

Łukasiewicz, Dariusz

Reformy szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim w XVIII w.

Przegląd Historyczny 87/3, 515-530

1996

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

Reformy szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim w XVIII w.

W artykule „Pruska szkoła na Pomorzu Zachodnim w XVII-XVIII w. Podstawy materialne. Programy nauczania. Nauczyciele”¹ zarysowana została struktura szkolnictwa tej prowincji w dobie nowożytnej. W ślad za Wolfgangiem Neugebauerem uznaliśmy, że można tu mówić o odrębnym typie szkolnictwa, właściwym dla społeczeństwa stanowego w Prusach. W rezultacie musiał powstać obraz statyczny. Stąd tekst niniejszy stanowi naturalną kontynuację tematu, ukazując dynamikę zmian w obrębie szkolnictwa pomorskiego. Analizuję reformy, przeprowadzane przede wszystkim w okresie rządów Fryderyka Wilhelma I, Fryderyka II, Fryderyka Wilhelma II i w początkach panowania Fryderyka Wilhelma III.

Wpływ państwa na szkoły był przez cały interesujący nas okres ograniczony, chociaż zdecydowanie nasilał się w XVIII stuleciu. Państwo pruskie było też najbardziej dynamicznym podmiotem zmian. Wdrażanie reform przebiegało jednak — w stosunku do szumnych deklaracji — niezmiernie wolno i poszczególne postulaty powtarzane były w kolejnych edyktach przez całe dziesięciolecia, za każdym razem z równą surowością i równie bezskutecznie. Wolfgang Neugebauer zanegował dominującą w pruskiej historiografii tendencję przypisywania państwu niezwykłych sukcesów w zreformowaniu, unowocześnieniu i umasowieniu szkolnictwa w XVIII w. Edykty szkolne z 1717, 1735 i 1763 r., powołanie Naczelnego Kolegium Szkolnego w 1787 r. i wprowadzenie matur w 1788 r. uznał za przejawy jedynie papierowej rzeczywistości, państwa-edyktów (*Edikten-Staat*). Edykt Fryderyka Wilhelma I z 1717 r., nazywany przez C. Müllera „fundamentalną ustawą dla pruskiej szkoły ludowej”, a dla Heinricha Lewina stanowiący powód nazywania tego pruskiego monarchy „ojcem szkoły ludowej”, nie wnosił zdaniem Neugebauera ani nowych rozwiązań, ani nie oznaczał praktycznego przełomu. Jego interpretacja, jako cezury wprowadzenia „szkoły powszechnej” i „obowiązku szkolnego” była jedynie anachroniczną projekcją wyobrażeń XIX-wiecznych². Reformy XVIII wieku nie dały — jak zauważył Neugebauer — powszechnych podręczników szkolnych, nie zlikwidowano czesnego (a nawet nie zawsze na dobre zdążono je wprowadzić), zrezygnowano z zapowiadanych rygorów wizytacji szkolnych. Mi-

¹ PH t. LXXXVII, 1996, z. 1.

² C. Müller, *Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulen*, Osterwieck 1902, s. 17; H. Lewin, *Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule*, Leipzig 1910, s. 37-38.

nister Zedlitz (1731-1793) zasłużył sobie na sławę nie tyle reformatora, co literata, Julius von Massow pozostał teoretykiem promowania szkoły mieszczańskiej, a w rezultacie i anachroniczny Johann Christoph Wöllner (1788-1798) nie był w stanie swym edyktem religijnym wyrządzić szkody szkołom lokalnym³. Szkoły — w tym i nielegalne szkoły pokątne — funkcjonowały pod silnym nadzorem lokalnych społeczności i dostęp do nich państwa, był ograniczony.

