski”, 22.10.1927, s. 3. W związku z sytuacją na Śląsku, jak pisał w 1929 roku „Ilustrowany Kurier Codzienny”, w obronie edukacji klasycznej miał wystąpić „sam lud śląski”, domagając się „utrzymania w dzielnicy istniejących tamże gimnazjów klasycznych, lub co najmniej wprowadzenia nauki łaciny od klasy pierwszej począwszy w gimnazjach tzw. humanistycznych”. Zob. *Górnicy górnośląscy w obronie gimnazjum klasycznego*. „Ilustrowany Kurier Codzienny”, 19.10.1929, s. 5.

⁵¹ *O doświadczenie reformy szkolnej*. „Czas”, 16.01.1928, s. 1.

⁵² Ibidem.

użytecznym”⁵³. W innym miejscu podkreślał, że „wychowanie klasyczne nie zwraca się do elity – raczej samo stwarza elitę. Najdemokratyczniejszą ze wszystkich – elitę umysłową. I zarazem najpotrzebniejszą. Naród bowiem, który nie będzie posiadał elity, z konieczności zostanie upośledzonym w wyścigu narodów”⁵⁴. Ryszard Gansiniec z kolei w nawiązaniu do projektu napisał: „Walka wypowiedziana humanizmowi, i specjalnie filologii klasycznej, była rzeczywiście walką przeciwko podstawom kultury polskiej. Prowadzono ją co prawda w imię użyteczności, w imię gospodarczości, którą widocznie uważano za wyższą formę kultury od »niepraktycznej« kultury umysłowej i literackiej – a to w tej samej epoce, kiedy to Amerykanie, na których tak chętnie się powołujemy, proklamowali odwrót od użyteczności”⁵⁵.

Trzeba zauważyć, iż obrońcom szkoły klasycznej i klasycyzmu w ogóle przychodzili z pomocą ci wszyscy, którzy czuli się w jakimś stopniu zaniepokojeni kryzysem europejskości. Europejskość ta pokiereszowana przez wojnę światową i rewolucję rosyjską, a zwyczajowo kojarząca się z „wyidealizowanym wzorcem Zachodu”, traciła „swą moc żywotną”⁵⁶. Wiele intelektualistów – na co zwraca uwagę Czesław Madajczyk – ukształtowanych w duchu europejskiego demokratyzmu, liberalizmu, konserwatyzmu, „czuło się zagrożonych powojenną destabilizacją, szczególnie pojawieniem się komunizmu i faszystów, swego rodzaju religii politycznych”⁵⁷. „Kiedy pokonane w wojnie światowej Niemcy kapitulowały przed koalicją”⁵⁸, ukazał się w 1918 roku pierwszy tom *Zmierzchu Zachodu* Oswalda Spenglera – pracy uchodzącej za najbardziej wpływową i charakterystyczną dla okresu międzywojnia⁵⁹. *Zmierzch Zachodu* oznaczał nowy kryzysowy etap jego kultury, wkraczającej „w schyłkową fazę cywilizacji”⁶⁰. I wcale nie odnosił się wyłącznie do położenia ojczyzny Spenglera. Zachód utożsamiał on z całą cywilizacją zachodnią, „obejmującą zarówno państwa Ententy, jak i »państwa centralne«”⁶¹. Wychodząc z założenia, że „każda kultura przeżywa etapy

⁵³ T. ZIELIŃSKI: *Ideał wychowawczy w starożytności i u nas*. „Oświata i Wychowanie” 1929, s. 233–275, cyt. za: I. WIENIEWSKI: *Starożytni a nasza reforma szkolna*. „Wiadomości Literackie” 1929, nr 48, s. 3.

⁵⁴ T. ZIELIŃSKI: *Czym jest dla nas antyk*. „Filomata” 1929, z. 1, s. 13.

⁵⁵ R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny...*, s. 497.

⁵⁶ A. WIERZBICKI: *Europa w polskiej myśli historycznej i politycznej XIX i XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2009, s. 117.

⁵⁷ C. MADAJCZYK: *Klerk czy intelektualista zagrożony? Świat polityki wobec twórców kultury i naukowców europejskich w pierwszej połowie XX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1999, s. 291 i nast.

⁵⁸ A. PISKOZUB: *Czasoprzestrzeń cywilizacyjna*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek, 2003, s. 27–28.

⁵⁹ J. KRASUSKI: *Historia Rzeszy Niemieckiej 1871–1945*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1971, s. 266.

⁶⁰ A. WIERZBICKI: *Europa w polskiej myśli historycznej...*, s. 177.

⁶¹ A. PISKOZUB: *Czasoprzestrzeń cywilizacyjna...*, s. 28.

rozwoju jednostki ludzkiej”, to znaczy, że „każda ma swoje dzieciństwo, młodość, wiek męski i starość”⁶², a gdy cel ów osiągnie, „staje się cywilizacją”, z perspektywą nieuchronnego upadku, wchodził Spengler w gorset „zwiastuna zagłady”⁶³, siejącego pesymizm. Do prorocत्व Spenglera o zmierzchu Zachodu dołączyli inni: Arnold Toynbee, Karl Jaspers, Jacques Pirenne, José Ortega y Gasset, Franz Kafka, Aldous Huxley, Julien Benda⁶⁴.

W sytuacji pogłębiającego się kryzysu cywilizacji europejskiej humanizm staje się realną ideą społeczną czy prądem umysłowym o mobilizującej sile. Można mówić o humanizmie jako alternatywie wobec rosnącego pesymizmu. Europa demokratyczna w swojej kulturze przejawia gotowość do sięgania po wzorce antyczne czy szukania w antyku natchnienia. Teza o normatywnej funkcji antyku nabiera znaczenia programowej zasady dla kręgów twórczych. Staje się ideą-programem dla środowisk filologicznych. Z punktu widzenia piętrzących się problemów współczesności antyk nabierał funkcji paradygmatu⁶⁵.

Posiadając za sobą argumenty tej miary, środowisko filologiczne nader nieprzychylnie odniosło się do ustawy jędrzejewiczowskiej z 11 marca 1932 roku. Jak wiadomo, wprowadzała ona jednolite 4-letnie gimnazjum (bez greki, a jednocześnie z okrojoną łaciną) i 2-letnie sprofilowane liceum: humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i klasyczne⁶⁶. Spór – jak było do przewidzenia – rozwinął się na tle niewątpliwego ograniczania języków klasycznych na etapie gimnazjalnym. Wroga sanacji prasa endecka, wykorzystując to niezadowolenie, pisała nawet o „walce z łaciną”. „Wbrew tradycyjnej roli języka łacińskiego w Polsce – czytamy w jednej z enuncjacji – usuwa się go coraz więcej w cień”. I dalej, że klasyka skazana jest obecnie na zagładę, a nowy program nie daje szans na swobodne studia filologiczne⁶⁷. Jeśli wcześniej najwięcej inwencji w sprzeciwie wobec polityki oświatowej władz przejawiało środowisko lwowskie, obecnie do jego poziomu dostosował się także Kraków. Tamtejsze Koło Polskiego Towarzystwa Filologicznego w trosce o jakość humanistycznego kształcenia i rozwój narodowej kultury zorganizowało głośną konferencję naukową, toczącą się w tonie bezkompromisowej krytyki (15 grudnia 1933 roku)⁶⁸. We Lwowie natomiast centrum protestu spoczywało na stworzonym przez R. Gansińca ruchu filomatycznym – jednoczącym filologów uniwersyteckich, nauczycieli, studentów i uczniów gimnazjalnych. Wiele cierpkich uwag w związ-

⁶² A. KOŁAKOWSKI: *Spengler. Wybór pism*. Warszawa 1981, cyt. za: A. PIKOSZUB: *Czasoprze-strzeń cywilizacyjna...*, s. 29.

⁶³ Oswald Spengler – zwiastun zagłady. „Kurier Poranny”, 17.08.1938, nr 226, s. 8.

⁶⁴ C. MADAJCZYK: *Klerk czy intelektualista...*, s. 291.

⁶⁵ T. SINKO: *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*. Warszawa: PAX, 1960, s. 66.

⁶⁶ R. WROCZYŃSKI: *Dzieje oświaty...*, s. 287.

⁶⁷ T. MILDNER: *Walka z łaciną*. „Gazeta Warszawska”, 17.09.1933. [Dodatek popularno-naukowy], s. V–VI.

⁶⁸ *Filologia w nowej szkole*. „Ilustrowany Kurier Codzienny”, 2.02.1934, s. 10.

ku z reformą pojawiło się na łamach założonego przez Gansińca „Filomaty” (istniał od 1929 roku)⁶⁹.

Dla Ryszarda Gansińca ustawa ta, likwidując gimnazjum klasyczne, nie tylko „zabijała ducha humanizmu”, lecz poprzez utworzenie w to miejsce szkoły jednolitej, preferowała wychowanie etatystyczne, z założenia bliższe autorytaryzmowi niż demokratyzmowi. Pisał w związku z tą kwestią, że: „w heterogenicznym państwie, które tylko w sposób naturalny może osiągnąć poziom »homogenicznej i harmonijnej całości« nie można narzucać jednolitych wzorców wychowawczych i systemowych. Obok interesów większości trzeba uwzględniać również interesy mniejszości, bo w przeciwnym razie degraduje się instytucję szkoły do »narzędzia polityki«. Broni etosu *scholi* – owej »chwili wytchnienia«, »zastanowienia się«, »zapomnienia w sztukach«, »zakładu dla potrzeb ducha«, z jednoczesną negacją szkoły banauzyjskiej, specjalistycznej, nadmiernie fachowej, zaspakajającej »tylko potrzeby ciała«”⁷⁰. W jego przekonaniu Janusz Jędrzejewicz wraz ze swoim bratem Wacławem (następcą, który reformę jakby „autoryzował”⁷¹ burzyli model edukacji z podmiotową funkcją szkoły jako instytucji oświaty i nauki, oraz podmiotową funkcję rodziny – odpowiedzialnej tradycyjnie za wychowanie. Szkoła polska – podkreślał – ze względu na swoją strukturę jest i tak szkołą państwową, dominującą nad szkolnictwem prywatnym. Jest typowym externatem, a nie internatem w zachodnim wydaniu. Dalsze więc umacnianie pozycji państwa w systemie oświatowym jest działaniem pozbawionym głębszej myśli, co w konsekwencji musi prowadzić do monopolizacji i ideologizacji kształcenia⁷².

Krytyczne wobec ustawy (najpierw samego projektu, a później wersji ostatecznie uchwalonej) teksty Gansińca były komentowane przez prasę codzienną, a także partyjną. Głośny zwłaszcza stał się jego artykuł pt. *Nowa ustawa szkolna*, zamieszczony w „Filomacie”. Tak np. pisała o nim „Gazeta Warszawska”: „Wśród wielu głosów krytycznych o nowej ustawie szkolnej, szczególnie jeden zwraca na siebie uwagę. Pochodzi bowiem od człowieka, którego nie tylko nie można umiejscowić w rzędzie jakiegokolwiek opozycji lub w orbicie jakiejś partii, ale – przeciwnie – można go było podejrzewać raczej o sympatie w kierunku władającej obecnie grupy”⁷³. Przywołując tenże materiał, „Gazeta Warszawska” szczególnie mocno akcentuje tezę Gansińca, iż reforma „z nauczycieli i uczniów, którzy nie są przecież marionetkami”, czyni nowe ofiary systemu. Pismo zwraca przy okazji uwagę na fakt, że sam „Filomata” jako dzieło Gansińca, rozchodzący

⁶⁹ Zob. m.in.: S. DEDIO: *Znaczenie studiów humanistycznych dla naszej młodzieży*. „Filomata” 1934, nr 62, s. 4.

⁷⁰ R. GANSINIEC: *List redaktora do „Filomaty”*. „Filomata” 1934, nr 62, s. 45.

⁷¹ J. STARNAWSKI: *Łacina i greka w dwudziestoleciu międzywojennym*. „Meander” 2006, nr 1–2, s. 149.

⁷² R. GANSINIEC: *Nowa ustawa szkolna...*, s. 283.

⁷³ *Entuzjazm pod przymusem*. Prof. R. Gansiniec o wychowaniu państwowym i reformie szkolnej. „Gazeta Warszawska”, 24.03.1932, s. 5.

się „w nakładzie 40 tysięcy egzemplarzy, a więc znacznie większym niż wszystkie warszawskie dzienniki sanacyjne razem” – swoją popularnością dowodzi jakby rozwijania nowoczesnej edukacji humanistycznej. Sam Gansiniec prezentowany jest „nie tylko jako uczony i pedagog, ale jak widać człowiek odwagi i charakteru. A właśnie o charakter i odwagę w dzisiejszych warunkach niezmiernie trudno”⁷⁴.

Mimo nawarstwiania się problemów z edukacją klasyczną sytuacja łaciny wcale nie przedstawiała się beznadziejnie. Na przełomie lat 20. i 30. dojrzewa projekt jej umiędzynarodowienia, na wzór wcześniej składanych już pomysłów z esperantem. Projekt, może mało realny, gdyż łacina zdecydowanie ustępowała francuskiemu, a zwłaszcza angielskiemu, a ponadto uważana za język martwy, podobnie jak esperanto za sztuczny, nie posiadała tej, co języki współczesne, siły przebicia. Jednocześnie dla konserwatywnych środowisk II Rzeczypospolitej nie była to kwestia bez znaczenia, wykorzystywana przede wszystkim przez obrońców idei starego gimnazjum.

Pomysł w formie luźnej propozycji pojawił się na jednej ze „śród literackich” w Wilnie w 1929 roku. Wystąpił z nim Ludwik Hieronim Morstin, postać wyjątkowa, dramaturg, m.in. współzałożyciel (wraz z Władysławem Kościelskim) „Museionu” – pisma propagującego nowoczesny humanizm, często włączający się w podejmowane przez filologów akcje. „W dyskusji – jak czytamy w felietonowym tekście – omawiano możliwości powodzenia takiej propozycji i podnoszono, że najwięcej oporów napotka u narodów anglosaskich i w Rosji, [bowiem w tej ostatniej – A.K.] będzie uchodzić jako wiadomy symbol znienawidzonego Zachodu”⁷⁵. Idee Morstina miał podchwycić i podnieść do poziomu programu Stanisław Rostworowski, „nie filolog a nawet nie humanista”, kawalerzysta, pułkownik, a później generał brygady, m.in. szef sztabu powstańców śląskich w 1921 roku⁷⁶. Sama idea stała się modnym tematem zastępczym dla całej prasy. Dość powiedzieć, iż ochoczo podjęły ją „Wiadomości Literackie”, w konwencji dialogowego „za, a nawet przeciw”⁷⁷. W nadziei na awans łaciny rozpisywał się np. „Kurier Warszawski”⁷⁸. W kwietniu 1933 roku zawiązało się w Warszawie Towarzystwo Umiędzynarodowienia Łaciny, złożone z grona poważnych osób: profesorów, twórców, dziennikarzy (m.in. Tadeusz Zieliński, Marcei Handelsman). Towarzystwo zmierzało nie tylko „do uznania łaciny za język międzynarodowy”, lecz również, co z punktu widzenia niniejszego opisu wydaje się istotne, postanowiło podjąć działalność „w kierunku przywrócenia znaczenia łaciny w kulturze polskiej w związku z łacińskim charakterem tej kultury”⁷⁹. W praktyce, co

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Łacina jako język międzynarodowy. „Dziennik Poznański”, 13.11.1929, s. 2.

⁷⁶ I. WIENIEWSKI: Łacina jako język międzynarodowy. „Przegląd Klasyczny” 1938, z. 3, s. 211.

⁷⁷ Czy łacina może zostać językiem międzynarodowym? „Wiadomości Literackie” 1930, nr 10, s. 1.

⁷⁸ Łacina jako język międzynarodowy. „Kurier Warszawski”, 7.01.1931, [wydanie wieczorne], s. 7.

⁷⁹ Towarzystwo Umiędzynarodowienia Łaciny. „Kwartalnik Klasyczny” 1933, z. 4, s. 321.

można przeczytać w jednym ze sprawozdań, „działalność Towarzystwa rozwijała się w dwóch kierunkach: na terenie kraju propagując naukę łaciny w szkołach, jako języka potocznej mowy i podnosząc znaczenie kultury łacińskiej na kulturę polską, oraz na terenie międzynarodowym przez nawiązanie kontaktu z analogicznymi towarzystwami łacinników we Francji, w Niemczech, we Włoszech, w Holandii, przez propagandę łaciny na terenie Ligi Narodów w Genewie”⁸⁰.

Na zasadzie kropli drążącej skałę entuzjazm zwolenników upowszechniania łaciny, zataczając coraz szersze kręgi, trafiał do przekonania niektórych sanacyjnych gremiów oświatowych i opiniotwórczych. Za łaciną np. opowiedział się nader wpływowy, prosanacyjny „Kurier Poranny”, popierający dzieło umiędzynarodowienia języka. Wierzył przede wszystkim T. Zielińskiemu, ufając jego poczynaniom⁸¹. Warto w tym miejscu przytoczyć interesujący wywód jednego z intelektualnych liderów piłsudczyków prof. Olgerda Górki. Pisał w „Kurierze Porannym”: „Pogłębione studium łaciny uważam za jeden z najważniejszych czynników racjonalnego utrzymywania i podnoszenia poziomu intelektualnego całego narodu, tak samo jak niewątpliwie postępujące obniżanie się stanu znajomości języka łacińskiego w Polsce powojennej poczytuję za jeden z najfatalniejszych objawów dzisiejszego wykształcenia nie tylko młodzieży, ale również młodszej generacji naukowej. Nigdy bowiem ujemności tego ostatniego objawu nie będzie w stanie zrównoważyć – niezaprzeczalne zresztą – podniesienie się wiedzy matematyczno-przyrodniczej w młodszym społeczeństwie Odrodzonej Polski. O charakterze bowiem narodowym, o wartości intelektualnej, a nawet etycznej społeczeństwa zawsze decyduje i decydować będzie wykształcenie humanistyczne, którego podstawę stanowią bezpośrednie studia klasyczne”⁸².

Alternatywą wobec lansowanej koncepcji wychowania państwowego był filomatyzm Ryszarda Gansińca. Po formacji wileńskiej Grodka i Lelewela, a później Zana i Mickiewicza⁸³, po lwowsko-krakowskiej Eleuterii i Eleusis W. Lutosławskiego⁸⁴, rozwijana przez Gansińca, głównie w latach 30. idea filomacka, osiągnęła wysoki poziom organizacyjny w postaci kółek gimnazjalnych, Koła Filomatów Studentów Uniwersytetu Jana Kazimierza (w którego statucie z 9 maja 1936 roku znalazł się zapis, iż celem stowarzyszenia „ma być wznowienie szczytnych haseł Filomatów wileńskich, naturalnie w formie zmodyfikowanej i dostosowanej do dzisiejszej sytuacji”)⁸⁵, czy założonego w 1938 roku Towarzystwa Przy-

⁸⁰ O umiędzynarodowienie łaciny. „Dziennik Poznański”, 5.06.1936, s. 2. Zob. jeszcze: *Umiędzynarodowienie łaciny a medycyna*. „Kurier Warszawski”, 19.03.1934, [wydanie wieczorne], s. 2–3; I. WIENIEWSKI: *Jak wyjaśnić młodzieży cele nauki łaciny?* „Eos” 1937, z. 2, s. 241–247.

⁸¹ O łacinę jako język międzynarodowy. „Kurier Poranny”, 24.03.1938, s. 8.

⁸² O. GÓRKA: *Praktyka a teoria w umiędzynarodowieniu łaciny*. „Kurier Poranny”, 4.05.1938, s. 3.

⁸³ *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. BACHÓRZ, A. KOWALCZYKOWA. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1994, s. 269–271.

⁸⁴ J. KWIATEK: „*Eleusis*” na Górnym Śląsku w latach 1903–1914. Opole 1991.

⁸⁵ *Koło Filomatów U.J. K. we Lwowie*. „Przegląd Klasyczny” 1937, z. 5–7, s. 547; zob. także: *Kronika*. „Przegląd Klasyczny” 1938, z. 2, s. 170–173.

jaciół Humanizmu⁸⁶. Ruch ten kształtował się wokół „Filomaty” – miesięcznika, a w pewnym okresie dwutygodnika, osiągającego nader wysokie nakłady, od kilkunastu do kilkudziesięciu nawet tysięcy egzemplarzy. Pismo doczekało się kilku interesujących szkiców⁸⁷ i monografii np. w formie pracy magisterskiej autorstwa Artura Trudzika⁸⁸. O „Filomacie” głośno było w prasie warszawskiej i na prowincji; był podziwiany za wysoki poziom merytoryczny, no i rzecz jasna, za propagowaną ideę. Przykładowo w związku z ukazaniem się pierwszych egzemplarzy „Gazeta Warszawska” pisała: „W obronie ideałów humanistycznych i studiów klasycznych, zbyt często zapozdawanych i lekceważonych, brakło dotąd pisma, zwracającego się do tych, którzy przede wszystkim powinni się przejąć tymi ideałami: do młodzieży i naszej inteligencji. Lukę tę zamierza wypełnić »Filomata«, nawiązujący świadomie do idei wieszcza-filologa A. Mickiewicza. Jest to miesięcznik objętości 48 stron mniejszego formatu, bogato ilustrowany; rocznik obejmujący 10 zeszytów (480 stron) kosztuje razem z przesyłką 5 zł., że na pojedynczy zeszyt przypada po 50 gr. Jest to więc najtańsze czasopismo polskie, mimo że papier, druk i ilustracje składają się na całość ponętną i piękną”⁸⁹. Wydawnictwem interesował się m.in. poczytny „Kurier Warszawski”, również „Wiadomości Literackie”, zamieszczające o Gansinie sporo informacji.

Jego refleksja nad filomatyzmem sięga głęboko w historię, obejmując tradycję antyczną oraz renesansową, neoklasycizm oświeceniowy czy preromantyzm i romantyzm (również bliższe współczesności kierunki myśli). Archetypem filomaty staje się renesansowy humanista, chociaż – już choćby ze względu na etymologię słowa (filomata od gr. *philomathes* – miłośnik wiedzy), będzie odwoływał się do hellenizmu, zwłaszcza do aleksandryjskiego „Museionu”, w którym osiągnięty został „cel wszelkiej kultury ludzkiej”⁹⁰. To wówczas obok twórcy-artysty i twórcy-uczonego miał się pojawić w pełni świadomy miłośnik nauk. Wszak z „Museionu” – jak dowodził Gansiniec – brały początek akademickość i uniwersytet.

⁸⁶ Statut Towarzystwa Przyjaciół Humanizmu. Lwów 1938, s. 15.

⁸⁷ W. APPEL: 60 lat „Filomaty”. „Filomata” 1989, nr 393, s. 375–395; T. MARCINKOWSKI: *Czasopismo „Filomata” w okresie 1929–1939*. [b.m.w.] 2002, s. 22; a ponadto: Z. GANSINIEC: *Jubileusz „Filomaty”*. „Filomata” 1961, nr 150, s. 3–5; R. GANSINIEC: *Narodziny „Filomaty”*. „Filomata” 1966, nr 200–201, s. 7–13 [przedruk z „Filomaty” 1933, nr 50, s. 387–400]; Z. GANSINIEC: *Jubileusz „Filomaty”*. „Filomata” 1976, nr 300–301, s. 3–7; M. BORYSIUK: *Pamięci Prof. Ryszarda Gansinca*. „Filomata” 1989, nr 393, s. 439–445; R. GANSINIEC: *Garść wspomnień jubileuszowych*. „Filomata” 1989, nr 393, s. 425–431; L. WINNICZUK: *Moja i moich uczennic przyjaźń z „Filomatą”*. „Filomata” 1989, nr 393, s. 397–409.

⁸⁸ A. TRUDZIK: „Filomata” 1929–1939. *Przyczynek do studiów nad wychowaniem humanistycznym w II Rzeczypospolitej*. [Praca magisterska napisana pod kierunkiem Aleksandra Kwiatka, Uniwersytet Opolski]. Opole 1999, s. 162, aneks nlb.; zob. także: R. GANSINIEC: *Ruch filologiczny i humanistyczny*. „Przegląd Humanistyczny” 1931, z. 3–4, s. 482–501; B. PASTUSZCZYN: *Kółka klasyczne w świetle sprawozdań*. „Przegląd Klasyczny” 1936, z. 7–8, s. 517–528.

⁸⁹ „Filomata”. „Gazeta Warszawska”, 1.05.1929, s. 4.

⁹⁰ R. GANSINIEC: *Humanizm a filologia*. „Przegląd Klasyczny” 1931, nr 1, s. 4–5.

Jednocześnie swój filomacki etos będzie umacniał przez nawiązanie do dziedzictwa romantyzmu, do wybitnych postaci epoki, uosabiających ideę odrodzenia narodu i państwa, przez kształtowanie cnót obywatelskich i wzorców nowoczesności⁹¹. Nie zapomina Gansiniec o tradycji Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk Stanisława Staszica i poznańskiego TPN-u⁹². Zmierza ku wykreowaniu wizerunku człowieka wiedzy i kultury. Chodzi mu o ludzi „umiejących pracować i myśleć”, „rzetelnie wykształconych”, „rozumiejących wartości prawdziwej sztuki dla rozwoju życia narodowego”, „o rozwiniętym zmyśle etycznym”⁹³. Temu celowi miały służyć m.in. studia humanistyczne, prowadzące ku odrodzeniu człowieka w duchu kultury. Gansiniec pisze: „Dla nas człowiek, dla nas Polska jest czymś nieskończenie wyższym: chcemy, by ojczyzna nasza przodowała przede wszystkim w kulturze, w prawdziwej kulturze: a ta oprzeć się musi na kulturze helleńskiej. Człowiek zaś, jeśli nie chce być tylko robotem i ginąć w potrzebie dnia, musi być humanistą: humanizm potęguje człowieczeństwo, tworzy prawdziwych nadludzi, nie brutalów w potwornej swej wielkości, o których myśli Nietzsche, lecz harmonijnych, czcicieli umiaru, ofiarności, piękna”⁹⁴. „Wiara w kulturę” jest jedynym ratunkiem dla „wydanej na pastwę gry przemocy” Europy⁹⁵ i perspektywą dla Polski, która jako państwo, miast nawiązywać do ideału jagiellońskiej wielokulturowości, zamyka się we własnych opłotkach⁹⁶. Filomatyzm ten nie jest kategorią utożsamianą z wąsko pojętą kulturą czy przypisaną wyłącznie kulturze. Nie jest też pojęciem neutralnym. Swego filomate Gansiniec chętnie widziałby w roli zaangażowanego społecznie humanisty – a może i bojownika humanizmu. „Jako humanista jestem rzecznikiem człowieczeństwa i powołanym obrońcą jego ideałów” – napisze w *Ghetcie ławkowym*, swoim wielkim manifestie na rzecz praw dla mniejszości żydowskiej w II Rzeczypospolitej⁹⁷.

Dzięki „Filomacie” i innym pismom: „Kwartalnikowi Klasycznemu” (1927–1934), „Przeglądowi Humanistycznemu” (1930–1934), „Przeglądowi Klasycznemu” (1934–1939), także edycjom źródłowym: „Tekstom »Filomaty«”, „Bibliotece »Filomaty«”, „Biblioteczce »Filomaty«”, łacińsko-francusko-polskiemu „Eosowi”, zawiązywało się zupełnie oryginalne, niepowtarzalne środowisko filomackie, z udziałem młodzieży o różnej tożsamości narodowej (Polaków, Żydów, Ukraińców, Białorusinów), zorganizowanej głównie w ramach kółek gimnazjalnych. Było ich w latach 1929–1939 ponad 130. Według danych szacunkowych przedstawionych przez A. Trudzika, mogły one zrzeszać jednorazowo około 2 500

⁹¹ IDEM: *Rola humanizmu w wychowaniu*. „Filomata” 1938, nr 105, s. 147–152.

⁹² IDEM: „Filomata”. „Filomata” 1957, nr 112, s. 3.

⁹³ S. DEDIO: *Znaczenie studiów humanistycznych dla naszej młodzieży*. „Filomata” 1934, nr 62.

⁹⁴ R. GANSINIEC: *Nowy Rok*. „Filomata” 1935, nr 76, s. 198–199.

⁹⁵ IDEM: *Nowy Rok*. „Filomata” 1938, nr 106, s. 195–196.

⁹⁶ R.G.[ANSINIEC]: *Filologia klasyczna w Polsce*. „Filomata” 1933, nr 46, s. 237.

⁹⁷ IDEM: *Ghetto ławkowe*. Lwów: R. Ganszyniec: Uniwersytet, 1937, s. 8.

członków⁹⁸. Należałoby również uwzględnić oddziaływanie idei poprzez zalecaną lekturę, co w sumie daje wcale niemałe wielkości.

Doświadczenia związane czy to z działalnością Towarzystwa Umieędzynarodowienia Łaciny, czy z ruchem filomackim, nie miały naturalnie większego wpływu na instytucję szkoły średniej. Znajdująca się pod przemożnym władztwem reformy z 11 marca 1932 roku szkoła ta poddawana była w ciągu kilku następnych lat różnym próbom, nie zawsze wychodząc z nich zwycięsko. Wytykano jej wiele słabości, najczęściej, że „rozmija się z życiem”, ograniczając szczególnie młodzieży wiejskiej dostęp do pełnej edukacji⁹⁹. Filolodzy po swojemu wypominali jej grzech zaniechania w postaci istniejących ograniczeń dla klasycyzmu. Tu również mówiło się o pewnej formie dyskryminacji wobec młodzieży marzącej o laurach literackich, artystycznych czy naukowych. „Ogół młodzieży – na co dalej zwraca uwagę krakowski »Czas« – mógłby być kształcony wedle nowoczesnego praktycznego programu, ale pozostałaby przynajmniej garstka ludzi podtrzymujących naszą łączność kulturalną ze światem starożytnym, a tym samym z kulturą zachodnio-europejską”¹⁰⁰. „Czas” kończy swe rozważania pytaniem: „komu szkodziło pozostawienie choć kilku gimnazjów klasycznych”¹⁰¹.

Z filologicznego punktu widzenia prawdziwe problemy ze szkołą jędrzejewiczowską pojawiły się w 1937 roku. Nadchodził bowiem moment wyboru licealnego profilu, wydziału. Jak wspomina te chwile prof. Jerzy Starnawski – wybitny współczesny historyk literatury, kultury, filolog i językoznawca, należący „do pierwszego rocznika jędrzejewiczowskiej reformy”, gdy w 1937 roku „przechodził w Lublinie z gimnazjum do liceum, nie utworzono ani jednej klasy klasycznego typu w żadnym z liceów lubelskich”¹⁰².

Ponieważ mimo krytyk reforma jędrzejewiczowska realizowana była konsekwentnie (w czerwcu 1939 roku licea opuścili pierwsi maturzyści), zaczęły gromadzić się nad nią coraz gęstsze chmury. Tu już nie chodziło o ocenę wartości reformatorskich decyzji, lecz o fakt, iż dla pewnej grupy młodzieży zabrakło ofert edukacyjnych. „Musimy wrócić do 8-letniego gimnazjum” – kategorycznie oświadczał „Czas” na kilkanaście dni przed wybuchem wojny. Pisał, że „obecny stan na odcinku szkoły średniej dłużej utrzymać się nie da”¹⁰³. Rozbicie starego gimnazjum „nie tylko nie przyniosło spodziewanych rezultatów, ale – co gorsza – grozi naruszeniem równowagi społecznej i obniżeniem poziomu naukowego w szkołach wyższych, a nawet zamknięciem pewnych działów naukowych, które

⁹⁸ A. TRUDZIK: „*Filomata*” 1929–1939..., s. 134 i n.

⁹⁹ Z. ŁEMPICKI: *Reforma szkolna a potrzeby życia*. „Kurier Warszawski”, 31.10.1936, [wydanie poranne], s. 7; IDEM: *Trójkąt czy prostokąt? Z rozważań o podstawach oświaty i kultury w Polsce*. „Kurier Warszawski”, 4.09.1936, [wydanie wieczorne], s. 7.

¹⁰⁰ W obronie wykształcenia klasycznego. „Czas”, 27.08.1936, s. 6.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² J. STARNAWSKI: *Łacina i greka...*, s. 149.

¹⁰³ *A jednak musimy wrócić do 8-letniego gimnazjum*. „Czas”, 13.08.1939, s. 1–2.

w ogólnym dorobku kultury były przez nas chlubnie reprezentowane”¹⁰⁴. Chodziło, rzecz jasna, o filologię klasyczną, która w sumie na reformie straciła najwięcej.

¹⁰⁴ Ibidem.

Aleksander Kwiatek

The society of philologists in accordance with the humanistic upbringing
in the Second Republic of Poland

Summary

The present article takes an account of the philologist society (identified with classical philology) by way of implementing humanistic ideals during the Second Polish Republic. This particular society having gathered mainly university professors as well as high school teachers of Latin and Greek did classify the people at their ablest. The philologists became the cream of well-educated men whose authority was greatly admired, and who were well known outside the university or school spectrum. They shared remarkable chairs, those of rectors or principals of scientific circles, while deeply contributing to that scientific life model as well as its cultural counterpart to widespread the whole state. Their concept of upbringing based on maintenance and endorsement of the classical gymnasium was severely opposed by the supporters of the utilitarian school system, the latter being praised then by the majority of teachers and education activists. Thus there emerged a contradiction between the philologists (considered to be the traditionalists) and the advocates of modern, equal in style and universal school character. The nature of that argument and the differences of opinions that followed, are all embraced within this paper.

Aleksander Kwiatek

Philologische Kreise angesichts der humanistischen Ausbildung
in der II. Republik Polen

Zusammenfassung

In seinem Artikel untersucht der Verfasser die Einstellung der mit klassischer Philologie gleichgesetzten philologischen Kreise zum Problem der humanistischen Ausbildung in der II. Republik Polen. Das vor allem aus Universitätsprofessoren und den in Oberschulen arbeitenden Lehrern der lateinischen und griechischen Sprache bestehende Milieu war äußerst einflussreich. Die Philologen bildeten eine Elite der aufgeklärten Personen, genossen hohes Ansehen und waren auch außerhalb der Universitäten und Schulen bekannt. Die Funktionen der Rektoren, der Vorsitzenden von wissenschaftlichen Gesellschaften bekleidend, nahmen sie Einfluss auf wissenschaftliches und kulturelles Leben Polens. Ihre Idee, ein klassisches Gymnasium zu erhalten und zu stärken, fand Widerspruch von den Anhängern der utilitären Schule, die von den meisten Lehrern und Bildungsaktivisten unterstützt war und es kam zum Streit zwischen den für Traditionalisten gehaltenen Philologen und den Anhängern einer modernen, einheitlichen und allgemeinen Schule. Der vorliegende Text hat zum Ziel, den Kern von dem Streit und die Unterschiedlichkeit der von den einzelnen Konfliktparteien vertretenen Ansichten zu schildern.

Krzysztof Śleziński

Sebastiana Petrycego filozofia wychowania

Niniejszy artykuł dołącza do debat akademickich na temat potrzeby powrotu „do źródła”, do świata wartości uniwersalnych, potrzebnych do określenia właściwych założeń, zadań i celów edukacji dzieci i młodzieży. Unikając teoretycznych spekulacji, pragnę odnieść się do Sebastiana Petrycego z Pilzna¹ teorii wychowania, aby w niej rozpoznać uniwersalne ramy do budowy współczesnego systemu pedagogiki.

Wskazanie na Sebastiana Petrycego nie jest przypadkowe. Doświadczany obecnie zanik autorytetów moralnych i wzorców osobowych wymusza na nas „zwrot ku przeszłości”, aby odczytać właściwy wymiar naszego człowieczeństwa,

¹ Sebastian Petrycy z Pilzna (1554–1626) pochodził z rodziny mieszczańskiej. Studia odbył w Uniwersytecie Krakowskim, po czym zajmował się pracą nauczycielską w szkole parafialnej w Olkuszu. W roku 1583 uzyskał magisterium na wydziale *atrium*. Następnie nauczał na wydziale filozoficznym i uczęszczał na fakultet medyczny. W latach 1589–1590 przebywał we Włoszech i tam w Padwie uzyskał doktorat medycyny. Po powrocie na Uniwersytet Krakowski interesował się literaturą starożytną (Cyceron, Wergiliusz), filozofią Alberta Wielkiego, filozofią przyrody, logiką i polityką Arystotelesa oraz astronomią. W 1596 roku po śmierci żony rozpoczął dworski okres życia, co oderwało go od środowiska mieszczańskiego i naukowego. Ciągłe podróże z dworem Maciejowskiego i wyjazd z nim do Francji i Lotaryngii, chociaż okupiony został ciężką chorobą, przyczynił się do poszerzenia horyzontów intelektualnych Petrycego. W roku 1606 jako lekarz przyboczny Jerzego Mniszka i jego córki Maryny, wyjechał do Moskwy, co przypłacił prawie półtoraroczną niewolą. W trakcie dworskiej kariery prowadził prace nad przekładami Arystotelesa na język ojczysty (*Etyka* – 1618 rok, *Polityka* – 1605 i *Ekonomika* Pseudo-Arystotelesa – 1601 rok). Przełożone teksty opatrzył bogatym materiałem komentatorskim. Przekłady te są stosunkowo wczesne na tle literatury innych narodów europejskich. Jedynie Francuzi (tłumaczenia *Etyki*, *Polityki* i *Ekonomiki* miały miejsce w latach 1488–1544) i Włosi (do roku 1550 przetłumaczono *Etykę* i *Politykę*) posiadali już swoje tłumaczenia. Petrycy jest także znany jako twórca pierwszego tłumaczenia zbioru ód i epod Horacego, pt. *Horatius Flaccus w trudach więzienia moskiewskiego na utulenie żalów [...] w lirycznych pieśniach zawarty*. Dokonanie polskich przekładów przede wszystkim dzieł Arystotelesa i wypracowanie rodzimej terminologii filozoficznej uzasadnia nazywanie Petrycego ojcem filozofii polskiej. Zob. P. CZARTORYSKI: *Petrycy Sebastian z Pilzna*. W: *Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971, s. 314–317.

który jest zatracany, a bez którego wszelkie próby kreślenia naszej przyszłości są zawieszone w próżni. Nie chcę tym samym twierdzić, że jedynym sposobem przewyciężenia kryzysu kultury pozostaje wierne kopiowanie przeszłości, bo nie jest to możliwe.

W artykule zakładam stałość ludzkich przeżyć, pragnień, ambicji, dążenia do szczęścia. Sądzę, że sięganie w przeszłość może zaowocować rozpoznaniem tego, co trwałe w naszej ludzkiej naturze, bez względu na czas naszego życia. Przyjmuję także stanowisko realistyczne, dostrzegając wyzwania, przed którymi staje współczesny człowiek. Uważam, że postęp naukowo-techniczny nigdy nie powinien prowadzić do braku rozumienia samego siebie i świata obowiązujących nas wartości, szczególnie wartości moralnych. Każde błędne rozumienie ontologii naszej rzeczywistości i obecnego w niej ładu aksjologicznego jest zagrożeniem dla ludzkości, na co wskazują liczne przykłady z przeszłości. Najboleśnieszsze są te z ubiegłego wieku, kiedy dobrobyt i postęp naukowy nie wyhamował okrucieństwa narodów cywilizacyjnie „wysoko” rozwiniętych. Uwzględniając powyższe uwagi, sięgam do Sebastiana Petrycego z Pilzna systemu pedagogiki, aby w nim odnaleźć to, co uniwersalne w wychowaniu człowieka.

Aksjologiczno-antropologiczne założenia systemu pedagogicznego

Petrycy, wypracowując swe koncepcje społeczno-pedagogiczne, sięga do Arystotelesa. W XVI wieku kultura polska skutecznie opierała się nowym prądom filozoficznym. Arystoteles nadal był wykładany *more scholastico*, co spowodowało, że Uniwersytet Krakowski pod względem treści i metod nauczania przestał się liczyć wśród innych uczelni europejskich. W tym też wieku doszło do zmian organizacyjnych edukacji. Powstawały szkoły zakładane przez różnowierców, mających świadomość, że najważniejszym argumentem w sporach wyznaniowych jest dobrze zorganizowana działalność oświatowa. W tym też czasie Petrycy postanawia polskiemu czytelnikowi udostępnić przetłumaczone na język polski dzieła Arystotelesa, przyczyniając się tym samym do wypracowania rodzimego języka filozofii². System Arystotelesa posłużył mu do wypracowania teorii społeczno-pedagogicznej odwołującej się do dzielności etycznych. Ukształtowanie nowego, wykształconego i cnotliwego obywatela Rzeczypospolitej było wówczas potrzebą chwili, co dobrze zrozumiał.

Petrycy, będąc znakomitym egzegetą i komentatorem Arystotelesa oraz horacjanistą, czerpiący z idei renesansowych, a zarazem wkraczający już w obszary

² J. SKOCZYŃSKI, J. WOLEŃSKI: *Historia filozofii polskiej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010, s. 60–87.

nowych rozwiązań na gruncie filozofii, w *Przydatkach do „Ekonomiki” Arystotelesowej* przedstawia dobrze przemyślaną kwestię dobrego wychowania. Zagadnienie to – jak wykażę – jest podstawowe dla jego systemu pedagogiki, dlatego od niego należy rozpocząć nasze badanie.

Czytając utwory Sebastiana Petrycego z Pilzna, można zauważyć, iż idąc za przykładem Arystotelesa, w wypowiedziach zachowuje dialektyczną precyzję. Większość zagadnień filozoficzno-społeczno-pedagogicznych, składających się na *Przydatki*, ma postać scholastycznych kwestii cechujących się schematyzmem kompozycji i stylu. W pismach Petrycego monotony i niezmiennie powtarzający się schemat kwestii uległ jednak dużemu rozluźnieniu w porównaniu do średniowiecznych ich schematów. W rozprawach o charakterze kwestii występuje tytułowe pytanie, zaczynające się od partykuły pytajnej „jeśli”³, np. „Jeśli w [rzecz]politej bogatych i ubogich synowie jednako mają być ćwiczeni”, „Jeśli w dobrze postanowionej rzeczypo[spolitej] ma być wzgląd na ćwiczenie i wychowanie dziatek”, „Jeśli lepiej doma osobno, czyli wspolek w szkołach dzieciom się uczyć”, „Jeśli do cudzych krajów dzieci dla nauki mają być wysyłane” itd. Po nim autor *Przydatków* z reguły umieszcza dwa zbiory argumentów potwierdzających i zaprzeczających treści zawartej w pytaniu. W schemacie tym najczęściej wyróżnia po pięć argumentów *pro* i *contra*. Następnie przechodzi do rozstrzygnięcia danej kwestii i odparcia zarzutów, w tym przypadku najczęściej podaje również pięć argumentów.

W zakresie filozofii moralnej, nie mogąc uzyskać pewności dowodzenia, jak to ma miejsce w naukach teoretycznych, Petrycy przyjmuje kryterium skuteczności. Etyka ma być dla niego nauką, która ma podpowiadać, jak wolę od złego hamować, a nie jedynie wzmacniać i wyostrzać rozum⁴. Uczy, jak osiągać dobro, szczęście, cnoty, posługując się argumentacją odwołującą się do przykładów z życia innych, określając skutki czynów oraz sięgając po wyjaśnienia własności rzeczy (czynu, osoby, istoty cnoty). Budowanie takiej argumentacji było zgodne z duchem moralizatorskim epoki odrodzenia, który przenikał wypowiedzi filozoficzne⁵. Powszechnym dążeniem środowisk naukowych było moralne i intelektualne formowanie młodych umysłów i kształtowanie obywateli dla dobra Rzeczypospolitej. Petrycy wielokrotnie przypomina, że celem filozofii moralnej jest formowanie człowieka dobrego, dla którego „jeden jest koniec spraw ludzkich: szczęście najwyższe, żyć wedle rozumu, żyć na świecie dobrze i cnotliwie. Insze końce, którekolwiek są, mają się ściagać do tego końca: do cnotliwego życia”⁶.

³ W języku staropolskim słowo „jeśli” ma znaczenie słowa „czy”.

⁴ SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Etyki” Arystotelesowej*. Oprac. W. WĄSIK. Kraków: PWN, 1956, s. 40.

⁵ W filozofii tego okresu oprócz arystotelizmu są obecne inne antyczne i średniowieczne kierunki, zob. J. CZERKAWSKI: *Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku*. Lublin: KUL, 1992, s. 153–181.

⁶ SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Etyki” Arystotelesowej...*, s. 36.

W formowaniu człowieka dobrego Petrycy wypracował teorię cnót opartą na Arystotelesowskiej teorii etyki, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. środkowej miary. U podstawy problematyki aretologicznej (etyka cnót) przyjął rozstrzygnięcia ontologiczno-antropologiczne. Pod wieloma względami zachował poglądy tradycyjne, sięgając w dużej mierze do Stagiryty. Nie pozostał jednak całkowicie wierny tradycyjnym poglądom, czego świadectwem jest jego koncepcja duszy i jej władz. Opowiada się za jednością duszy i nie zgadza się z dzieleniem jej władz na wolę i rozum. „Dusza jedna jest żyjąca tylko, którą żyją drzewa i zioła; czująca i żyjąca, którą bydło żywie; żyjąca, czująca i rozumna, którą żywią ludzie. Ta dusza ma władze swoje rozmaite, którymi się sprawuje. A władza insza jest od sprawowania, bo choć kto ma władzę, nie zawsze sprawuje, ale kto sprawuje co, przez władzę zawsze sprawuje [...]”⁷.

Władze duszy dzieli na dwa rodzaje. Jedne władze nie mają żadnego poznania jak: odżywianie, wzrastanie, rozmnażanie. Drugie władze dzieli ze względu na poznanie nierozumowe i rozumowe. Do pierwszych zalicza władze zmysłów zewnętrznych, wewnętrznych oraz naśladujące poznanie jako: zachowujące (pamięć i wspomnienie), pragnące (pożądliwość i gniewliwość) i poruszające organizm z miejsca na miejsce. Z kolei do władz rozumowych zalicza intelekt, rozsądek i wolę⁸. Powyższa systematyzacja władz duszy oparta została głównie na obserwacji. Jako dobrze wykształcony medyk dostrzegł możliwość fizjologicznej interpretacji niektórych zjawisk psychicznych, paralelizmu psychofizycznego, rozróżnienia zmysłów zewnętrznych i wewnętrznych⁹. Zwrócenie uwagi na fizjologiczne uwarunkowania ludzkiej psychiki umożliwiło Petrycemu budowanie systemu wychowania dobrego człowieka i obywatela Rzeczypospolitej.

Zdaniem Petrycego człowiek, mimo iż jest złożeniem ciała i duszy, to jednak ma wspólne im władze. W rozważaniach etycznych zakłada, że prawdziwie wolne nie jest ani ciało, ani dusza, a to znaczy, że wolny jest nie rozum ani wola, lecz człowiek, który jako całość jest przyczyną czynów. W każdym ludzkim postępowaniu odbija się rola rozumu, woli, ale także uczuć i namiętności. Przy czym

⁷ Ibidem, s. 106.

⁸ Ibidem, s. 107–113.

⁹ Można przypuszczać, że stanowisko Petrycego w koncepcji duszy i jej władz było odzwierciedleniem tendencji panujących w szkole padewskiej, gdzie zdobył doktorat z medycyny, która przyjmowała mechanistyczny punkt widzenia w tłumaczeniu zjawisk chorobowych i leczeniu, opierając się na rozpoznawaniu ich przyczyn. Na podstawie doświadczenia zawodowego i obserwacji, sprawnie posługując się wnioskowaniem indukcyjnym, przełamywał tradycyjne i dogmatyczne uprawianie medycyny obowiązujące na uniwersytecie krakowskim, co stało się zasadniczym źródłem konfliktów Petrycego z pozostałymi wykładowcami i doprowadziło do odsunięcia go od pracy pedagogicznej. Mechanistyczne podejście daje się także zauważyć w podejmowanych przez niego pracach z zakresu filozofii moralnej, społecznej i pedagogicznej. Dostrzeżony przeze mnie mechanistyczny styl myślenia u Petrycego wymaga jednak uzasadnienia odwołującego się do obszerniejszej analizy i głębszego rozpoznania jego poglądów, co powinno stać się dominującym wątkiem innego artykułu niż obecny.

w życiu moralnym powinniśmy postępować zgodnie z rozumem. Do takiego postępowania należy się wdrożyć przez dobre przyzwyczajenia i właściwe wyrobienie charakteru. W tym celu przedstawia koncepcję cnót, modyfikując poglądy Arystotelesa w duchu chrześcijańskim.

Interesujące u Petrycego pozostają rozważania dotyczące skłonności natury ludzkiej i wrodzonych nam predyspozycji, na których osadza się cnota i życie dobre i szczęśliwe. Spróbujmy wpierw dotrzeć do istoty cnoty w rozumieniu autora „przyczynków” do *Etyki* Arystotelesa. Jest to na tyle ważne, iż współcześnie, mówiąc o kryzysie wartości, powraca się niekiedy do przypomnienia kategorii cnoty i wzorów osobowych.

U Petrycego punktem wyjścia w określeniu cnoty jest Arystotelesowski pogląd, iż „[c]nota jest sprawowanie się wedle dobrego rozumu, na mierności zależące, bawiąc się około rozkoszy i bólu”, czy też: „[c]nota jest nałóg z wyborem, zależący na mierze wedle nas, która rozum roztropnego człowieka ogranicza”¹⁰. Uwzględniając różność i porządek cnót, wydaje się, iż najpełniejszym jej określeniem jest definicja: „cnota albo obyczaj jest nałóg żądze zmysłowej wybierania mierności, którą się do nas ściąga, roztropnością ograniczonej, a nałóg, dostany zwyczajem, abyśmy sobie dostali szczęścia najwyższego świeckiego”¹¹. W definicji występują mało zrozumiałe obecnie terminy, jak przykładowo „nałóg”, „zwyczaj” czy „obyczaj”. Spośród własności nałogu Petrycy wymienia trwałość oraz czynienie czegoś z łatwością i ochotą – „[c]notę zowiemy naprzód nałogiem, iż cnota jest pewne umysłu postanowienie i trwałe, gdyż nałogu te są własności, abyśmy przezeń trwale, łącznie i z ochotą co sprawowali”¹². Bazując na określeniach cnoty jako nałogu, trudno o jednoznaczne, współczesne ich rozumienie. Zdaniem Wiktora Wąsika, znakomitego znawcy naszego filozofa i pedagoga, termin „nałóg” odpowiada współczesnemu pojęciu „charakter”¹³. Trudno jednak zgodzić się na takie wyjaśnienie cnoty jako charakteru. Jak słusznie zauważa Agnieszka Budzyńska-Daca, charakter odpowiada zjawiskom szerszym i bardziej złożonym niż nałóg, który powstaje wskutek powtarzania określonych czynności i może stanowić jeden ze składników charakteru¹⁴. Dziś bardziej odpowiednim określeniem „nałogu” byłby nawyk, czynność wykonywana bez wysiłku. Wówczas cnota byłaby czymś, co przychodzi bez trudu, a co można osiągnąć na drodze ćwiczenia się w nabywaniu nawyku.

Z kolei obyczaje, zdaniem Petrycego, nie są skłonnościami wrodzonymi. „Albowiem do sprawiedliwości, do męstwa, do wstrzemięźliwości i do innych cnót

¹⁰ SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Etyki” Arystotelesowej...*, s. 128.

¹¹ Ibidem, s. 192.

¹² Ibidem, s. 192–193.

¹³ W. WĄSIK: *Sebastian Petrycy z Pilzna i jego epoka. „Ze Studiów nad Dziejami Filozofii w Polsce i Recepcją Arystotelesa”*, z. 1–3. Warszawa 1923–1935, s. 655.

¹⁴ A. BUDZYŃSKA-DACA: *Cnoty i retoryka w dziele Sebastiana Petrycego z Pilzna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 50.

skłonni i sposobni jesteśmy, skoro się urodzimy etc. Te skłonności nie są obyczajami, gdyż nie nabywamy ich ze zwyczajem, ale podobne obyczajom, a dla tych człowiek ani chwały, ani nagany godzien jest, gdy nie w naszej są mocy ani pochodzą z wyboru naszego i woli, ale są sposobności niejaki [...] każdemu z przyrodzenia dane, przez które do cnoty skłonni, sposobni i ładni jesteśmy. Takie skłonności, gdy się ściągają do cnót na umyśle zasiadłych, zowiem dowcipem¹⁵. W przypadku gdy powyższe skłonności sprowadzimy do cnót opartych na zwyczaju, to wówczas możemy mówić o zdobyciu półcnót, zaistnieniu własnych cnót, w których wyraża się nasze szlachectwo. Zdaniem Petrycego, ćwiczenie dzieci w dobrych skłonnościach zawsze powinno być rozpoznane i dopilnowane. „Bo jeśli będą złe, z wielką pilnością mają być wykorzenione albo wyprawione. Jeśli będą dobre, przystojnym wypolerowaniem niech będą przywiezione do swego owocu i pożytku”¹⁶. Są jednak różne skłonności, przykładowo jedne wiodą do spokojnego życia, drugie – do pracowitego. Poznając małe dzieci, należy zawsze przyzwyczajać je do dobra, do którego mają skłonność wypływającą z ich wrodzonych zdolności. Takie wychowanie dzieci prowadzi do właściwych ludzkich postaw, które Petrycy nazywa „czterema różdżkami”. Dwoma pierwszymi różdżkami są bojaźń niesławy oraz chęć czci, z których pochodzi pohamowanie, trwałość w dobrych przedsięwzięciach, wstyd, żal za grzechy i tym podobne. Trzecia różdżka sprowadza się do miłości i bojaźni Boga, a czwarta – do miłości bliźniego. Osiągając takie postawy, dochodzimy do doskonałości i szczęścia ludzkiego, aby jednak taki poziom życia utrzymać, należy ciągle ćwiczyć się w ugruntowywaniu zwyczajów.

W zakresie naprawy ówczesnego życia Petrycy sformułował kodeks moralny, zbiór cnót i wad, których świadomość jest potrzebna w życiu osobistym i społecznym. Różnorodność cnót, wymienianych przez autora *Przydatków*, daje się sprowadzić do trzynastu podstawowych kategorii: męstwa, wstrzeźliwości, szczodrości (hojności), wielmożności (dobroczynności), godności (umiaru, biegłości), wspaniałości (wielkoduszności, człowieka „słusznie dumnego”), rzeźwości (łaskawości), dworskości (zachowania w towarzystwie), prawdy (szczerości), udatności (uprzejmości), wstydlivosti, nemesis (powszechnej sprawiedliwości) i radości ze szczęścia¹⁷. Pełny katalog cnót i wad Petrycy umieścił w *Tablicy cnót i poboków* występujących w *Przydatkach do „Etyki” Arystotelesowej*. Ze względu na pogładowość zestawu cnót i wad oraz uwzględniając ich porównanie z zestawem dobrze znanych cnót etycznych, jako Arystotelesowskich średnich miar między nadmiarem i niedomiarem, przedstawiamy poniżej (tabela 1) ich kategoryzację.

¹⁵ SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Etyki” Arystotelesowej...*, s. 115–116.

¹⁶ Ibidem, s. 116.

¹⁷ Dobre omówienie każdej z kategorii wyróżnionych cnót znajdziemy w: A. BUDZYŃSKA-DACA: *Cnoty i retoryka...*, s. 68–116.

Tabela 1

Zestawienie cnót i wad¹⁸

Nadmiar	Cnota (właściwy środek)	Niedostatek
śmiałość, brawura	Męstwo	bojaźń, lenistwo
cielesna rozpusta	Wstrzemięźliwość	nieczułość
marnotrawstwo pieniędzy	Szczodrość	skąpstwo
rozrzutność	Dobroczynność (wielmożność)	sknerstwo
nadętość, fałszywa duma	Godność	niedbałość o swój honor
„łapanie” urzędów, nadętość	Wielkoduszność (wspaniałość)	niedbałość o dobre imię
porywczność, zapalczywość	Łaskawość (rzeźwość)	głupia uległość
szyderstwo, oszustwo	Dworskość (zachowanie w towarzystwie)	prostactwo
kłamstwo	Prawda (szczerłość)	zatajenie prawdy, obluda
pochlebstwo dla pożytku	Uprzejmość (udatność)	surowość dla ludzi
niewstyd	Wstyd (wstydlivość)	nieśmiałość, być skępowa- nym
radość ze szczęścia złych lu- dzi	Powszechna sprawiedliwość (nemezis, boleć nad dobrym po- wodzeniem złych i niegodnych ludzi)	zazdrość
nieżyczliwość	Radość ze szczęścia dobrych ludzi	niedbałość o cudze szczęście

W rozumieniu Petrycego cnota nie może istnieć bez nagrody, jaką jest cześć, sława czy też chwała. „Albowiem wszelka cnota godna jest czci”¹⁹. Z cnoty ro-
dzi się cześć i sława, jako znaki zewnętrzne, które od złości ludzi odwracają
i do cnót prowadzą, ponadto są świadectwem wyniesienia chwalonego ponad
innych ze względu na jego godność i zalety osobowe. Jednak prawdziwe prze-
szkody dla cnoty dostrzega Petrycy w źle pojętej ówczeszniej wolności szlache-
ckiej i w braku dobrego wykształcenia. Uważa, iż nienagradzana cnota i nieka-
rany występki doprowadziły do samowoli szlacheckiej – „bydlęcej wolności”,
fałszywie interpretowanej jako szlachecka wolność. Dowodził na wielu przykła-
dach w *Przydatkach do „Polityki” Arystotelesowej*, że „nierządem Polska stoi”
i przepowiadał utratę państwowości i upadek Rzeczypospolitej. Surowo ocenia-
jąc stan umysłów szlacheckich i bolejąc nad brakiem zainteresowania dla na-
uki, podjął się wypracowania pozytywnego programu wychowania dla naprawy
Rzeczypospolitej.

¹⁸ Wzorując się na Petrycego podziale cnót i wad, dokonałem uwspółcześnienia języka. Ta-
bela skonstruowana została na podstawie: SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Etyki”*
Arystotelesowej..., s. 586.

¹⁹ Ibidem, s. 43.

Rozum wyznaczający cele wychowawcze

Petrycy filozofię wychowania wzniósł na bardzo wysoki poziom. Zmodernizował i rozwinął pedagogikę Arystotelesa, wykazując się w tym dużą samodzielnością. Powstał oryginalnie opracowany system wychowania z wieloma dobrze przemyślanymi szczegółami, niemający sobie równego w ówczesnej Europie. Z żalem należy stwierdzić, iż Petrycego teoria nie była znana i komentowana w krajach europejskich, i jak dotąd nie doczekała się sprawiedliwej oceny. Nieznajomość języka polskiego, w którym Petrycy zapisywał dzieła, była główną przeszkodą dla recepcji poglądów humanisty z Pilzna. Na naszym gruncie był również pedagogiem mało znanym i komentowanym. Nawet w dobie wielkiej reformy systemu oświaty Rzeczypospolitej, dokonanej przez Komisję Edukacji Narodowej, odwoływano się wielokrotnie do Locke'a, zapominając o dorobku polskiego arystotelika w kwestiach wychowania fizycznego i moralnego jak i innych, dobrze przez niego opracowanych obszarów pedagogiki.

W rozwiązywaniu konkretnych problemów filozoficzno-społecznych, stosując zasady retoryki, Petrycy poszukuje prawdy, która jest właściwym przedmiotem wiedzy pedagogicznej. Dbłość i precyzja wywodów ma dostarczyć podstaw do podejmowania praktycznych decyzji. Z kontekstu całości przedstawionych *Przydatków*... można – moim zdaniem – odczytać główny cel wypowiedzi Petrycego. Z całą pewnością nie chodzi mu o natychmiastowe skłonienie do działania, lecz stworzenie pewnej postawy gotowej do podjęcia zmian w wychowaniu nowego, odpowiedzialnego za Rzeczpospolitą, pokolenia. Aby do takich zmian mogło dojść, konieczne jest podjęcie aktywności myślowej, odejścia od schematyzmu dotychczasowego, scholastycznego szkolnictwa.

Wszelkie podejmowane przez państwo działania powinny skutkować życiem szczęśliwym swych obywateli. Czy można ten cel osiągnąć na drodze kształcenia i wychowania dzieci? Tego typu pytania padają w *Przydatkach do „Polityki” Arystotelesowej*. Poddając tę kwestię analizie, Petrycy wysuwa dwie grupy argumentów. Jedna dowodzi, iż rozum, oparty na wiedzy i uzbrojony w rozsądek, jest fundamentem dla człowieka dążącego do szczęścia. Przyjmując, że rozum jest formą i istotą człowieka, prowadzi go do cnoty i błogosławieństwa, nie należy w procesie wychowania odmawiać znaczenia zdolnościom wrodzonym, które posiadane dzięki ludzkiej naturze są naszym wsparciem w dążeniu do doskonałości. Zdaniem naszego filozofa i pedagoga zarówno zmysły, wola, pragnienia, wszelkie skłonności ludzkiej natury, jak i proces wychowania muszą podlegać rozumowi. To on wyznacza cel, dobiera właściwe środki i przymusza często rozleniwioną naszą naturę, aby podążała właściwą drogą cnoty. Sama skłonność natury bez wychowania nie zdoła doprowadzić człowieka do szczęścia. W naszym postępowaniu nie może zabraknąć rozsądku i mądrości. „Natura skłonna do cnoty jest jako płodna rola, wychowanie i ćwiczenie jest jako wyprawowa-

nie rolę, rozum zaś jest jako oracz, który rolę wyprawuje i doskonałą czyni. Ale natura ludzka łobodę i chwast rodzi, jeśli jej nie będzie polerować i wyprawiać rozum. Wyprawowanie ziemi próżne jest, jeśli do tego nie przystąpi oracz, jeśli rozum nie uczyni doskonałości”²⁰. Rozum także wyprowadza człowieka z nieokrzesanych i zwierzęcych zachowań. Panując nad naturą i wychowaniem, prowadzi człowieka do szczęścia. „W skłonności natury do cnoty jest kwiat na wiosnę wznikający; w wychowaniu i ćwiczeniu jest nadzieja żniwa, dobrego żywota: w rozumie ugruntowanym zależy owoc żywota błogosławionego i szczęśliwego. Rozum tedy więcej waży do uczynienia mieszczanów szczęśliwych i błogosławionych niżli wychowanie i szlachectwo albo natura”²¹.

Druga grupa argumentów ma nam uzmysłwić, iż szczęście zależy od wychowania i ćwiczenia, a nie od rozumu. Rozumem zdobywamy wiedzę, ale dzięki ćwiczeniom i wychowaniu uczymy się żyć dobrze. Dlatego aby być szczęśliwym, sama wiedza nie wystarcza. Potrzebne są umiejętności zdobywane przez wytrwałe ćwiczenie się w czynach dobrych. Przyjmując, że „[n]atura jest gruntem i porządkiem wszystkich rzeczy; tedy natura więcej waży do nabycia szczęścia i błogosławieństwa niżli rozum albo ćwiczenie”²². Petrycy wielokrotnie powtarza, że człowiek z natury nie jest ani dobry, ani zły, ale z jego natury wypływa skłonność do dobrego i do złego. Dopiero przez ćwiczenie w dobrym i właściwe wychowanie czyni człowieka dobrym, pocziwym i – tym samym – szczęśliwym. Potwierdzeniem tego są liczne podawane przez naszego pedagoga przykłady ludzi, którzy wprawdzie będąc grubiańscy i niesprawiedliwi, przez długie ćwiczenie się w dobrym zmieniają swe obyczaje, dochodzą do cnót i pożądanego życia.

Petrycy, przedstawiając dwie grupy argumentów za i przeciw rozumowi w osiągnięciu szczęścia, wyprowadza własne stanowisko. Twierdzi, iż są dwa rodzaje ćwiczenia się w zwyczaju dobrego życia i pocziwego wychowania: albo doskonałe, albo dopiero co zaczęte. Kto nauczył się dobrze czynić, ten przez ćwiczenie będzie się utwierdzał w dobrym. Kto dopiero uczy się dobrze czynić, ten przez ćwiczenie stanie się dobrym. Dopiero doskonałe ćwiczenie w dobrym i ugruntowany w dobru rozum sprowadzają się do siebie. Zdobywając przez ćwiczenie cnotę, musimy mieć już ugruntowany w dobru rozum i odwrotnie: „kto ma ugruntowany w dobrym rozum, ma doskonałe ćwiczenie i naukę”²³.

²⁰ SEBASTIAN PETRYCY z PILZNA: *Przydatki do „Polityki” Arystotelesowej*. W: IDEM: *Pisma wybrane*. Oprac. W. WĄSIK. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1956, s. 408.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, s. 409.

²³ Ibidem, s. 411.

Demokratyzacja edukacji

Opracowany przez Petrycego system wychowania miał służyć ukształtowaniu dobrego obywatela Rzeczypospolitej. Uważał, iż przez edukowanie dzieci i młodzieży nie zdołamy przełamać ani znieść natury ludzkiej, ale powinniśmy ją wzmacniać w dążeniu do najwyższego dobra, jakim jest życie szczęśliwe. Twierdził, że skuteczność edukacji w dużej mierze uwarunkowana jest dziedzicznie. Środowisko wychowawcze, w których wzrasta dziecko, także odgrywa dużą rolę. Apelował o koordynowanie działań wychowawczych rodziny i szkoły. Teorię pedagogiki rozwijał jako wielostronne oddziaływanie na wychowanka. Szczególną uwagę poświęcił na wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe.

Petrycy odważnie wypowiada się w kwestii sprawiedliwości społecznej, w ramach której dostrzega możliwość edukacyjnego zrównania bogatych i ubogich dzieci przez państwo. Przed ostatecznym rozstrzygnięciem tej trudnej, w literaturze pedagogicznej mało podejmowanej kwestii, podaje pięć argumentów za zrównaniem edukacji dzieci biednych z bogatymi. Powołuje się na autorytet Arystotelesa, system demokracji, równości społecznej oraz to, żeby wszyscy ludzie byli dobrzy, potrzebne jest odpowiednie kształcenie ludzkiej woli. Następnie podaje pięć przyczyn zróżnicowanego wychowania dzieci. Bierze pod uwagę różne z natury pochodzenie osób (jedni są patrycjuszami, a drudzy są plebejami), sprawiedliwość pochodzącą ze zdolności wrodzonych (zdolniejszym więcej, mniej zdolnym – mniej), różną powinność względem państwa (dostęp do urzędów i przywilejów), i odpowiedzialność za pomyślność przyszłej Rzeczypospolitej (od synów szlachty i mieszczaństwa oczekiwania i obowiązki są większe niż od chłopskich synów). Petrycy, rozwiązując powyższą kwestię, stwierdza, iż obowiązek wychowania dzieci mają zarówno rodzice, jak i państwo, „bo w młodych ludziach nadzieja jest i żniwo Rzeczypospolitej”²⁴. Mówiąc o wychowaniu, ma na uwadze cztery przynależące mu rzeczy: żywność, ubiór, nauka i ćwiczenie ciała, które niezbędne są do ćwiczenia się w roztroprnym zawiadywaniu powierzonymi urzędami, aby Rzeczypospolita była dostojna, a nie ośmieszana. Zatem, wychowując dla przyszłości, ważne jest właściwe odżywianie, ubiór, który przydaje dostojności, nauka uzbrajająca w wiedzę oraz ćwiczenie ciała dające tężyznę i męstwo.

Równe traktowanie dzieci przez państwo nie może być jednak powszechne. Różne stany społeczne mają różne zadania, obowiązki i odpowiedzialność wobec współobywateli. Nie można na tej podstawie twierdzić, iż Petrycy tylko bogatym i szlacheckim synom przyznaje możliwość kształcenia się, zdobywania przykładowo wiedzy filozoficznej. Dzieci ludzi ubogich, które posiadają bystry umysł i dobrą naturę „nie mogą być oddaleni od szkół i akademij. [...] po-

²⁴ Ibidem, s. 276.

winna Rzeczypospolita nagrodzić niedostatek rodziców, swoim nakładem dać ich uczyć na pożytek swój”²⁵. Z dużym uznaniem należy patrzeć na tych, którzy w tym celu są fundatorami kolegiów i burs dla ludzi ubogich i zdolnych. Petrycy, mówiąc o wielu szlachetnych i dobroczynnych rodakach, swoją wdzięczność kieruje pod adresem Noskowskiego, biskupa płockiego, fundatora Bursy, nazywanej Philosophorum, dla czterdziestu studentów, w której przebywał podczas studiów w Krakowie.

Petrycy, nie odmawiając edukacji synom ludzi ubogich, twierdzi, iż nie byłoby dobrze, gdyby oba stany razem pobierały naukę, tak jak nie jest dobrą rzeczą mieszać wino z wodą. Takie wspólne zmieszanie wszystkich stanów społecznych jest niewłaściwym rozumieniem, czym jest demokracja, która jest nie istotą Rzeczypospolitej, ale jedynie jej własnością. Rzeczypospolita nie potrzebuje równości, ale sprawiedliwości, na mocy której każdemu oddaje się to, co mu się słusznie należy. Ponadto dla rozmaitych powinności i obowiązków potrzebujemy różnych przyzwyczajęń (obyczajów) i zachowań. Jednak pod względem zdobywania i posiadania cnót wszyscy jesteśmy równi, gdyż każdy ma wieść życie uczciwe, dające mu szczęście²⁶. Tak więc, zdaniem Petrycego, równy dostęp do edukacji nie oznacza jej powszechności.

Integralne wychowanie i ćwiczenie dzieci

Zwróćmy jeszcze uwagę na dwie zasadnicze kwestie: dlaczego jest ważne wychowanie i ćwiczenie zarówno umysłu, jak i ciała dzieci oraz kiedy powinno się je rozpocząć. Można podawać mocne argumenty zarówno za koniecznością wychowania, jak i jego zbędnością. Można dowodzić, iż stworzona przez Boga natura rozumna sama wszelkie niedoskonałości i braki uzupełnia. O ile tylko człowiek nie sprzeniewierzy się naturze, o tyle błędzić nie będzie w swych dążeniach do dobra. Gdyby natomiast zawsze szlachectwo człowieka wymagało wychowania i ćwiczenia, to wówczas każdy rodzic skutecznie dbałby o dobre i cnotliwe życie swych dzieci – a tak nie jest. Szlachectwo pochodzi od szlachectwa, dobry z dobrego, zły ze złego. Z kolei gdyby konieczne było wychowanie, to za złe dzieci odpowiedzialnością należałoby obarczać samych rodziców. Nikt jednak nie karze rodziców za złe czyny ich dzieci.

Przez Petrycego wysuwane są też argumenty za koniecznością wychowania dzieci i młodzieży. Wśród argumentów są te, które mają dowieść, iż wychowanie i ćwiczenie dzieci poprawia ich naturę. Z kolei wiedząc, że człowiek z natury nie

²⁵ Ibidem, s. 277.

²⁶ Ibidem, s. 278.

jest ani dobry ani zły, lecz zdolny stać się dobrym lub złym, ważne jest wychowanie i ćwiczenie dzieci, aby stały się chlubą i radością samych rodziców. Nie należy jednak zamęczać dzieci nadmiernym ich ćwiczeniem. Stosownie zatem do wieku i rozwoju, należy nakładać na dziecko obowiązki i ćwiczyć je w karności.

Zdaniem Petrycego, państwo powinno szczególną troską objąć proces wychowania dzieci, gdyż są one zawsze jego przyszłością. Rzeczypospolita będzie mieć takich synów, o jakich będzie dbała. Chociaż posiadanie z natury rozumu prowadzi do poznania i rozróżniania rzeczy dobrych i złych, to dopiero ćwiczenie i wychowanie uczy właściwych wyborów. Podobnie z natury płynące szlachectwo jest niczym więcej jak skłonnością do cnoty, którą osiąść można przez wytrwałe ćwiczenie się w dobrym.

Ćwiczyć należy równolegle i umysł, i ciało. To drugie jest również ważne, gdyż hartuje ducha, uczy wytrwałości i fizycznie rozwija człowieka. Podkreślić należy to, że Petrycy oryginalnie i samodzielnie opracował wychowanie fizyczne. Jego zdaniem w prawidłowym rozwoju dziecka powinno się dbać o różnorodność doboru gier i ćwiczeń ciała. Nasz pedagog wymienia różne zalety gry w szachy, karty, piłkę. Zwraca uwagę na ćwiczenie dzieci w bieganiu, maszerowaniu, skakaniu, pływaniu. Nie bez znaczenia są dla niego mądre rozmowy oraz uczenie się muzyki i malarstwa²⁷. Ponadto w wychowaniu i ćwiczeniu ciała i umysłu należy zawsze dbać o higienę i zdrowie. W tym celu dobierać trzeba stosowną do wieku i wysiłku dietę, dbać o sen, nie przesadywać nocami i przestrzegać czasu wypoczynku.

Zwracając uwagę na rolę gimnastyki, Petrycy nadał jej zupełnie nowy, nowożytny charakter. Jako lekarz dostrzegł jej znaczenie dla ogólnego zdrowia. W podobny sposób będzie się wypowiadał sto lat później John Locke²⁸ w *Myślach o wychowaniu*. Poglądy podobne do Petrycego zostaną wyrażone także w zakresie wychowania moralnego. Angielski filozof i pedagog był przekonany, że tak jak siła ciała polega na wytrzymałości na trud, tak też jest z siłą ducha. Dla Locke'a podstawa wszelkiej cnoty i wartości leży w ludzkiej zdolności wyrzekania się

²⁷ SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Polityki” Arystotelesowej...*, s. 467–472.

²⁸ John Locke (1632–1704) jest twórcą klasycznej postaci oświeceniowego empiryzmu. Był przekonany, że materiał, z którego zbudowana jest nasza wiedza, pochodzi od zmysłów i z introspekcji. Zajmował się nie tylko filozofią, ale także pedagogiką, polityką i ekonomią. Dzięki staraniom swego ojca został przyjęty do elitarnej Westminster School w Londynie, po ukończeniu której dostał się również na Uniwersytet w Oxfordzie, gdzie studiował pisma Bacona, Kartezjusza, Gassendiego i Hobbsa. Otrzymał bardzo staranne, klasyczne wykształcenie. Miał też okazję poznać Roberta Boyle'a i Isaaca Newtona. Locke zajmuje ważne miejsce w rozwoju myśli pedagogicznej. W jego działalności pisarskiej *Myśli o wychowaniu* (1693) stały się dziełem, które obok *Rozważań o rozumie ludzkim* (1690) zapewniły mu trwałe miejsce w ogólnoludzkim dorobku naukowym. Opracowanie systemu wychowania było pochodną badania ludzkiego umysłu oraz własnych przeżyć z młodości. Zob.: F. COPLESTON: *Historia filozofii*. T. 5. Tłum. J. PASEK. Warszawa: PAX, 1997, s. 77–159; E. CORETH, H. SCHONDORF: *Filozofia XVII i XVIII wieku*. Tłum. P. GWIAZDECKI. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2006, s. 106–126.

swych pragnień, przeciwstawiania się własnym skłonnościom i dążenia do tego, co rozum wskazuje jako najlepsze. Prawdziwą – jak sam nazywa – tajemnicą wychowania jest to, aby unikać dwóch skrajności. Z jednej strony opierać się chwilowym przyjemnościom, z drugiej strony nie narzucać zbyt silnej dyscypliny i upokarzać dzieci. Wychowując zbyt surową ręką, łamiąc charakter wychowanek doprowadzamy do jego zniechęcenia, załęknienia i uległości. W konsekwencji dusze takich dzieci stają się ospałe, nie dają się do niczego porwać i bardzo rzadko do czegoś dochodzą²⁹. Zarówno Petrycy, jak i Locke opowiadają się za skróceniem samowoli wychowanków, kształcenia charakteru i wychowania obyczajów od najmłodszych lat, nie zaniedbując rozpoznawania wrodzonych ich zdolności i skłonności³⁰. Jeśli wychowanek zdobył panowanie nad swoimi skłonnościami i podporządkowuje się rozumowi, to doprowadzony został do celu, jakim jest życie cnotliwe³¹. „A zatem cnota, cnota prawdziwa jest tą wartością, do której wychowanie powinno uparcie dążyć, a nie pochopna zuchwałość [...]. Wszystkie inne wartości i zalety powinny jej ustępować i schodzić wobec niej na drugi plan. To jest to rzetelne i istotne dobro, o którym opiekun powinien nie tylko wykładać i opowiadać, ale które powinien gromadzić w duszy i umacniać w niej, używając wszystkich sił i sztuki wychowania i nie ustając ani na chwilę, dopóki młody chłopak znajdzie w niej prawdziwe upodobanie i oprze na niej swą siłę, sławę i przyjemność”³².

Petrycy i Locke różnią się jednak znaczeniem stosowania kar w wychowaniu. Petrycy pod tym względem jest bardziej powściągliwy i wykazuje głębsze zrozumienie psychiki dziecka. Zdaniem Locke’a kara cielesna, a nawet chłosta³³, chociaż jest ostatecznością, to jednak przykładowo w poskramianiu uporu i buntu są one najlepszym środkiem wychowawczym. Kary te należy stosować z umiarem, tylko w ostateczności i „urządzić to tak, aby wstyd z otrzymania różeg, a nie ból stanowił największą część kary. Wstyd, że się źle robi i zasługuje na karę, jest jedynym właściwym hamulcem, jaki przystoi nocie. Jeśli bólowi, danemu różgą, nie towarzyszy wstyd, to ustaje on szybko i idzie w niepamięć, a przez przyzwyczajenie szybko traci swój wpływ”³⁴.

Należy zauważyć, iż w literaturze pedagogicznej pierwszeństwo w opracowaniu wychowania fizycznego i moralnego przypisuje się Locke’owi. Zdaniem Wiktora Wąsika, chociaż „w dziejach pedagogiki europejskiej Locke stanowi

²⁹ J. LOCKE: *Myśli o wychowaniu*. Tłum. F. WNOROWSKI. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Naukowy im. Ossolińskich, 1959, s. 37.

³⁰ Ibidem, s. 48.

³¹ Szerzej na ten temat w: L. WROŃSKI: *Wzorzec wobec gentelmana w koncepcji J. Locke’a*. W: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Red. W. KORZENIOWSKA. Kraków: Impuls, 2001, s. 219–225.

³² J. LOCKE: *Myśli o wychowaniu*..., s. 60.

³³ Ibidem, s. 73.

³⁴ Ibidem, s. 68.

przełom prawie rewolucyjny i ma niezmiernie doniosłe znaczenie w dalszym jej rozwoju, uważamy za rzecz ważną przypomnieć Petrycego i wskazać na jego relację do angielskiego filozofa. Sądzymy, że mamy prawo nazwać naszego uczonego polskim Locke'em albo może słuszniej Locke'a angielskim Petrycem³⁵. Ze względu na pomijanie rodzimego wkładu do literatury pedagogicznej uważam, że powyższa sprawa jest na tyle ważna, iż powinna zostać szczegółowo przebadana i opracowana.

Dla Petrycego nie ulega wątpliwości, że dzieci powinny być wychowywane w karności. Ze względu na ich zachowania i charaktery dobierać należy właściwe i różnorodne zabiegi wychowawcze. Jednych do dobrego postępowania przywołać można karą, drugich – pochwałą lub nagrodą. Jednak właściwy dozór wychowawcy i rodzica umożliwia dostrzec niewłaściwe zachowanie czy skłonności, które u początku można wyhamować. Za każdym jednak razem „w ćwiczeniu dziełek mierność i baczenie ma być, abyśmy nie wykroczyli granic karania: nie bić nazbyt ani też pobłażać nazbyt. Uważać potrzeba dziecinne dowcipy: jeśli biciem, jeśli chwałą, jeśli czczeniami rychlej naprawieni będą. Zapalczywości i gniewu, jako też inszej namiętności porywczej chronić się trzeba. Nie każe Św. Pismo pobudzać do gniewu dzieci, aby nie stały się małego umysłu. Jako lekarze gorzkie lekarstwa cukrem słodzą, aby i wdzięczne, i pożyteczne były, tak też przykrości plag i bicia łaską mają być miarkowane, myśląc o tym, żeśmy też kiedyś byli dziećmi i młodymi”³⁶.

Z tego wynika, że wychowanie polega na nabywaniu właściwych postaw i zwyczajów, dlatego od samego początku należy o to dbać u dziecka. Nie należy jednak nadmiernie obciążać je ćwiczeniami. Należy starać się wychowywać i nauczać raczej przez zabawę i nigdy nie doprowadzać wychowanka do nadmiernego doznawania trudu, który uprzykrza i osłabia chęci zdobywania wiedzy.

Petrycy ze szczególną starannością roztrząsa i zastanawia się nad wiekiem dziecka nadającego się do systematycznego nauczania. Sięgając do literatury pedagogicznej i medycznej, zauważa, iż większość pedagogów opowiada się za 7-letnimi cyklami rozwojowymi młodego człowieka. Pierwszy okres nazywany jest niemowlęcym, drugi dzieciństwem, trzeci – dorosłością. Dziecko dopiero około 7. roku życia jest zdolne do systematycznego nauczania. Oczywiście są takie dzieci, które można nauczać wcześniej, ale są też i takie, które ową zdolność nabywają znacznie później. 7. rok życia przyjmuje się jednak za najbardziej stosowny, wtedy dziecko nabiera łatwości w przyswajaniu sobie wiedzy, która jest odpowiednia do jego zainteresowań i wieku. Dbanie o rozwój umysłowy dziecka należy rozpocząć z chwilą, gdy wykaże ono swą zdolność do zapamiętywania. „[N]auka nasza na pamięci należy: nic nie umiemy, czego nie pamiętamy”³⁷.