Dopiero z perspektywy stulecia od rządów Wielkiego Elektora widać było skutki powolnych, drobnych, często wielokrotnie bezskutecznie wdrażanych — zmian. Za wstęp do nich uznać można rozkaz gabinetowy Wielkiego Elektora Fryderyka Wilhelma z 4 lipca 1685 który powiadał, że szkoły prywatne i inne, nie kierowane przez państwo placówki podlegają władzom państwa i prawa krajowego. Był to pierwszy krok na drodze do ingerencji państwa w kształt oświaty⁴. Absolutyzm pruski i kameralistyka stanowiąca jego ideologiczny instrument, zasympilowały już w XVII w. program reform i powołania do życia szkoły powszechnej, rozpatrując go przede wszystkim z perspektywy korzyści płynących zeń dla państwa. Już Johann Raul w memoriale dla Wielkiego Elektora z 1653 r. dowodził, że niezbędne jest wprowadzenie nauczania powszechnego (*für alle Stände und Orden*). Wychodził znacznie poza oświeceniowy program szkoły elementarnej, projektując 7-klasową szkołę powszechną. Następnym etapem edukacji — już dla wybranych — miało być dwuklasowe gimnazjum. Raul oczekiwał, że efektem tych wysiłków będzie „człowiek”, istota w pełni zdolna do funkcjonowania, jako członek wspólnoty religijnej i obywatel państwa. Podobnie filozof Gottfried Leibnitz postulował organizację jednolitego i powszechnego szkolnictwa publicznego, obejmującego swym programem wszystkie dzieci od lat 6 do 12, gdzie według uporządkowanego programu winny się uczyć pisania, czytania, matematyki, historii, astronomii i historii naturalnej. Szkoła średnia obejmować miała młodzież w wieku lat 12-18. Podobne postulaty znajdziemy u znakomitych niemieckich przedstawicieli szkoły kameralistycznej: Ludwiga von Seckendorfa (1626-1692) czy Johanna Joachima Beckera (1635-1682). Już więc na przełomie XVII i XVIII w. precyzyjnie określone zostały cele państwa, do których — popychane przez elity intelektualne — dążyło ono przez kolejne stulecie. Problemem było, że cele te posiadały charakter długofalowy i długorzędny, w stosunku do dominujących bieżących potrzeb militarno-fiskalnych⁵.

Ograniczone były finansowe związki szkół z państwem. Pierwsze większe inwestycje w tym zakresie obejmowały na Pomorzu 86 szkół elementarnych w formie dobroczynnej (*Gnadenschulen*). Kształciły one dzieci bezpłatnie, a nauczyciele otrzymywali relatywnie wysoką pensję 120 rł. Dobroczynny charakter miała założona przez Fryderyka Wilhelma I fundacja szkolna „Mons Pietatis”, która czerpała

³ W. Neugebauer, *Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhundert*, [w:] *Handbuch der Preußischen Geschichte* t. II, wyd. O. Büsch, Berlin-New York 1992, s. 646-650, 653-655, 656-657; por. tegoż, *Brandenburg im absolutistischen Staat. Das 17. und 18. Jahrhundert*, [w:] *Brandenburgische Geschichte*, wyd. I. Materna, W. Ribbe, Berlin 1995, s. 352.

⁴ H. Lewin, op. cit., s. 4-5, 7, 20-26, 39-41; K. Rethwitsch, *Der Staatsminister Zedlitz und Preussens höheres Schulwesens im Zeitalter Friedrichs des Gr.*, Strassburg 1886, s. 3; W. Neugebauer, *Das Bildungswesen*, s. 613, 626, 646-650.

⁵ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Leipzig 1885, s. 333-334; H. Semel, *Die Realienlehrprogramme in 17. und 18. Jahrhundert*, Hamburg 1964, s. 57-58.

procenty z kapitału zakładowego 50 tys. rtl.⁶ Indywidualnie władcy reagowali na prośby i petycje o wsparcie lokalnych inicjatyw szkolnych. I tak np. Fryderyk Wilhelm III wyasygnował 7 tys. rtl. na cele budowlane dla kolegium stargardzkiego.

Nawet zdecydowane ingerencje królewskie miały nieuregulowany i incydentalny charakter. W stargardzkim Gröningianum w 1714 r. pojawiła się komisja króla pruskiego Fryderyka I, pod przewodnictwem kanclerza von Somnitz i tajnego radcy von Massowa. Szkole narzucony został królewski regulamin, Fryderyk I przejął też prawo zatwierdzania nauczycieli, nadzór nad administrowanymi dotąd nieuczciwie kapitałami szkoły i rozdział fundowanych przez nią stypendiów⁷. Podobnie król pruski przejął gimnazjum szczecińskie, które znajdowało się wcześniej pod kuratelą króla szwedzkiego. W 1715 r. Fryderyk Wilhelm I wyznaczył kuratorów gimnazjum, z których dwóch było przedstawicielami stanów. Naczelnym kuratorem był każdorazowy prezydent rejencji. Następnie w 1729 r. szkoła otrzymała od króla regulamin, w świetle którego kurator sprawował nadzór nad profesorami gimnazjum, rolę rektora ograniczono zaś do troski o dyscyplinę uczniów. Kuratorzy dysponowali też stypendiami (w 1751 r. było ich 12, każde w wysokości 12-24 rtl.), wolnymi mieszkaniami i dotowanymi przez króla darmowymi posiłkami, których 20 rozdysponowywano między uczniów. Przy tych zmianach administracja pruska przyniosła poprawę kondycji finansowej szkoły. Między rokiem 1717 a 1732 nie tylko zlikwidowano długi, ale też pomnożono 2,5-krotnie dochody gimnazjum. Niestety, użytkowano je głównie na kościół, szkoła natomiast chyliła się ku upadkowi. W sprawozdaniu z 1745 r. rektor Quade alarmował, że w całym gimnazjum uczy się zaledwie dwudziestu uczniów, a i z tych pięciu planuje rezygnację z dalszej edukacji. Profesorowie nie zjawiali się na zebraniach ciała pedagogicznego, nie uczęszczali na msze święte, zaniedbywali nauczanie i oddawali się całkowicie zarabianiu pieniędzy prywatnymi lekcjami⁸. Podobnie w 1739 r. królewska komisja pojawiła się w kolegium Jageteufła, czego rezultatem była zmiana archaicznego regulaminu z 1612 r.⁹

Odrębną kwestią było szkolnictwo wojskowe. Państwo absolutystyczne, jako maszyna wojenna kierowana przez elitę szlachecką, zabiegało już w XVII w. o utworzenie odpowiedniej bazy edukacyjnej. Były nią szkoły rycerskie, szkoły kadetów, wyznaczające główny kierunek kariery w obrębie stanu szlacheckiego¹⁰. Tak modelowo rozwiązuje problem relacji między szlachtą a państwem Francis L. C a r s t e n. Z perspektywy architektury państwa pruskiego czołowe miejsce zajmuje w nim nie uniwersytet, lecz oficerska szkoła wojskowa. Podobnie Wolfgang Neugebauer stwierdził (nie tylko dla Pomorza), że w Prusach droga kariery szlacheckiej nie biegła przez gimnazjum i uniwersytet — te były przeznaczone dla synów urzędników, duchownych, akademików, rzadziej kupców i rzemieślni-

⁶ W. Neugebauer, *Das Bildungswesen*, s. 628, 632; K. Rethwitsch, op. cit., s. 4-5, 17.

⁷ S. Falbe, *Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Stargard*, 1831, s. 33-35.

⁸ M. Wehrmann, *Festschrift zum dreihundertfünfzigjährigen Jubiläum des Königlichen Marienstifts-Gymnasiums zu Stettin 1894*, s. 102-105, 106-107, 109, 127.

⁹ M. Wehrmann, *Geschichte der Jageteufelschen Collegiums in Stettin 1399 bis 1899*, „Baltische Studien”, Neue Folge, t. III, 1899, s. 47-48.

¹⁰ Z. Szułtka, *Szkoła kadetów w Słupsku (1769-1811)*, Gdańsk 1992; B. Poten, *Geschichte des Militär- Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge*, Bd. 4: *Preußen*, MGP, Bd. 17, Berlin 1896; F. Paulsen, op. cit., s. 305, 338-343; W. Neugebauer, *Das Bildungswesen*, op. cit., s. 615-616; *Eine akademische Ferienreise*, s. 36.