³⁵ W. WĄSIK: *Historia filozofii polskiej*. T. 1: *Scholastyka, Renesans, Oświecenie*. Warszawa: PAX, 1958, s. 161.

³⁶ SEBASTIAN PETRYCY z PILZNA: *Przydatki do „Polityki” Arystotelesowej...*, s. 447.

³⁷ *Ibidem*, s. 432.

Petrycy roztrząsa także zagadnienie nauki języków obcych. Rozróżnia języki przednie: żydowski, łaciński i grecki, potrzebne w zdobywaniu wiedzy oraz języki tzw. pograniczne niezbędne do komunikowania się na terenie Rzeczypospolitej³⁸. Znajomość języków obcych zależna jest od obranych zawodów i pełnionych funkcji w państwie. Pod tym względem podobne opracowanie zasadności znajomości języków obcych odnaleźć można w tekstach Jana Amosa Komeńskiego³⁹, który dodatkowo opracował ich dydaktykę, czego Petrycy nie uczynił. Podobieństwo poglądów Komeńskiego do Petrycego można tłumaczyć tym, iż Komeński przez blisko piętnaście lat przebywał w Polsce i znał dobrze nasz język oraz naszą kulturę naukową. Można przypuszczać, iż dwaj nasi działający wówczas pedagodzy: Sebastian Petrycy i Grzegorz Knapski⁴⁰ zainspirowali Komeńskiego.

³⁸ Ibidem, s. 448–453.

³⁹ Jan Amos Komeński (1592–1670) życie poświęcił praktycznej działalności wychowawczej. Przez całe życie walczył o naprawę spraw ludzkich i o uzdrowienie społeczeństwa Europy XVII wieku (najdobitniej przedstawił te problemy w *Unum necessarium*, dziele wydanym w 1668 roku w Amsterdamie – J.A. KOMEŃSKI: *Unum necessarium czyli Jedyne konieczne*. Tłum. J. SACHSE. Wrocław: Pracownia Borgis, 1996). Położył podwaliny pod współczesne zasady pedagogiki. Dągał się powszechnego nauczania niezależnie od płci i stanu. W latach 1628–1656 mieszkał i pracował w Lesznie (w tym czasie wiele podróżował). W Lesznie wydał też najważniejsze dzieła m.in. tłumaczony na wiele języków podręcznik do nauki języka łacińskiego pt. *Janua linguarum reserata sive seminaryum linguarum et scientiarum omnium* (1631). Prowadzone przez niego badania naukowe doprowadziły go do wypracowania w 1638 roku własnego systemu wychowania, który przedstawił w *Wielkiej dydaktyce* oraz w *Pampaedia* (dzieło odnalezione i wydrukowane w 1960 roku ukazuje problematykę dydaktyczną na szerszym tle filozoficznym, zob. J.A. KOMEŃSKI: *Pampaedia*. Tłum. K. REMEROWA. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973). W *Wielkiej dydaktyce* podkreślał, że metodyka pracy wychowawczo-opiekuńczej musi pozostawać w zgodzie z tempem i rytmem rozwoju organizmu człowieka. Wiedzę należy zawsze podawać z uwzględnieniem poziomu rozwoju intelektualnego i zdolności jej zapamiętania, gdyż tylko wtedy nauka jest efektywna i zaspokaja tzw. głód wiedzy. Uważał, że dzieci powinny być stawiane w różnych sytuacjach problemowych, które zmuszają je do samodzielnego myślenia i działania, a co w ostateczności ma prowadzić do ich samowychowania. Opowiadał się za koncepcją wychowania przez całe życie (szerzej na ten temat w: R. WRÓCZYŃSKI: *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*. W: *Komeński a współczesność*. Red. T. BIEŃKOWSKI. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977, s. 9–17). Odrzucał stosowanie kar fizycznych w stosunku do opornych dzieci. Wypracował także ideę pansofii, ideę wszechstronnej i pożytecznej wiedzy. Pansofia miała się, jego zdaniem, stać ogólną teorią świata i człowieka, nadrzędną w stosunku do ówczesnej wiedzy i filozofii. Obejmowała trzy kręgi badań: Bóg, Przyroda, Sztuka. Miała być także podstawą troistej zasady: *omnes, omnia, omnino*. Komeński rozwijał koncepcję pansofii nie tylko jako filozofię świata, ale także jako filozofię człowieka i wychowania. Pansofia w wersji pedagogicznej miała tworzyć ogólną kulturę całej ludzkości (szerzej na ten temat w: T. BIEŃKOWSKI: *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980, s. 29–63; B. SUCHODOLSKI: *Komeński*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979, s. 26–31).

⁴⁰ Grzegorz Knapski (1564–1638) sławę zdobył dzięki pracom leksykograficznym, a przede wszystkim przysłużył się temu trzytomowy słownik *Thesaurus Polono-Latino-Greacus*, który powstał w latach 1621–1632. W trzecim tomie zawarł przysłówia, które miały m.in. walor wychowawczy. Miały przyczynić się do zdobycia wiedzy i pouczenia moralnego. Zob. J. PUZYŃNINA:

Zasadniczym celem działalności Komeńskiego było dobro prostych ludzi. Usiłował on rozwiązać praktyczne zadania skutecznego nauczania, kształcenia umiejętności poznawczych człowieka, rozwijania jego wiedzy i usprawniania jego działania⁴¹. Morawski pedagog nie zwracał jednak należytej uwagi na integralne wychowanie dziecka, lecz koncentrował się na powszechnym i nieustającym kształceniu. Nie opracował wychowania moralnego, fizycznego i estetycznego, jak to ma miejsce u Petrycego. Jednak w literaturze pedagogicznej Komeńskiego uważa się za ojca pedagogiki nowożytnej, a nie Petrycego. Sądzę, że właściwa ocena dorobku Petrycego nie może obejść się bez przebadania powyższej kwestii. Uważam, że jeśli opracowania naukowe są spisywane w dowolnym języku i są wprowadzane przez innych w większą przestrzeń intelektualną, to autorom tych opracowań należy przyznać pierwszeństwo.

Tabela 2

Różnice i podobieństwa systemu pedagogicznego Petrycego i Komeńskiego

Założenia	Stanowisko Sebastiana Petrycego	Stanowisko Jana Amosa Komeńskiego
Cel wychowania	osobiste szczęście człowieka	przystosowanie człowieka do życia, dobro prostych ludzi
Podstawa wychowania	wychowanie moralne (aretologia)	kształcenie umiejętności poznawczych i zdobywanie powszechnej i pożytecznej wiedzy
Etapy życia człowieka	dzieci i młodzież	cały okres życia ludzkiego
Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej	zgodna z tempem rozwoju intelektualno-moralnym wychowanka	zgodna z tempem rozwoju organizmu wychowanka
Proces wychowawczy	rozum, wolę, uczucia, przyzwyczajenia	rozum, wolę, umiejętności działania
Nauczanie języków obcych	w wychowaniu ważne jest uczenie się języków obcych	opracowanie metodyki nauczania języka łacińskiego
Stosowanie kar cielesnych	powstrzymywanie się od kar	wstrzemięźliwość w stosowaniu kar
Nadrzędny cel wychowania	naprawa Rzeczypospolitej	wychowanie do tolerancji, dążenie do wspólnej zgody

W dorobku Petrycego znajdujemy także jego filozofię polityki, która powstała w kontekście analizy życia społecznego w Polsce. Ustrój Polski widział jako mieszaninę monarchii, arystokracji i demokracji. Szybko dostrzegł słabość władzy króla, przerost demokracji i anarchię wyrażającą się w złotej wolności szlacheckiej. Niepokoiła go znacząca rola sejmu, wskutek czego do głosu dochodziło

Thesaurus G. Knapiusza: siedemnastowieczny warsztat pracy nad językiem. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961.

⁴¹ J.A. KOMEŃSKI: *Wielka dydaktyka*. Oprac. B. SUCHODOLSKI. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1956.

„pospółstwo”, czyli szlachta. Dostrzegając słabość Rzeczypospolitej, wysuwał polityczne propozycje jej naprawy. Optował za wzmocnieniem władzy króla, ograniczeniem sejmu i wzmocnieniem senatu, w którym mieli zasiadać ludzie majątni i mądrzy, służący radą królowi. Możliwość naprawy Rzeczypospolitej widział także w wychowaniu przyszłego pokolenia. Rozbudowywał swe poglądy pedagogiczne w nadziei, iż synowie zarówno szlachty, jak i ziemianstwa zapragną życia cnotliwego, które jest gwarancją szczęścia i pomyślności państwa.

Siła państwa zależy od właściwego sprawowania urzędów. Toteż na urzędy powinni być powoływani właściwi obywatele. Wiedząc, że bogaci i ubodzy mogą być dobrzy lub źli, należy się zastanowić, co ma przesądzać o wyborze ich na urzędy. Petrycy dochodzi do wniosku, iż należy wpięrow poznać, czy dany kandydat jest dobrym człowiekiem, a następnie sprawdzić jego majątność. Jeśli bogaty będzie zły, a ubogi dobry, to raczej ubogiemu należy powierzyć urzędowanie. W przypadku, gdy obaj są dobrzy, wówczas na urząd powołujemy bogatego i dobrego. Zazwyczaj bogaty i dobry potrafi dostojniej i okazalej pełnić funkcje urzędowe, aniżeli człowiek dobry lecz ubogi, który często nie potrafi poradzić sobie z dostatkiem i wytwornym zachowaniem⁴².

W dobrym zarządzaniu urzędem pomocna jest wiedza. Sięgając po przykłady płynące z historii, łatwo się przekonać, że urzędujący uczeni i filozofowie albo zapominali o potocznych sprawach, zajęci zdobywaniem wiedzy, albo zdobywając wiedzę usiłowali stosować ją w praktyce. Zdaniem Petrycego, ponieważ każdy urzędnik potrzebuje właściwej, stosownej do stanowiska wiedzy, każdy z nich powinien być uczonym. Powinien sięgać po te nauki, które umożliwiają lepiej zarządzać sprawami życia codziennego i uczynią go zdecydowanym i odpowiedzialnym w podejmowaniu decyzji. Można podawać wiele przykładów złego rządzenia przez ludzi wykształconych. Jednak, jak dowodzi Petrycy, nie byli to prawdziwi uczeni, gdyż rzadzili nie według swego rozsądku, sumienia i posiadanej wiedzy, lecz ulegali namiętnościom zaspokajając swe żądze. W tym miejscu autor *Przydatków...* dochodzi ponownie do przekonania, iż urzędy w państwie powinny być oddawane w ręce ludzi cnotliwych, co już było zastrzeżone w prawie rzymskim, aby ten poczet zacnych obywateli był dobrym przykładem dla innych. Rzeczypospolitej powinno zależeć, aby urzędnicy łączyli w sobie wiedzę i moralność. Wtedy to urzędy będą szanowane przez obywateli, a o urzędujących będzie się opowiadać potomnym, aby z podniesioną głową podążali przykładem swych przodków.

Dość dyskusyjne, biorąc pod uwagę całość Petrycego koncepcji bytu ludzkiego, jest jego rozróżnienie na obowiązki człowieka jako człowieka i człowieka jako mieszczanina, szlachcica, syna koronnego. Dla niego dobro, które związane jest ze służeniem ojczyźnie i zawiadywaniem urzędami, różni się od dobra osobistego człowieka przynoszącego mu szczęście i błogosławieństwo. Zdaniem

⁴² SEBASTIAN PETRYCY Z PILZNA: *Przydatki do „Polityki” Arystotelesowej...*, s. 195–198.

Petrycego dobry mieszczanin, dbający o pomyślność Rzeczypospolitej, niekoniecznie musi żyć dobrze na świecie⁴³. Wszystko wskazuje na to, że jeśli chodzi o sprawy ojczyzny, to jej dobro jest najważniejsze. Skoro jednak urzędnik jest człowiekiem, to można jednak zapytać: czy dobry urzędnik może być jednocześnie złym człowiekiem? Na to pytanie Petrycy udzielił wcześniej negatywnej odpowiedzi, na co powyżej zwróciliśmy uwagę. W tym miejscu wywodów zaprzecza jednak sobie, do tego stopnia, iż podważa fundament, na którym wznosić się ma szczęście każdego człowieka. Fundamentem tym jest świat wartości. Rozróżniając szczęście dobrego człowieka, polegające na życiu dobrym i cnotliwym, i szczęście mieszczanina zasiadającego na urzędzie, doszło do odmiennego potraktowania człowieka dobrego i mieszczanina dobrego. I chociaż rację przyznać należy Petrycemu, że jest niemożliwe, aby wszyscy ludzie w mieście byli święci, to jednak to nie wystarcza do uzasadnienia różnicy między dobrym człowiekiem a dobrym urzędnikiem. Z kolei biorąc pod uwagę rzeczywistość, a nie wymagania teoretyczne, zgodzić się należy także z Petrycym, iż czymś innym jest istota człowieka i istota urzędu. Na tej podstawie nasz humanista dowodzi jednak, że czymś innym jest być dobrym człowiekiem niż dobrym urzędnikiem, dobrym królem, dobrym malarzem. Zauważmy, iż popełniony został błąd materialny w przyjętych przesłankach, który zaważył na wyprowadzonym, błędnym wniosku. Jak mi wiadomo, jest to jedyne miejsce w jego dziele, gdzie błąd taki zaistniał.

⁴³ Ibidem, s. 218.

Krzysztof Śleziński

Sebastian Petrycy's philosophie of education

Summary

This article, that refers to Sebastian Petrycy's pedagogy of upbringing, is a great argument for contemporary pedagogy, which tries to remove upbringing from the system of moral values. There is no possibility for responsible upbringing to exist without full comprehension of human being and axiology order. Distorted (false) understanding the essence of human being leads to indefinite future and makes that education comes to grief.

Krzysztof Śleziński

Die Philosophie der Erziehung von Sebastian Petrycy

Zusammenfassung

Der vorliegende Sebastian Petrycys Philosophie der Erziehung betreffende Artikel ist ein gutes Argument für gegenwärtige Pädagogik, die den Bildungs- und Erziehungsprozess von dem Wertesystem abzutrennen versucht. Eine verantwortungsvolle Erziehung kommt nicht in Frage, wenn man dem menschlichen Sein und der axiologischen Ordnung nicht auf den Grund geht. Verzernte Ahnung von dem Menschen hat nicht nur ungewisse Zukunft der Menschheit zur Folge; sie bringt die Menschen auf die schiefe Bahn der Bildung.

Izabela Łuc

Wielokulturowość cieszyńskiego pogranicza w aspekcie XIX-wiecznego imiennictwa

Każdy język i naród, który się danym językiem posługuje, posiada własny system imienniczy i zasób imion, swoistego rodzaju skarbiec, do którego sięga społeczeństwo.

J. Bubak

Kultura w historycznym procesie rozwija się i wzbogaca dzięki różnym elementom współżycia i współdziałania ludzi, a w jej obrębie „zbiór nazw własnych jest swoistym magazynem indywidualnego i zbiorowego doświadczenia danej zbiorowości, jej różnorodnych potrzeb, zmieniających się w ciągu dziejów”¹. Nazwy własne (w tym osobowe), stanowiąc swoiste bogactwo każdego narodu, kryjące w sobie wiedzę o jego historii politycznej i społecznej, o historii kultury i religii, o wartościach i związkach z innymi krajami czy ludźmi, a także o działaniach, dążeniach, a nawet emocjach i światopoglądach ludzi, świadczą również o przynależności etnicznej człowieka².

Imiona nadawane w Polsce dawniej i współcześnie mają wielowiekową tradycję – można wśród nich wyróżnić rodzime – pochodzenia słowiańskiego oraz zapożyczone z innych języków. Tradycja i motywacja nadawania imion zmieniła się pod wpływem zewnętrznych determinantów o społeczno-historycznym czy kulturowo-etnicznym charakterze³.

¹ Z. KALETA: *Świat ludzkich wartości odzwierciedlony w nazwach własnych osób*. V: *Slovenská onomastická konferencia*. A. 6: *Seminár „Onomastika a škola”*. Red. M. MAJTÁN, F. RUŠČAK. Prešov: Gaudeamuts, 1996, s. 55–62.

² Z. KALETA: *Teoria nazw własnych*. W: *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Red. E. RZETELSKA-FELESZKO. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, 1998, s. 15–36.

³ „Imiona w obrębie każdego społeczeństwa funkcjonują jako kategoria onomastyczna uwarunkowana z jednej strony regułami języka naturalnego, z drugiej zaś sferą wierzeń, obyczajowości i emocji. Znaczną rolę odgrywa też niekiedy uwarunkowanie wpływami obcymi [...]. W perspektywie historycznej różne elementy systemu imienniczego ulegają ewolucji częściowo zgodnej z rozwojem języka ogólnego, częściowo od niego różnej, swoiście onomastycznej”. Zob.

Onomastyczny opis procesu kształtowania się i funkcjonowania nazewnictwa osobowego na badanym obszarze, uwzględniający m.in. kulturowe uwarunkowania, musi być poprzedzony wnikliwą analizą i znajomością historii miejscowości, których dotyczą analizowane *nomina propria*. Historia bowiem, co potwierdzają badania o charakterze diachronicznym i synchronicznym⁴, determinuje zachowania społeczno-językowe, a zarazem modeluje ich obraz, który staje się zwierciadłem ludzkiej aktywności i jej następstw.

Cieszyn to jedno z najstarszych miast w Polsce. Ponieważ leży na granicy polsko-czeskiej⁵, było specyficznym terenem o złożonym charakterze przenikających się wielopłaszczyznowo zjawisk determinowanych zarówno wewnętrznymi (gwara, poczucie tożsamości narodowej, tradycja i obyczaje), jak i zewnętrznymi uwarunkowaniami (m.in. skomplikowana sytuacja społeczno-polityczna, administracyjna oraz etniczna tego miasta), które pozostawiły po sobie „trwały ślad” m.in. w postaci bogatego materiału nazewniczego, zapisanego na kartach archiwalnych źródeł.

Pogranicze różni się od pozostałych terenów – z jednej strony wielokulturowym składem zamieszkującej go ludności⁶ (o różnej orientacji narodowej oraz używanym kodzie językowym), z drugiej natomiast – odmiennymi, często specyficznymi układami społeczno-politycznymi (ich zmiennością), którym towarzyszą ciągle obawy przed zmianą przynależności państwowej, sytuacji politycznej, stosunków społecznych⁷. Pogranicze rozumiane jako obszar geo-

M. MALEC: *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Miłośników Języka Polskiego, 2001, s. 7; „Imiona tworzą system, który wyodrębniając się z całości języka pewnymi specyficznymi cechami stanowi równocześnie część tradycji prawno-obyczajowej danego społeczeństwa [i] będąc tworam językowymi, są równocześnie środkiem orientacji w obrębie społeczeństwa, systemem klasyfikacji jego członków. W tych warunkach zachodzi niewątpliwy związek między imiennictwem osobowym a kulturą [...]”. T. MILEWSKI: *Indoeuropejskie imiona osobowe*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 147.

⁴ R. MRÓZEK: *Synchroniczne i diachroniczne aspekty różnicowania rzeczywistości regionu polsko-czeskiego pogranicza (uwagi metodologiczne)*. W: „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, T. 49. Red. S. GAŁA. Łódź: ŁTN, 2004, s. 263–271.

⁵ Położenie Cieszyna nad graniczną rzeką Olzą, a zarazem na ruchliwym szlaku migracyjnym i handlowym (skrzyżowanie szlaku solnego i miedzianego) oraz licznie nadawane mu przywileje sprawiły, że od czasów średniowiecza był miejscem, w którym stykały się i asymilowały różne narodowości, kultury i wyznania: zob. *Dzieje Cieszyna od pradziejów do czasów współczesnych*. Red. I. PANIC. T. 1. Cieszyn: Urząd Miejski. Wydział Promocji Informacji, 2010.

⁶ Społeczność Śląska Cieszyńskiego można opisywać nie tylko jako społeczność pogranicza państwowego (polsko-czeskiego), narodowego czy etnicznego, ale również jako społeczność pogranicza kulturowego i religijnego: T. LEWOWICKI: *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. W: *Edukacja międzykulturowa*. Red. J. NIKITOROWICZ. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, 1995, s. 14–25.

⁷ I. BOGACZ: *Swoistość polskiego szkolnictwa mniejszościowego na Zaolziu*. W: *Społeczności pogranicza. Wielokulturowość. Edukacja*. Red. T. LEWOWICKI. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, 1996, s. 41–47.

graficzno-kulturowy „wzdłuż granicy językowej, na którym większość mieszkańców (lub określona grupa ludzi) wchodzi stale w kontekst językowy z językiem sąsiednim”⁸ i stanowi interesującą ilustrację zachowań (para)językowych, wyrażanych w rozmaitych aktywnościach społecznych, będących zwierciadłem preferowanych wartości, wierzeń, zmian obyczajowości czy mentalności, których praktyczne efekty ujawniają się również w antroponimii⁹.

Podstawą ekscerpcji materiału antroponimicznego były dokumenty archiwalne (księgi metrykalne chrztów) z lat 1801–1900¹⁰, przechowywane przez parafię rzymskokatolicką św. Marii Magdaleny oraz parafię ewangelicko-augsburską w Cieszynie.

Dokonując analizy materiału źródłowego, uwzględniono następujące cele badawcze: zilustrowanie zróżnicowania imienniczego XIX-wiecznego Cieszyna, uwzględniającego przyczyny pozajęzykowe (głównie sytuację kulturowo-etniczną, wyznaniową oraz tradycję) i sformułowanie stanowiska dotyczącego obrazu stosunków językowo-kulturowo-religijnych cieszyńskiego pogranicza w antroponimii (ze wskazaniem na cechy relewantne i dystynktywne sfery nazewnictwa grup wyznaniowych – katolików i ewangelików); porównawcze zestawienie wyników badawczych z antroponimią Białegostoku, reprezentującego również „miasto wielu kultur” (ujęcie tego typu precyzyjnie obrazuje swoistość nazewnictwa pogranicza cieszyńskiego).

Wiek XIX wybrano do penetracji badawczych ze względu na to, że był to czas największych w dziejach Śląska Cieszyńskiego przemian (rozwój przemysłu oraz cywilizacji technicznej spowodował wzmożoną migrację na obszar pogranicza, ludności – polskiej i obcej kulturowo, poszukującej poprawy bytu społecznego). Warto dodać również, iż wewnętrzna migracja na tym terenie dokonywała się etapowo: miasto będące pod panowaniem austriackim i jej administracją¹¹, sku-

⁸ E. WOLNICZ-PAWŁOWSKA: *Nazewnictwo obszarów pogranicznych*. W: *Polskie nazwy własne...*, s. 397–399.

⁹ Ze względu na wieloaspektowość bogactwa znaczeń i odniesień pograniczom poświęca się współcześnie szczególną uwagę (por. m.in. *Nazewnictwo na pograniczach*. Red. J. IGNATOWICZ-SKOWROŃSKA. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2005).

¹⁰ W artykule zaprezentowano dane pochodzące z katolickich i ewangelickich metryk chrztów z lat 1885–1900, uznano je za wystarczająco reprezentatywne dla problematyki XIX-wiecznego nazewnictwa.

¹¹ Badając antroponimie z obszarów przygranicznych, należy uwzględniać również fakt wielowariantowości form językowych związanych z ich adaptacjami. Warianty niemieckie lub ich zgermanizowane formy można odnaleźć w księgach metrykalnych prowadzonych w języku niemieckim. W ich zapisie zauważalna jest tendencja do stosowania ekwiwalencji (zastępowania polskich antroponimów niemieckimi odpowiednikami znaczeniowo-brzmieniowymi, np. *Fran-ciszek* > *Franz*, *Jan* > *Johann*, *Ewa* > *Eve*, *Maria* > *Marie*) oraz posługiwanie się substytucjami graficznymi i fonetycznymi, m.in. zakłócenie repartycji *i* – *y* (np. *Justyna*, *Otylia*); zastępowanie polskich samogłosek przez niemieckie samogłoski mieszane (np. *Mathaus* < *Matheus*, *Rü-dolf*, *Pa-ül*); substytucje polskiego *ł* jako *l* (np. *Stanisławus*, *Wacław*); zmiany graficzne i wahania w zakresie dźwięczności i stopnia zbliżenia narządów mowy (np. *t* > *th*, *d* > *t*, *f* > *ph*, *w* > *v*, *c* > *tz*, *k* > *c*,

piało ludność niemiecką, jednocześnie – gromadziło ludność „wewnętrzzną” – od prawieków związaną z Cieszynem (w tym: Polacy, Czesi, Słowacy) oraz napływową, jak Węgrzy, Wołosi oraz Żydzi, łączącą się w rozmaite grupy kulturowo-narodowościowe i wyznaniowe (katolicyzm, protestantyzm, judaizm), deklarujące swoją tożsamość narodową jako: czeską, niemiecką, polską, słowacką, śląską, węgierską, wołoską i żydowską. Adekwatnie do tej „rozmaitości” pogranicza, analiza i interpretacja stosunków językowo-kulturowych (i ich interferencji i/lub dyferencjacji) odzwierciedlonych w antroponimii XIX-wiecznego Cieszyna odsłania nawarstwowaną kulturę wieków poprzednich. Czynniki te ukształtowały barwny obraz antroponimii cieszyńskiego pogranicza, ujawniający się zarówno w wewnątrzgrupowej i społecznej (m.in. wyznaniowej, narodowo-etnicznej i kulturowej) motywacji imienniczej w szerokim ujęciu, jak i w węższym – rodzinnej (familijnej) tradycji nadawania imion.

W repertuarze imion mieszkańców Cieszyna znalazły się imiona chrześcijańskie – katolickie i ewangelickie, a także – żydowskie, germańskie i jidyszowe¹². W odniesieniu do całego systemu imienniczego Cieszyna można wskazać równolegle na istnienie wielu cech dystynktywnych. Dotyczą one m.in. frekwencji i popularności różnicujących nominacji w społecznościach ewangelików i katolików odnoszących się do imion chrzestnych (dzieciom katolickim w latach 1885–1900 nadano 190 męskich i 173 żeńskie imiona, ewangelickim – odpowiednio 64 i 95). Cechy dystynktywne uwidaczniają się również w nominacjach związanych z poczuciem tożsamości narodowej. Spoiwem łączącym obie grupy wyznaniowe był wspólny język codzienny (gwara cieszyńska), pewne elementy kultury i obyczajów oraz liczne związki rodzinne, wyrażające się m.in. w motywacji imienniczej.

Najpopularniejszym imieniem męskim w XIX-wiecznym Cieszynie było imię *Jan*, popularne na ziemiach polskich od czasów średniowiecza. Drugim, równie popularnym imieniem było *Józef*, nieznacznie tylko ustępujący *Janowi*. Popularność imienia *Józef* na badanym obszarze miało polimotywacyjny charakter. Do głównych motywacji, którymi kierowali się rodzice przy jego wyborze, można zaliczyć m.in.: oddawanie czci patronom i świętym, miłość i oddanie

z > s, por. *Alberthum, Martha, Ewalt, Adolph, Eve, Vincenz, Ignatz, Rozalie, Therese; Camil, Victor*); podwajanie głosek polskich (np. *Anton, Annton, Matthias, Philipp*); zastępowanie w imionach żeńskich wygłosowego -a przez -e (np. *Caroline, Emilie, Mathilde*) lub ich redukcja w wygłosie (np. *Ester < Eстера*) w celu dostosowania systemu głosek i liter polskich do niemieckiego systemu fonologicznego języka.

¹² W nazewnictwie obraz stosunków językowych i kulturowych cieszyńskiego pogranicza „wpisała się” również współobecność ludności żydowskiej, asymilującej się z kulturą polską, podkreślająca swoją odrębność w nominacjach nazewnictwa, jednak ze względu na bogactwo materiału źródłowego zakres tego zagadnienia stanowi odrębny problem badawczy, wymagający odrębnych analiz interpretacyjnych. Imiona jidyszowe obejmowały około 241 form (por. np. *Arja, Eifraim, Fuli, Gilfa, Gilise, Hora, Ibare, Infrazal, Iny, Jachetta, Jifala, Jifin, Jofruzm, Joshka, Lieba, Mailla, Mulka, Nufi, Nut, Rafa, Ruchla, Velly, Vifrunn, Zinfla*).

cesarzowi Franciszkowi Józefowi I (za panowania którego mieszkańcy Cieszyna osiągnęli dobrobyt i poczucie bezpieczeństwa), tradycję rodzinną – często wielopokoleniową. Popularne w tym czasie nad Olzą były również imiona: *Antoni*, *Franciszek* i *Paweł*, wynotowane spośród dziesięciu najczęściej nadawanych imion. Równie popularnymi w dobie nowopolskiej Cieszyna były imiona germańskie (najczęściej wytwory języka staroniemieckiego, por. *Rudolf*, *Karol*), które pod względem częstotliwości ich nadawania wśród obu grup wyznaniowych były w pierwszej piątce na liście frekwencyjnej oraz *Ludwik* i *Adolf*, częściej nadawane dzieciom przez niemiecką część mieszkańców Cieszyna. Z kolei imiona męskie o słowiańskiej genezie i tradycji wynotowano zarówno z katolickich metryk chrzestnych, jak i ewangelickich (por. np. *Stanisław*, *Władysław*, *Bogumił*, *Lubomir*).

Uniwersalny charakter dla wszystkich społeczności miasta Cieszyna miały imiona świętych – zwłaszcza *Jan*, *Józef*, *Franciszek*, *Paweł*; Czesi, Włosi i Polacy równie chętnie nadawali swym dzieciom imiona: *Antoni*, *Jerzy*; Żydzi z kolei – *Adolf*, *Leon*, *Dawid*, *Salomon*, *Samuel*, *Zachariasz*¹³. Swoistość interferencji językowo-nazewniczych na terenie miasta Cieszyna w końcu XIX wieku ujawniała się również przez liczne próby asymilacji antroponimii imienniczej (w przeważającej większości germańskiej, rzadziej słowiańskiej) przez różne narodowości zamieszkujące Cieszyn, odnoszące się do wyboru imienia chrzestnego dla nowo narodzonego dziecka¹⁴.

Z materiału analitycznego wynotowano wiele form skróconych, pełniących funkcje imion oficjalnych, identyfikujących ich nosicieli¹⁵.

¹³ Dane źródłowe poświadczają też, że w zależności od pochodzenia i przynależności etnicznej ludność Cieszyna ujawniała swoje (kulturowo-familijne) preferencje przy wyborze imion dla potomstwa. Polacy – imiona należące do tzw. kanonu imion tradycyjnych (por. *Marian*, *Jerzy*, *Franciszek*; *Anna*, *Maria*) lub z zasobu imion słowiańskich (por. *Stanisław*, *Władysław*, *Wojciech*); ludność pochodzenia żydowskiego – prócz imion jidyszowych imiona: *Hermann*, *Leon*, *Rosa*, *Wilhelm*; natomiast ludność niemiecka i ludność, która określała swoją przynależność jako śląską, preferowała imiona: *Adolf*, *Karol*, *Matylda*, *Otto*, *Walter* i inne (por. *Alfred Kurt Blach*, *Wilibald Chrobok*), poświadczając przywiązanie do nazewniczej tradycji kulturowej. Warto dodać, że ludność określająca swoją przynależność jako śląską wybierała z repertuaru antroponimicznego imiona zarówno o słowiańskim, jak i germańskim pochodzeniu (por. *Adolf Władysław Firlej*, *Wilhelm Władysław Makosz*). Z kolei ludność pochodzenia czeskiego częściej nadawała dzieciom imiona o pochodzeniu słowiańskim (por. *Ludmila Haratik*, *Wacław Wojciech Brejzek*, *Włodzimierz Władysław Novaček*, *Sławomir Włach*; *Miłosz Dworacek*, *Lubomir Plašek*).

¹⁴ Por. m.in. germańskie imiona: *Alfred* (*Alfred Jordan* – Węgier), *Brunon* (*Brunon Studensky* – Czech), *Hubert* (*Karol Hubert Mucek* – Czech), *Ludwig* (*Ludwig Lačik* – Czech), *Rudolf* (*Rudolf Turysak* – Węgier), *Wilhelm* (*Wilhelm Skřivanek* – Czech) i słowiańskie: *Władysław* (*Władysław Roman Šujanský* – Węgier) czy asocjacje nominacyjno-imiennicze wynotowane przy wieloimienności (por. *Alojzja Pawełka Willert*, *Zdenko Karl Komarek*, *Alojzy Lechosław Dworacek*, *Stanisław Ludwik Bialek*, *Emil Stanisław Pietrowicz*).

¹⁵ O zjawisku tym pisała również D. Lech, która podkreślała, że w skład systemu nominacyjnego wchodzi (oprócz imion pełnych) zdrobnienia i spieszczenia imion, które powstały na grun-

W okresie nowopolskim w Cieszynie (podobnie jak na innych obszarach Polski) wśród imion żeńskich królowały te o hebrajskim pochodzeniu (związane z postaciami biblijnymi: imię *Maria* oraz jej rozmaite warianty: *Marianna*, *Marena*, *Maryna*; *Anna*, *Ewa*, *Joanna*, *Józefa*, *Zuzanna*) czy o rodowodach łacińsko-rzymskim lub greckim (por. *Emilia*, *Helena*, *Zofia*). Kolejne pozycje zajmowały germańskie imiona *Aloisia* i *Stefania*, nadawane najczęściej córkom przez mieszkańców Cieszyna o pochodzeniu niemieckim lub deklarujących swoją tożsamość jako śląską. Warte podkreślenia jest również to, że wiele żeńskich imion (ok. 29% z wszystkich wynotowanych)¹⁶ pochodzi od męskich form imion chrześcijańskich (por. *Albina*, *Franciszka*, *Josepha*), rzadziej świeckich (por. *Aleksandra*, *Erwina*); 7 z nich to imiona słowiańskie (por. np. *Bogusława*, *Libuša*, *Lubomira*, *Władysława*, *Zdenka* oraz najpopularniejsze wśród katolików imię żeńskie *Ludmiła*)¹⁷.

Odrębnym dla analiz zagadnieniem jest nadawanie dzieciom imion ich rodziców/ojców i matek chrzestnych¹⁸ oraz wielowariantywność imienniczomotywyjna w ich obrębie. Wśród imion męskich poświadczających rodzinną tradycję imienniczą (imię po ojcu) wynotowano z katolickich metryk chrztów jako najczęściej nadawane imiona: *Jan*, *Józef*, *Karol*, *Franciszek*, *Paweł*, *Antoni*, *Rudolf* i *Władysław*, natomiast ze źródeł ewangelickich: *Jan*, *Paweł*, *Andrzej*, *Józef*, *Karol* i *Jerzy*. Wśród słowiańskich imion reprezentujących rodzinną tradycję imienniczą dominowały imiona: *Władysław* i *Stanisław* (wynotowane tylko z metryk katolickich chrztów) oraz *Jarosław*, *Mieczysław*, *Wacław*, *Wojciech*.

cie różnych języków europejskich. Co więcej, funkcjonują najczęściej jako imiona samodzielne; por.: D. LECH: *Nazwy osobowe dziewiętnastowiecznych mieszkańców Opola (ze słownikiem etymologicznym nazwisk)*. Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 2004, s. 90.

Jednym z wynotowanych męskich imion tego typu jest forma *Raul* (por. *Raul* < *Radolf*) powstała w wyniku derywacji redukcyjnej – połączenia członu inicjalnego i finalnego z jednoczesną redukcją sylaby środkowej. Por. również inne wynotowane przykłady, np. *Adela* < *Adelajda*, *Adolfa* < *Adolfina*, *Edda* < *Edyta*, *Erna* < *Ernestyna*, *Hilda* < *Hildegarda*, *Karola* < *Karolina*, *Lucia* < *Łucja*, *Mika* < *Dominika*; *Fric* < *Fryderyk*, *Willi* < *Wilhelm*. Warte przytoczenia są również imiona żeńskie (pochodzących od męskich, wynotowane z metryk chrzestnych katolików), które w formie hipokorystycznej zastępowały imiona pełne (por. *Libuška* < *Libor*, *Stefka* < *Stefania* > *Stefan*, *Pawełka* < *Paweł*, *Zdenka* < *Zdeněk*) czy męskie, pochodzące od żeńskiego, które uległo procesowi redukcji: *Ludmił* < *Ludmiła*.

¹⁶ Z. ABRAMOWICZ: *Imiona chrzestne białostoczan w aspekcie socjolingwistycznym (lata 1885–1985)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, 1993, s. 50; autorka podkreśla tę tendencję charakterystyczną dla XIX-wiecznego systemu imienniczego, objawiającą się też m.in. u białostockich katolików 60 parami imion żeńskich pochodnych od męskich (w Cieszynie – 46).

¹⁷ Wśród 173 imion katolików o pochodzeniu chrześcijańskim wynotowanych z metryk chrztów, a ewangelickim zaledwie 3 z nich: *Ludmiła*, *Stanisława*, *Władysława*.

¹⁸ Częstym motywem wyboru imion dla dziecka było obdarowanie go imieniem jednego z rodziców lub chrzestnych, co wiązało się z wiarą rodziców nowo narodzonych dzieci, że z imieniem zyskuje się nie tylko symboliczną ciągłość rodu, ale też opiekę ze strony przodków i dziedziczy się ich cechy czy talenty.

Dokonując zestawień liczbowych (statystycznych) materiału badawczego można stwierdzić, iż w latach 1885–1900 na 4 456 nowo narodzonych chłopców (3 323 katolików i 1 133 ewangelików) ok. 19% (odpowiednio: 21% K i 16,5% E) otrzymało jako pierwsze imię chrzestne po ojcu (349 K¹⁹, 128 E) lub ojcu chrzestnym (346 K i 59 E); podobna tendencja panowała podczas nadawania drugiego imienia (362 chłopców nosiło imię po ojcu, po chrzestnym zaś 248), co daje sumę 33,5% – odpowiednio: 38% K, 18% E imion męskich, nadawanych jako pierwsze lub/i drugie, motywowanych tradycją rodzinną.

Odojcowskie imiona również nadawano jako chrzestne (od imienia pierwszego po czwarte) – w odpowiedniej formie rodzajowej – córkom katolików (por. *Antonia < Anton, Gotfryda < Gotfryd, Leopoldine < Leopold*²⁰).

Podobna tendencja motywacyjno-nazewnicza uwidacznia się w obrębie imion żeńskich (nadawanie córkom imion matek) niezależnie od pocucia tożsamości narodowej czy wyznania. Wśród żeńskich nominacji katolickich dominowały imiona: *Maria/Marianna Anna, Joanna, Ewa, Aloisia*, natomiast wśród ewangelickich: *Anna; Marina/Maryna/Maria, Ewa*²¹; podobnie – w odniesieniu do nadawania dziewczynom kolejnych imion.

Z analiz materiału wynika, iż w latach 1885–1900 na 3 729 urodzonych dziewczynek (2 744 K i 985 E) 25% (odpowiednio: 22% K i 29 E) otrzymało jako pierwsze imię po matce (354 K, 179 E) lub matce chrzestnej (245 K i 16 E). Adekwatnie, jako drugie imię po matce nadano 292 dziewczynom, a po chrzestnej 163 (co daje sumę 38,6% wszystkich imion nadawanych dziewczynom podczas chrztu, motywowanych tradycją rodzinną, odpowiednio: 41% K, 31% E).

Wielowariantowość imienniczo-motywacyjna w zakresie nadawania dzieciom imion chrzestnych motywowanych tradycją rodzinną charakteryzuje się różnymi wariantami preferencji (czy ich kombinacji) w zakresie (poli)motywacji²² (por. tabela 1).

¹⁹ Z archiwalnych metryk katolickich wynotowano również imiona męskie motywowane imionami matek (por. np. *Johann < Johanna; Anton < Antonia; Joseph < Josepha, Franz < Francisca, Philipp < Philippa*).

²⁰ Zjawiska językowe tego typu sporadycznie występowały wśród grupy ewangelików. Fakt ten poświadczają pojedyncze przykłady (por. *Antonia < Anton, Aloisia < Alois, Johanna < Johann*).

²¹ Po babce najczęściej nadawano dziewczynom imiona: *Anna, Maria/Maryanna, Ewa, Zuzanna, Zofia*. Najliczniej reprezentowanymi frekwencyjnie imionami wielopokoleniowo motywowanymi były: *Anna, Maria/Marianna, Ewa, Helena, Teresa, Zuzanna; Andreas, Józef, Jan, Jerzy, Karol*.

²² Równolegle obok: imion nadawanych dziecku jako pierwsze (i kolejne) po ojcu/matce/dziadkach i – adekwatnie: matce/ojcu chrzestnym – wynotowano inne, wśród których pod względem frekwencji wyróżniają się: identyczne imię po rodzicu (R) i chrzestnym (CH), uniemożliwiające wskazanie na jednoznaczną motywację, poświadczające zarazem popularność imienia w danym pokoleniu; jedno z imion po rodzicu (R), drugie/lub następne (i odwrotnie) po chrzestnym (CH), potwierdzające stopień przywiązania lokalnych społeczności do (rodzinnej i/lub regionalnej) wielopokoleniowej tradycji imienniczej.

Tabela 1

Motywacje imion chrzestnych w Cieszynie (1885–1900)²³

Motywacja	Katolicy			Ewangelicy		
	imiona męskie	imiona żeńskie	frekwencja razem	imiona męskie	imiona żeńskie	frekwencja razem
I < R	692	564	1 346	144	180	324
I < CH	601	413	413	66	19	85
I = R + CH	68	40	40	3	3	6
I (R) < > (CH)	15	17	17	2	1	2
Razem	1 376	1 124	2 501	204	203	607

Z tabeli 1 oraz z przytaczanych wcześniej danych liczbowych wynika, że imiona nadawane dzieciom przez katolików częściej motywowane były tradycją rodzinną (to 42% wszystkich nadanych imion – zarówno męskich, jak i żeńskich) od ewangelickich (adekwatnie: 18% męskich, 21% żeńskie²⁴). Uogólniając dane liczbowe, można stwierdzić, że w ostatnim piętnastolecu XIX-wiecznego Cieszyna co trzecie imię nadane dzieciom podczas chrztu (niezależnie od jedno- lub wieloimienności) motywowane było tradycją rodzinną²⁵. Z całościowo ujętych danych wynika, że w nadawaniu imion przeważała dwuimiennosc (w tym obrębie wynotowano istotną dystynktywność wyrażającą się w tym, że co dziesiąte dziecko katolików w latach 1885–1900 miało tylko jedno imię, natomiast co dziesiąte ewangelików miało przynajmniej jedno). Zwyczaj nadawania dziecku dwu lub więcej imion²⁶ rozpowszechnił się na skutek kilku nawarstwiających się motywacji dotyczących imienia chrzestnego oraz wielość i różnorodność imion. W charakterze podwójnych imion występowały kombinacje wszystkich imion obecnych w systemie antroponimicznym Cieszyna i odnosiły się one do wyborów mieszkańców wszystkich narodowości oraz wyznania.

²³ W tabeli 1 wykorzystano następujące kwalifikatory: I < R (imię po rodzicu); I < CH (imię po chrzestnym); I = R + CH (to samo imię wybierane wielomotywacyjnie: po rodzicu i chrzestnym); I (R) < > (CH) – jedno imię po rodzicu, drugie po chrzestnym.

²⁴ Zmienność w proporcjach (odnoszącą się głównie do żeńskich imion ewangelików) była zdeterminowana tendencją do jednoimienności, co poświadczają dane ilościowe.

²⁵ Warto dodać, że w odniesieniu do wieloimienności dziewczynek podyktowanej motywacją rodzinną, najpopularniejszymi imienniczymi zestawieniami były: *Anna < > Maria*, *Anna < > Zuzanna*, *Maria Magdalena*, *Maria Zuzanna*, natomiast męskimi: *Jan < > Franciszek*, *Jan < > Karol*.

²⁶ Szczególnym zjawiskiem dwuimienności są (wynotowane) imiona typu: *Jan Nepomucen* (por. *Brunon Jan Nepomucen Wincenty Hralik*, *Jan Nepomucen Brückner*) oraz *Jan Baptysta* (por. *Jan Baptysta Nowak*). Imiona te są zestawieniami imion i przydomków, które nosili wymienieni święci: M. MALEC: *O imionach i nazwiskach w Polsce. Tradycja i współczesność*. Kraków: Wydawnictwo Miłośników Języka Polskiego, 1996, s. 32.

XIX-wieczną osobiwością ujawnioną dzięki materiałowi źródłowemu był również zwyczaj nadawania chłopcom żeńskiego imienia *Maria* (motywowane oddaniem dziecka opiece Matki Boskiej); wszystkie z dwunastu wynotowanych form (por. np. *Antoni Franciszek Maria, Karol Aleksy Maria, Gilbert Emil Maria*) pochodziły z metryk katolickich.

W celu wskazania regionalnej specyfiki nominacyjno-imienniczej „sfery pogranicza” dokonano zestawienia porównawczego imion popularnych w Cieszynie w latach 1885–1905 z imionami białostockimi z tego okresu²⁷. W Białymstoku w latach 1885–1905 w rzymskokatolickiej parafii farnej ochrzczono prawie 16 tys. dzieci, wykorzystując w nominacji 163 różne imiona męskie i 167 imion żeńskich (por. Cieszyn: odpowiednio – 190 oraz 173), natomiast w ewangelicko-augsburskiej parafii niecałe 4 000 (do ich nominacji użyto 156 imion męskich i 176 żeńskich; por. Cieszyn: 64 i 95).

Tabela 2

Porównawcze zestawienie najpopularniejszych imion męskich (w latach 1885–1905)

Ranking popularności	Cieszyn		Białystok	
	katolicy	ewangelicy	katolicy	ewangelicy
1.	Józef	Jan	Józef	Karol
2.	Jan	Karol	Antoni	Adolf
3.	Karol	Paweł	Stanisław	Hugo
4.	Rudolf	Rudolf	Jan	Erwin
5.	Franciszek	Józef	Władysław	Wilhelm
6.	Paweł	Adolf	Aleksander	Artur
7.	Alois	Franciszek	Franciszek	Alfred
8.	Ludwig	Gustaw	Kazimierz	Gustaw
9.	Anton	Andrzej	Bronisław	Fridrich
10.	Adolf	Ludwig/Jerzy	Zygmunt	Otto

Tabela 2 pozwala na wysnucie kilku wniosków: 1) do cech wspólnych związanych z popularnością katolickich imion męskich w wieloaspektowo różnych regionach badawczych (m.in. religia, ludność, tradycja, kultura) można zaliczyć szczególną popularność imion świętych: *Jan, Józef, Antonii, Franciszek*; 2) prezentowane w tabeli dane wykazują, że ludność katolicka Białegostoku, utożsamiając się z narodowością polską, częściej wybierała dla swoich dzieci imiona z polskiego systemu imienniczego²⁸; 3) okazjonalnie wynotowane na terenie Białegostoku imiona: *Adolf, Paweł, Karol* były popularne w tym okresie w Cieszynie.

²⁷ Z. ABRAMOWICZ: *Imiona chrzestne białostoczan...*

²⁸ Popularne w Białymstoku imiona: *Bolesław, Bronisław, Kazimierz, Konstanty, Zygmunt* w Cieszynie wybierano okazjonalnie.

nie; 4) imiona, które Zofia Abramowicz wskazała jako rzadko występujące (por. *Andrzej, Leopold, Ludwig, Eugeniusz*) na liście frekwencyjnej Cieszyna zajmowały odpowiednio: 14, 11, 8, 16 miejsca; i odwrotnie – imiona bardzo popularne w Białymstoku, w Cieszynie zajmowały odległe miejsca (por. *Stanisław* – 26, *Michał/Wacław/Władysław* – 39, *Piotr* – 41). Najpopularniejszymi imionami białostockich protestantów w latach 1885–1905 były imiona: *Karol, Adolf, Hugo, Erwin, Wilhelm, Artur, Alfred, Gustaw, Fryderyk, Otto*, spośród których *Karol, Adolf, Gustaw* również w Cieszynie były popularne (por. tabela 2); podobnie imiona: *Wilhelm, Fryderyk, Otto*; pozostałe należały zaś do rzadkich; imiona średniopopularne w Białymstoku: *Jan, Józef* nad Olzą znajdowały się na czołowych lokatach (1) i (5); natomiast imię *Andrzej* (rzadko nadawane w Białymstoku), w Cieszynie często wybierane było przez ewangelików.

Tabela 3

Porównawcze zestawienie najpopularniejszych imion żeńskich (w latach 1885–1905)

Ranking popularności	Cieszyn		Białystok	
	katolicy	ewangelicy	katolicy	ewangelicy
1.	Maria	Marianna	Marianna	Marta
2.	Anna	Anna	Maria	Maria
3.	Emilia	Ewa	Anna	Anna
4.	Marianna	Emilia	Bronisława	Elsa
5.	Zuzanna	Zuzanna	Helena	Gemma
6.	Stefania	Maria	Jadwiga	Olga
7.	Helena	Helena	Stefania	Wanda
8.	Ewa	Maryna	Leokadia	Berta
9.	Joanna	Joanna	Józefa	Emilia
10.	Aloisia	Stefania	Zofia	Helena

Na podstawie tabeli 3 można wysnuć szereg wniosków interpretacyjnych.

W odniesieniu do imion katolickich: zarówno w Białymstoku, jak i w Cieszynie w ostatnim piętnastoleciu XIX wieku najpopularniejszymi imionami żeńskimi były: *Anna, Marianna, Maria, Stefania*; imiona: *Jadwiga, Józefa, Zofia*, „królujące” w Białymstoku, były również popularne w Cieszynie; natomiast imiona *Leokadia* i *Bronisława* w Cieszynie występowały sporadycznie; i odwrotnie: popularne w Cieszynie imiona: *Ewa, Joanna, Aloisia* rzadko nadawano w Białymstoku; podobnie *Emilia* i *Zuzanna* nie były popularne.

W obrębie imion ewangelickich: zarówno w Białymstoku, jak i Cieszynie popularnymi żeńskimi imionami były: hebrajskie *Maria, Anna*, greckie *Helena* i łacińskie *Emilia*. Niezbyt popularne w Białymstoku imię *Joanna* często wybierano dla córek w Cieszynie; podobnie sporadycznie nadawane w Białymstoku

imiona: *Ewa, Zuzanna, Stefania* spopularyzowały się nad Olzą; warta podkreślenia jest cieszyńska wielowariantowość imienia *Maria*.

Obok wskazanych cech dystynktywnych, porównawcze zestawienie imion żeńskich nadawanych w 1885–1900 roku w Białymstoku i Cieszynie eksponuje wyraziście ogólnopolską tendencję do nadawania imion z tzw. kanonu imienniczego²⁹, nieulegających determinantom geograficznym, kulturowym, etnicznym czy religijnym (por. *Anna, Maria, Marianna, Helena*).

Decydujący wpływ na nominacje i popularność imienniczą na badanym terenie wywarła specyfika stosunków politycznych, kulturowych i narodowościowych (etnicznych), kształtujących obraz ziemi cieszyńskiej – od zarania dziejów po przełomowy dla rozwoju tego regionu wiek dziewiętnasty. Analizowany materiał badawczy poświadcza, że wielopłaszczyznowość interferencji kulturowo-językowych czy wyznanie religijne wpływały w istotnej mierze na motywację imienniczą (popularność cesarza *Franciszka Józefa* ujawniająca się m.in. w nadawaniu tych imion dzieciom wyłamuje się z ram tej tendencji). Zestawiając porównawczo nominacje mieszkańców XIX-wiecznego Cieszyna wyznania katolickiego i ewangelickiego związane z nadawaniem dzieciom imion chrześcijańskich, można wskazać na cechy relewantne oraz dystynktywne. Do cech wspólnych można zaliczyć to, że wiele imion (męskich i żeńskich) stanowiło pewnego rodzaju „uniwersalia”³⁰ antroponimiczne (były wspólne dla nominacji obu grup wyznaniowych), kształtujące reprezentatywny obraz imiennictwa Cieszyna w XIX wieku.

Analiza materiału źródłowego wskazuje, że nazewnicze pogranicze kulturowe Cieszyna najwyraźniej uwidacznia się w zróżnicowaniach frekwencyjno-motywacyjnych. Zestawiony w różnych ujęciach porównawczych materiał poświadcza, że: antroponimia imiennicza Cieszyna, mimo cech relewantnych, pod wieloma względami różni się od antroponimii białostockiej³¹; w obrębie poszczególnych grup społeczno-wyznaniowych dwóch „miast wielu kultur” można wskazać na szczególną popularność niektórych imion, poświadczających wewnątrzregionalną (lokalną) swoistość funkcjonowania systemu onimicznego, uwarunkowaną różnymi determinantami. Fakt ten dowodzi też, że imiona przechowują w sobie nie tylko elementy kultury duchowej i materialnej, odbijają system wartości, przemiany mentalności jej członków, tradycję, ale również na-

²⁹ Kanon imienniczy to magazyn powtarzających się w każdej epoce na różnych terytoriach imion najczęściej nadawanych, ulegających tylko przetarasowaniom w rankingu popularności.

³⁰ Popularność tych imion była często podobna, zmieniały się tylko ich miejsca na listach rangowych (por. identyczne miejsce wśród imion żeńskich katolików i ewangelików: *Anna* (2), *Zuzanna* (5), *Helena* (7), *Joanna* (9) oraz męskie – *Rudolf* (4).

³¹ W Białymstoku popularniejsze były imiona pochodzenia słowiańskiego: *Bronisława/Bronisław, Kazimierz, Stanisław i Władysław*, na obszarze Cieszyna – germańskiego (np. *Alois/Aloisia, Adolf, Adolfina, Rudolf/Rudolfina*). Ponadto w Białymstoku pojawiało się równolegle kilka imion popularnych, które na listach frekwencyjnych Cieszyna odnajdowały się na dalekich miejscach (por. *Elsa, Wanda; Artur, Aleksander*).

stroje społeczne jako wyraz sytuacji polityczno-administracyjnej, wyznaniowej czy poczucia przynależności narodowej.

Izabela Łuc

**The multicultural character of the Cieszyn's borderline
in relation to the 19th century naming practice**

Summary

In the historical process culture develops and enriches itself thanks to the various elements of human cooperation and coexistence. In the sphere of culture the collection of names creates a specific store of both individual and collective experiencing of particular group with its various needs that change throughout the time.

Analysis of the sources that was committed suggests that the naming cultural borderline of Cieszyn reflects itself mostly in the varieties on the motivational and frequency groups. The considered names encompass not only spiritual and material cultural features, not only mirror the hierarchy of values as well as the fluctuations in the member's mentality and tradition but then also mirror social attitudes as the exposure of the social, administrative, religious character of the country's situation and the awareness of the national belonging of oneself.

Izabela Łuc

**Die Multikulturalität des Teschener Grenzgebietes
im Lichte der im 19.Jh. gebrauchten Onomastik**

Zusammenfassung

Im historischen Prozess entwickelt sich die Kultur und wird reicher dank verschiedenerlei Elementen der menschlichen Zusammenlebens und der Zusammenarbeit. In dem Kulturbereich gilt die Sammlung von Eigennamen als eine bestimmte Anhäufung der individuellen und kollektiven Erfahrung von einer bestimmten Gemeinschaft, und deren verschiedener sich im Laufe der Zeit verändernden Bedürfnisse.

Die Analyse des Quellenmaterials hat gezeigt, dass onomastologisches Berührungsgebiet von Teschen am deutlichsten in differenzierter Frequenz und Motivation zum Vorschein kommt. In den hier auftretenden Vornamen werden Elemente der materiellen und immateriellen Kultur erhalten geblieben. Diese Vornamen spiegeln das Wertesystem der einheimischen Gemeinschaft, deren Tradition und die sozialpolitische u. konfessionelle Lage oder das Gefühl der Staatsangehörigkeit ausdrückenden Stimmungen der damaligen Gesellschaft wider.

Mirosława Pindór

Teatr czeski w Cieszynie (1891–2011) Zmienna obecność

Czynnikiem warunkującym profil teatralny XIX- i XX-wiecznego Cieszyna stała się kilkukrotna zmienność przynależności państwowej miasta i będące jej następstwem przeobrażanie jego struktury narodowościowej. W latach 1867–1918 należący do austriackiej części monarchii austro-węgierskiej Cieszyn stanowił zwarty administracyjnie obszar położony nad i za rzeką Olzą, zamieszkiwany – tak jak i cały Śląsk Cieszyński – pospół przez Niemców (w perspektywie historycznej – Austriaków), Polaków, Czechów, Słowaków, Żydów, także Węgrów¹. Od listopada 1918 roku Cieszyn znajdował się w sferze wpływów polskiego przedstawicielstwa narodowego. Z dniem 28 lipca 1920 roku mocą decyzji Rady Ambasadorów² nastąpił rozpad Cieszyna na dwa odrębne organizmy administracyjne i samorządowe, należące do odmiennych struktur państwowych³, linię graniczną wyznaczyła rzeka Olza. Przynależna do Rzeczypospolitej Polskiej prawobrzeżna część miasta zachowała dawną nazwę Cieszyn, lewobrzeżna, po

¹ Każdy z wymienionych narodów starał się stworzyć w mieście własne instytucje społeczno-kulturalne, co sprawiło, że w 1914 roku w Cieszynie zarejestrowanych było 179 stowarzyszeń (przykładowo kolonia węgierska, złożona z oficerów i urzędników Kolei Koszycko-Bogumińskiej, założyła prężnie działający Klub Węgierski). Aktywność ta miała gwarant w postaci 19 artykułów uchwalonej w 1867 roku konstytucji austriackiej stanowiącego, iż wszystkie „szczypty ludowe” w monarchii mają równe prawa, z prawem do pielęgnowania własnego języka i narodowości, Cieszyn (podobnie jak cały Śląsk Cieszyński) niejako w sposób naturalny stał się tym samym obszarem kontaktowania się narodowych kultur. Na ten temat zob. M. FAZAN: *Życie kulturalne Śląska Cieszyńskiego w dobie rozwoju procesu narodziwczego jako teren kontaktowania się kultur*. W: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach. Materiały z konferencji naukowej w Opolu, 19–20.10.1987 r.* Red. Z. JASIŃSKI, J. KORBEL. Opole: WSP, 1989, s. 43–53.

² W obliczu polsko-czeskiego sporu o przynależność państwową całego Śląska Cieszyńskiego w jego historycznych granicach, fiaska obustronnych rokowań na szczeblu rządowym i niepowodzenia akcji plebiscytowej, Konferencja Rady Ambasadorów w Paryżu podjęła decyzję o podziale spornego obszaru pomiędzy Polskę i Czechosłowację. Polska otrzymała 43,9% terytorium (m.in. część powiatu cieszyńskiego), Republika Czechosłowacka uzyskała część najbardziej uprzemysłowioną (m.in. Ostrawsko-Karwińskie Zagłębie Węglowe).

³ Ostatecznego podziału Cieszyna dokonano 10 sierpnia 1920 roku.

znalezieniu się w granicach Republiki Czechosłowackiej, przyjęła nazwę Český Těšín (Czeski Cieszyn). Cieszyn polskim się stając, stopniowo zaczął utracić swój wielonarodowy i wielokulturowy charakter⁴. Dnia 2 października 1938 roku „z Cieszyna Wschodniego i Cieszyna Zachodniego utworzono miasto wydzielone”⁵ Cieszyn, scalone w granicach II Rzeczypospolitej. We wrześniu 1939 roku na teren zespoleonego miasta wkroczyli Niemcy, zaczęła obowiązywać nazwa Teschen. 10 maja 1945 roku po sześciodniowym spontanicznym polskim administrowaniu powraca przedmonachijski kształt granic: Cieszyn ponownie został podzielony⁶ i definitywnie przestał być miastem wielu narodów, przestrzenią „współzamieszkania i współżycia zespołów ludnościowych językowo, etnicznie i narodowo niejednorodnych”⁷. Od 1990 roku stał się na okoliczność transgranicznych i międzynarodowych przedsięwzięć kulturalnych, w tym festiwalu teatralnego, ponownie miastem wielokulturowym, choć oczywiście w odmiennym aspekcie aniżeli w okresie poprzedzającym ostateczny rozpad administracyjny miasta.

Zgodnie w zakresloną w tytule niniejszego artykułu perspektywą badawczą zakres przestrzenny tematu dotyczy Cieszyna, nie uwzględnia natomiast miasta Český Těšín. Chronologiczne ramy zagadnienia wyznacza czerwiec 1891 roku – pierwsza wizyta czeskojęzycznej grupy teatralnej w Cieszynie oraz październik 2011 roku – ostatnia wizyta czeskiego teatru w mieście nad Olzą. Jako wewnętrzne cezury czasowe przyjęto rok 1920 i rok 1989 – daty wielkiego polityczno-społecznego przełomu, mającego nieodwracalne skutki dla życia kulturalnego Cieszyna, w tym dla obecności czeskojęzycznego teatru w tym mieście. Użyty w tytule przymiotnik „czeski” rozumiany jest tutaj w sensie elementarnym, swą perspektywą obejmuje czeskie zespoły teatralne występujące w Cieszynie w swoim języku ojczystym. Nie podjęto zatem w niniejszym artykule tak istotnej kwestii jak obecność w mieście czeskich aktorów i śpiewaków grających w cieszyńskim teatrze niemieckojęzycznym w XIX wieku i w pierwszych trzech dekadach wieku XX⁸, nie uwzględniono również sztuk czeskich znajdujących się w reper-

⁴ „Większość austriackich urzędników wyjechała z Cieszyna, około tysiąca Niemców [...] przeniosło się do czeskiej części miasta [...]. Polacy stanowili [...] zdecydowaną większość mieszkańców”. Zob. H. WAWRECZKA, J. SPYRA, M. MAKOWSKI: *Těšín, Český Těšín na starých pohlednicích a fotografiích. Cieszyn, Czeski Cieszyn na starých widokóvkach i fotografiách. Český Těšín: nakladelství WART*, 1999, s. 11.

⁵ Z. HOJKA: *Administracja rządowa. W: Województwo śląskie (1922–1939). Zarys monograficzny*. Red. F. SERAFIN. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 39.

⁶ 10 maja 1945 roku przybył do Cieszyna czeski łącznik z pismem od gen. Svobody, informującym, iż zgodnie z rozkazem Stalina teren po zachodniej stronie Olzy powinna przejąć administracja czeska. Zob. K. NOWAK: *Jak przegraliśmy Zaolzie*. „Kalendarz Cieszyński” 1991, s. 58.

⁷ P. RYBICKI: *O badaniu socjograficznym Śląska*. Katowice: „Nasza Księgarnia”, 1938, s. 40.

⁸ Na ten temat zob.: J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii teatru czeskiego. V: Pohledy. Punkty widzenia. Sborník přednášek o divadle a filmu. Tom referátů o teatrze i filmie*. Red. D. FOX, J. ROUBAL. Olomouc–Katowice: Univerzita Palckého v Olomouci, 2000, s. 15.

tuarze miejscowych grup amatorskich, także pozycji z zakresu piśmiennictwa czeskiego „przywożonych” do Cieszyna podczas gościnnych występów polskich zespołów teatralnych, w tym Sceny Polskiej z Czeskiego Cieszyna⁹, która pomimo iż organizacyjnie usytuowana w strukturze Těšínského divadla (Teatru Cieszyńskiego) w Czeskim Cieszyńsku przynależy do niepodzielnej części sztuki teatru polskiego, z tej samej przyczyny nie uwzględniono również spektakli Sceny Polskiej zagranych w Cieszyńsku podczas Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Bez granic”/Mezinárodní divadelního festivalu „Bez hranic” (do 2003 roku obowiązująca nazwa: Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Na Granicy”/Mezinárodní divadelní festival „Na hranici”), pomimo iż z racji „umiejscowienia” reprezentowała ona stronę czeską¹⁰. Nie przywołano również sztuk czeskich w interpretacji scenicznej polskich oraz słowackich zespołów teatralnych zagranych w Cieszyńsku podczas festiwalu¹¹.

Lata 1891–1920

Geneza obecności czeskiego teatru w Cieszyńsku związana jest z aktywnością społeczno-kulturalną niezbyt licznej społeczności czeskiej¹² w wielonarodowościowym, wielojęzycznym i wielokulturowym mieście w ostatnich dwóch dekadach XIX wieku i w pierwszej dekadzie wieku XX¹³. W 1883 roku¹⁴ powstaje

⁹ Zagadnienie to zostało już opracowane. Zob. M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999*. Katowice: Polska Akademia Nauk Oddział w Katowicach, Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich, Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne „Gnome”, 2006, s. 168–189, s. 264.

¹⁰ Sytuacja taka zaistniała na Festiwalu dwukrotnie: w 1992 roku SP zagrała w Teatrze im. A. Mickiewicza *Tristana* i *Izoldę* Josepha M. Bédiera, w 2011 roku przedstawiła na cieszyńskim Wzgórzu Zamkowym plenerową wersję *Makbeta* Szekspira.

¹¹ Przykładowo w 1994 roku był to *Walc pożegnalny* (*Valčík na rozloučení*) Milana Kundery w wykonaniu Teatru Ochoty z Warszawy.

¹² W 1900 roku Czesi stanowili zaledwie 5,7% mieszkańców Cieszyna (1050 osób). Byli to głównie urzędnicy. Zob. H. WAWRECZKA, J. SPYRA, M. MAKOWSKI: *Těšín, Český Těšín...*, s. 10.

¹³ Okres ten wpisuje się w pierwszą, sprzyjającą polsko-czeskiemu dialogowi, fazę procesu narodotwórczego trwającą na Śląsku Cieszyńskim od 1842 roku do roku 1895 oraz w fazę drugą, obejmującą lata 1895–1920, gdy kontaktowanie się obu różnorodnych nacji, wywodzących się z jednego słowiańskiego pnia, zaczyna zyskiwać wymiar konfliktogenny. Jednym z istotnych przejawów procesu krystalizacji poczucia świadomości narodowej i przynależności do narodów – czeskiego, polskiego czy niemieckiego była dążność do ukształtowania i oddzielania teatralnych kultur narodowych.

¹⁴ Historycy uznają rok 1883 za datę symboliczną dla stosunków polsko-czeskich na Śląsku Cieszyńskim. Wówczas to bowiem w Pradze pojawiło się hasło odzyskania Śląska przez szkołę dla Korony Czeskiej. W relacjach polsko-czeskich wzajemne kontakty zaczęły ztracać charakter

pierwsza czeska organizacja, późniejsza inicjatorka przedsięwzięć teatralnych w Cieszynie – Literární a zábavní klub „Snaha” (Literacko-towarzyski klub „Dążenie”), w 1894 roku zaczynają ukazywać się „Noviny Těšínské” („Gazeta Cieszyńska”), w 1898 roku rozpoczyna się wydawanie „Kalendára slezského” („Kalendarza Śląskiego”), w 1898 roku założona zostaje Maticе osvěty lidové pro knižectví Těšínské (Macierz Oświaty Ludowej dla Księstwa Cieszyńskiego)¹⁵ – odpowiednik istniejącej od 1885 roku polskiej organizacji kulturalno-oświatowej Macierzy Szkolnej dla Księstwa Cieszyńskiego.

W latach 90., będących czasem szczególnej aktywizacji Czechów w Cieszynie, odnotowuje się również pierwsze przedstawienia grane w języku czeskim, i to „z pomocą cieszyńskich Polaków”¹⁶. W dniach 20–21 czerwca 1891 roku w domu polskiego stowarzyszenia kulturalnego Dziedzictwo błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego na Śląsku Cieszyńskim wystąpił gościnnie zespół teatralny – Chodeřova společnost (spółka Václava Chodery)¹⁷. Organizatorom występu – stowarzyszeniu Snaha, jak i dziennikarzom związanym z gazetą „Opavský Týdeník”, towarzyszyła obawa, iż w mieście, w którym „pole czeskiej sztuki dramatycznej leżało do tej pory odłogiem” i w którym „dotąd nie dane było zachwycać się czeską mową w przybytku Talii”¹⁸, ten pierwszy występ czeskojęzycznej trupy teatralnej nie zostanie należycie doceniony i oceniony¹⁹.

zespalaający i zyskiwać charakter konfliktowy, z czasem postawa konfrontacji i separatyzmu stała się dominująca.

¹⁵ Szerzej na ten temat zob. B. HAVLIČEK: *Z českého spolkového a kulturního života v Těšíně do první světové války*. „Těšínsko” 1970, č. 4, s. 52–54.

¹⁶ J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii...*, s. 17.

¹⁷ Zespół istniał w latach 1879–1911. Miał charakter wędrowny. Od połowy lat 90. występował na Morawach i na Śląsku. Na temat jego działalności zob. *Chodeřova společnost*. V: *Česká divadla. Encyklopedie divadelních souborů*. Red. E. ŠORMOVÁ, J. HERMAN. Praha: Divadelní ústav, 2000, s. 185–186.

¹⁸ B. HAVLIČEK: *První česká divadelní představení v Těšíně v roce 1891*. „Zprávy okresního muzea v Českém Těšíně” 1962, č. 29, s. 2.

¹⁹ Obawy te nie były bezzasadne. Jak zauważył J. Štefanides, teatr czeski „wkroczył na zreformowany już teren teatralny, który historycznie (od baroku) ukształtowany został przez *teatr grany w języku niemieckim*”. Zob. J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii...*, s. 14. Pierwsze odnotowane przedstawienie niemieckojęzyczne w Cieszynie miało miejsce w 1726 roku, w Sali Sejmu Ziemskiego wystąpiła podówczas wędrowną trupą teatralną pod kierunkiem F.J. Wauscha z Wrocławia w niemieckim repertuarze komediowym. W następnych latach systematycznie pojawiały się w mieście kolejne teatry niemieckie, by od schyłku XIX wieku stać się nieodzownym elementem życia kulturalnego Cieszyna. W 1788 roku na tyłach ratusza wybudowano na ich potrzeby salę readową, spełniającą również funkcję sali teatralnej. W Redutensaal występowały niemieckie zespoły wędrowne, grupy amatorskie. Sala spłonęła w wielkim pożarze Cieszyna w 1789 roku, odbudowana i poddawana kilkakrotnym pracom renowacyjnym służyła niemieckim zespołom teatralnym aż do roku 1836. Występowały w niej niemieckojęzyczne zespoły aktorskie z terenu całej monarchii. Teatr czeski wkroczył na ziemię cieszyńską również ze sporym opóźnieniem w stosunku do teatru polskiego. Pierwszy amatorski spektakl w języku polskim zagrany został 20 grudnia 1852 roku. Wówczas to teatr Czytelnicy Ludowej – pierwszej oficjalnej instytucji pol-

Jednakże zarówno podczas granej 20 czerwca komedii Františka Šamberka *Jedenáče přikazání* (*Jedenaste przykazanie*), jak i podczas wystawionego w dniu następnym nader współczesnego, bo mającego swą premierę w 1889 roku w praskim Narodním divadle (Teatrze Narodowym), realistycznego dramatu z życia słowackiego *Gazdina roba* (*Bezwstydna gospodyni*) Gabriely Preissové „dość licznie zebrana publiczność czeska i polska bawiła się dobrze i uprzyjemniła sobie tym samem mile obydwie wieczory”²⁰. Adnotacja ta wydaje się tym cenniejsza, iż zamieszczona została w polskojęzycznej „Gwiazdce Cieszyńskiej”. Gazeta ta przyczyniła się sama do przywołanego sukcesu w niemałym stopniu, anonsując przybycie do Cieszyna trupy teatralnej Václava Chodery i wyrażając nadzieję, że „także Polacy z Cieszyna i okolicy licznie na przedstawienia przybyć zechcą”²¹. I rzeczywiście przybyli. „Opavský Týdeník” – emocjonalnie zaangażowany w występy grupy – z nieukrywaną radością donosił, iż „21 czerwca salę wypełniała miejscowa śmietanka towarzyska, złożona zarówno z Polaków, jak i cieszyńskich Czechów”²² oraz z satysfakcją zauważał, że na obu przedstawieniach „pojawiła się spora część inteligencji polskiej [...] dając tym samym wyraz braterskiej sympatii”²³. Przy czym ta językowo zróżnicowana publiczność²⁴ okazała się publicznością żywo reagującą, bowiem „każdy akt był burzliwie oklaskiwany [...] a i drugi dzień był [...] świętem”²⁵. Przychylne przyjęcie ze strony polskiego wi-

skiego życia kulturalnego – wystawił w sali ratuszowej *Chłopów Arystokratów* Władysława L. An-czyca. Na spektaklu obecni byli wespół ze studentami polskimi, skupionymi w polskim stowarzyszeniu Złączenie Polskie, także studenci czescy, zrzeszeni w czeskim stowarzyszeniu Beseda (oba stowarzyszenia powstały równocześnie w 1842 roku w gimnazjum ewangelickim w Cieszynie). W 1863 roku utworzony został Teatr Polski Amatorski w Czytelnii Ludowej. Działał do 1881 roku, dając ogółem 118 przedstawień 98 tytułów (zob. B. ORSZULIK: *Polskie życie teatralne na Śląsku Cieszyńskim i pograniczu morawskim w latach 1852–1918*. Cz. 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1980, s. 59–62), reaktywowany został w roku 1891. Zaś pierwsi polscy zawodowi aktorzy – krakowska trupa Adolfa Delchau – przyjechali do Cieszyna w czerwcu 1863 roku na zaproszenie dyrektora niemieckiego teatru w Bielsku. Zagrali dwie jednoaktówki: *Trafila kosa na kamień* A. Ładnowskiego i *Janek spod Ojcowa czyli Wesele w Ojcowie* J.K. Gregorowicza. Gościnne występy teatrów krakowskich – zawodowych i amatorskich odbywały się w kolejnych latach. Przybywając do Cieszyna „czescy twórcy teatralni nie mogli zatem nie przyjąć do wiadomości [...], że okres baroku, oświecenia i romantyzmu widzowie na Śląsku przeżyli z niemieckimi zespołami teatralnymi i w miejskich teatrach [...], także z zespołami polskimi. Już przed przybyciem teatru czeskiego ukształtowały się tu pewne koncepcje estetyczne i organizacyjne, których nosicielem była publiczność” – zauważa J. Štefanides (zob. IDEM: *Śląsk w historii...*).

²⁰ Zob. „Gwiazdka Cieszyńska” 1891, nr 26.

²¹ Zob. „Gwiazdka Cieszyńska” 1891, nr 25.

²² „Opavský Týdeník” 1891, č. 48.

²³ „Opavský Týdeník” 1891, č. 50.

²⁴ Dodać należy, że niejednolita narodowościowo publiczność cieszyńska nie stanowiła bynajmniej wyjątku, na Śląsku bowiem (a i w Ostrawie) „teatr – ze względu na swoją widownięć – nie był pod względem narodowościowym ściśle rozdzielony” (zob. J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii...*, s. 18).

²⁵ „Opavský Týdeník” 1891, č. 48.

dza wynikało w dużej mierze z tzw. polityki repertuarowej Václava Chodery, prowadzonej na okoliczność gościnnych występów w środowisku narodowo-ściowo niejednostajnym, gdzie ludność czeska stanowiła zdecydowaną mniejszość: „dyrektor Chodera wybierał repertuar ze względu na polską, nie zaś czeską publiczność”²⁶ – zauważa Jiří Štefanides. Wyraźnie zaświadcza o tym wybór sztuk na drugie tournée zespołu teatralnego Chodery, mające miejsce w dniach 26 i 27 stycznia 1895 w roku. Przyjazd trupy anonsowały „Noviny Těšínské” (nr 6), opatrząc notę zachęcającą do obejrzenia spektaklu tytułem *České divadlo v Těšíně*. Zagrano podówczas *Grube ryby* Michała Bałuckiego zamiast prezentowanej w pozostałych miejscowościach Śląska Austriackiego sztuki Šamberka *Rodinná vojna (Kłótnia rodzinna)*. Nadto wystawiono czeską sztukę współczesną (z 1894 roku), stanowiącą znamienity przykład realistyczno-naturalistycznego dramatu – *Maryše (Marysie)* braci Viléma i Aloisa Mrštíků²⁷. Oba spektakle wysłannik „Novin Těšínských” uznał za „wielce pozytywne” i „piękne prace”²⁸ (także w zakresie wykonawstwa). Tak przypadły one do gustu mieszanej narodowościowo widowni, iż Václav Chodera wystąpił w Cieszynie raz jeszcze końcem stycznia, tym razem ze sztuką niemiecką (zapewne z myślą o dominujących liczebnie w mieście cieszyńskich Niemcach), data występu nie jest jednakże znana²⁹. Wiadomo jednakże, dzięki dziennikarskiej relacji, iż widownia nie była tak wypełniona jak przy dwóch wcześniejszych spektaklach³⁰ (zapewne zaważył na tym wybór sztuki, przynależnej do literatury narody panującego). W tym samym roku w czerwcu zaprezentowała się także przed mieszaną narodowościowo cieszyńską publicznością Operní, operetní a činoherní Trnková společnost (Operowa, operetkowa, dramatyczna spółka Františka Trnky)³¹, wystawiając narodową czeską operę z roku 1866, odnoszącą europejskie sukcesy: *Prodánu nevěstu (Sprzedaną narzeczoną)* Bedřicha Smetany³². Oba zespoły – trupa teatralna V. Chodery i zespół Fr. Trnky jeszcze kilkakrotnie wystąpiły w Cieszynie. Z czasem na życie kulturalne cieszyńskich Czechów zaczął coraz regularniej oddziaływać ośrodek morawsko-ostrowski.

Pierwsze przygotowane przez miejscowych Czechów przedstawienia amatorskie zorganizował pomiędzy 2 a 9 kwietnia (dokładna data nie została ustalona) 1898 roku český spolek „Svépomoc” (czeskie stowarzyszenie „Samopomoc”), grupujący od grudnia 1897 roku drobnych cieszyńskich rzemieślników, prze-

²⁶ J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii...*, s. 18.

²⁷ Zob. B. HAVLÍČEK: *Materiály k dějinám českého divadla na Těšínku*. „Těšínsko” 1957, č. 1, s. 15–16.

²⁸ Zob. „Noviny Těšínské” 1895, č. 8.

²⁹ Zob. B. HAVLÍČEK: *Materiály k dějinám českého divadla na Těšínku...*, s. 16.

³⁰ Zob. „Noviny Těšínské” 1895, č. 7.

³¹ Na temat działalności zespołu zob. Trnková společnost. V: *Česká divadla. Encyklopedie divadelních souborů...*, s. 498–499.

³² Zob. B. HAVLÍČEK: *Materiály k dějinám českého divadla na Těšínku...*, s. 16.

mysłowców i handlowców, współpracujący ze stowarzyszeniem Snaha³³. W sali Czytelni Ludowej „Pod Złotym Wołem” zagrano „farsę ze śpiewami” *Mistr Bedrník a jeho chasa* (*Mistrz Bedrník i jego trupa*) J. Wilhelma, co anonsowały „Noviny Těšínské”³⁴, zamieszczając w kolejnym numerze relację ze spektaklu, wedle której „przestrzena sala Czytelni była zapełniona”³⁵, a publiczność nie szczędziła wykonawcom pochwał³⁶. Zespół amatorów zagrał ponownie 7 maja, tym razem jednoaktówkę J. Nerudy *Prodána láska* (*Sprzedana miłość*), w październiku natomiast wystawił sztukę Josefa Kajetana Tyla *Lesní panna* (*Panna leśna*). W następnym – 1899 roku – teatr przygotował pięć premier, przeważnie komedii³⁷, by ostatnią – październikową – zakończyć swoją działalność. W 1900 roku założono nową, rekrutującą się w dużej mierze z członków rozwiązanego zespołu, Ochotnickou divadelní jednotou Tyl (Amatorskie stowarzyszenie teatralne im. Tyla)³⁸. Nadto nadal w Cieszynie odbywały się gościnne występy czeskojęzycznych zespołów, np. 1903 roku w sali oddanego do użytku w styczniu 1901 roku Domu Polskiego³⁹ wystąpiła przed wspólną polsko-czeską widownią trupa Rajmunda Přímbského z operowym przedstawieniem *Prodána nevěsta* Smetany⁴⁰.

Udostępnianie sal, będących w gestii polskich stowarzyszeń, organizacji i instytucji, czeskim grupom teatralnym – zarówno tym do Cieszyna przybyłym, jak i miejscowym amatorskim, uznać należy za przejaw szczególnej życzliwości i przychylności ze strony inteligencji cieszyńskiej oraz pewnej grupy cieszyńskich mieszczan narodowości polskiej. Aktywizacja środowiska czeskiego w Cieszynie w zakresie sztuki teatralnej przypadła bowiem na niełatwy okres wzrastania napięcia w miejscowych stosunkach polsko-czeskich, na czas wzajemnej rywalizacji i sporów, które doprowadzały do stopniowego zantagonizowania obu słowiańskich społeczeństw⁴¹. Na polu teatralnym stosunki te uznać należy jed-

³³ Zob. B. HAVLÍČEK: *První česká ochotnická divadelní představení v Těšíně v letech 1898–1899*. „Těšínsko” 1978, č. 3, s. 20–23.

³⁴ Zob. „Noviny Těšínské” 1898, č. 18.

³⁵ Co przełożyło się na sukces finansowy, ale i nakłady przy realizacji przedstawienia były znaczne. Zob. „Noviny Těšínské” 1898, č. 19.

³⁶ Zob. ibidem.

³⁷ Zob. B. HAVLÍČEK: *První česká ochotnická divadelní představení...*, s. 22–23.

³⁸ Zob. J. ŠTEFANIDES: *Divadelní kultura jako projev i aktivní činitel utváření regionu*. V: *Slezsko a severovýchodní Morava jako specifický region. Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity*. Red. J. SVOBODA. Ostrava: Ostravská univerzita, 1997, s. 227.

³⁹ W Domu Polskim stale grały zespoły polskie – zawodowe i amatorskie. W okresie międzywojennym nastąpiła zmiana nazwy na Dom Narodowy, nazwa ta obowiązuje nadal.

⁴⁰ J. ŠTEFANIDES: *Co víme o dějinách divadla ve Slezsku?* „Časopis Slezského zemského muzea” 1994, série B, 43–1994, s. 185–188.

⁴¹ Na ewidentne pogorszenie się stosunków polsko-czeskich na ziemi cieszyńskiej i w samym mieście Cieszynie niewątpliwy wpływ miało opublikowanie w 1899 roku zbioru poetyckiego Petra Bezruče *Slezské písně* (*Pieśni śląskie*), w którym stosunki narodowościowe na Śląsku Cieszyńskim interpretowane były na niekorzyść Polaków: „sto tysięcy nas zgermanizowali, sto tysięcy

nak za nadal w miarę przyjazne. Także w pierwszym dniu czerwca 1918 roku, w związku z przebiegającymi na terenie ziem dawnej Korony Czeskiej uroczystymi obchodami 50-lecia Narodního divadla w Pradze, Polacy nie tylko użyczyli organizatorom miejscowych uroczystości – Matice osvěty lidové pro knižectví Těšínské – sali Domu Polskiego (zgrupowali się w niej nader licznie Czesi z Cieszyna i okolic: Jabłonkowa, Trzyńca, Wędryni, Gnojnika i z innych miejscowości położonych za Olzą, także stacjonujący w mieście czescy żołnierze), ale i osobiście na czele z ks. Józefem Londzinem uczestniczyli w uroczystej wieczornicy. Na wieczornicę tę złożyły się pieśni czeskie i słowackie, jednoaktówka o niesprecyzowanym tytule oraz żywe obrazy. Całość wieńczył Hold koruně české (Hold Koronie Czeskiej), zaświadczaający o niepodzielności, łącznie z obszarem Śląska Cieszyńskiego, ziem Korony Czeskiej⁴². W świetle politycznej wymowy obrazu, znacznie upolityczniającego stosunki polsko-czeskie, i to w kierunku konfliktogennym oraz w obliczu wążących się u schyłku Austro-Węgier losów przynależności państwowej regionu, obecność Polaków na uroczystościach uznać należy za przejaw szczególnie dobrej woli. Na postawie tej zaważyła zapewne przyczyna pierwsza, dla której Československý den na Těšínsku (Czechosłowacki Dzień w Cieszyńskim) został zorganizowany: jubileusz czeskiej narodowej sceny. O tym, że idea czeskiego Teatru Narodowego od początku była cieszyńskim Polakom bliska, zaświadcza przeprowadzona w 1881 roku powszechna zbiórka na rzecz odbudowy spalonego gmachu narodowej sceny. Kwesta została zainicjowana przez studenta Chociszewskiego z Czeszewa – członka polskiego kółka samokształceniowego Przyjaźń, współzałożyciela czeskiego kółka samokształceniowego Vzájemnost⁴³. „Kiedy z Pragi nadeszła wiadomość o spłonięciu Narodního divadla, Chociszewski wygłosił w swoim kółku płomienne przemówienie wzywające swoich kolegów do podjęcia zbiórki na rzecz odbudowy teatru jako dowód braterstwa i solidarności słowiańskiej”⁴⁴. Przyjazny charakter polsko-czeskich kontaktów teatralnych postrzegać należy również jako formę wspólnego „działania obronnego” narodów politycznie podporządkowanych wobec „agresji kulturalnej”⁴⁵ narodu panującego, nader ekspansywnego, „tworzącego instytucje życia kulturalnego o charakterze wspólnym, nie tyle ponadnarodowym, ile

spolonizowali” (wiersz 70 000). Dla potwierdzenia tych słów czeskie ugrupowania narodowe zaczęły głosić hasła odzyskania ziem pomiędzy Ostrawicą i Olzą, dotarcia do Bogumina, Karwiny i Cieszyna.

⁴² Zob. J.L. MIKOLÁŠ: *Květnové divadelní slavnosti na Těšínsku roku 1918*. „Věstník Matice Opavské” 1930, č. 35, s. 42.

⁴³ Oba kółka powstały w Cieszynie w 1862 roku, członkowie obydwu odwiedzali się wzajemnie, uczestniczyli we wspólnych zebraniach.

⁴⁴ H. JASICZEK: *Z teatrem cieszyńskim poprzez stulecia*. „Zwrot” 1955, nr 11, s. 10. Dodać należy, że zbiórkę na rzecz odbudowy spalonego Teatru Narodowego przeprowadzono również w innych miastach Polski. Zob. J. KORZENNY: *Spółeczeństwo polskie i czeski Teatr Narodowy*. „Kalendarz Śląski” 1973, s. 91–92.

⁴⁵ Określenie M. FAZANA: *Życie kulturalne Śląska Cieszyńskiego...*, s. 44.

służącym rozwojowi i upowszechnianiu jego kultury⁴⁶. Cieszyńscy Polacy i cieszyńscy Czesi, tworząc na przestrzeni lat 1891–1918 na polu teatralnym układy dialogowe⁴⁷, odwoływali się do „wspólnego dziedzictwa kulturalnego Słowiańszczyzny”⁴⁸. Oba teatry były szkołą języków narodowych: polskiego i czeskiego (choć ten bywał i przeszkodą we wzajemnych kontaktach: u schyłku XIX wieku i w początkach wieku XX spektakle czeskie wystawiano także poza Cieszynem, „nie przyciągały one jednak ludności polskiej, gdyż grano w niezrozumiałym na ogół dla niej języku”⁴⁹).

Społeczność czeska, podobnie jak i polska, nie wytworzyła w wielonarodowym Cieszynie profesjonalnej instytucji życia teatralnego, co uczynili – przy dużej dezaprobatie miejscowych Polaków i Czechów – Niemcy, wznosząc w latach 1909–1910 okazały wolno stojący gmach teatralny i powołując zawodowy zespół teatralny (oficjalna inauguracja działalności Deutsches Theater in Teschen nastąpiła 24 września 1910 roku)⁵⁰. Przyczyn tego stanu dopatrywać się należy przede wszystkim w liczebności osób narodowości czeskiej zamieszkujących miasto (statystycznie najmniej spośród trzech nacji licznej⁵¹, choć – z racji osiedlenia – uznawanej za „reprezentantów żywiołu czeskiego na Śląsku Cieszyńskim”⁵²), co przekładało się na ekonomiczną słabość czeskiej zbiorowości – brakowało niezbędnych do uruchomienia profesjonalnego ośrodka teatralnego środków materialnych i potrzebnych kapitałów. Wizja posiadania własnego teatru „na brze-

⁴⁶ Ibidem, s. 46. Dodać należy, iż ekspansywności kultury niemieckiej sprzyjał fakt powierzenia przez zarząd miasta z rokiem 1896 teatru cieszyńskiego pod wspólne kierownictwo dyrektorowi stałego niemieckiego Teatru Miejskiego w Bielsku, istniejącego od września 1890 roku. Zespół bielski zobowiązany był przyjeżdżać z przedstawieniami do Cieszyna co najmniej dwa razy w tygodniu, zwykle z repertuarem narodowym. Współpraca pomiędzy oboma ośrodkami teatralnymi trwała nieprzerwanie aż do roku 1910, do czasu powstania w grodzie nad Olzą samodzielnej profesjonalnej instytucji teatralnej: *Deutsches Theater in Teschen* (Teatru Niemieckiego w Cieszynie). Podstawę repertuaru Teatru Niemieckiego stanowiły dzieła niemieckich klasyków, także spektakle operetkowe. Ofertę kulturalną wzbogacały gościnne występy zespołów teatralnych z dużych ośrodków niemieckich, zwłaszcza z Wiednia (m.in. Hofburgtheater, Deutscher Volkstheater, Wiener Volksoper).

⁴⁷ Także Czesi uczestniczyli w spektaklach polskojęzycznych.

⁴⁸ M. FAZAN: *Życie kulturalne Śląska Cieszyńskiego...*, s. 44.

⁴⁹ C. MYKITA-GLENSK: *Kalendarium polskiego życia teatralnego na Śląsku*. T. 1: *Śląsk Cieszyński (1852–1920)*. Opole: Stowarzyszenie Instytut Śląski, 1994, s. 8.

⁵⁰ Szerzej na ten temat zob.: M. PINDÓR: *Teatr w Cieszynie i jego stuletnie dzieje (1910–2010)*. Cieszyn: Wydawnictwo Logos Press, 2010.

⁵¹ Według austriackiego spisu ludności z 1910 roku w Cieszynie zamieszkiwało 1 437 Czechów, co stanowiło niewiele, bo 6% ogółu mieszkańców miasta w znacznym stopniu niemieczonego (po obu stronach Olzy mieszkało 13 254 osób narodowości niemieckiej, tj. 57% ogółu obywateli Cieszyna). Osób deklarujących narodowość polską było 6 832 (tj. 31%). Na terenie całego Śląska Cieszyńskiego Czesi stanowili 26,58%, Polacy – 53,78%, Niemcy – 17,69% ogółu mieszkańców. Zob. interpretacja wyników spisu ludności przeprowadzonego w 1910 roku, dokonana przez Kazimierza POPIOLKA, „Gwiazdka Cieszyńska” 1912, nr 65.

⁵² Zob. J.L. MIKOŁAŚ: *Květnové divadelní slavnosti...*, s. 42.

gu dumnej rzeki Olzy w starym Cieszynie”⁵³ pozostawała podówczas jedynie w sferze marzeń, nie zaś realnych projektów. Co więcej, w momencie znalezienia się prawobrzeżnej części dawnego Cieszyna w granicach Polski teatr czeski pozbawiony potencjalnej czechosłowackiej widowni utracił tam wszelką rację bytu i swą działalność zaczął koncentrować na terytorium nowo powstałego miasta – Czeskiego Cieszyna.

Teatr czeski w Cieszynie spełniał w latach 1891–1920 potrójną funkcję⁵⁴. Po pierwsze: ocalał czeską tożsamość narodową. Po drugie: zespalał mieszkańców miasta deklarujących narodowość czeską. Po trzecie wreszcie: integrował dwa społeczeństwa słowiańskie żyjące pod habsburskim dachem. Teatry czeskie – przyjezdne i miejscowe, profesjonalne i amatorskie, grając w macierzystym dla siebie języku, język ten ocalały⁵⁵, sięgając zaś po czeską klasykę i literaturę współczesną, nierzadko najnowszą, propagowały narodowe piśmiennictwo, ukazując, iż swym poziomem dorównuje ono nierzadko pozostałym współczesnym literaturom narodowym⁵⁶. Spełniały tym samym równie ważne, sztuce teatru od zarania przypisane funkcje: poznawczą i edukacyjną. Teatry czeskie poprzez uwzględnianie w przywożonym do Cieszyna repertuarze pozycji z zakresu piśmiennictwa polskiego czyniły wysiłki w kierunku pozyskania widza polskojęzycznego, budowały tym samym mosty porozumienia i wzajemnego zrozumienia pomiędzy słowiańskimi narodami. Teatr miał zatem dla cieszyńskich Czechów „niezaprzeczoną użyteczność praktyczną i względną doniosłość”, był „jednym z żywiołów łączności i jedności”⁵⁷, należał „istotą swoją i warunkami bytu do tego, co nazwiemy wspólnymi sprawami społeczeństwa”, by przywołać słowa dyrektora krakowskiej sceny drugiej połowy XIX wieku Stanisława Koźmiana sformułowane na okoliczność innego, bo XIX-wiecznego działającego pod zaborami teatru polskiego, ale doskonale odnoszące się do teatrów wszystkich narodów, które straciły niepodległość, a zatem i do funkcjonującego w XIX-wiecznym Cieszynie teatru czeskiego (i oczywiście polskiego). Działając

⁵³ Ibidem, s. 43.

⁵⁴ Pytanie o funkcje przez dany teatr spełniane jest zarazem pytaniem, czym tak naprawdę był teatr dla danej widowni w danym czasie i w danym regionie.

⁵⁵ Recenzent „Opavského Tydenika”, relacjonując odbiór spektaklu *Gazdina roba*, podkreślał, iż głównym źródłem zachwyty dla zgromadzonych na widowni cieszyńskich Czechów był czysto brzmiący ze sceny język. Zob. „Opavský Tydenik” 1891, č. 50.

⁵⁶ Prezentowane przez zespół Václava Chodery sztuki: *Gazdina roba* G. Preissové i *Maryša* braci A. i V. Mrštíků, jak i przygotowane przez czeski teatr amatorski utwory J.K. Tyla, grane były w XIX-wiecznym praskim Narodním divadle jako najwybitniejsze osiągnięcia czeskiej dramaturgii; grane są i nadal w licznych teatrach czeskich, w tym na najbardziej renomowanych scenach jako przykład czystego czeskiego repertuaru klasycznego. Podobnie jak prezentowana w Cieszynie opera Smetany.

⁵⁷ Cyt. za: J. GoT: *Szkoła krakowska*. W: *Sto lat Starego Teatru w Krakowie: praca zbiorowa dla uczczenia setnej rocznicy objęcia dyrekcji przez Adama Skorupkę i Stanisława Koźmiana*. Red. H. VOGLER. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1965, s. 15.

w określonym kontekście polityczno-społecznym teatr czeski w Cieszynie obciążony był pozateatralnymi zadaniami (realizując oczywiście podstawowe dla sztuki teatru funkcje, m.in. estetyczną⁵⁸ i rozrywkową, przejawiającą się głównie w repertuarze scen amatorskich). Co istotne – nie ustrzegł się również charakteru propagandowo-agitacyjnego, co stanowiło pewną prawidłowość w realiach Śląska. „Na wielonarodowym Śląsku – jak zauważa Jiří Štefanides – teatr przedstawiał [...] czułe politikum, był instrumentem walki politycznej, od lat 80-tych minionego stulecia często używanym i nadużywany przez tę lub inną stronę”⁵⁹, przy czym polityczne znaczenie, jakie nadawano teatrowi czeskiemu, wzrasta w latach 1914–1920 (to nadużycie w przypadku czeskiego teatru w Cieszynie widoczne jest zwłaszcza przy okazji prezentacji obrazu *Hołd Koronie Czeskiej* w czerwcu 1918 roku). Funkcjonowanie teatru czeskiego w Cieszynie w latach 1891–1920 należy zatem postrzegać w szerszym kontekście politycznym. Konstatacja powyższa znajduje swoje potwierdzenie również w latach 1945–2011.

Lata 1945–1989

W październiku 1945 roku w dawnej lewobrzeżnej części Cieszyna, od 28 lipca 1920 roku w Českém Těšíně założone zostało Těšínské oblastní divadlo (Regionalny Teatr Cieszyński)⁶⁰, w jego strukturach zaś (nazwa podówczas obowiązująca: Městské oblastní divadlo Český Těšín) zaistniał w 1951 roku, obok ceské sceny (Sceny Czeskiej) polskojęzyczny zespół – Scena Polska. Ustalony w wielokulturowym Cieszynie na przełomie wieków XIX i XX w miarę pozytywny wzorzec czesko-polskich kontaktów teatralnych uzyskał po roku 1951 w dawnej zachodniej, zachowującej nadal wielonarodowy charakter części miasta nowy aspekt (co nie stanowi bynajmniej przedmiotu niniejszego oglądu badawczego⁶¹. Obecność teatru czeskiego w jednokulturowym Cieszynie w okresie powojennym była następstwem utworzenia w mieście nad Olzą Teatru Polskiego Bielsko–Cieszyn⁶², dążącego – niemalże od zarania – do współpracy z czesko-

⁵⁸ W recenzjach, zamieszczanych w pismach: „Opavský Týdeník”, „Noviny Těšínské” znalazły się liczne uwagi o aktorstwie.

⁵⁹ J. ŠTEFANIDES: *Śląsk w historii...*, s. 16.

⁶⁰ Teatr w zależności od organizacyjnej przynależności zmieniał swą nazwę na: Divadlo Těšínského Slezska (1946–1948), Oblastní divadlo Český Těšín (1948–1969), Krajské oblastní Těšínské divadlo (1969–1983), Těšínské divadlo (1983–dotąd). Zob. *Těšínské divadlo. V: Česká divadla. Encyklopedie divadelních souborů...*, s. 495–498.

⁶¹ Zagadnienie to zostało już opracowane. Zob. M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*

⁶² W momencie powstania w październiku 1945 roku: teatr nosił nazwę: Teatr Polski w Cieszynie i Bielsku.

-cieszyńskim zespołem, w współpracę tę wpisywała się również przygraniczna wymiana teatralna.

Zespół Divadla Těšínského Slezska zaprezentował się po raz pierwszy w gmachu teatru w Cieszynie 13 października 1946 roku operetką *Polská krev* (*Polska krew*) Oskara Nedbala, cieszącą się niezwykle popularnością w kraju nad Wełtawą. Prasa polska piórem zaolziańskiego Polaka – Pawła Kubisza – zwracała uwagę, iż zaproszenie dla czeskiego zespołu wystosowano, nie bacząc na niedawne i całkiem świeże „urazy”⁶³ oraz postulowała o wcielenie w życie za sprawą sztuki teatru idei słowiańskiego braterstwa: „Teatr czeski i polski winny wymienić między sobą uścisk dłoni”⁶⁴. Do wymiany takowego doszło w dniach 17–18 października, gdy w ramach rewizyty w hotelu Slavia wystąpił Teatr Polski Ośrodka Bielsko–Cieszyn z *Balladyną* Juliusza Słowackiego. Spektaklami tymi tym zapoczątkowano oficjalną przygraniczną współpracę teatru w Czeskim Cieszynie i Teatru Polskiego Bielsko–Cieszyn⁶⁵. Obie wizyty były nagłaśniane. Obecny na spektaklach obu teatrów Artur Marya Swinarski pisał: „Przedstawienie było czarujące. Były brawa, kwiaty, wieńce laurowe, przemówienia” (o recepcji *Polskiej krwi*); „Były brawa, kwiaty, wieńce laurowe (na szarfie napis: »Bracia Braciom«), przemówienia” (o odbiorze *Balladyny*)⁶⁶. Jednakże obok owej, utrzymanej w tonacji niemalże idyllicznej, wypowiedzi pojawiły się także gorzkie i mocne słowa Pawła Kubisza: „Łatwizna tanich zachwytów, zdawkowych komplementów nie zastąpi twardzizny realnej wyceny”⁶⁷. Kubisz ujawnił, że publiczność, która niezwykle gorąco oklaskiwała w Cieszynie *Polską krew* rekrutowała się raczej z Czechów, aniżeli z mieszkańców polskiego Cieszyna. W prasie czeskiej pojawiły się natomiast przekłamania: „»Nove slovo« źle uczyniło pisząc, że na czeskim przedstawieniu w Cieszynie (polskim) było dużo obywateli z Polskiego Cieszyna i okolic [...] o czeskiej orientacji narodowej”⁶⁸. W świetle ciągle nieuregulowanej kwestii polsko-czeskiej granicy państwowej oraz toczących się z niemałym trudem rozmów bilateralnych artykuł Viléma Nového miał wymowę iscie propagandową. Rodził kolejne animozje.

Dla Kubisza, i nie tylko dla niego, także wybór sztuki przedstawiającej Polskę szlachecką – „Polskę w nie najlepszym wydaniu, choć w aksamitnej oprawie dekoratywnie i z pietyzmem wystawionej operetki”, był tendencyjny. Kubisz opto-

⁶³ Zob. Most [Paweł Kubisz]: *Braterskie wypominki*. „Odra” 1946, nr 33, s. 7. Tamże podano przyczyny „urazów”: odmówienie wydania przepustek dla polskiego amatorskiego teatru ze Stonawy na Zaolziu, który – na zaproszenie Domu Kultury – miał zagrać w Cieszynie spektakl *Rok 1948 – Wiosna Ludów* Pawła Oszeldy, zakazy urządzania polskich przedstawień na Śląsku Zaolziańskim, likwidacja vegetujących polskich zespołów amatorskich.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Na temat przygranicznej wymiany teatralnej zob. M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*, s. 162–189.

⁶⁶ A.M. SWINARSKI: Z „*Balladyną*” na Zaolziu. „Listy z Teatru” 1946, nr 4, s. 14.

⁶⁷ Most: *Teatr polski i czeski na wymiennym starcie*. „Odra” 1946, nr 39, s. 7.

⁶⁸ Ibidem.

wał za wyborem – w przypadku kontynuacji wymiany – sztuk odwołujących się do czeskich tradycji narodowych, oddających czeskie tło obyczajowe⁶⁹ (paradoksalnie dla A.M. Swinarskiego właśnie Polska krew była typową sztuką czeską⁷⁰). „Dla wzajemnego poznania się potrzebne są wymienne motywy obu krajów” – stwierdzał Kubisz. Motywy uobecnione „w sztuce nieskażonej szkodliwą tendencją, w sztuce oddającej duszę narodu”⁷¹.

Co niezwykle istotne i co stanowi wyróżnik teatralnego aspektu wielokulturowości w mieście nad Olzą – obecność teatru czeskiego w Cieszynie (a następnie teatru polskiego w Czeskim Cieszynie) wyprzedziła znacznie podpisanie i wejście w życie układu o przyjaźni i wzajemnej pomocy pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Republiką Czechosłowacką⁷² oraz *Umowę o współpracy kulturalnej pomiędzy oboma państwami*⁷³. Wyprzedziła także jednoczące oba miasta graniczne: Cieszyn i Czeski Cieszyn, wizyty i manifestacje oraz obopólne inicjatywy kulturalne⁷⁴.

W miarę szybko nawiązana przygraniczna współpraca teatralna została jednakże na blisko trzy lata zawieszona. Nie doszła do skutku w 1947 roku wizyta Divadla Těšínského Slezska w Cieszynie (w dniach od 6 do 8 czerwca miano zagrać sztukę *Maryša* braci Mrštíků). O chwilowym zaniechaniu przygranicznych kontaktów teatralnych zadecydowały problemy natury politycznej, związane z wejściem w życie postanowień układu z marca 1947 roku oraz działania czeskich partyjnych ugrupowań o orientacji nacjonalistycznej, nieprzychylnych sprawie mniejszości polskiej na Zaolziu oraz wszystkiemu co polskie. Nie bez znaczenia były również spory natury artystycznej, nader częste zmiany kierownictwa, nieustanna rotacja zespołu aktorskiego i trudności finansowe wewnątrz samego DTS. Kontynuowaniu przygranicznej wymiany, przekładającej się m.in. na obecność teatru czeskiego w Cieszynie, nie sprzyjały również problemy wewnętrzne w Republice Czechosłowackiej. Dopiero zaistniała w 1949 roku spój-

⁶⁹ Zob. ibidem.

⁷⁰ Zob. A.M. SWINARSKI: *Z „Balladyną” na Zaolziu...*

⁷¹ Most: *Teatr polski i czeski na wymiennym starcie...*

⁷² Układ ten podpisany został 10 marca 1947 roku. Zob. Dz.U. RP 1948, nr 7, poz. 47.

⁷³ Umowę tę podpisano 4 lipca 1947 roku. Zob. Dz.U. RP 1948, nr 47, poz. 346 i 347. Dla pogranicza polsko-czeskiego w rejonie Śląska Cieszyńskiego, w tym obu Cieszynów, istotny staje się art. 3 umowy, traktujący o szeroko pojętej wymianie kulturalnej. „Obie Wysokie Umawiające się Strony” zobowiązały się w nim do „popierania na swoim terenie organizowania wystaw sztuki i innych, jak również koncertów, wartościowych przedstawień teatralnych i artystycznych, audycji radiowych drugiej Wysokiej Strony [...]”. Zobowiązanie powyższe, zmodyfikowane w kierunku wzbogacenia form wymiany, wyeksponowane zostało dwadzieścia lat później, w umowie z dnia 22 stycznia 1966 roku. Zob. Dz.U. RP 1966, nr 32, poz. 190 i 191. W latach 1966–1975 przemiennie – w Warszawie bądź w Pradze – podpisywano plany realizacji umowy na dany rok kalendarzowy. Po roku 1975 podpisywano plany na kolejne pięć lat, po raz ostatni – 12 maja 1986 roku w Pradze na lata 1986–1990.

⁷⁴ Na ten temat zob. M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*, s. 55–68.

ność ideologiczna obu państw – Polski i Czechosłowacji z naczelnym przesłaniem budowania internacjonalistycznych pomostów przyjaźni i wszechpanująca w poszczególnych dyscyplinach artystycznych, w tym w teatrze, doktryna socrealizmu stworzyła odpowiedni klimat do gościnnych wizyt czeskiego teatru w Cieszynie. Lecz teatr z Czeskiego Cieszyna częściej podówczas grał w Bielsku (potem w Bielsku-Białej), aniżeli w ościennym mieście. Archiwalia odnotowują trzykrotną wizytę niezwykle popularną sztuką Jana Drdy *Hrátky s čertem* (*Igraszki z diabłem*). Na niezbyt częstych wizytach Těšínského divadla w Cieszynie zaważyły zapewne trudności w zakresie przyswajalności przez polskojęzycznego widza podawanego ze sceny czeskojęzycznego tekstu, co skutkowało – w przypadku *Igraszek z diabłem* – reakcją przede wszystkim na komizm sytuacji, a nie słowny⁷⁵. Pomocne w zrozumieniu sensu obcojęzycznego dramatu miały być prelekcje wygłaszane każdorazowo przed prezentacją przedstawień. Mocno zideologizowane, „nawiązywały do wielkiej roli obu [...] pobratymczych republik w umacnianiu, przez zacieśnienie przyjaźni, pokoju światowego”⁷⁶. Jednakże wkrótce wizyty teatru z Czeskiego Cieszyna w Cieszynie polskim zostały zaniechane. Dogodna sytuacja do prezentacji czeskojęzycznych przedstawień w polskojęzycznym mieście zaistniała wraz z odrodzeniem się w 1956 roku w niezwykle bogatej formie rytuału Tygodnia Przyjaźni Czechosłowacko-Polskiej i Polsko-Czechosłowackiej⁷⁷. W styczniu 1956 roku česká scéna Td dwukrotnie wystawiła w Teatrze im. A. Mickiewicza *Osudy dobrého vojáka Švejka* (*Przygody dobrego wojaka Szwejka*) Jaroslava Haška. Jak czytamy w relacji z występu: „publiczność Cieszyna oceniła Szwejka nieco inaczej [aniżeli Czeskiego Cieszyna – M.P.]. Humor – jaki towarzyszył dziełu Haška został odczuty przez cieszyńskiego widza z większą kulturą, głębiej. Czyżby dlatego – zastanawiał się dziennikarz »Głosu Ludu« – że mądrość prostaczki – zda się – filozofii życia Szwejka potwierdzona została przez tragizm wypadków ostatniej wojny? Czyżby dlatego, że poszerzyła się perspektywa dostrzegania i lepszego zrozumienia szwejkowskiej postawy życiowej?”⁷⁸. Przedstawienie odniosło sukces frekwencyjny, „[...] bilety na oba przedstawienia wykupione zostały już w kilka godzin po wywieszeniu afiszy”⁷⁹.

W lipcu 1956 roku po raz pierwszy przekracza graniczną Olzę Scena Polska Těšínského divadla i to ona będzie zespołem czeskocieszyńskiego teatru uobec-

⁷⁵ Zob. Z. HIEROWSKI: *Z teatrów śląskich*. „Życie Literackie” 1971, nr 7, s. 14.

⁷⁶ A. GĄSOWSKI: *Perspektywy naszej współpracy*. „Zwrot” 1950, nr 2, s. 13.

⁷⁷ Od 1949 roku w sposób niezwykle uroczysty świętowano po obu stronach granicy kolejne rocznice podpisania układu z marca 1947 roku. Organizowano podówczas Tygodnie (z czasem Miesiące) Przyjaźni Polsko-Czechosłowackiej na terenie całego Śląska Cieszyńskiego, w tym szczególnie uroczystości w obu Cieszynach. Zob. na ten temat: M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*, s. 61–64.

⁷⁸ (-m-), *Szwejk odkryty na nowo*. „GL” 1956, nr 8.

⁷⁹ Ibidem.

nianym w Cieszynie polskim (notabene podczas swego pierwszego występu zaprezentuje česką sztukę, Cieszynowi w perspektywie historycznej nieobcą – *Marysę* braci V. i A. Mrštíků). Scena czeskojęzyczna w latach 60., 70., i 80. ani razu w cieszyńskim Teatrze im. A. Mickiewicza nie wystąpi. Przyczyn owego stanu rzeczy upatrywać należy w organizacji życia teatralnego w Cieszynie i Bielsku-Białej oraz będącej tego konsekwencją przynależności teatralnego gmachu⁸⁰. Sytuacja nie uległa zmianie po podpisaniu wiosną 1987 umowy o współpracy kulturalnej pomiędzy Cieszyńskim Centrum Kultury oraz Těšínským divadlem⁸¹. Trwająca ponad czterdzieści lat nieobecność czeskiego teatru w Cieszynie warunkowana była również w dużej mierze brakiem zapotrzebowania ze strony potencjalnej widza na ten rodzaj obcojęzycznego teatru (w czym niewątpliwie udział miały negatywne stereotypy narodowe i zaszłości historyczne, a nade wszystko pamięć o Cieszynie jako mieście podzielonym).

Obecność czeskiego teatru w Cieszynie w latach 1945–1989 jest obecnością tylko jednego teatru – Těšínského divadla. I jest to obecność okazjonalna, ponieważ propagandowa (choć oczywiście nie można jej odmówić walorów poznawczych, zwłaszcza w zakresie prezentacji czeskiej literatury). Obecność ta, aczkolwiek rzadka, uświadamiała, jak odmienne są stylistyki, konwencje inscenizacyjne teatrów narodowych: czeskiego i polskiego. Ale prawdziwe rozeznanie w tej kwestii przyniosły dopiero dwie następne dekady.

Lata 1990–2011

Česká scéna Td wystąpiła ponownie w Cieszynie w latach 90. Obowiązywała już podówczas sprzyjająca organizacji takich przedsięwzięć Umowa o współpracy kulturalnej i naukowej pomiędzy rządami RP i CSRF⁸² oraz umowy wprowadzające znaczne ułatwienia w przekraczaniu granicy przez osoby zameldowane w pasach małego ruchu granicznego, zatem również przez aktorów Těšínského

⁸⁰ W 1961 roku nastąpiło przejście cieszyńskiego budynku teatralnego przez Zarząd Miasta Cieszyna, miasto zyskało tym samym możliwość swobodnego dysponowania Teatrem im. A. Mickiewicza i prowadzenia samodzielnej polityki repertuarowej w zakresie gościnnych występów teatrów. Sytuacja taka trwała do roku 1979. W Teatrze Polskim w Bielsku-Białej czeskojęzyczna scena Těšínského divadla nadal okazjonalnie występuje, co przekłada się również na wizyty Teatru Polskiego w Czeskim Cieszynie.

⁸¹ Umowa dotyczyła prezentacji w Cieszynie najbardziej interesujących propozycji z bieżącego repertuaru Sceny Polskiej, w tym sztuk czeskich.

⁸² Podpisano ją 16 września 1991 roku. Zob. „Dziennik Ustaw” nr 42 z 1992 roku, poz. 184, 185. W życie weszła 20 lutego 1992 roku. Zawarta została na pięć lat z możliwością przedłużania na kolejne okresy pięcioletnie.

divadla, były to: *Umowa o bezwizowym ruchu między CSRF a RP*⁸³, *Umowa o wspólnej granicy państwowej wraz z konwencją o małym ruchu granicznym*⁸⁴.

W czerwcu 1993 roku czeskojęzyczny zespół zagrał w sali Domu Narodowego, z okazji jednoczącego oba miasta Święta Trzech Braci, *Děvčátka z kolonie (Dziewczę z familków)* Kubína – Rumla – Poláčka – Pacla⁸⁵, 27 marca zaś 1995 roku wystawił w Teatrze im. A. Mickiewicza musical dla dzieci *Ferda Mravenec (Mrówka Ferdek)* Ivy Peřinové, Vladimíra Čorta i Leszka Wronki, zrealizowany na motywach utworu O. Sekory (spektakl stanowił część składową organizowanego przez Filię Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie Międzynarodowego Dnia Teatru, imprezy dydaktycznej opatrzonej tytułem: „Świat muzycznej baśni”). Niepowodzeniem natomiast zakończyła się próba pokazania w Cieszynie w kwietniu 1999 roku wspólnego projektu teatralnego obu scen Těšínského divadla – *Edith i Marlene* węgierskiej autorki Evy Pataki. Spektakl, w którym w roli Edith (Piaf) występuje Polka, a w roli Marlene (Dietrich) – Czeszka miał uczcić pierwszy rok istnienia Euroregionu „Śląsk Cieszyński–Těšínské Slezsko”⁸⁶, którego ośrodkami są Cieszyn i Český Těšín, jako miasta partnerskie. W tym czasie obowiązywały już także inne traktaty ułatwiające zapraszanie teatru zza Olzy do Cieszyna, mianowicie: *Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Czeskiej o współpracy transgranicznej*⁸⁷, *Umowa o Współpracy pomiędzy miastami Cieszyn (RP) i Český Těšín (RC) / Smlouva o spolupráci mezi městy Český Těšín (ČR) a Cieszyn (RP)*⁸⁸. Jednakże nikłe za-

⁸³ Umowę podpisano 2 maja 1991 roku w mieście Český Těšín, obowiązywać zaczęła od 28 maja. Wcześniej – 1 marca 1991 roku, rząd Czeskiej i Słowackiej Republiki Federacyjnej podjął decyzję o wznowieniu małego ruchu granicznego na podstawie jednorazowych i stałych przepustek.

⁸⁴ Zawarta została 17 stycznia 1995 roku. Zob. „Dziennik Ustaw” nr 46 z 1996 roku, poz. 205, 206, 207. Zgodnie z konwencją z dniem 19 lutego 1996 roku osoby zameldowane w pasach małego ruchu granicznego mogły przekraczać granicę na podstawie dowodu osobistego.

⁸⁵ Na próżno byłoby jednak szukać w programie „Święta...” wzmiankowanego tytułu i przywołanego teatru. Pod datą 20 czerwca 1993 roku na oficjalnych afiszach pojawia się informacja, iż w sali DN wystąpił Jan Peszek oraz bracia Andrzej i Mikołaj Grabowscy ze *Scenariuszem dla trzech aktorów* Bogusława Schaeffera. Występ české scény Td w Cieszynie jawi się zatem jako kwestia przypadku, a nie efekt planowania. Spektakl został jednakże przyjęty przez polskojęzyczną widownię przychylnie. Niekonwencjonalna aranżacja przestrzeni scenicznej – umiejscowienie akcji w karczmie i wejście z aktorami w publiczność – stworzyła pogodną, familiarną atmosferę dawnych górniczych spotkań i przełamała bariery językowe.

⁸⁶ Umowa euroregionalna zawarta została w 22 kwietnia 1998 roku. Wśród sformułowanych celów strategicznych znalazł się punkt dotyczący „wspierania wymiany kulturalnej i podejmowania opieki nad wspólnym dziedzictwem kultury”.

⁸⁷ Porozumienie podpisane zostało 8 września 1994 roku, wśród dziedzin współpracy znalazły się m.in. kultura i sztuka. Zob. „Zbiór Dokumentów z 1995” roku, nr 1.

⁸⁸ Umowa podpisana została przez władarzy obu miast na środku Mostu Przyjaźni w dniu 14 czerwca 1996 roku, podczas Święta Trzech Braci. Zawarto ją „w celu rozwijania współpracy między miastami oraz pogłębiania przyjacielskich stosunków między mieszkańcami Cieszyna i Czeskiego Cieszyna”.

interesowanie cieszyńian sprawiło, iż przedstawienie nie odbyło się, zagrano je dopiero w trakcie X Festiwalu Teatralnego „Na Granicy”⁸⁹. Tak niewielkie zainteresowanie oryginalnym bezsprzecznie, bo dwujęzycznym, przedsięwzięciem zaświadczało o niezadowalającej obecności teatru z Czeskiego Cieszyzna w świadomości mieszkańców Cieszyzna⁹⁰.

Sukcesem natomiast, i to z racji „swojskiej” tematyki oraz osoby autora muzyki i tekstów pieśni – Jaromíra Nohavicy, zakończyła się pięć lat późniejsza prezentacja najśłynniejszego dramaturgiczno-inscenizacyjnego wspólnego projektu Sceny Czeskiej i Sceny Polskiej Těšínského divadla pn. Těšínské nebe–Cieszyńskie niebo, przygotowanego z racji wstąpienia Polski i Czech do Unii Europejskiej⁹¹ (dodać należy, iż od 30 września 2003 roku pomiędzy Polską i Republiką Czeską obowiązywała kolejna już Umowa o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki⁹² oraz ponadnarodowy dokument planistyczny pn. „Strategia Rozwoju Pogranicza Polsko-Czeskiego”⁹³ i, jako jego pochodna, „Strategia Rozwoju Śląska Cieszyńskiego 2001–2016”⁹⁴). Przedstawienie, oparte na pieśniach czeskiego barda Jaromíra Nohavicy, będące nostalgiczno-humorystyczną próbą spojrzenia na Śląsk Cieszyński i miasto Cieszyń przez pryzmat minionych i aktualnych lat oraz zdarzeń, uwzględniające specyfikę stosunków polsko-czeskich i czesko-polskich na przestrzeni dziejów w wielokulturowym regionie i wielokulturowym mieście, wystawiono w Teatrze im. A. Mickiewicza aż pięciokrotnie (pierwszy spektakl dano 4 grudnia 2004 roku⁹⁵, nosił on wówczas tytuł *Niebo jest tu – 2 w 1*⁹⁶), na ogół przy nadkomplecie widzów⁹⁷. Dodać należy, że

⁸⁹ Przedsmakiem spektaklu było kilka piosenek wykonanych przez odtwórczynię głównych ról w czerwcu 1999 roku podczas Święta Trzech Braci.

⁹⁰ Stan ten ujawniły m.in. odpowiedzi na jedno z pytań konkursu, przeprowadzonego w maju 1999 roku przez autorkę niniejszego artykułu wśród uczniów klas III cieszyńskich liceów ogólnokształcących. Na 306 osób, pytanych o pełną nazwę teatru w Czeskim Cieszyńsku, 7 wymieniło Scenę Polską, 1 – Scenę Polską i Scenę Czeską, 1 – Scenę Czeską (Sceny Polskiej w ogóle nie podając). Nazwa Těšínské divadlo (bądź samo „Divadlo”) pojawiła się 42 razy.

⁹¹ Spektakl miał swoją premierę 15 maja 2004 roku.

⁹² Zob. „Dziennik Ustaw” nr 244 z 2004 roku, poz. 2449.

⁹³ Dokument, wydany jako suplement do „Biuletynu Pogranicza Polsko-Czeskiego” (2000, nr 16), powstał w ramach struktur Polsko-Czeskiej Komisji Międzyrządowej ds. Współpracy Transgranicznej.

⁹⁴ Wśród domen strategicznych „Strategii Rozwoju Śląska Cieszyńskiego” znalazły się: edukacja, kultura i współpraca transgraniczna. W sferze współpracy transgranicznej zapisano sześć projektów, w tym organizację przeglądów i festiwali promujących kulturę czeską. Zob. *Strategia Rozwoju Śląska Cieszyńskiego 2001–2016*. Cieszyń–Bielsko Biala: Digital Gardens cop., 2002.

⁹⁵ Pozostałe zagrano 26–27 września 2005 roku oraz 27 maja 2010 roku.

⁹⁶ Przedstawienie „dopełniał” koncert J. Nohavicy. Do Cieszyń zjechali z Polski i Czech sympatycy spektaklu i pieśniarza w tym warszawscy radiowcy i morawscy krytycy muzyczni.

⁹⁷ Próby wyjaśnienia fenomenu przedstawienia utrzymującego się w repertuarze Td przez kilka sezonów (ostatni spektakl 18 czerwca 2011 roku) i odnoszącego sukcesy poza macierzystą sceną podjął się Kazimierz Kaszper: „spektakl jest skoncipowany tak, żeby pokazywać pewną rzeczywistość wypraną z jakichkolwiek konfliktów. Tymczasem my, dziennikarze, działacze spo-

pierwsza próba czytania scenariusza z udziałem zaproszonych gości z obu granicznych miast odbyła się 16 marca 2004 roku w Cieszynie, w stylowych wnętrzach Café Muzeum, drugie zaś „urodziny” projektu świętowano 15 maja 2006 roku w Domu Narodowym (w spotkaniu uczestniczyli realizatorzy i aktorzy przedsięwzięcia oraz prof. PhDr Jan Hyvnar z Uniwersytetu Karola w Pradze). Od dnia 21 grudnia 2007 roku, czyli z chwilą wejścia w życie układu z Schengen, cieszynianie mogą bez żadnych utrudnień paszportowo-celnych udawać się do macierzystej siedziby Td i śledzić na bieżąco repertuar obu scen, w tym – czeskojęzycznej. Jedyną barierą stanowi tutaj język, a także ta znacznie trudniejsza bariera – mentalność. Przełamywaniu tychże granic służą prezentacje spektakli czeskich w Cieszynie podczas zainicjowanego przez Stowarzyszenie „Solidarność Polsko-Czechosłowacka”⁹⁸ w maju 1990 roku Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Na Granicy”/Mezinárodního divadelního festivalu „Na hranici” (od maja 2004 roku Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Bez granic”/Mezinárodního divadelního festivalu „Bez hranic”), stanowiącego prezentację najbardziej interesujących zjawisk artystycznych trzech teatralnych kultur: polskiej, czeskiej i słowackiej, od 1999 roku także węgierskiej⁹⁹.

Podczas pierwszej edycji festiwalu poświęconego twórczości dramaturgicznej Václava Havla, gdy publiczność w Teatrze im. A. Mickiewicza oglądała *Asanace* (*Rewaloryzację*) ostrawskiego Statního divadla (oraz *Audience/Audiencję* w wykonaniu Divadla Slovenského národného povstania/Teatru Słowackiego Powstania Narodowego z Martina) widzowie zgromadzeni w gmachu Těšínského divadla obejrzeni *Largo desolato* warszawskiego Teatru Powszechnego, zaś obecni w Klubie Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego *Audiencję* krakowskiego Teatru 38. Kazimierz Jaworski nazwał to zdarzenie „swoistym szokiem kulturowym” i wskazał, iż: „dotychczas, idąc do teatru było się albo wyłącznie w gronie widzów polskich albo czeskich, zaś podczas festiwalu w teatrze czesko-cieszyńskim i w Teatrze im. A. Mickiewicza w Cieszynie słyszało się czesko-polski rozgwar ludzi zaaferowanych tym wydarzeniem kulturalnym. Czeski widz oglądał polskie przedstawienia, polski (z naszego terenu i RP) uczestniczył w przed-

łeczni, staramy się podkreślać etos mieszkańców tej ziemi określony przez pewną rywalizację. A tu się okazuje, że pozbawienie przedstawienia tego składnika może się nawet publiczności podobać. I to nie tylko naszej, zaolziańskiej, nie tylko czeskiej, gdzie można by się tego spodziewać, ale także i polskiej, która tłumnie przyjeżdżała na kolejne przedstawienia”. (Cyt. za: *W sobotę pożegnamy „Těšínské niebo”*. „Głos Ludu” 2011, nr 71).

⁹⁸ Od 11 października 1991 roku obowiązuje nazwa: Stowarzyszenie „Solidarność Polsko-Czesko-Słowacka”.

⁹⁹ Na temat Festiwalu zob. M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*, s. 190–240, 265–274; EADEM: *Od przestrzeni absurdu do przestrzeni wolności. XX lat Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „na granicy” „bez granic”*. W: *Obywatele – dyplomaci. Solidarność polsko-czesko-słowacka w Cieszynie i Bielsku-Białej*. Red. M. KAUTE, J. OKRZESIK. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Bankowości i Finansów w Bielsku-Białej, 2009, s. 73–84.

stawieniach czeskich, czego dotychczas raczej nie praktykowano¹⁰⁰. Ten „czesko-polski rozgwar” będzie słyszany w cieszyńskim Teatrze im. A. Mickiewicza i w cieszyńskim Domu Narodowym jeszcze wielokrotnie. Ogółem dano bowiem w Cieszynie w latach 1990–2011 osiem spektakli w wykonaniu ośmiu czeskich profesjonalnych zespołów teatralnych – praskich i pozastolecznych, mających zarówno długoletnią tradycję działalności scenicznej, jak i powstałych po roku 1989. Osiem teatrów (sześć w pierwszej dekadzie odbywania się Festiwalu, dwa w dekadzie drugiej) to niewiele, zważywszy, że na przestrzeni dwudziestu dwóch lat pojawiło się na festiwalu 38 czeskich teatrów z 96 przedstawieniami¹⁰¹, przy czym 53 spektakle w 54 wystawieniach przypadły na lata 1990–1999.

Przed cieszyńską publicznością wystąpiły takie czeskie zespoły teatralne, jak: Státní divadlo (Teatr Państwowy) z Ostrawy (1990), Činoherní studio (Studio Dramatyczne) z Ústí nad Labem (Ústí nad Łabą) z *Braćmi Karamazow* Fiodora Dostojewskiego (1991), Studio Gag Borise Hýbnera¹⁰² z Pragi z pantomimicznym przedstawieniem *Gagman* (1991), Divadlo loutek (Teatr lalek) z Ostrawy z tekstem Vlastimila Peška (według sztuki czeskiego klasyka Ladislava Stroupeznického): *Kryštof Kolumbus aneb jak Křišťůfek z Přívozu L.P. 1492 nový svět objevil* (Krzysztof Kolumb albo jak Krzysio z Przywoza A.D. 1492 nowy świat odkrył) (1994), praskie Národní divadlo ze spektaklem operowym *Šílenství a vášně* (Szaleństwo i namiętność)¹⁰³ (1998), obie Sceny Těšínského divadla ze sztuką Evy Patáki *Edith i Marlene* (1999), Pražské Komorní divadlo – Divadlo Komedie (Praski Teatr Kameralny – Teatr Komedia) z *Procesem* Franza Kafki (2008), Klicperovo divadlo (Teatr im. V. Klicpery) z Hradec Králové ze spektaklem Davida Drábka *Jedlíci čokolády* (Smakosze czekolady) (2011). Nadto w ramach Off Festiwalu Bez Granic¹⁰⁴ na cieszyńskim Rynku pojawiły się: Divadelní společnost Koňmo (Stowarzyszenie Teatralne „Na Koniu”) z Pragi z serią etiud teatralnych (*O Bajajovi studna*, *Hosin*, *Kejklíř Vojta*, *Pouliční šrambland*, *Péro za kloubukem*, 2004) oraz Bílé divadlo (Biały teatr) z Ostrawy ze spektaklem *Z toho obrazu už nikdy neodejdu* (Tego obrazu już nigdy nie opuszczę) (2008), na ulicach miasta działania uliczne prezentowało niezależne stowarzyszenie aktorów, akrobatów i żonglerów Circus Sacra z Pragi i profesjonalny teatr ruchu „Divadlo Facka” z Brna (2006),

¹⁰⁰ K. JAWORSKI: *Na granicy coś drgnęło*. „Głos Ludu” 1990, nr 64.

¹⁰¹ Statystyka powyższa obejmuje teatry – zarówno instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne ujęte w głównym programie festiwalowym.

¹⁰² Studio Gag jest sceną prywatną.

¹⁰³ Kanwą inscenizacji stały się utwory: *Osiem pieśni dla szalonego króla*, *Kaprysy panny Donnithorn* Petera Maxwella Daviesa, *Zápisník zmizelého* (Notatnik zaginionego) Leoše Janáčka.

¹⁰⁴ Od 2000 roku obok głównego nurtu Festiwalu funkcjonuje jego drugi nurt, tzw. off, określony w pierw. przez organizatorów mianem Festiwalowego Hyde Parku/Festivalového hydeparku, od 2008 roku zaś Off Festiwalem Bez Granic/Off festivalem Bez Hranic. Stanowi on przegląd teatrów nieprofesjonalnych (aczkolwiek zdarzały się również występy profesjonalistów), wzbogacony koncertami zespołów muzycznych i występami grup tanecznych. Miejscem prezentacji nurtu offowego jest przede wszystkim przestrzeń Czeskiego Cieszyna, przy czym jest ona zmienna.

zaś w sieni kamienicy przy cieszyńskim Rynku Hana Voříšková przedstawiała (maj 2005) inspirowaną piosenką J. Nohavicy etiudę *Gronská písnička*, anonsonowaną jako „teatrzyk dla jednego lub dwóch widzów”.

Z przywołanego zestawienia wynika, iż w Cieszynie ukazano w zakresie teatru instytucjonalnego między innymi czeską scenę lalkową, scenę pantomimiczną, scenę muzyczną, w obrębie teatru alternatywnego natomiast zespoły plenerowe, jako teatry – w obu przypadkach – najbardziej poprzez uniwersalność użytych środków pokonujące granice narzucone przez język. W przypadku scen dramatycznych nazwisko autora – klasyka, funkcjonujące w świadomości zbiorowej, warunkowało obecność danego teatru w polskojęzycznym mieście, czasami zdarzało się wręcz odwrotnie – wystawiając tekst nieznanego w Polsce współczesnego czeskiego autora (vide Drabek) dążono do poszerzenia wśród uczestników Festiwalu wiedzy o stanie najnowszej czeskiej dramaturgii¹⁰⁵. Poprzez odpowiedni dobór spektakli promowano nadto znakomite, nieco odmienne od polskiego, czeskie aktorstwo¹⁰⁶. Starano się pokazać w Cieszynie polskim to, co dla teatru czeskiego, zarówno w zakresie teatru repertuarowego, jak i alternatywnego, reprezentatywne, ważne w sensie artystycznym i ideowym. Wysoka jakość granych spektakli sprawiła, że czeskie inscenizacje towarzyszyły również ważnym międzynarodowym wydarzeniom polityczno-społeczno-kulturowym, mającym miejsce w mieście nad Olzą w czasie trwania festiwalu: przedstawieniem operowym pierwszej sceny praskiej uhonorowano spotkanie ministrów kultury Polski – Joanny Wnuk-Nazarowej i Czech – Pavla Dostála, do jakiego doszło w Teatrze im. A. Mickiewicza w dniu 9 października 1998 roku.

Spektakle teatrów czeskich cieszyły się po polskiej stronie granicy zmiennym powodzeniem, przy czym niemałe znaczenie miał pozaartystyczny kontekst prezentacji, czyniący je atrakcyjnymi w odbiorze (np. nadkomplet widzów podczas wystawiania opery *Šilenství a vášně*), także miejsce wystawienia (zagrane na płycie Rynku przedsięwzięcie ostrawskiego teatru lalkowego zgromadziło sporą widownię, zarówno dziecięcą, jak i dorosłą¹⁰⁷, w dużej mierze była to jednakże widownia przypadkowa). Niewątpliwie jednak problem natury językowej był ważącym w przypadku recepcji czeskojęzycznych spektakli. Organizatorzy festiwalu już od pierwszych edycji podejmowali pewne określone działania w celu zniwelowania językowych ograniczeń: w prawidłowym odbiorze czeskich inscenizacji pomocne okazało się dwujęzyczne wydawnictwo festiwalowe, którego redakcję tworzą pospołu Polacy i Czesi, każdy wypowiadając się we własnym

¹⁰⁵ Przedstawienie *Jedlíci čokolády* poprzedziła czesko-polska debata z udziałem autora, zarazem reżysera spektaklu i dyrektora teatru Klicperovo divadlo D. Drábka. Poświęcono ją nowemu dramatowi w Europie Środkowej.

¹⁰⁶ Przykładowo sztuka *Jedlíci čokolády* skonstruowana została z myślą o trzech znakomitych aktorkach hradeckiego teatru, a są to: Pavla Tomicová, Isabel Smečková-Bencová, Pavlína Štorková.

¹⁰⁷ Spektakl przygotowany został z myślą o widzu dorosłym.

równoległe tłumaczonym języku. Dwujęzyczny charakter miał również, wydawany począwszy od II Festiwalu, biuletyn „Wiadomości na kolanie/Zprawy na kolenie”, zawierający adnotacje odnośnie wystawianych realizacji. W przypadku dwóch ostatnich spektakli: *Procesu* i *Jedlíci čokolády* zastosowano polskie napisy, co okazało się najbardziej trafionym działaniem, mającym swoje konkretne konsekwencje: publiczność, której po raz pierwszy w historii Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Na Granicy”/„Bez Granic” przyznano status jurora, Złamanym Szlabanem – główną nagrodą Festiwalu – uhonorowała spektakl Davida Drábka¹⁰⁸, sztukę przedstawiającą współczesny czas z perspektywy trzech siostr, które próbują znaleźć miłość. Niewątpliwie na fakcie tym w stopniu niemałym zaważyła znacząca obecność na przedstawieniu widzów zza Olzy – zarówno narodowości czeskiej, jak i polskiej¹⁰⁹. Dodać należy, że już wcześniej czeski teatr występujący w Cieszynie zdobył laury: w 1998 roku profesjonalne polsko-czesko-słowackie jury wyróżniło aktora sceny operowej Národního divadla Ivana Kujnera za rolę Jerzego III w inscenizacji *Šílenství a vášně*. Także urokliwa miniatura teatralna Gronska písnička została w 2005 roku dostrzeżona przez festiwalowe jury.

Obecność czeskiego teatru w Cieszynie polskim w latach 1990–2011 wpisuje się w ogólny cel przyświecający wszelkim kontaktom kulturalnym podejmowanym po roku 1989 na polsko-czeskim pograniczu w regionie Śląska Cieszyńskiego¹¹⁰, jakim jest dążność do wzajemnego obiektywnego, wolnego od historycznych zaszłości i uprzedzeń poznania się narodów polskiego i czeskiego. (Sam Festiwal Teatralny „Na Granicy” przebiegał w latach 90. pod hasłem „Poznajmy się wzajemnie”, którą to wzajemność budować miała między innymi prezentacja czeskich teatrów w Cieszynie, polskich w Czeskim Cieszynie).

Za sprawą czeskich teatrów „umiejscowionych” w przestrzeni Cieszyna na czas festiwalu i okazjonalnej bytności w mieście Těšínského divadla poznać można (w ograniczonym co prawda zakresie) nie tylko pewne reprezentatywne dla współczesnego życia teatralnego Czech formy i gatunki sceniczne, obowiązujące tendencje estetyczne, konwencje artystyczne, źródła inspiracji – dramaturgicznej i inscenizacyjnej, preferencje repertuarowe, ale również – co nie mniej istotne – idee, jakie nurtują naród czeski, geograficznie i historycznie, a także językowo, nam – Polakom bliski, choć mentalnie od nas różny. Teatr czeski w Cieszynie w latach 1990–2011 spełnia zatem funkcję poznawczą, gdzie poznanie nie

¹⁰⁸ Przedstawienia oceniano w skali 0–5, *Jedlíci čokolády* otrzymali 4,90 punktów.

¹⁰⁹ Zaolziańscy Polacy są dwujęzyczni, władają zarówno językiem polskim, jak i czeskim.

¹¹⁰ Zob. na ten temat M. PINDÓR: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn–Český Těšín 1945–1999...*, s. 68–81; EADEM: *Ku poszerzeniu polsko-czeskiego dialogu społeczno-kulturowego. Współczesne transgraniczne formy upowszechniania kultury na przykładzie Ziemi Cieszyńskiej i Ziemi Kłodzkiej*. W: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla współczesnej edukacji kulturalnej*. Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Katowice–Toruń: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 169–191.

ogranicza się bynajmniej do dziedzin kultury. Spełnia zarazem niezwykle bliską poznawczej prostą funkcję edukacyjną, sprowadzającą się w tym przypadku do żywego kontaktu z językiem czeskim, przyswajania dzieł literatur europejskich, w tym czeskiej. Postrzegać należy go jako element edukacji, tak jak konferencje naukowe, seminaria¹¹¹ i debaty z udziałem naukowców z czeskich ośrodków akademickich, teoretyków i praktyków sceny, czy też wykłady dotyczące współczesnej i najnowszej czeskiej literatury. Te dwie podstawowe funkcje teatru: poznawcza i edukacyjna, obudowane funkcjami dodatkowymi (w tym ludyczną, niejako organicznie w teatr czeski wpisaną), stanowią powód motywujący cieszyńian do uczestnictwa w spektaklach przywożonych zza południowej granicy. W latach 1990–2003 obecność czeskich zespołów teatralnych w Cieszynie miała również wartość politycznie użytkową – była środkiem do osiągnięcia określonego celu – niwelacji granicy geopolitycznej, biegnącej środkiem rzeki Olzy, co znalazło swój konkretny wymiar: 27 maja 2000 roku na granicznym moście zagrano, ignorując zupełnie granicę państwową, dwa spektakle: czeski – *Červený kohout letí k nebi* (*Czerwony kogut leci do nieba*) ostrawskiego Bílého divadla i polski – *Kuglarz i Śmierć* Wielkiego Teatryku Świata z Wir koło Poznania. Osiągnięty został zatem podstawowy cel festiwalu: określenie „na granicy” znaczyło podówczas tyleż co „bez granic”.

Przywołana sytuacja uświadamia rzecz niezwykle istotną – obecność teatru czeskiego w Cieszynie postrzegać należy zawsze w szerokim kontekście polityczno-społecznym i w obowiązującym systemie kultury, warunkowanym specyfiką miejsca, jako teatr żywo korespondujący ze swoim czasem, stąd zmienność i wielość funkcji przez teatr ten spełniane. Przyczyny, dla których teatr czeski pojawiał się w Cieszynie – a pojawianie to charakteryzował na przestrzeni stu dwudziestu lat brak ciągłości, efemeryczność, nierzadko okazjonalność, a nawet przypadkowość, gdzie względną stabilizacją w tym zakresie cechowały się lata 90. XIX wieku, a w okresie powojennym przyniosły ją w pewnym (nie do końca zadowalającym) stopniu dopiero lata 90. minionego stulecia i pierwsza dekada XXI wieku – były różne, ściśle zespolone z przynależnością państwową miasta, jego strukturą narodowością, społeczną, profilem kulturowym, oczekiwaniami i preferencjami cieszyńian w zakresie form upowszechniania kultury, w tym zapotrzebowaniem na teatr czeski.

Pozaartystycznymi czynnikami bezsprzecznie warunkującymi obecność teatru czeskiego w Cieszynie na przestrzeni dziejów były: w miarę liberalna polity-

¹¹¹ Trzy konferencje z udziałem polskich, czeskich i słowackich historyków teatru zorganizowano w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (*Problemy współczesnego teatru* 1992; *Teatr bez granic* 1997; *Teatry narodowe – tradycja i współczesność* 2001), jedną z udziałem reprezentantów różnych naukowych dyscyplin w cieszyńskim Ratuszu (*Wielokulturowość pogranicza*, 2004), trzy seminaria, w których uczestniczyli krytycy teatralni w: KaSS „Strzałnice (*Twarda rzeczywistość i miękki teatr w krajach Grupy Wyszehradzkiej*, 2003) i Domu Narodowym (*Teatr polityka i polityka teatru*, 2006; *Globalna wioska czy wspólne wakacje?*, 2007).

ka Austro-Węgier prowadzona wobec narodów podporządkowanych politycznie, charakter stosunków panujących w mieście pomiędzy narodowościami polską i czeską w latach 1891–1920, relacje polsko-czechosłowackie w latach międzywojennych i w dobie powojennej oraz polsko-czeskie w latach 1990–2011, znajdujące swoją wykładnię w traktatach i umowach bilateralnych, zawieranych na szczeblach rządowych, resortowych, wojewódzkich (regionalnych), powiatowych, gminnych. Nie zawsze z dwustronnymi umowami o współpracy, określającymi i formalizującymi kontakty kulturalne (w tym teatralne) polsko-czechosłowackie, polsko-czeskie, a także z umowami miast, umowami regionalnymi, dokumentami o charakterze strategii korelowała częstotliwość występów czeskich teatrów w polskojęzycznym Cieszynie, tu czynnikiem decydującym była (jest i będzie) publiczność, zgodnie ze specyfiką teatru jako autonomicznej dyscypliny artystycznej, gdzie obecność odbiorcy jest nieodzownym warunkiem egzystencji oraz fundamentalnym elementem współtwórczym¹¹². Ta potrzeba otwarcia się na czeską kulturę, na czeski teatr (zrodzona w różnych cieszyńskich kręgach – praktyków i teoretyków sceny, członków Solidarności Polsko-Czechosłowackiej, wśród tzw. zwykłych mieszkańców miasta – miłośników teatru) zadecydowała o tym, iż wizyty teatru czeskiego w Cieszynie wyprzedziły podpisanie oficjalnych umów na poszczególnych szczeblach, a jako sprawdzona forma polsko-czeskiej współpracy kulturalnej stanowiły istotny punkt odniesienia przy opracowywaniu transgranicznych dokumentów o charakterze strategii.

Podsumowanie

Reasumując poczynione rozważania, można zaryzykować stwierdzenie, że teatr czeski w Cieszynie był w przywołanym okresie stu dwudziestu lat „teatrem pedagogicznym” (w rozumieniu Margaret Dietrich, austriackiej teatrolog¹¹³), bo-

¹¹² „Nigdy [...] nie może być teatru bez publiczności, bez aktora, bez dramaturga [...]”. Jednakże decyduje [...], bo wyznacza i warunkuje pozostałe, czynnik pierwszy, ten z którego dopiero logicznie wyrosnąć mogą sztuka sceniczna i dramat: Na początku była publiczność”. Zob. J. BAB: *Teatr współczesny. Od Meiningerów do Piscatora*. Przeł. E. MISIOŁEK. Warszawa: PIW, 1959. Na temat widza jako elementu strukturalnego teatru zob. A. HAUSBRANDT: *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 107–122. Zob. także: E. WĄCHOCKA: *Współczesne metody badań teatralnych*. Katowice: Polska Akademia Nauk – Oddział w Katowicach, Komisja Historycznoliteracka, Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne „Gnome”, 2003, s. 168–189.

¹¹³ M. Dietrich w artykule zamieszczonym w „Maske und Kothurn” (1963, nr 4) wymienia takie cechy teatru pedagogicznego, jak: propagowanie i upowszechnianie wzorów obyczajowych, wzorów współżycia, uczenie dobrych obyczajów, zapoznajanie z historią, upowszechnianie wiedzy o innych krajach i narodach, zapoznajanie widzów z dramaturgią innych ośrodków kul-

wiem: zaznajamiał z czeskim językiem (krzewił go wśród swoich), upowszechniał wiedzę o Czechach i czeskim narodzie, zapoznawał z dramaturgią narodową, z pracą teatralną czeskich ośrodków kulturalnych, poszerzał horyzonty wiedzy, a także – co w warunkach pogranicza państwowego, narodowego niezwykle istotne – upowszechniał (z nielicznymi, w artykule przywołanymi, wyjątkami) wzory bezkonfliktowego polsko-czeskiego współżycia (czynił to przy wydatnym wsparciu mieszkańców Cieszyna narodowości polskiej), wpraw na obszarze narodowościowo niejednolitym, potem na obszarze o wyłącznie polskim (w sensie ludnościowym) charakterze. Ta wartość wniesiona przez teatr czeski (czy też za jego sprawą) w kulturalne życie Cieszyna jest nie do przecenienia. Obecność teatru czeskiego w rzeczywistości polskojęzycznego Cieszyna, jako jedna ze współczesnych form upowszechniania kultury, stanowi również wyzwanie dla edukacji w jej szerokiej perspektywie i wielowymiarowości. Potencjalnego odbiorcę czeskojęzycznych spektakli wyposażać należy w odpowiednie kompetencje kulturowe, estetyczne umożliwiające prawidłowy odbiór czeskich widowisk i ich wartościowanie. Edukacja historyczna winna uprawomocnić obecność teatru czeskiego w Cieszynie na przestrzeni dziejów, wykazać obecności tej przyczyny i obecności tej ważkość, jej znaczenie polityczne i społeczne. Edukacja międzykulturowa winna pokazać, jak może się toczyć dialog między odmiennymi kulturami teatralnymi, „wdrażać do dostrzegania Inności i rozumienia jej jako wzbogacającej i stymulującej, ciekawej i absorbującej”¹¹⁴. Dobrze prowadzona wielostronna edukacja, sprzyjająca poznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu znajdzie niewątpliwie unaocznienie we frekwencji na przywożonych przez czeskie zespoły teatralne przedstawieniach. Wszak najważniejsza w teatrze jest publiczność. Publiczność, dodajmy, świadoma, kompetentna i aktywna.

turalnych, odkrywanie dla siebie i dla widza klasyki, chodzenie do teatru w celu samokształceniu – poszerzania horyzontów wiedzy. Zob. A. HAUSBRANDT: *Elementy wiedzy o teatrze...*, s. 230.

¹¹⁴ J. NIKITOROWICZ: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: TransHumana, 2000, s. 160.

Mirosława Pindór

The Czech theatre in Cieszyn (1891–2011) The changing presence

Summary

The Czech theatre in Cieszyn throughout 120 years was planning the role of “pedagogical theatre” (in the reasoning of Margaret Dietrich, Austrian teatrologist) as it was acquainting with Czech language, popularizing knowledge of Czech Republic and Czech nation, acquainting

with national dramaturgy, with the theatrical works of czech cultural centres. It was also widening the horizons of knowledge and also, that is mostly significant when speaking of the national borderline matters, it was popularizing (with few recalled exept (ons) patterns of conflict free Polish-Czech co-existenceachieved thanks to the support of the Cieszyn's in habitants of the polish nationality. Firstly it was done at the patchy, when it comes to the nationality profice, territory followed by solely Polish domain. Appearance of the Czech theatre in the Polish reality of Cieszyn, as one of the modern forms of popularizing culture, becomes also a challenge when it comes both to the multicultural education in its wide perspective and to the multidimensional proving the ability of multiculural dialogue.

Mirosława Pindór

Tschechisches Theater in Teschen (1891-2011) Wechselvolles Vorhandensein

Zusammenfassung

Das tschechische Theater in Teschen war nach Margret Dietrich, österreichischer Theaterwissenschaftlerin, 120 Jahre lang ein „pädagogisches Theater“, denn es führte die Zuschauer in das Tschechische ein, machte sie mit tschechischer Dramaturgie und mit Erfolgen der tschechischen Kulturzentren bekannt, verbreitete und erweiterte Kenntnisse über Tschechien und tschechisches Volk, und – was auf dem Grenzgebiet zwischen zwei Staaten von großer Bedeutung war – verbreitete Vorbilder eines konfliktfreien polnisch-tschechischen Zusammenlebens. Diese Bemühungen bekamen beträchtliche Unterstützung von den polnischen Einwohnern Teschens zuerst auf dem national uneinheitlichen Gebiet und dann auf dem nur von polnischer Bevölkerung bewohnten Gebiet. Das tschechische Theater als eine Form der Kulturverbreitung in der Wirklichkeit des polnischsprachigen Teschens fordert die interkulturelle Bildung heraus, indem es zeigt, wie man einen Dialog zwischen den unterschiedlichen Theaterkulturen führen sollte.

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Rola historii i teorii sztuki jako przedmiotu w procesie edukacji artystycznej

Tradycje nauczania artystycznego w dziedzinie plastyki na poziomie wyższym w Cieszynie sięgają samych początków powstania Filii Uniwersytetu Śląskiego, czyli roku 1970, mają zatem, przyjmując datę powstania niniejszego tekstu, 42 lata. Wówczas to, w powstałym tu jedynym wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, utworzono kierunek wychowanie plastyczne, przekształcony po latach w edukację artystyczną, prowadzony w Zakładzie Wychowania Plastycznego. W roku 2001 obok edukacji artystycznej powstał drugi kierunek kształcenia – grafika. Oba są obecnie realizowane w Instytucie Sztuki, który wraz z Instytutem Muzyki tworzą zamiejscowy Wydział Artystyczny (już nie filię) Uniwersytetu Śląskiego.

Przez wiele lat, do momentu istotnych przekształceń strukturalnych związanych pośrednio z powstawaniem prywatnych szkół wyższych, kierunek wychowanie plastyczne kształcił w Polsce nauczycieli plastyki na potrzeby szkół różnego typu. Przeważnie kierunek ten funkcjonował w ramach struktur uniwersyteckich (np. Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie i inne). Sytuacja nieco zmieniła się w momencie redukcji godzinowej przedmiotu plastyka w szkole i nowych oczekiwań rynkowych. Miejsce wychowania plastycznego zajęła edukacja artystyczna. Tak stało się również na Uniwersytecie Śląskim. Powołanie nowego kierunku kształcenia – grafika, w roku 2001 miało na celu upodobnienie go do specjalności wykładanej na akademiach sztuk pięknych, co wiązało się z redukcją przedmiotów uniwersyteckich oraz eliminacją metodyki, która nadal nauczana jest w ramach edukacji artystycznej. Reasumując – edukacja artystyczna, która zastąpiła dawne wychowanie plastyczne, skoncentrowana jest, po wszystkich modyfikacjach programowych, na działaniach plastycznych (również dydaktycznych), ale i działalności w kierunku promowania sztuk plastycznych i szerzenia kultury artystycznej; grafika ogniskuje się tylko wokół twórczej działalności. Towarzyszy jej znacząco mniej okołoartystycznych przedmiotów teoretycznych.

Zarówno jednak w pierwszym, jak i drugim przypadku przedmiotem obowiązkowym (realizowanym w formie wykładów i ćwiczeń) jest historia i teoria

sztuki. Siatka godzinowa tego przedmiotu obecnie jest taka sama na edukacji, jak i grafice, i jest to godzina ćwiczeń oraz wykładu tygodniowo przez pięć semestrów studiów licencjackich. Jest to nieporównanie mniej niż przed podziałem studiów jednolitych, podyktowanym reformą bolońską, na poziom licencjacki i magisterski, gdyż wcześniej przedmiot nauczany był przez cztery lata (czyli osiem semestrów) i w znacznie większym wymiarze godzinowym. W pewnym sensie ten brak rekompensują przedmioty poświęcone współczesnej kulturze plastycznej, realizowane na kierunku edukacja artystyczna, szczególnie w ramach studiów magisterskich.

Przedmiotem mego wywodu nie jest jednak roztrząsanie, czy taki wymiar godzinowy to dużo czy też mało, bo opinia w tej sprawie zarówno wśród prowadzących przedmiot, jak i studentów jest jednoznaczna – za mało, lecz to, jaką rolę odgrywa on w ramach edukacji artystycznej, jak zmieniły się realia współczesnej edukacji artystycznej i jak powinien on dostosowywać się do tych realiów, czego wreszcie i jak należy uczyć.

Mieczysław Porębski, określając niegdyś rolę historii sztuki w procesie dydaktycznym na kierunkach artystycznych, dostrzegł jej nieznaczące uczestnictwo w rozwijaniu funkcji twórczych i badawczo-twórczych uczelni, a także pomocniczą w gruncie rzeczy rolę, jaką pełni w stosunku do zadań dydaktycznych¹. Podkreślił natomiast ogromną rolę wychowawczą. Pogląd ten, sformułowany w zupełnie innej rzeczywistości politycznej (w tekście wyczuwalne są tony marksistowskiej retoryki), oświatowej i artystycznej, wydaje się dziś anachroniczny, nie sposób jednak w paru punktach się z nim zgodzić. Aby właściwie określić współczesną rolę historii i teorii sztuki w procesie edukacji artystycznej, należy najpierw odnieść tę jej funkcję do historii zjawiska.

Już od powstania pierwszej akademii sztuki pięknych – Królewskiej Akademii Malarstwa i Rzeźby w Paryżu (L'Academie Royale de Peinture et de Sculpture, powołanej do życia z inicjatywy Colberta przez Charles'a Le Bruna w 1649 roku), struktura organizacyjna akademii traktowanej jako instytucja nauczająca sztuki została ściśle skorelowana z jej założeniami ideowymi i wypracowaną estetyką. Doktryna stanowiąca trwałą podstawę dla akademizmu zasadzała się na kilku niezmiennych pryncypach. Pomijając tu dla klarowności wywodu jej podstawowe założenia, należy zwrócić uwagę na niezwykle rozbudowany blok przedmiotów teoretycznych, które towarzyszyły praktyce warsztatowej. Tym m.in. akademia różniła się w istotny sposób od funkcjonujących do tej pory warsztatów cechowych. Postępowanie takie wynikało z przeświadczenia, mającego jeszcze neoplatoniskie, renesansowe korzenie, że sztuka jest zależna od dyspozycji intelektualnej, można więc ją uprawiać i nauczać, opierając się na dowiedzionych zasadach. Dotyczyły one zarówno samej organizacji studiów bazującej

¹ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania wychowawcze historii i teorii sztuki w nauczaniu artystycznym*. W: „Zeszyty Naukowe Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1971, nr 5, s. 27–34.

na stopniowym i wynikającym z siebie, logicznym procesie, jak również metody dydaktycznej opartej na kopiowaniu, w celu uzyskania biegłości technicznej w odtwarzaniu utrwalonego kanonu piękna – piękna idealnego, a sprowadzały się do pielęgnowania tych dyscyplin, które rozwijają intelekt i stanowiły bazę do tworzenia. Od 1652 roku dołączono do podstawowego programu akademii, jaki stanowiła nauka rysunku, przedmioty dodatkowe: geometrię, perspektywę, anatomię, architekturę, później zaś teoretyczne: mitologię, anatomię, historię sztuki. Zakres przedmiotów teoretycznych poszerzano i modyfikowano w miarę rozwoju instytucji i zależnie od środowiska. Odtąd nauczanie akademickie sztuki, czyli na poziomie wyższym, jednoznacznie kojarzyło się z teorią występującą obok praktyki warsztatowej. Pojawiały się więc przedmioty, takie jak: historia religii, kostiumologia, historia itp. Stan ten przetrwał w zasadzie do dnia dzisiejszego.

Wzbogacanie programu akademii sztuk pięknych przedmiotami teoretycznymi służyło jeszcze jednemu celowi. Otóż miarą wartościującą sztuki była przede wszystkim zawartość pierwiastka intelektualnego w procesie kreacyjnym, biorącego górę nad zwykłą odtwórczością, jak też i nośność ideowa dzieła. Wielka sztuka miała zawierać treść, która poucza i uszlachetnia, a zaczerpnięta jest bądź z antyku, bądź z *Pisma Świętego*. Tak rozumiana powinność artysty musiała być poparta wiedzą. W istocie było to usankcjonowanie istniejącego już od renesansu podziału sztuki na gatunki o mniejszym lub większym znaczeniu. Te podrzędne (*parerga*) nie wymagały wiedzy, natomiast wielkie tematy musiały bazować na potencjale intelektualnym, który wykształcany był w trakcie edukacji w akademii.

Cały czas na równi ze swą funkcją dydaktyczną akademia aspirowała do roli instytucji o charakterze intelektualnym, zgodnie ze swą pierwotną tradycją². Istotną podbudową teoretyczną wszelkich praktycznych działań artystycznych wczesnej akademii były publiczne debaty czołowych akademików, które stały się w gruncie rzeczy wykładnią akademickiej estetyki. Właśnie publiczne debaty na forum akademii kształtowały teorię akademicką. Wiele z tych publicznych debat przybrało później formę pisaną. Traktaty i inne pisma o sztuce otrzymywały kształt bądź to ogólnych rozważań estetycznych, bądź rad i przepisów czy wręcz konkretnych rozwiązań, które należało uwzględnić w obrazie³. Punktem

² Jednym z pierwszych propagatorów idei nowożytnej akademii pojmowanej jako instytucja nauczająca, ale o charakterze wysoce intelektualnym, przed powstaniem Królewskiej Akademii Malarstwa i Rzeźby w Paryżu, był Federico Zuccari. Jego próby zreformowania akademii we Florencji (system konkursów i nagród, rysunek z natury) urzeczywistnione zostały dopiero w rzymskiej Akademii di San Luca, której zresztą Zuccari został prezydentem (1593). Zob. N. PEVSNER: *Die Geschichte der Kunstakademien*. Übers. von R. FLOERKE. München: Mäander, 1986, s. 171.

³ Posiedzenia akademików odbywały się w każdą pierwszą sobotę miesiąca (od 1667 roku), a wygłaszane na nich wykłady (*conferences*) spisane zostały przez doradcę i historiografa akademii A. Félibiena. Po A. Félibien redagowaniem materiałów zajął się H. Testelin, a od 1682 roku André Georges Guillet de Saint-Georges.

wyjścia tych analiz były dzieła artystów uznawanych przez akademię. Nauka poprzez analizę, prowadząca do przyswajania sobie teorii, była niezwykle ważnym elementem dydaktyki obok wszelkiej praktyki manualnej. Jak pisał Félibien w przedmowie wykładów: „Doświadczenie wykrywa wiele rzeczy dla tych, którzy się uczą; korzystając z uwag ludzi najmądrzejszych, mogą oni nawet pominąć wiele studiów, które są czasochłonne, jeśli się je musi odbyć. Tak właśnie w muzyce i poezji, które najlepiej odpowiadają malarstwu, wykryto niezawodne reguły, ażeby się w nich doskonalić”⁴. W tym celu poddawano analizie dzieła największych mistrzów i konstruowano wywody, w gruncie rzeczy będące wykładnią doktryny akademickiej. W XVIII wieku wykłady prowadzili najczęściej historiografowie akademii, przy czym często przypomniano stare wykłady⁵. Dysputy te stanowiły relikty pierwotnej funkcji akademii pojmowanej jako instytucja dyskusyjna i opiniotwórcza, w mniejszym stopniu dydaktyczna, lecz z czasem, w miarę krzepnięcia akademickiej estetyki i jej instytucjonalnego rozwoju, zanikały. Analiza dzieł antycypowała to, co później weszło w obieg wykładów kursowych z historii sztuki.

Wykształcony wówczas model akademicki obowiązuje, z pewnymi modyfikacjami, do dnia dzisiejszego. Dotyczył on także polskich uczelni artystycznych, choć nie były to aż do XX wieku akademie, lecz placówki niższego szczebla, przygotowujące do studiów akademickich, w myśl powszechnie przyjętej zasady, że akademia na terenie danego kraju jest tylko jedna (Polska, jak wiadomo, była wówczas podzielona przez zaborców i to w miastach stołecznych Austrii, Prus i Rosji znajdowały się akademie). W przypadku Polski wydziały artystyczne przy uniwersytetach, a później szkoły, których status można by dziś porównać do liceów plastycznych, w mniej lub bardziej doskonały sposób realizowały program akademii. W związku z tym program przewidywał także wykłady z historii sztuki, które nieraz czynione były przez nauczycieli prowadzących zajęcia artystyczne⁶.

Śledząc rolę historii sztuki jako przedmiotu teoretycznego w dziejach dydaktyki artystycznej, można wyznaczyć dwa wyraźne etapy w jej rozwoju. Pamiętać jednak należy, że historia sztuki jako samodzielny obszar zainteresowań naukowych wykształciła się w II połowie XVIII wieku, a jako dyscyplina akademicka w XIX wieku. Mówiąc zatem o jej roli w programach dydaktycznych akademii,

⁴ *Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce 1600–1700*. Wybór J. BIAŁOSTOCKI, red. M. POPRZĘCKA, A. ZIEMBA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 513.

⁵ Pevsner zwraca uwagę na istotną różnicę pomiędzy wywodami toczonymi na łonie wczesnej akademii a późniejszymi. Polegała ona na jasności i logiczności wywodu, który skierowany był przede wszystkim do studenta, a nie do artystów o wyrobionym smaku. N. PEVSNER: *Die Geschichte...*, s. 102.

⁶ Funkcjonowanie teorii i historii sztuki na polskich uczelniach artystycznych jest przedmiotem rozprawy mojego autorstwa, wchodzącej w skład publikacji: *Kształty i myśli. Dyskursywne tło sztuki* przygotowywanej przez Instytut Sztuki Uniwersytetu Śląskiego.

musimy wziąć poprawkę na ten stan rzeczy. Niezależnie od tych faktów, najogólniej rozumiana historia sztuki jako świadomość pewnego ciągu rozwojowego form plastycznych o określonych cechach stylowych, towarzyszyła edukacji akademickiej już w pierwszym okresie jej rozwoju. Etap ten, sięgający początków szkolnictwa artystycznego, uzasadniał jej istnienie w programie nauczania wspomnianą koncepcją i teorią sztuki akademickiej. Estetyka akademicka, sięgając do antyku i do wielkich klasyków sztuki nowożytnej, niejako z definicji odwoływała się do historii i tradycji. Należało ją poznać, aby móc czerpać określone wzorce. Służyło temu kopiowanie i analiza dzieł dawnych mistrzów, dokonywana w ramach publicznych dyskusji. Jest to zatem bardziej wiedza na temat dokonań wielkich mistrzów i wielkich dzieł (w przypadku antyku) niż całościowa wizja rozwoju sztuki podlegająca różnorodnym determinantom; bardziej biografistyka artystyczna niż historia sztuki. Wykłady skupione były na podpatrywaniu warsztatu i analizowaniu *decorum* obrazu, czyli stosowności użytych środków formalnych w stosunku do przedstawionej treści.

Drugi etap obecności tej dyscypliny w programach akademickich przypada na czasy, gdy program dydaktyczny jest już skostniałą, zahibernowaną normą, powielającą minione wzorce. Wykłady z historii sztuki wpisują się wówczas w kanon pewnego rozumienia dziejów form artystycznych wykształconych na drodze ewolucji i dialektycznej konieczności. Wiąże się ona z pozytywistyczno-ewolucyjnym modelem objaśniania świata, panującym wszechwładnie w całej ówczesnej nauce, również w humanistyce. Wykłady teoretyczne są traktowane jako dopełnienie intelektualnych dyspozycji artysty, które formowane są w procesie edukacji. Wykłady mają charakter chronologicznych kursów. Zbiega się to z okresem, gdy dziedziną, jaką jest historia sztuki, krzepnie w swoich ramach instytucjonalnych, staje się dyscypliną uniwersytecką i wykształca swą metodologię. Warto zauważyć, że w Polsce, na fali romantycznego, a później pozytywistycznego zainteresowania sztuką rodzimą, zajęcia z tego przedmiotu prowadzą tak wybitne indywidualności jak Józef Kremer czy Władysław Łuszczkiewicz. Szczególnie postać Łuszczkiewicza jest godna podkreślenia, ze względu na jego zasługi inwentaryzatorskie na terenie Galicji Wschodniej, działalność publiczną na rzecz ratowania zabytków związanych z polską przeszłością, w które to czynności aktywnie włączał swoich studentów. Miało to charakter wspólnych wypraw plenerowych, w trakcie których inwentaryzowano wspomniane zabytki rzeźby i architektury. Orientację taką, jaką reprezentował Łuszczkiewicz czy heglista Kremer, Mieczysław Porębski nazywa etnocentryczną, ze względu na przywiązywanie ogromnej wagi do sztuki rodzimej, wręcz pionierskie wydobywanie jej z niepamięci na światło dzienne⁷. W opozycji do takich postaw można przywołać tu kosmopolityczną koncepcję sztuki głoszoną przez Juliana Klaczkę.

⁷ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania...*, s. 28.

Wśród wybitnych historyków i znawców sztuki związanych z uczelniami artystycznymi, którzy przewinęli się przez szkolnictwo artystyczne w ciągu XIX i XX wieku, godnymi przypomnienia są – obok związanych z uczelnią krakowską Łuszczkiewicza i Kremera – Marian Sokołowski, Julian Klaczko, Michał Walicki, a później Mieczysław Porębski czy Ksawery Piwocki. Warto wymienić w tym miejscu także nauczycieli przedmiotów artystycznych, których zajęciom towarzyszyły swoiste wykłady z teorii i historii sztuki. Taką postacią był Jan Matejko integralnie łączący koncepcję swojego malarstwa i dydaktyki ze spójną wizją historiograficzną, której niezbędnym warunkiem była znajomość historii i historii sztuki. W ten model pedagogiczny wpisuje się także Wojciech Gerson, robiący korekty poparte wykładami teoretycznymi ilustrowanymi przynoszonymi na zajęcia reprodukcjami (szczególnie dzieł Leonarda da Vinci). Wreszcie najbardziej wymowny jest przykład Władysława Strzebińskiego, którego systematyczne wykłady z historii sztuki towarzyszące korektom, ujęte jako historia widzenia, znalazły konkretny kształt w postaci słynnej *Teorii widzenia*.

Trzeci etap funkcjonowania historii sztuki na uczelniach artystycznych wiąże się z czasami najnowszymi, którym towarzyszy zupełnie inny model sztuki. Rozwijając ten wątek w kontekście przedmiotu niniejszej analizy, można zadać retoryczne pytanie: czy współczesnemu artyście wiedza z zakresu historii i teorii sztuki jest konieczna, czy jest tylko niepotrzebnym balastem, krępującym jego kreatywność? Odpowiedź jest tylko z pozoru oczywista, bowiem to, co wydaje się zgodne z rozsądkiem, czyli przeświadczenie, iż artysta powinien otrzymać na poziomie swej zawodowej edukacji niezbędny багаż wiedzy, uwikłane jest w mnóstwo sprzeczności i dylematów, jakie stwarza współczesny *world art*. Sztuka XX wieku dostarczyła nam bowiem licznych przykładów zarówno ucieczki od historycznej wiedzy o sztuce, a co za tym idzie od korzeni kulturowych, jak i bazowaniu na tradycji i odwoływaniu się do niej, nawet w konwencji pastiszu (postmodernizm). Tendencje te występują synchronicznie, mnożąc paradoksy. Oto przykłady – liczne manifesty, deklaracje towarzyszące działaniom artystycznym, nierzadko pisane były przez samych artystów. Wymagało to w oczywisty sposób pewnych kompetencji intelektualnych i wiedzy, nawet przy często deklarowanej manifestacyjnie niechęci do akademickiej, a co za tym idzie: intelektualnej, koncepcji sztuki (futuryzm). Już pod koniec XIX i na początku XX wieku sztuka europejska w poszukiwaniu ożywczej inspiracji zwróciła się w stronę twórczości prymitywów, ludów nieobeznanych z europejską tradycją (Gauguin), jednocześnie kreując dzieła skrajnie intelektualne, będące świadectwem zainteresowań wysoce erudycyjnych (Odilon Redon, Arnold Böcklin, Zakon Róży + Krzyża, Świątyni i Graala). Wszyscy wymienieni są reprezentantami nurtu symbolizmu, szukającymi inspiracji zarówno w kulturze, jak i wręcz przeciwnie: na tych obszarach, których cywilizacja nie osiągnęła. Taką postawę prezentowali również ekspresjoniści, ale już prekursor tego kierunku van Gogh w swych listach do brata Theo wykazywał ogromne zainteresowanie sztuką mi-

nioną i bardzo dobrą jej znajomość. Podobnie Wassily Kandinsky utożsamiany z intelektualnym nurtem ekspresjonizmu spod znaku *Der Blaue Reiter*, wykazywał ogromną świadomość nie tylko minionych, ale także współczesnych nurtów sztuki. Przywołane tu przykłady nader dobitnie pokazują, że współczesna sztuka jest ufundowana na mocnych podstawach teoretycznych i świadomości tradycji. Taka postawa nie wyklucza wcale, że awangarda, a później postawangarda od tej tradycji programowo się odcinała lub z nią polemizowała. Zauważalnym procesem już w sztuce awangardy stało się włączanie dyskursu do procesów kreacyjnych. W niektórych przypadkach dyskurs o sztuce i jej intelektualna baza stały się ważniejsze od czynnych działań artystycznych lub stawały się tymi działaniami (konceptualizm).

Generacja artystów, do których odnoszą się powyższe uwagi i zjawiska, została wychowana (studiując na akademii bądź nie) na pewnym modelu edukacyjnym, zasadzającym się na praktyce pracownianej, uzupełnianej kursami teoretycznymi. Charakter tych kursów miał najczęściej dwojaki rodzaj. Wyodrębnił go Mieczysław Porębski, który bodaj jako jedyny wśród historyków sztuki odniósł się do problemu funkcjonowania dyscypliny, jaką jest historia i teoria sztuki w ramach akademickiej dydaktyki artystycznej⁸. Pierwszy model określa Porębski jako charyzmatyczny, opisując go w ten sposób: „W modelu tym historia sztuki staje się wielkim ponadczasowym muzeum, którego arkana odkrywa młodym adeptom natchniony mistrz i przewodnik. Może być nim i bywa najczęściej nieprzeciętny artysta”⁹. Jako przykład takiego mistrza przywołany zostaje tu Władysław Strzemiński, Józef Pankiewicz (obaj nie byli historykami sztuki) czy Michał Walicki. Można także odwołać się tu do samego André Malraux i jego koncepcji muzeum wyobraźni, na którego to publikacjach (a wiem to od zainteresowanych), wychowano niejedno pokolenie artystów¹⁰.

Model drugi nazwany został przez Porębskiego merytorycznym. „W modelu tym artystę, jego indywidualność twórczą, kształtować będzie już nie dominująca osobowość wybranego mistrza, nie jego doktrynalne lub emocjonalne pośrednictwo w rozumieniu historii, ale historia sama...”¹¹, dalsza część tego wywodu jest ukłonem w stronę materialno-dialektycznej koncepcji historii i wszelkich nauk historycznych. Model ów sprowadza praktyczną naukę historii sztuki do chronologicznego i merytorycznego wykładu, którego celem jest ukazanie pewnych złożonych procesów i mechanizmów mających wpływ na kształt sztuki. Modele wyróżnione przez Mieczysława Porębskiego zdają się dotyczyć szkolnictwa zupełnie innego od tego, z którym mamy do czynienia dzisiaj. Pierwsza róż-

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 29.

¹⁰ Chodzi tu szczególnie o książki A. Malraux, znane pod polskimi tytułami: *Nadprzyrodzone, Nierzeczywiste, Ponadczasowe*, bardzo popularne i chętnie czytane swego czasu przez studentów kierunków artystycznych.

¹¹ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania...*, s. 29.

nica polega na zupełnie nowej rzeczywistości panującej we współczesnej sztuce, w której musi odnaleźć się młody twórca kończący studia artystyczne. Zniknęło poczucie ciągłości i progresu, które towarzyszyło rozwojowi sztuki jeszcze w latach 70. Chronologiczny obraz sztuki, jaki oferują popularne podręczniki, kończy się na ogół właśnie na tych latach. Wszyscy uczestnicy ponowoczesnego świata sztuki mają świadomość płynności i ogromnej wielości zjawisk artystycznych i ich trudnych do określenia cech dystynktywnych. Jednocześnie powszechna jest świadomość nieuchronnego i ostatecznego końca pewnej epoki. Student, który przychodzi na studia artystyczne, najczęściej nie odczuwa potrzeby znajomości zagadnień sztuki dawnej. Jest to dla niego obszar, z którym – jak twierdzi – nie łączą go żadne związki i nie widzi potrzeby ciągłości. Dowodzą tego moje rozmowy ze studentami, a także wyniki testów i kolokwiów. Stan taki wynika również z mizernych kompetencji w zakresie wiedzy ogólnohumanistycznej i wręcz porażającej niewiedzy historycznej. W luźnych dyskusjach pojawia się zawsze to samo pytanie: „po co?”. Młodzi ludzie nie widzą żadnego związku między jakością i rangą uprawianej przez siebie sztuki a wiedzą historyczną i kulturową, jaką dają zajęcia teoretyczne. Traktują je jako zbyteczny balast pochłaniający czas i zaniżający średnią ocenę ze studiów. W przeświadczeniu tym zdaje się ich także utrzymywać wzrastająca specjalizacyjność sztuki i jej wysoki stopień technicyzacji. Krótko mówiąc – panuje dość pragmatyczne przeświadczenie, że wykładana teoria nie ma żadnego przełożenia na jakość powstającej sztuki i funkcjonowanie na rynku sztuki.

Nieuchronnie zmienia się także model akademii i sposób uczenia sztuki. Zmienia, a właściwie pozostaje wciąż otwarty i momentami na rozdrożu. Warto w tym miejscu przytoczyć kilka opinii na temat charakteru tych zmian i perspektyw rozwoju akademii, wyrażonych przez znawców problemu współczesnej dydaktyki akademickiej.

Rafał Boettner-Łubowski w zamieszczonym na stronie internetowej artykule, dotyczącym współczesnego akademizmu, identyfikuje nurty, które są najbardziej wyraziste we współczesnych akademiach, lecz problem można rozszerzyć na całe wyższe szkolnictwo artystyczne¹². „Obserwując współczesną polską scenę artystyczną – pisze Łubowski – [...] można by traktować jako przejaw owej oficjalnej, instytucjonalnie popieranej sztuki: sztukę nowych mediów, sztukę »krytyczną«, realizacje neokonceptualne, czy też silnie popierane przez oficjalną krytykę dzieła neominimalistyczne. [...] Przyjmując założenie, że współcześnie jedne postawy są bardziej nobiletowane, a inne marginalizowane przez krytyków, wielkie galerie, znanych kuratorów czy muzea sztuki współczesnej – można również założyć, że wyższe uczelnie artystyczne, istniejąc przecież w skomplikowanej sieci instytucjonalnych powiązań ze wspomnianymi wcześniej przed-

¹² R. BOETTNER-ŁUBOWSKI: *Sztuka i edukacja – pytanie o akademizm*. Dostępne w Internecie: www.21.edu.pl/ks/2/80.doc [data dostępu: 13.07.2011].

stawicielami art-worldu, mogą także akcentować, w sposób mniej lub bardziej wyraźny, »oficjalne« preferencje w przypadku kształcenia i edukacji młodych artystów. Czy zatem uczelnie artystyczne na początku XXI wieku stawiają pewne wybrane konwencje i postawy artystyczne na piedestale, a innych nie dopuszczają do głosu, jako z różnych powodów niegodnych akademickiego nauczania? Obserwując choćby powierzchownie współczesne modele kształcenia wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce można zauważyć, że pewne artystyczne postawy są w nim niemalże nieobecne. Realizm i hiperrealizm, eklektyczna sztuka o rodowodzie neokonserwatywnego postmodernizmu czy niekonwencjonalny klasycyzm, obecny przecież w wielu przypadkach w doświadczeniach sztuki XX wieku – nie stają się współczesnymi wzorcami edukacyjnymi. A co jest nimi najczęściej? Rzeźba strukturalna, malarstwo minimalistyczne o orientacji geometrycznej, sztuka neokonceptualna, artykułowana najczęściej przy pomocy tzw. nowych mediów, czasem ekspresyjna figuracja czy dekoracyjna abstrakcja¹³. Dalej Łubowski stawia tezę, o „akademizacji” wspomnianych trendów, o ich preferowaniu niemal w sposób instytucjonalny. Autor dostrzega też wybiórczą kontynuację XIX-wiecznych metod kształcenia w zmodernizowanej formie, za jakie uznać można choćby studia z natury.

Jednocześnie pojawiają się głosy zgoła inne. W ciekawej dyskusji, publikowanej w internecie z udziałem profesorów poznańskiej ASP, jeden z jej uczestników – profesor J. Marciniak wskazał na szczególną rolę akademii jako enklawy wolności twórczej¹⁴. Coraz bardziej ekspansywny kuratorski model sztuki, mechanizmy rynkowe stymulujące jej odbiór, są zagrożeniem. „W tej chwili, paradoksalnie, instytucja akademii daje schronienie i szansę na przetrwanie bardziej wielowymiarowemu, bezinteresownemu i zaangażowanemu społecznie ideałowi sztuki” – mówi Marciniak¹⁵. Tak zobaczona akademia byłaby więc oazą wolności, zaprzeczeniem dyktatu powszechnie obowiązującej artystycznej mody, przestrzenią nieskrępowanego, „nieakademickiego” działania.

Warto przywołać w tym miejscu koncepcje dotyczące modelu dydaktyki na akademii. Trafnego opisu tych koncepcji dokonał Antoni Porczak przy okazji sesji zorganizowanej z okazji 185-lecia krakowskiej ASP. Powołując się na Basila Bernsteina, przywołał on dwa modele funkcjonujące w szkolnictwie anglosaskim: tzw. kod kolekcji i kod integracji¹⁶. Ten pierwszy to zamykanie się w kręgu

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Była to wieloczęściowa dyskusja toczona w kręgu Wydziału Malarstwa poznańskiej ASP zamieszczona w witrynie internetowej: *Rozmowa w pracowni – akademizm*. Dostępne w Internecie: www.malarstwo.asp.poznan.pl/ [data dostępu: 13.07.2011].

¹⁶ A. PORCZAK: *Bez przełomu? W: Wobec przyszłości. Materiały nadesłane i wygłoszone na sesji naukowej z okazji 185-lecia działalności Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 12.12.2003–15.12.2003*. Red. J. KRUPIŃSKI, P. TARANCZEWSKI. Kraków: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki, 2004, s. 79–101.

tradycyjnie rozumianej pracowni. Tym samym jest on niejako łącznikiem z tradycją, bowiem cały zwrócony jest ku przeszłości. Dla krytyków tradycji model ten jest anachroniczny i niedostosowany do wyzwań współczesnego świata. Komentarze i opisuje go jednostkowo i nieprzekonująco. Drugi model to „kod integracji” kładący nacisk na percepcje operacyjne, którego celem jest płynne reagowanie na zmieniające się konteksty kulturowe. To organizowanie przy pomocy intermedialnych środków osobistych strategii opisujących świat. Artysta aktywnie włącza widza w proces kreowania dzieła, także poprzez jego odbiór. Znika sztywna, hierarchiczna relacja mistrz – uczeń.

Na podstawie własnych obserwacji wydaje mi się, że często funkcjonuje na uczelniach artystycznych model mieszany i nierzadko nie jest to świadomy wybór tej czy innej strategii, ale intuicyjne dopasowanie się do oczekiwań studenta i specyfiki przedmiotu. Jak zatem w tej nowej rzeczywistości powinny wyglądać zajęcia z teorii i historii sztuki? Czy należy zmodyfikować chronologiczny charakter wykładów kursowych i zastąpić go modelem ogniskującym się na określonych zjawiskach sztuki, by nie przeciążać percepcji ogromem nazwisk i faktów? Czy wdrażać metodologię dyscypliny i ukazywać różnorodne strategie naukowe i badawcze opisujące często w odmienny sposób zjawiska artystyczne? Jakże wreszcie przyjąć proporcje dla omawianych okresów sztuki? Czy większość czasu poświęcić zjawiskom najnowszym (takie na ogół są oczekiwania studentów), czy podążać za wytyczonym i sprawdzonym podziałem na epoki, przyjętym w nauczaniu akademickim? Czy przyjąć model autorski (zbliżony do określonego przez Porębskiego jako charyzmatyczny) czy merytoryczny?

Próbując rozwiązać te dylematy, należy mieć na uwadze, że historia i teoria sztuki jest przedmiotem pomocniczym w toku studiów artystycznych i nie stanowi głównego obiektu zainteresowań studiujących. Musi w związku z tym być prowadzona efektywnie, zważywszy na skromny wymiar godzinowy, nie ma tu bowiem miejsca na rozwijanie autorskich zainteresowań (choć nie do końca) czy preferencji prowadzących. Pamiętać również należy o celu tych zajęć, który jest zadeklarowany w sylabusie przedmiotu w następujący sposób: „wiadomości zdobyte na zajęciach mają kształtować samoświadomość artystyczną studenta i pozwolić na zrozumienie skomplikowanej sytuacji dawnej kultury artystycznej jak i współczesnej sztuki, umiejętność odbioru i analizy dzieł sztuki jako tekstów kultury oraz analizy ich struktury formalnej, rozumienia historii sztuki w kontekście historycznym, świadomość trudności definicyjnych sztuki, strategii definiowania wytworu artystycznego, metodologicznych uwarunkowań dyskursu, znajomość faktografii i uwarunkowań historyczno-kulturowych sztuki, wykształcenie umiejętności problemowego oglądu dzieł sztuki i oceny stylistycznej i chronologicznej dzieła”¹⁷. Zadeklarowany tu cel nauczania jest reali-

¹⁷ <http://www.instytut sztuki.us.edu.pl/edukacja-artystyczna-studia-i-stopnia> [data dostępu: 14.07.2011].

zowany w toku wykładu i ćwiczeń poprzez odpowiedni dobór przekazywanych treści, ich kontekst, interpretację. Merytoryczne przesłanie przedmiotu nie budzi na ogół wątpliwości i jest podobne we wszystkich jednostkach uczelnianych, które ów przedmiot prowadzą. Komplikacje pojawiają się jednak, gdy dochodzi do kontaktu ze studentami i wyłaniają się nieprzewidywane problemy. Podstawową trudnością, z którą boryka się prowadzący, jest nierówność poziomu słuchaczy. Studentami kierunków artystycznych są bowiem zarówno absolwenci liceów plastycznych, którzy z historią sztuki stykali się przez kilka lat nauki w szkole średniej, jak i absolwenci liceów ogólnokształcących bądź innych szkół o profilu nieartystycznym, którzy kontakt z przedmiotem mieli znikomy. Wyrównanie nierówności jest pierwszym zadaniem, jakie stoi przed wykładającym przedmiot. Drugim jest skłonienie studentów do samoedukacji poprzez lekturę. Proces ten z roku na rok przebiega, niestety, coraz bardziej opornie. Trzecie zadanie, jakie stoi przed wykładowcą, to wdrożenie studenta do nauki pamięciowej. Wbrew potocznej opinii, historia sztuki jest przedmiotem bazującym na faktach historycznych. Nauka pamięciowa obejmować zatem musi faktografię i biografistykę, ale jest tu również potrzebna pamięć wizualna, która cały czas powinna być rozwijana. Z tą bywa bardzo słabo, mimo że mówimy o kierunku artystycznym, gdzie studiujący młodzi ludzie, wydawałoby się, powinni mieć takie predyspozycje.

Jaki zatem, uwzględnivszy wymienione tu trudności, powinien być *modus operandi* w tym przypadku? Wszystkie wymienione wyżej problemy, z którymi prowadzący styka się już na wstępie, powinny być rozwiązane w ramach ćwiczeń, które muszą stymulować osobistą aktywność studenta, w tym szczególnie egzekwować czytanie lektur i ćwiczyć pamięć wizualną. Niestety, nie zawsze przy tak okrojonej siatce godzinowej, udaje się traktować ćwiczenia tylko jako uzupełnienie i utrwalenie wiedzy z wykładów. Część obowiązującego materiału musi być bowiem realizowana tylko na ćwiczeniach. W dobie internetu nie sprawdzają się także różne pisemne formy egzekwowania wiedzy. Coraz częściej również samodzielnie przygotowywane referaty i prezentacje zdarzają się być kompilacją materiałów zamieszczonych w sieci. Publicznie wygłoszony referat połączony z pokazem winien być ponadto wcześniej sprawdzony przez prowadzącego, bo najczęściej zdarzają się prezentacje obarczone sporą liczbą błędów. Sądzę, że taka forma jest stosowniejsza dla seminariów i konwersatoriów, które mają bardziej kameralny charakter.

Podpierając się wieloletnimi doświadczeniami i własnymi eksperymentami w tym zakresie, uważam, że nie należy rezygnować z wykładu chronologicznego i kursowego z proporcjonalnym podziałem na poszczególne epoki artystyczne, z kilku powodów¹⁸. Historia sztuki jako dyscyplina uniwersytecka należy do gru-

¹⁸ Piszę o tym dlatego, iż pojawiły się próby monograficznego, wybiórczego traktowania przedmiotu. Moim zdaniem niepełna wiedza rzadko jest uzupełniana przez studenta lekturą, w efekcie czego pozostają w niej luki.

py nauk historycznych i chronologia jest tu podstawowym elementem porządkującym. Poza tym sami studenci bardzo oczekują pewnego usystematyzowania wiedzy i czytelnego oglądu całości zagadnień. Dwuetapowy poziom studiów pozwala na nieco inny tryb zajęć z grupy przedmiotów ogólnohumanistycznych na wyższym poziomie, gdzie możliwe jest wprowadzenie trybu monograficznego. Wykład powinien odzwierciedlać różne strategie podejścia do sztuki znane we współczesnej historii sztuki. Powinien mieć w tym przypadku, stosując podział Mieczysława Porębskiego, charakter bardziej merytoryczny niż autorski. Warto jednak wygospodarować czas na monograficzną, autorską wypowiedź, która „porwie” słuchaczy. Wbrew temu, co sądzi większość nauczycieli akademickich, 45-minutowy blok czasowy, jaki jest przeznaczony na wykład, bardziej przystaje do oczekiwań i charakteru percepcji młodego człowieka niż wykłady dwugodzinne. Ważne jest jednak, aby właściwie je podzielić. Moim zdaniem powinny one zawierać powtarzalne elementy, które odróżniają wykład akademicki od wystąpień przed szerokim gremium słuchaczy wywodzących się z różnych środowisk. Te powtarzalne elementy, które każdy historyk sztuki ma wpajane w czasie swoich własnych studiów, to ramy chronologiczne, zasięg terytorialny, literatura przedmiotu, stan badań. Przy ogólnodostępnych cyfrowych środkach przekazu dostarczenie tego typu wiedzy w sposób interesujący i łatwy do zapamiętania, nie jest trudne i nie powoduje znużenia słuchaczy.

Reasumując – rola przedmiotu teoretycznego, jakim jest historia sztuki, w dzisiejszej edukacji artystycznej została zredukowana i jest jednym z elementów wiedzy ogólnohumanistycznej, jaką przyswaja sobie student w trakcie swojej nauki. Wykłady powinny mieć charakter stabilizujący i porządkujący tę wiedzę i stanowić bazę do rozwoju bardziej zaawansowanych i wieloaspektowych rozważań o sztuce i jej szerokiej przestrzeni występowania na studiach II stopnia, a także na zajęciach seminaryjnych. Ćwiczenia powinny wyrównywać intelektualne kompetencje studentów, wyposażać ich w aparat pojęciowy związany z omawianą dyscypliną, którego z natury rzeczy nie posiadają. Ten rodzaj zajęć powinien wiązać się także z egzekwowaniem wiedzy i ćwiczeniem pamięci wizualnej, tak przydatnej dla artystycznej profesji.

Być może przedstawione tutaj przemyślenia i zaproponowane metody wydają się konserwatywne i mało eksperymentalne, ale jak wcześniej wspomniałam, są one owocem moich długoletnich doświadczeń jako wykładowcy przedmiotu i także eksperymentowania w zakresie dydaktyki. Możliwa praca intelektualna i nieco sformalizowany tryb zajęć kontrastujących z luźną atmosferą pracowni artystycznej, przynoszą efekty doceniane dopiero z pewnej perspektywy czasowej przez młodego artystę. Warto więc, mimo pojawiających się głosów zwątpienia i prób radykalnej redukcji przedmiotu, z niego nie rezygnować w myśl łacińskiej maksymy: *ars sine scientia nihil est*.

Aleksandra Giełdoń-Paszek

The role of a history and a theory of art
as subjects in the artistic education's process

Summary

The role of the theoretical subject of history of art in modern artistic education was reduced and became an element of the general humanistic knowledge being grasped during the process of studying. Lectures should play the role of stabilizing and organising this knowledge as the basis of development for the more advanced and complex considerations regarding art and its wide space of occurrence at the 2nd level studies as well as the seminars. Exercises should align students' intellectual competences, and equip them with the terminology of the discipline considered which they naturally are not acquainted with.

Presented cogitations and proposed methods are a fruit of my longlasting experiences as the subject lecturer and some didactic experiments. Laborious intellectual work and a bit formalized way of conducting classes, that contrasts with casual atmosphere of the artistic classroom. Result with the effects that can only be acknowledged from further time perspective by the young artist. Despite some dejections and attempts radical subject reductions it is there for worth not to give up on it as it is stipulated by the Latin, maxim *ars sine scientia nihil est*.

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Die Rolle der Kunstgeschichte und der Kunsttheorie
als eines Fachs im Prozess der künstlerischen Ausbildung

Zusammenfassung

Die Rolle eines solchen theoretischen Fachs wie Kunstgeschichte wurde in heutiger künstlerischer Ausbildung auf ein Element der allgemeinhumanistischen Kenntnisse reduziert, die ein Student während seines Studiums erwirbt. Die Vorlesungen über die Kunstgeschichte sollten aber seine Kenntnisse ordnen und eine Grundlage für weitere vielseitige Überlegungen über Kunst und deren Raum im Rahmen des Magisterstudiums und der Seminarübungen werden. Die Seminarübungen sollten intellektuelle Fähigkeiten der Studenten angleichen und sie mit dem die genannte Disziplin betreffenden Begriffssystem ausstatten, das sie von Natur aus nicht besitzen. Die Ansichten der Verfasserin und die von ihr vorgeschlagenen Methoden scheinen vielleicht ein wenig konservativ zu sein, doch sie sind Ergebnis ihrer langjährigen Erfahrung der Hochschullehrerin und ihrer didaktischen Experimente. Mühevoll intellektuelle Arbeit und die mit ungezwungener Atmosphäre des Künstlerateliers kontrastierende, formelle Form der Seminarübungen werden von dem jungen Künstler erst nach einer Zeit richtig geschätzt. Trotz aller Versuche, das Studienfach „Kunstgeschichte“ aufzugeben, sollte man doch darauf im Sinne der lateinischen Maxime: *ars sine scientia nihil est* nicht verzichten.

Malcolm Ross

The Angel in the Brain: notes towards an intelligence of feeling

Whether it be the singing of a lamp or the voice of a storm,
whether it be the breath of an evening or the groan of the ocean –
whatever surrounds you,
a glorious melody always wakes behind you,
woven of a thousand voices, where your own solo
can find room only here and there.
Knowing the moment to join in, that is the secret
of your solitude.

Rainer Maria Rilke: 'Notes on the Melody of Things', transl. by D. Searts

Feelings and Emotions

When someone asks us how we are, and we do this for each other pretty well every time we meet, they are asking us how we feel. We take this question two ways. We are being asked about our physical health for sure: an appropriate reply would almost certainly take account of our bodily wellbeing (we are getting a cold, we are recovering from an operation, our back problem is better). But we do not always and only think of our bodies in formulating our reply, and sometimes we actively choose not to report such matters – they seem too personal somehow. We are, however, always expected to report on what we might call our 'metaphysical' circumstances, by which I mean upon the feeling of how we happen to be in our lives right now (feeling anxious, feeling buoyant, feeling resentful, feeling on top of the world). Our moods say a lot about how things are with us, about what (trouble) weighs upon our mind. For we are fated to live with unknowing as well as knowing.

Roman Ingarden¹ holds that the central purpose of art is to open a window on the stars in the night sky of our becoming: to open the window of knowing upon the 'metaphysical qualities' of existence, upon the feeling of how we hap-

¹ R. INGARDEN: *The Literary Work of Art: An Investigation of the Borderlines of Ontology, Logic and Theory of Literature*. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

pen to be, upon ourselves as someone uniquely ‘happening’ (‘suffering’) in the world. According to Ingarden we never tire of the view through that window, never satisfy the longing we have for intimate knowledge of the furthest depths of our existence. To gaze through that window is, he says, using Aristotle’s term, to engage in an act of contemplation. In our busy lives – including our busy lives in schools – we find too little time and have too little energy to spare for star gazing. The arts, as creative, reflective practices, offer us a privileged observatory of our own night sky. The arts are for answering the question, ‘How are you?’ But indirectly. It is only when all has been said and done that we even understand that the question has been asked of us. The answer, if it comes, is always a gift.

Expression in Art

The expressive process in art is the probing of feeling in feeling. ‘The Feeling of What Happens’² is a vague emotional experience, quite different from active emotion itself. Where active emotion is focused, entirely familiar and a call to act in connection with something directly happening to or affecting us, feelings are more diffuse – are more like the anonymous 16th-century English mystic’s ‘clouds of unknowing’. They are of course not unrelated to emotions but they lack emotional definition and intentionality. Feelings hover at the back of consciousness, dictating our mood, our state of mind, our readiness and ability to perform effectively as players in the game of life. In a sense they are the raw materials of active emotion – but they are more than that. They form a continuous stream of consciousness out of which emotional behaviour erupts and of which we again become aware in the aftermath of an emotional episode. Emotions pass; feelings change. In some respects our feelings are the closest we come to a palpable sense of our continuing, changeable, vulnerable identity, of who we are. Closer even than our skins. Our feelings tell us that who we are is problematic, an open question, never to be finally resolved this side of death.

Ingarden speaks of the work of literature that is a work of art as a ‘nothing’ – as something brought into being ‘by our grace’. I want to say that this nothing begins nowhere – and nowhen. It begins as a feeling for what we might become and a desire to test that possibility. It begins as the vaguest longing – the longing, just as Ingarden suggests, for a revelation – a revelation that is not a vision but a state of being. It is like the longing for love that depends not upon our appeal but another’s grace. For the working at art that might give us a work of art is

² A. DAMASIO: *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. London: Heinemann, 2000.

a blind feeling for form that just might finally occur to us as a revelation, a becoming. What, beyond the impulse to try for it drives this commitment to a nothing that is everything? Going maybe nowhere and arriving nowhen? I think Ingarden would say simply an impulse to know: he calls it the 'drive to cognition'. Perhaps the most that can be said for us is, 'I ask, therefore I am.'

The world of feeling described above, the outer spaces of our starlight nights, hover around us beckoning, as the cloud capped peak of Everest beckoned its first conquerors. The spirit of adventure is there. The longing to travel as well, to go beyond the blue horizon, over the rainbow. But maybe also some innate dream of the beautiful, which surely artists are born with, a temptation, an infatuation, a scourge, a promise, a hope. The song of the siren. Rilke sings of 'the melody of things'. It is as if artists hear that melody, but dimly, and intermittently. But there is no resisting it: Odysseus had to be tied to his mast. They long for it as the first astronauts longed, presumably, for the music of the spheres. Artists know that the way to the stars lies in their hands, falls at their feet, takes them by the ears. It begins in the possibility of the beautiful that lies within all material things, in the stuff of the world all around us. Trees speak as do mountains and rivers – earth can be made to live, metal to sound, water will turn jewel and fire bedazzle. Those are pearls that were his eyes.

There is a spell, an enchantment that lives in the handling of the stuff of the earth – and the possibility, discovered long ago, of fashioning from it, not only a livelihood, but that which will speak or sing to us of our own inmost longings and mysteries. This human dream was dreamed from the beginning and we have been living it ever since. Art arises simply as the human need to find the revelations our makings might have in store for us: to discover the poetry (*poiesis*) in crafting (*techne*). But, once more as Ingarden says, the poetry does not come in answer to our call, may not be summoned or approached directly, conceptually or conjured by magic. We are powerless in everything but the capacity for an intuitive recognition: for knowing – and for waiting, and believing. And for faith. Every time it comes from nowhere and is nothing – there's nothing we can pin down since the work is not it. We have nothing to show for our labours – and yet everything to share, for we are changed. When it comes it is a gift, a grace – so very like love in fact, it might just be that very thing.

The impulse directly to interrogate our feelings, to open the window on our own night sky, arises as a sense of disturbance, as what Leon Festinger has called 'cognitive dissonance'. We are moved by a feeling that something in our lives does not fit or sit comfortably with us and we need to find out what it is so we can either be rid of it or find a way of adapting to it. It demands attention because as a vulnerable organism we cannot afford either to be underpowered or to be preoccupied with ourselves: we need all our vigilance and adaptive powers maximally available for the business of survival. But for this to happen we must bow out for a while, take leave of our senses, be excused from the duties and

obligations of everyday. Martha and Mary. The cognitive project is cyclical, and unending. We proceed from dissonance to interrogation and knowing, finally testing the effectiveness of the project against a deep inner sense of reintegration, of self-recognition (Gk *anagnorisis*), of peace. I believe this might be how we are to understand Aristotle's notion of *catharsis*.

If feelings are the problematic material of consciousness upon which cognition is brought to bear, they are also the cognitive process itself. If feeling is a form of cognition deployed in the interrogation of feeling disturbance then the expressive process in art follows some such cycle as the one I provide as a model of creativity in my book *Cultivating the Arts in Education and Therapy*³. The expressive act in art is subject-reflexive: in other words it brings expressive materials into dialogue with subjective feeling to deliver an understanding symbolically. The art work embodies the meaning we are looking for, the meaning which will change us. Ingarden describes this coming together of materials and feelings as their 'essential connection'⁴ – he also sees this movement of exploration as finally and essentially metaphysical. The dreams of art are made of the stuff of reality.

The Intelligence of Feeling

My colleague Robert Witkin published his book *The Intelligence of Feeling* in 1974, over thirty years ago. He and I had been researching the teaching of the arts in English secondary schools and his book, together with my own, *Arts and the Adolescent* (1975) and *The Creative Arts* (1978), were the outcomes. At the time the notion of promoting feeling intelligence in the context of education seemed both new and controversial, despite the long history in the philosophy of art of what the British philosopher, my beloved mentor, Louis Arnaud Reid, in his book *Knowledge and Truth* (1923) called 'cognitive feeling'.

In my new book I am proposing that the cycle of knowing in the arts (the intelligence of feeling) has five distinct phases. The scope of this paper allows me to do no more than introduce them. These phases have five associated metaphysical qualities – and these qualities determine the principal symbolic structures of artistic feeling, the principal artistic or expressive forms that our stories, our passions, our sufferings, take. These five forms are the symbolic archetypes of art, the basic forms of the beautiful. Following the traditional Chinese theory of the Five Elements we arrive at the following ('space-travel') story of related elements, cognition, emotion and form:

³ M. Ross: *Cultivating the Arts in Education and Therapy*. London: Routledge, 2011.

⁴ Ibidem, p. 303.

		Element	Cognition	Emotion	Form
Phase 1	The Mission	Metal	Knowledge	Grief	Tragedy
Phase 2	Lift Off	Water	Intuition	Fear	Fantasy
Phase 3	The Journey	Wood	Interrogation	Rage	Adventure
Phase 4	Re-entry	Fire	Knowing	Love/Joy	Comedy
Phase 5	Recovery	Earth	Recognition	Peace	The Sacred

Every expressive project seeks the resolution of a feeling problem, registered in consciousness as a particular sensate disturbance. Arriving at an expressive form that resolves the expressive impulse means identifying and representing the character or sensate quality of its feel in embodied, symbolic meaning. The process begins (Phase 1) with the uncomfortable sense of dissonance that arises as the problematic experience eludes assimilation into our present knowledge system. Attempts at assimilation give rise to an intuition as to a way forward (Phase 2), but since the way is unclear it feels risky. Nevertheless there is a willingness to take the risk that transforms to something like frenzy (Phase 3) as the creative-destructive surge to forge a new sensate structure (represented in the emergent art work) sweeps all before it. At Phase 4, with the resolution at least partially achieved, the new knowing is shared and receives its first public, cordial welcome. The final phase of the cycle (Phase 5) allows for the testing of the authenticity of the outcome by the artist herself. Where the project is judged successful there is an incomparable sense, not of relief so much as of peace, of wholeness, of the new state of the self as, strangely, recognisable. It is a sacred moment, a gift, a grace (as Ingarden says). The cycle is completed (Phase 6 is identical with Phase 1) as the new knowledge constitutes the adapted self.

The model, as we have seen, includes feeling and active emotion. Emotion becomes the content of art; feeling is its informative and formative agent. Particular elements are associated with specific emotions and feelings. The table above suggests that each of the cardinal emotions gives rise to an associated expressive form. We interrogate what we have become to become what we might be.

A Case in Point

I want to quote an excerpt from the diary of Virginia Woolf, the famous modern English novelist, author of *Mrs Dalloway* and *To the Lighthouse*. She is writing in her diary in the summer of 1921 whilst struggling with recent poor reviews and trying to finish her novel *Jacob's Room* (1922). As was sometimes the way with her, finishing a novel was a time of growing mental crisis. She had been plagued by such trouble all her life and the periodic tensions of a life writing

were always liable to bring on another episode of what she called her 'madness' – complete exhaustion, depression and periodic hallucinations. The remedy prescribed by her doctors and enforced by her family was very punishing: total rest, solitary confinement, no work, no exercise – and an eccentric diet.

Here is what she writes:

18 August 1921.

Nothing to record, only an intolerable fit of the fidgets to write away [my emphasis here and below]. Here I am chained to my rock; forced to do nothing; doomed to let every worry, spite, irritation and obsession scratch and claw and come again. This is a day that I may not walk and must not work. Whatever book I read bubbles up in my mind as part of an article I want to write. No one in the whole of Sussex is as miserable as I am; or so conscious of an infinite capacity of enjoyment hoarded in me, could I use it. The sun streams (no never streams, floods rather) down upon the yellow fields and the long low barns, and what wouldn't I give to be coming through Firle Woods, dirty and hot, with my nose turned home, every muscle tired and the brain laid up in sweet lavender, so sane and cool, and ripe for the morrow's task. How I should notice everything – the phrase for it coming the moment after and fitting like a glove; and then on the dusty road, as I ground my pedals, so my story would begin telling itself; and then the sun would be down; and home, and some bout of poetry after dinner, half read, half lived, as if the flesh were dissolved and through it the flowers burst red and white. There! I've written out half my irritation. I hear poor L. driving the lawnmower up and down, for a wife like I am should have a latch to her cage. She bites! And he spent all yesterday running around London for me.

Certain elements interest me particularly. She feels restless, vulnerable, miserable and frustrated ('an intolerable fit of the fidgets to write away'), the impossibility of the joy of her desiring. She identifies an 'infinite capacity of enjoyment' hoarded within her. Inspiration for fresh writing 'bubbles up' in her mind. She writes lyrically and imaginatively of that denied, joyful part of herself ('the sun streams (no never streams, floods rather) down on the yellow fields and the long low barns'). She knows she can find the precise utterance she is looking for, the exact words to match and recall the feelings she wants to express ('fitting like a glove'). She is used to receiving her imaginative work as spontaneous transmissions from the unconscious ('my story would begin telling itself'). Focussing on the body she readily crosses the boundaries of consciousness ('poetry after dinner, half read, half lived, as if the flesh were dissolved and through it burst flowers red and white'). Finally she finds that she has 'written out' half her misery

and is able to laugh at herself and feel grateful and affectionate towards her husband ('poor L. driving the lawnmower up and down').

It would be difficult to find a more vivid account of the expressive, healing work of intelligent feeling. She begins at the bottom of the pit and climbs out, partly by her own exertions and partly following her instincts as a writer, not talking about her feelings but embodying them in the expressive language of which she was such a master. If consciousness is indeed a 'stream' – and her writing is thought of as establishing that particular literary genre – this passage from her diary shows how feeling runs intelligently to and fro between impulsive desire on the one hand and its embodiment in symbolic form on the other, rendering her whole and healthy through the therapeutic power of self-knowing ('the brain laid up in sweet lavender, so sane and cool and ripe'). In realising her hoard of happiness in a few deftly chosen images, in finding beauty through her gift as a writer, Woolf succeeds in recovering personal equilibrium and lightening her darkness.

Cognition as Intuition

Speaking of intelligence, whether of feeling or reason, we are speaking of the 'grasping', the so called 'picking up', the appropriation, of experience – taking hold and claiming the world for ourselves. I want to suggest that whereas disembodied discourse becomes intelligible through the application of logical reasoning, the meaning of an embodied symbol is grasped intuitively. Intuition differs from rational intelligence in as much as intuitional understanding is a matter of 'seeing' rather than making connections, of contemplation rather than calculation. Intuition is a kind of divination that apprehends meaning as a whole and immediately, rather than piecing it together by an incremental logical process over time. Intuition is a feeling, the feeling of knowing.

My *Shorter Oxford English Dictionary* describes intuition as 'The immediate knowledge ascribed to angelic and spiritual beings, with whom vision and knowledge are identical.' (The C19 English poet William Wordsworth uses the word 'intimation' to mean much the same thing in his famous ode, 'Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood.') This is the way feeling intelligence works: at the level of Primary Consciousness, we sense the pain or the pleasure and we intuit danger or advantage in self-preservation. This is what Spinoza meant when he said that the effort to preserve oneself is the first and unique foundation of virtue. This is the way the intelligence of feeling works in the making of art: we perceive the sense of fittingness and intuit the emergence of meaning – of virtue if you prefer – from the confusions of being.

The creative process in art, as either making or reception, comprises a series of intuitive (feelingful) decisions as the maker's attention oscillates between the feeling impulse seeking formal expression and the medium in which the artist or the art lover hopes to find it. The making and reception of the art symbol is the revelation or uncovering of personal meaning in Higher-order Consciousness from the intimations provided in Primary Consciousness. The intuition of meaning is the angel in the brain. It is the intelligence of feeling that is the go-between drawing low definition feeling or intuition in Primary or Core Consciousness to full articulation and resonance in Higher Consciousness. When Virginia Woolf receives her story it is a gift offered by the story-making processes of the cognitive (constructive) unconscious, picked up as an intuition or intimation of a kind of immortality in Primary Consciousness that immediately becomes her heart's desire. She allows the writing to be guided by feeling or intuition alone in the realisation of her 'infinite capacity' (we might say 'appetite') for joy. For personal meaning. For the beautiful. Art answers this desire as nothing else – apart from the beloved, and the beloved country. The work of the artist in me is always the work of love, the love of life, the love of my life. Rilke in the poem quoted above says, 'the love of God'.

Conclusion

Ingarden writes 'We do not have the strength, we do not have the time, as it were, to lose ourselves in contemplation; yet there lives in us, for whatever reasons, an inextinguishable longing for precisely this losing of ourselves in contemplation. This longing is the secret source of many of our acts. But it is also the ultimate source, on the one hand, of philosophical cognition and the drive for cognition, and, on the other hand, of artistic creativity and satisfaction in it... Art, in particular, can give us, at least in microcosm and in reflection, what we never attain in real life: a calm contemplation of metaphysical qualities.'⁵

Ingarden's idea of the self lost in reflective contemplation of the metaphysical qualities of art meets Rilke's vision of the Melody of Things, *sub specie aeternitatis*. It also meets Virginia Woolf's account of her writing herself out of her irritability, and of her losing herself in a 'bout of poetry' – 'half read, half lived, as if flesh were dissolved and through it the flowers burst red and white.' To match these metaphysical understandings lies the challenge for the teacher of art in a world dominated by the principle of calculation. In education she must be given the time, the license and the strength to do the work of contemplation.

⁵ R. INGARDEN: *The Literary Work...*, p. 293.

Look at the stars! Look, look up at the skies!
Oh look at all the fire folk sitting in the air!
(‘The Starlight Night’, by Gerard Manley Hopkins)

Malcolm Ross

Kultywowanie sztuki w edukacji i terapii

Streszczenie

Autor proponuje twórczy, ekspresyjny model poznawania w sztuce. Przyjmując metafizyczną perspektywę Romana Ingardena w spojrzeniu na znaczenia w sztuce, domaga się pedagogiki, która angażuje i rozwija „inteligencję odczuwania” (inteligencję uczuć) dziecka. Autor odróżnia uczucia od emocji i pokazuje je jako medium świadomości. Pisze o pilnej potrzebie odzyskania równowagi w systemach edukacyjnych, które tradycyjnie akcentowały obiektywność i racjonalność, ze szkodą dla subiektywności i uczuć, wiedzę, ze szkodą dla poznawania, i kalkulację, ze szkodą dla kontemplacji.

Malcolm Ross

Die Pflege der Kunst in Ausbildung und Therapie

Zusammenfassung

Der Verfasser bemüht sich, ein innovatives, expressives Erkenntnismodell in der Kunst zu entwickeln. Die metaphysische Betrachtung der Kunstbedeutung von Roman Ingarden zur Kenntnis nehmend, fordert er eine solche Pädagogik, die die „Intelligenz des Empfindens“ (Gefühlsintelligenz) des Kindes in Beschlag nehmen und weiterentwickeln würde. Die Gefühle von Emotionen trennend lässt er sie als ein Medium des Bewusstseins erscheinen. Der Verfasser behauptet, dass es sehr nötig ist, in den Bildungssystemen in denen: Objektivität und Rationalität nachteilig für Subjektivität und Gefühle, Kenntnisse nachteilig für Erkenntnis und Kalkül nachteilig für Kontemplation hervorgehoben waren, ein Gleichgewicht zu erreichen.



Nowości, recenzje i omówienia

Sztuka bycia człowiekiem.
Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia.
Artykuły, eseje, wspomnienia, notatki, szkice.
Red. B. DYMARA, B. CHOLEWA-GAŁUSZKA i E. KOCHANOWSKA.
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, 334 ss.

Publikacja składa się z dwóch części, z których pierwsza zatytułowana jest *Nauczyciele jako poławiacze pereł*, zaś część druga nosi znamieny tytuł *Trud niedaremny*. We wstępie Bronisława Dymara – wieloletni pedagog, twórca pedagogiki współbycia, zamieściła przedmowę, w której uświadamia czytelnikowi, że: „Trzeba mieć wiele siły, konsekwencji i determinacji, by żyjąc we współczesnym świecie pełnym zagrożeń, nie zatracić wartości, na których opiera się nasze człowieczeństwo” (s. 13).

Do wstępu dołączone zostały treści dwóch listów Papieża Jana Pawła II z roku 2002 i 2004 oraz jeden list Papieża Benedykta XVI z 2009 roku, w których Namiestnicy Chrystusa dziękują Bronisławie Dymarze za książki serii pedagogicznej *Nauczyciele – Nauczycielom*. Oprócz listów czytelnik może zapoznać się z *Hendekalogiem inteligenta* autorstwa znanego filozofa Leszka Kołakowskiego.

Część pierwsza, której podstawą był kwestionariusz ankiety rozesłany w 2006 roku do respondentów, zawiera kilkadziesiąt zróżnicowanych wypowiedzi, refleksji i „złotych myśli” na temat wartości, wśród których naczelne miejsce zajmuje miłość, przyjaźń, życzliwość, nadzieja i optymizm. Dziesięć rozdziałów części pierwszej ukazuje, jak ważne są wartości w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i wychowawczej. Każdy z rozdziałów poprzedzony jest rozważaniami wstępnymi, w których autorka Bronisława Dymara wprowadza czytelnika nie tylko w tematykę rozdziałów, ale przybliża siedem przestrzeni pedagogiki współbycia, o których należy pamiętać w niełatwym procesie nauczania i wychowania.

Wśród omawianych zagadnień pierwszej części ważne miejsce zajęły także problemy związane z kulturą współżycia w rodzinie, szkole i życiu publicznym oraz tematyka nawiązująca do roli, jaką pełnią współczesne media, a zwłaszcza cyberprzestrzeń, w wychowaniu i edukacji. Podkreślić należy, że z wypowiedzi autorów wyraźnie widać, jak istotną sprawą jest tworzenie życzliwych, interpersonalnych przestrzeni w kontaktach z uczniami.

Część druga omawianej książki stanowi podsumowanie serii pedagogicznej *Nauczyciele – Nauczycielom*, redagowanej przez Bronisławę Dymarę. Na temat przydatności tomów wchodzących w skład serii wypowiadają się recenzenci tych prac, znani pedagodzy, profesorowie wyższych uczelni w Polsce, m.in. Bogusław Śliwerski, Kazimierz Denek, Wiesława Korzeniowska, Jan Miodek, Daniel Kałużbiec, Pola Kuleczka, Genowefa Koć-Seniuk, Jerzy Stochmiałek i wielu innych. Autorzy podkreślają, że wspomniana seria wydawnicza „nawiązuje do najlepszych tradycji nauczycielskiego ruchu autoedukacyjnego” (s. 254), a słowa i przykłady ukazane w poszczególnych książkach „stanowią zdrowy pokarm dla serca, ducha i umysłu” (s. 262). Interesująca jest wypowiedź współredaktorki książki Ewy Kochanowskiej, która podkreśla, że poszczególne tomy serii *Nauczyciele – Nauczycielom*, „w przystępny sposób prezentują rzetelną wiedzę o dziecku, a wiedza ta jest niezbędna każdemu nauczycielowi do rozumienia naturalnej spontaniczności dziecka i kształtowania jego twórczej postawy wobec siebie i świata marzeń, przyrody, sztuki, pokus itp.” (s. 188).

Książka *Sztuka bycia człowiekiem* zawiera wiele egzemplifikacji, a zebrane w niej wypowiedzi są cennymi wskazówkami dotyczącymi postępowania w codziennym życiu każdego czytelnika niezależnie od wykształcenia, wieku, statusu społecznego, gdyż w każdej sytuacji trzeba być człowiekiem. Autorzy starają się dać odpowiedź na podstawowe pytanie zawarte w publikacji: co to znaczy być człowiekiem? Publikacja skłania czytelnika do zatrzymania się, refleksji, zastanowienia nad preferowanymi wartościami i sensem życia. Wszystkie wypowiedzi są wartościowe, różnorodne i interesujące, gdyż mają na celu ocalić człowieczeństwo w człowieku. Dlatego warto polecić tę lekturę tym wszystkim, którym bliska jest sprawa wychowania zarówno nauczycielom, wychowawcom, rodzicom i uczniom, a także pasjonatom wychowania i organizatorom szkolnictwa, zwłaszcza w sytuacji, kiedy mówi się o kryzysie wychowania.

W poszczególnych rozdziałach można odnaleźć wizję szkoły jako miejsca wszechstronnego rozwoju uczniów i przestrzeni, w której nie tylko zdobywają oni nowe informacje i umiejętności, ale uczą się łączyć wiedzę szkolną z wiedzą osobistą wyniesioną z codziennych sytuacji życiowych.

Aneks stanowi 22 fotografii przedstawiających autorów i redaktorów serii *Nauczyciele – Nauczycielom* – redagowanej przez Bronisławę Dymarę.

Treści przedstawione w książce są pomocne w budowaniu prawdziwych wartości, więzi i relacji międzyludzkich we współczesnym, masowym i globalnym świecie.

Maria Kocur



Kronika

Kronika naukowa (2010/2011)

Oto wykaz wybranych publikacji Instytutu Nauk o Edukacji (za 2010 rok):

- Edukacja małego dziecka. T. 1: Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy.* Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Edukacja małego dziecka. T. 2: Wychowanie i kształcenie w praktyce.* Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Edukacja małego dziecka. T. 3. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia.* Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, S. CZUDEK-ŚLĘCZKA, A. WĄSIŃSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- ŁUC I. : *Współczesne gry komunikacyjnojęzykowe.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- MRÓZEK R.: *Miejski krajobraz nazewniczy Cieszyna w perspektywie diachronicznej.* Ustroń–Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Galeria „Na Gojach”, 2010.
- RASZKA R.: *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku.* Red. D. KOCUREK. Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”, Tomasz Sekunda, 2010.
- Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej.* Red. U. SZUŚCIK. Ustroń–Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Galeria „Na Gojach”, 2010.

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy. Red. T. LEWOWICKI, J. NIKITOROWICZ, A. SZCZUREK-BORUTA. Białystok–Cieszyn–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, 2010.

Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, S. WRONA. Cieszyn: Wydawnictwo ARKA, 2010.

Ogółem zorganizowano 7 konferencji naukowych w 2010 roku w Instytucie Nauk o Edukacji, wybrane konferencje na temat:

Edukacja i socjalizacja w życiu osób niepełnosprawnych intelektualnie [kwiecień 2010].

Edukacja małego dziecka [maj 2010].

Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego [październik 2010].

Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia na odległość [październik 2010].

Oprac. Urszula Szuścik

W 2011 roku Instytut Nauk o Edukacji kontynuował prace redakcyjne w zakresie wydania pierwszego numeru czasopism: „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, „Edukacja Międzykulturowa” oraz „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji osób Niepełnosprawnych”.

Pracownicy Instytutu realizowali 2 projekty badawcze MNiSW oraz 2 granty NCCN (własne), 3 projekty zagraniczne/unijne w ramach współpracy transgranicznej, 2 projekty strukturalne w ośrodkach zagranicznych. Uczestniczyli też w 7 projektach koordynowanych przez inne ośrodki badawcze.

Instytut zorganizował łącznie 11 konferencji naukowych, w tym 5 – z udziałem partnera zagranicznego.

Noty o autorach

Dr Aleksandra Giełdoń-Paszek

Zatrudniona w Instytucie Sztuki na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Zainteresowania badawcze: teoria i historia sztuki.

Mgr Maria Kocur

Absolwentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dr Danuta Kocurek

Zatrudniona w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: kultura wychowania, historia oświaty.

Prof. zw. dr hab. Wiesława Korzeniowska

Zatrudniona w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej. Zainteresowania badawcze: historia wychowania, historia kultury.

Prof. Uniwersytetu Opolskiego dr hab. Aleksander Kwiatek

Zatrudniony na Wydziale Pedagogiczno-Historycznym Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze: historia wychowania, historia Śląska, dzieje myśli pedagogicznej.

Prof. Uniwersytetu Opolskiego dr hab. Jolanta Kwiatek

Zatrudniona na Wydziale Pedagogiczno-Historycznym Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze: historia wychowania, historia Śląska.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Zatrudniony na Uniwersytecie Warszawskim i w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie oraz na Uniwersytecie Śląskim, na Wydziale Etnologii i Nauk

o Edukacji w Instytucie Nauk o Edukacji; kieruje Zakładem Pedagogiki Ogólnej. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, pedagogika społeczna oraz międzykulturowa metodologia nauk.

Dr Joanna Lusek

Zatrudniona w Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych w Opolu-Łambinowicach. Zainteresowania badawcze: historia i teoria wychowania.

Dr Izabela Łuc

Zatrudniona w Instytucie Nauki o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: językoznawstwo, onomastyka.

Dr Mirosława Pindór

Zatrudniona w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: teatr, historia teatru, teatr na Śląsku Cieszyńskim.

Prof. Malcolm Ross

Zatrudniony w Uniwersytecie Exeter (School of Education), Wielka Brytania. Zainteresowania badawcze: teoria sztuki, animacja społeczno-kulturalna.

Prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Urszula Szućlik

Zatrudniona w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: pedagogika i psychologia twórczości, wychowanie estetyczne, edukacja plastyczna, edukacja dziecka.

Dr hab. Krzysztof Śleziński

Zatrudniony w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia, filozofia edukacji, historia filozofii.

Ks. mgr Tomasz Żoła

Zatrudniony w Parafii o. Maksymiliana Kolbego w Mysłowicach. Zainteresowania badawcze: historia kościoła, oświata kościelna.

Indeks osobowy

A

Abramowicz Zofia 159, 162, 163
Adamus M. 112
Albert Wielki 135
Altenstein Karl von 48, 50, 52, 53
Altwürth Matias 64
Amsterdamski Stefan 18
Anczyc Władysław L. 170
Appel Włodzimierz 131
Arystoteles 13, 135–137, 139, 140, 142, 205, 207

B

Bab Julius 188
Babicki Józef Czesław 102
Bacon Francis 146
Bachórz Józef 130
Bałucki Michał 171
Baranowski Bolesław 67
Bartnicka Kalina 45
Basedow Johann Bernhard 37
Baumeister August 41, 45, 48
Bédier Joseph M. 168
Bednarek Henryk 38
Benda Julien 127
Benedykt XVI 215
Berenta Wacław 118
Berstein Basil 199
Beruče Petr 172
Białostocki Jan 194
Bieliński Franciszek 29
Bieniek Juliusz 86
Bieńkowski Ludomir 27
Bieńkowski Tadeusz 149

Błogosławiony Jan Sarkander 169
Bobrowska-Nowak Wanda 82, 85, 94
Böcklin Arnold 196
Boettner-Łubowski Rafał 198, 199
Bogacz Irena 155
Bogedain Bernard ks. 32–35
Boromeusz Karol św. 65, 98, 112
Borysiuk Mirosław 131
Boyle Robert 146
Brahmer Mieczysław 118
Broda Jan 66
Bronk Andrzej 23
Brożek Ludwik 68, 70, 71
Budzyńska-Daca Agnieszka 139, 140
Budzyński Józef 36
Bujak Franciszek 67
Bujwid Odo 67
Buława Edward 64
Buzek Józef 67

C

Campe Joachim Heinrich 37
Chlebowczyk Józef 72
Chmaj Ludwik 17
Chociszewski z Czeszewa 173
Chodera Václav 170, 171, 175
Chojnicka Krystyna 43, 44
Cholewa-Gałużka Bogusława 215
Chrzanowski Ignacy 123
Colbert Jean-Baptiste 192
Copleston Frederick 146
Coreth Emerich 146
Cyceron 49, 135
Cygan Stanisław 124

Czachowski Kazimierz 117
Czapliński Władysław 52
Czartoryski Paweł 135
Czerkowski Jan 137
Ćwikliński Ludwik 118

Č

Čorta Vladimír 181

D

Damasio Atonio 205
Dawid Łucja 68, 71
Davies Peter M. 184
Decroly Owidiusz 82
Dedio Stanisław 128, 132
Delchau Adolf 170
Denek Kazimierz 216
Dewey John 16
Diesterweg Friedrich Adolf 54
Dietrich Margaret 188–190
Dobrowolska 94
Dobrucki Gustaw 122
Dominiczak Andrzej 36
Domityła, s. 106
Donnesmarck hr. 98
Dostála Pavla 185
Dostojewski Fiodor 184
Drábka Dawid 184–186
Drdy Jan 179
Droba Stanisław 68
Dudek Antoni 109
Dymara Bronisława 215, 216

E

Eichhorn Johann Albrecht F. 53, 54
Eilers Gerd 53, 54
Ejsmond Julian 118
Erazm z Rotterdamu 15

F

Farnik Ernest 68
Faron Bolesław 113
Fazan Mirosław 166, 173, 174
Felbiger Johann Ignatz von 26–31, 34, 35
Félibien André 193, 194
Feltre Vittorino da 15
Festinger Leon 206
Fichte Johann Gotlieb 43
Fiedler Robert 32

Filasiewicz Hilary 7
Floerke Roland 193
Fonfara Ewa 66
Fox Dorota 167
Franciszek Józef I 158
Franciszek Józef 164
Freinet Celestyn 82
Fröbel Friedrich 82
Fryderyk II 26, 28
Fryderyk II Hohenzollern 27
Fryderyk Willhelm 32
Fryderyk Willhelm III 50
Fryderyk Willhelm IV 52
Frystacki, rodzina 99
Furch M. Lukrecja, siostra 112

G

Gabzdyl Jolanta 21
Gala S. 155
Galos Adam 52
Gansiniec Ryszard 118, 119, 122–132
Gansiniec Z. 131
Ganszyniec Ryszard 131, 132
Garbińska 94
Gassendi Pierre 146
Gawlik Stanisław 27, 31, 32, 34
Gauguin Paul 196
Gąssowski A. 179
Geremek Hanna 117
German Ludomir 68
Gerson Wojciech 196
Giełdoń-Paszek Aleksandra 221
Gładysz Antoni 72
Głębiński Stanisław 67
Godlewski Emil 67
Goethe Johann W. 39, 46
Golias Marian 118–120, 122, 123
Gołaszewska Maria 13
Gołąbek Wanda 112
Gorol Marta 112
Gorgias z Leontinoi 13
Gossler Gustaw 57
Got Jerzy 175
Góral Józef 68
Górka Olgierd 130
Grabski Stanisław 122
Grabowscy Andrzej i Mikołaj 181
Grażyński Michał 84
Gregorowicz Jerzy Kanty 170

Grimm Jakob 38
Grodek, właśc. Gotfryd Ernst Grodeck 130
Grygierczyk M. Czesława, siostra 112
Grzeszłowska Magdalena, siostra 112
Grzymek Kinga, siostra 112
Gryz Ryszard 109
Guillet de Saint Georges A.G. 193
Günther K.-H. 43
Gwiazdecki Piotr 146

H

Haehn Johann Friedrich 28
Hamann Johann Georg 37
Hammer Seweryn 118
Handelsman Marceli 129
Hašek Jaroslav 179
Hausbrandt Andrzej 188, 189
Havel Václav 183
Havlíček B. 169, 171, 172
Hecker Johann Julius 28
Hegel G.W. Friedrich 53
Heine Heinrich 40
Hejnicka-Bezwińska Teresa 40, 43
Hemperek Piotr 27
Herbart Johann Friedrich F. 16, 39, 44, 45
Herder Johann Gottfried 37, 39–41
Herman J. 169
Herrlitz Hans-Georg 43–47, 49, 61
Hierowski Z. 179
Hlond August 109
Hobbs Thomas 146
Hojka Zbigniew 167
Hopf Wulf 43–47, 49, 61
Hopkins Gerard Manley 212
Horacy, właśc. Quintus Horatius Flaccus 49, 135
Humboldt Wilhelm von 40–45, 47, 48, 61, 62
Huxley Aldous 127
Hypbias 13
Hyvnar Jan 183

I

Ingarden Roman 13, 204–207, 211
Ignatowicz-Skowrońska Jolanta 156
Irmer Bernard 59
Izydorczyk F. 65

J

Jachman Reinhold Bernhard 43

Jaeger Werner Wilhelm 38
Jan Paweł II, właśc. Karol Wojtyła 215
Janáček Leoše 184
Jasiczek H. 173
Jasiński Zenon 166
Jaspers Karl 127
Jaszczołt Władysław 100
Jaworski Kazimierz 183, 184
Jędrzejewicz Janusz 128
Jędrzejewicz Wacław 128
Józef II Habsburg 31, 63
Josef a Salle 63
Justyna, s. 106
Juzy 100

K

Kaczorowski Włodzimierz 50
Kadłubiec Daniel 216
Kafka Franz 127, 184
Kahl W. 40, 41
Kajetan Josef 172
Kaleta Zofia 154
Kallembach Józef 118
Kamiński Stanisław 27
Kandinsky Wassily 197
Karol Otton von Raumer 33
Karolak Czesław 38, 39, 49
Karol, św. 99
Kartezjusz, właśc. René Descartes 146
Kasprowicz Jan 67
Kaszper Kazimierz 182
Kaute Małgorzata 183
Keller Dawid 34
Kierski Feliks 28, 30
Kindermann Ferdynand, ks. 30
Kiszewski Antoni 33
Klaczko Julian 195, 196
Klinger Witold 117, 118
Klopstock Friedrich Gottlieb 38
Knapski Grzegorz 149
Kochanowska Ewa 215, 216
Kochański Aleksander 108
Kocur Maria 221
Kocurek Danuta 66, 221
Koć-Seniuch Genowefa 216
Königsfeld 94
Konopka Hanna 109
Kojs Wojciech 72
Kołakowski Andrzej 127

Kołąkowski Leszek 215
Komeński Jan Amos 15, 149, 150
Kongan Walentyna 85
Konieczna Ewelina 186
König H. 40, 43, 44, 52, 54
Kopczewski Władysław 79
Kopoczek Alojzy 72
Korbel Jan 166
Korta Waław 52
Korzeniowska Wiesława 20, 63, 64, 72, 75, 147, 216, 221
Korzenny Jan 173
Kosicki Karol 32
Kościelski Władysław 129
Kot Stanisław 13, 14, 25, 29, 30, 31, 36–38, 44, 58, 118
Kotarbiński Tadeusz 118
Kowalczykowa Alina 130
Kowalski Jerzy 118
Koziar Jan, ks. 64
Kozub-Ciembroniewicz Wiesław 43
Kozmian Stanisław 175
Krajewski Józef 17
Krajewski Władysław 12
Krasuski Jerzy 126
Kraul Margret 43, 47, 50–56, 58–60, 124
Krąpiec Mieczysław Albert 110
Kremer Józef 195, 196
Kridl Manfred 118
Kromołowska M. 94
Krupa Marianna 39, 54
Krupiński Janusz 199
Krzemieniewski Seweryn 67
Kubacz Adam 63, 64
Kubín Rudolf 181
Kubisz Jerzy 68
Kubisz Paweł 177, 178
Kundera Milan 168
Kuhn Thomas S. 18
Kukulski Zygmunt 43
Kuleczka Pola 216
Kumaniecki Kazimierz 118
Kunicki Wojciech 38, 39, 48
Kunowski Stefan 17
Kurdybacha Łukasz 40, 52, 54
Kusner Ivan 186
Kwiatkowska Henryka 20
Kwiatek Aleksander 36, 38, 40, 41, 118, 131, 221

Kwiatek Jolanta 48, 130, 221
Kwieciński Zbigniew 20, 36, 40

L

Ladenberg Adalbert von 33, 54
Lauchen Jan Krzysztof 28
Laubert Manfred 32
Le Brun Charles 192
Lech Danuta 158, 159
Leleweł Joachim 130
Leonardo da Vinci, właśc. Leonardo di ser Piero da Vinci 196
Lewowicki Tadeusz 12, 17–21, 23, 155, 221
Leżańska Wiesława 82, 83
Lipok 100
Liwiusz, zob. Titus Livius
Locke John 15, 142, 146–148
Londzin Józef, ks. 64, 173
Lorinser Karl Ignaz 50, 51
Lusek Joanna 222
Lutosławski Wincenty 118, 130

Ł

Łabęcka Maria 85
Ładnowski Aleksander 170
Łakomski Marcin 36
Łempicki Zygmunt 37, 118, 123, 133
Łempicki Stanisław 118
Łoś Stanisław 38
Łopuszański Tadeusz 122
Łuc Izabela 222
Łukasiewicz Dariusz 47
Łuszczkiewicz Władysław 195, 196

M

Maciejowski 135
Madajczyk Czesław 126, 127
Madej, rodzina 99
Madeja Józef 28, 29, 45
Majchrowicz Franciszek 68
Majdański Stanisław 23
Majtán Milan 154
Makowski Mariusz 167, 168
Malec Maria 155, 161
Malraux André 197
Mandziuk J., ks. 32
Manteuffel Jerzy 118
Marciniak J. 199
Marcinkowski Tadeusz 131

Maria Magdalena, św. 156
Maria Teresa Habsburg 30, 31, 63
Marrou Henri Irénée 38
Marycjusz Szymon 15
Matejko Jan 196
Mauersberg Stanisław 109, 120, 122, 124
Miąso Józef 45–47, 79
Miękina Leon 65, 68
Michalkiewicz Stanisław 55
Michejda Jan 68
Mickiewicz Adam 130, 131
Mikołaj Jaroslav L. 173, 174
Mildner T. 127
Milewski Tadeusz 155
Miodek Jan 216
Misiołek Edmund 188
Misiurek J. 27
Mitas Andrzej 64, 72, 75
Mniszek Jerzy 135
Mniszek Martyna 135
Modrzewski Andrzej Frycz 15
Montessori Maria 82
Morawski Kazimierz 117, 119
Morstin Ludwik Hieronim 129
Morus Tomasz 15
Motyka K. 89, 90, 93
Możdżeń Stefan Ignacy 43
Mrštík Alois 171
Mrštík A. i V. 175, 178, 180
Mrózek Robert 66, 69, 71, 72, 75, 155
Müller Carl 48
Müller Ernst 58, 59
Mundorff Gerda 54
Murzyn Andrzej 64, 72, 75
Mykita-Glensk C. 174

N

Napoleon Bonaparte 40
Narutowicz Gabriel 117
Nawroczyński Bogdan 39, 44, 45
Nedbal Oskar 177
Neruda Jan 172
Newton Isaac 146
Nielsen 100
Niemeyer August Hermann 44
Niestolik Norbert 34
Niethammer Friedrich Immanuel 36, 37, 47
Nikitorowicz Jerzy 17, 155, 189
Nohavica Jaromír 182, 185

Noskowski, biskup płocki 145
Nowak Krzysztof 167
Novéhy Vilém 177

O

Oberle W. 40, 45, 46, 48
Oelrichs H. 28
Oelszlaeger Beata 21
Ogniewjuk Wiktor O. 12
Ogrodzka-Mazur Ewa 13–14
Oko Jan 118
Okołowiczówna S. 80
Okrzesik Janusz 183
Olbrycht Katarzyna 14, 186
Olszewski Henryk 44
Opoczyński Kazimierz 70
Orłowski Hubert 38, 39, 48
Orszulik Bolesław 71, 170
Ortega y Gasset José 127
Ostromęcka Helena 18
Oszelda Paweł 177

P

Pacl 181
Pachtler G.M. 42, 53
Paciorkowski Jerzy 100
Panic Idzi 66, 155
Pankiewicz Józef 197
Pasek Joanna 146
Pastuszczyn Bazyli 131
Pataka Eva 181, 184
Pater M. 55
Paulsen Friedrich 37, 60
Pazdro Zbigniew 68
Pełka Filotea, s. 103
Peřinová Iva 181
Pěska Vlastimil 184
Pestalozzi Johann Heinrich 15, 37, 42, 43, 54
Peszek Jan 181
Petrycy Sebastian z Pilzna 135–152
Pevsner Nikolaus 193, 194
Piasecki Eugeniusz 67
Pigge H. 42, 44, 46, 47, 51, 56, 58–61
Pilch Stanisław 118
Piłsudski Józef 122
Pindór Mirosława 168, 174, 176–179, 183, 186, 222
Pirenne Jacques 127
Piskozub Andrzej 126, 127

Piwocki Ksawery 196
Platon 13, 118
Plazuń Józef, ks. 64
Pless von, książę, właśc. Jan Henryk XV
Hochberg 99
Plezia Marian 38
Poláček 181
Popiołek Franciszek 63, 67, 70, 71
Popiołek Kazimierz 174
Popławski Mieczysław S. 117, 118
Poprzeczka Maria 193
Porczak Antoni 199
Porębski Mieczysław 192, 195–197, 200, 201
Prażmowski J. 69, 104, 105
Preissové Gabriely 170, 175
Přimbskéh Rajmund 172
Prodikos z Keos 13
Protagoras z Abdery 15
Przychocki Gustaw 117, 118, 121, 122
Pszczółka Paweł 106
Puzynina Jadwiga 149/150

R

Rakus Paweł 68
Raszka Jan 68
Rau Zbigniew 43
Raumer Karol Otton von 54
Rechowicz Henryk 84
Redon Odilon 196
Reid Louis Arnaud 207
Rein Wilhelm 16
Remerowa Krystyna 149
Rethwisch Conrad 45, 46, 50, 51, 59
Ręgorowicz Ludwik 85, 104
Richter Johann Samuel 32
Rilke Rainer Maria 204, 206, 211
Roloff Ernst M. von 37, 40, 42
Rosenbaum Hendel 91
Ross Malcolm 207, 222
Rostropowicz Joanna 118
Rostworowski Stanisław 129
Roubal Jan 167
Rousseau Jean-Jacques 15
Rozwadowski Władysław 44
Ruml 181
Ruščak František 154
Rusek Halina 71–73
Rybicki Paweł 167
Rydel Lucjan 68

Rzetelska-Feleszko E. 154

Rzewiczok Urszula 86, 94

S

Sachse Joanna 149
Sajdak Jan 117, 118
Salustiusz, właśc. Gaius Sallustius Crispus
49
Samsel Agata 81–83
Sawicki Lucjan 68
Schaeffer Bogusław 181
Schenkl A. 42, 43
Schiller Friedrich 39, 40
Schiller Franciszek 68
Schmidt Max C.P. 60
Schöndorf Harald 146
Schrader Wilhelm 47
Schultze Johann 45, 50, 52, 53
Searts D. 204
Sejdel Maria 85
Sekora O. 181
Seng Ulrich 40, 47, 53
Serafin Franciszek 167
Siedlecki Michał 67
Sierosławska Anna 85
Sinko Tadeusz 44, 117, 120, 121, 124, 127
Skoczyński Jan 136
Skorupa Adam 175
Skrzeszewski S. 108, 109
Skutnik Jolanta 186
Słowacki Juliusz 177
Smečková-Bencová Isabel 185
Smetana Bedřich 171
Snoch Bogdan 65
Sokołowski Marian 196
Sośnicki Kazimierz 17
Spengler Oswald 126, 127
Spyra Janusz 63–66, 167, 168
Srebrny Stefan 118
Staff Leopold 118
Stagiryta 138
Stalin Józef, właśc. Josif Wissarionowicz
Dżugaszwili 167
Stalmach Paweł 65
Starnowski Jerzy 128, 133
Staszaków Michał 72
Stawecka K. 27
Stein I. 122
Stera Teodor 39

Sternbach Leon 118
Stępień Antoni 27
Stępień Antoni B. 110
Stiehl Ferdinand 55
Stochmialek Jerzy 216
Stołowski W. 81
Strachwitz von, hrabia 27
Stroupeznický Ladislav 184
Strzeмиński Władysław 196, 197
Suchodolski Bogdan 81, 149, 150
Süvern Johann Wilhelm 45
Swinarski Artur M. 177, 178
Svoboda Jiří 172
Sysojewa Swietłana O. 12
Szacki Jerzy 41
Szafranski A. 27
Szekspir Wiliam 168
Szelągowski Adam 67
Szłaga J. 27
Sznalke, ks. 100
Szołtysek Adolf Ernest 44
Szromowa 94
Szulc Małgorzata 94
Szuścik Urszula 20, 64, 69, 72, 75, 222
Szybiak Irena 45
Szymański Mirosław S. 59

Ś

Śleziński Krzysztof 222
Ślęczka Kazimierz 72
Śliwerski Bogusław 19, 36, 40, 216
Świecki Andrzej 108, 109
Świeży Ignacy, ks. 68

Š

Šamberka František 170, 171
Šormová Eva 169
Štefanides Jiří 167, 169–172, 176
Štorková Pavlína 185

T

Tadeusiewicz Grażyna 79
Taranczewski Paweł 199
Tarasiewicz R. 117
Testelin H. 193
Thiersch Friedrich Wilhelm 47
Thumser B. 42, 44, 46, 47, 51, 56, 59–61
Tichy Helena 65
Titze Hartmunt 43–47, 49, 61

Titus Livius 49
Tokarski Jan 63
Tokarz Waław 68
Tomczakówna Maria 95
Tomicová Pavla 185
Tomoszek T. 69
Toynbee Arnold 127
Trnky František 171
Trudzik Artur 131–133
Turyń Aleksander 118
Tuwim Julian 118
Twardowski Kazimierz 67, 118
Tyl Josef Kajetan 175

V

van Gogh Vincent 196
van Gogh Theo 196
Viléma, bracia 171
Vives Juan Luis 15
Vogler Henryk 175
Voříšková Hana 185

W

Walczak-Szymańska Helena 85
Walicki Michał 196, 197
Warzecha Anna 85
Wauscha F. J. 169
Wawreczka Henryk 167, 168
Wąchocka Ewa 188
Wąsik Wiktor 137, 139, 147, 148
Weigl J. 50, 51
Weiss A. 27
Weldzicki P. 71
Wereszczyński Antoni 118
Wereszycki Henryk 30, 31
Wergiliusz, właśc. Publius Vergilius Maro 49, 135
Weryho-Radziłowiczowa Maria 80, 85/86
Wieniewski I. 117, 122, 126, 129, 130
Wierzbicki Andrzej 126
Wiese Ludwig 55, 56
Wilhelm II Hohenzollern 58
Wilhelm J. 172
Willamowitz-Moellendorff Ulrich von 37
Willman O. 16, 37, 38, 41
Winckelmann Johann Joachim 38, 40
Winniczuk Lidia 131
Witkin Robert 207
Witkowski Stanisław 117, 118

Wittlin Józef 118
Witwicki Stanisław 118, 119
Wnorowski Feliks 147
Wnuk-Nazarowa Joanna 185
Woleński Jan 36, 136
Wolf Friedrich August 40–42, 45, 53
Wolnicz-Pawłowska Ewa 156
Wołek-Czarnecki Tadeusz 118
Wołoszyn Stefan 14, 36, 44, 45
Woolf Virginia 208, 210, 211
Wordsworth William 210
Wroczyński Ryszard 120, 127, 149
Wronka Leszek 181
Wroński L. 147
Wróbel M. 81, 83
Wróblewski Kazimierz 67

Z

Zan Tomasz 130
Zajac Antoni 66, 69, 71
Zborowski Antoni 89, 90, 93
Ziegler Theobald 36, 37, 43, 47, 50, 52–56, 60
Ziamba Antoni 194
Zieliński Tadeusz 37, 117, 121–123, 125, 126, 129, 130
Ziller Tuiskon 16
Ziółkowski Janusz 87
Zuccari Federico 193
Zwerger Brigitte 80

Ż

Żywczyński Mieczysław 52, 53
Żoła Tomasz, ks. 222

Redaktorzy

Katarzyna Więckowska, Krystian Wojcieszuk

Projektant okładki i stron działowych

Paulina Dubiel

Redaktor techniczny

Małgorzata Pleśniar

Korektor

Lidia Szumigała

Łamanie

Grażyna Szewczyk

Copyright © 2012 by

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 2353-0898

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 150 + 50 egz. Ark. druk. 14,5. Ark. wyd.
19,0. Papier offset. kl. III, 90 g Cena 24 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c., M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Maria Kocur

Danuta Kocurek

Wiesława Korzeniowska

Aleksander Kwiatek

Jolanta Kwiatek

Tadeusz Lewowicki

Joanna Lusek

Izabela Łuc

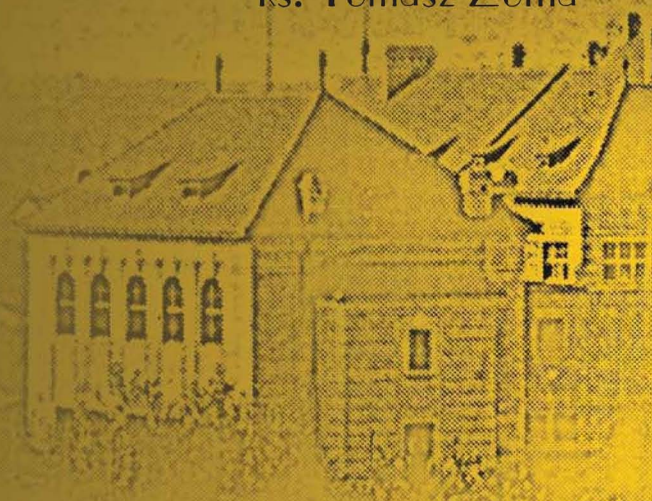
Mirosława Pindór

Malcolm Ross

Urszula Szuścik

Krzysztof Śleziński

ks. Tomasz Żołna



Cena 24 zł
(+ VAT)

ISSN
0208-6336

ISSN
2353-0898