ków¹¹. Pomorze jawi się tu jako przykład wręcz wzorcowy. Jako pierwsza w Brandenburgii powstała szkoła rycerska w Kołobrzegu założona w 1653 r. przez Wielkiego Elektora. Kolejne akademie: w Halle, Frankfurcie, Brandenburgu i Berlinie, powstały dopiero w XVIII w. W 1767 r. na 1300 brandenburskiej i pomorskiej szlachty znajdującej się w służbie państwa 960 było oficerami, a tylko 340 pracowało w służbach cywilnych, gdzie narastał komponent mieszczański i nawet chłopski. Już w 1751 r. Pomorzanie stanowili 48% kadetów pruskich, gdy udział kadetów z Marchii Brandenburskiej wynosił zaledwie 14%. Dla ubogiej szlachty pomorskiej armia była bardziej niż gdzie indziej jedyną drogą kariery¹². Wreszcie w 1769 r. powstała szkoła kadetów w Słupsku, której dzieje opisał Zygmunt Szulcka.

Szkoła wojskowa narodziła się w postaci XVII-wiecznej szkoły rycerskiej, łączącej cechy edukacji militarnej, z przysposobieniem do życia w obrębie stanu szlacheckiego, wcielającego ideał „człowieka dwornego” (*galant homme* we Francji i *gentleman* w Anglii), więc ucywilizowanego i oswojonego człowieka wojny. Obok nauki języków martwych i nowożytnych, matematyki, fizyki, historii, geografii i prawa, odbywały się tu zajęcia z tańca, fechtunku, jazdy konnej, dwornego zachowania¹³. Szkoły kadetów z II połowy XVIII w. nabierały już jednak oświeceniowych cech wykształcenia zawodowego.

Swoisty impuls do rozwoju szkolnictwa w początku XVIII wieku wniósł pietyzm¹⁴, postulujący odnowę przez wychowanie i nauczanie, które miało przybrać zasięg masowy. Były to cele dyscyplinujące, odziane w tradycyjny i to szczególnie restrykcyjny religijny kostium, jednak idący w parze z nimi postulat szkolnictwa powszechnego miał nowoczesny wymiar. Z kolei przed zgrzebnym, antykulturowym wymiarem pietyzmu ostrzegał już Friderich Paulsen, eksponując raczej zasługi racjonalistów: Leibniza, Puffendorfa, Thomasiusa, Wolffa¹⁵. Twórczy aspekt pietyzmu przejawiał się więc w praktycyzmie: jego rezultatem były szkoły realne, od zakładu Heckera w Berlinie i Francka w Halle poczynając (samo pojęcie szkoły realnej wywodzi się jeszcze z wieku XVII). Specyficzną odnogę tego nurtu stanowiły projekty Christopa Semlera, który chciał w szkołach elementarnych ostatni rok nauki przeznaczyć na kierunkowanie do zawodu — rzemieślniczego, czy innego¹⁶. Ruch rozszerzył się również na Pomorze, gdzie taka placówka powstała w Stargardzie¹⁷.

Humanizującym aspektem pietyzmu było zakładanie sierocińców i szkół dla dzieci ubogich, których wychowankowie mogli ponad różnicami stanowymi pobierać edukację do studiów włącznie. Dawna lokalna dobroczynność spotkała się

¹¹ W. Neugebauer, *Das Bildungswesen*, s. 636-638; O. Büsch, *Militärsystem und Sozialleben in alten Preußen (1713-1806)*, Berlin 1960, s. 79-84, 89-99.

¹² E. Carsten, *Geschichte der preußischen Junker*, Frankfurt a.M. 1988, s. 40-42; Z. Szulcka, *Szkoła kadetów*, s. 18.

¹³ F. Paulsen, op. cit., s. 330-332; S. Kot, *Historia wychowania*, Warszawa 1994 (1934), t. I, s. 350-352; t. II, s. 47-50; N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980; M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1986; P. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 1988.

¹⁴ C. Hinrichs, *Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg — Preußen als religiös-soziale Reformbewegung*, Göttingen 1971.

¹⁵ F. Paulsen, op. cit., s. 321-322; H. Semel, op. cit., s. 88 in.

¹⁶ H. Semel, op. cit., s. 132.

¹⁷ K. Rethwitsch, op. cit., s. 38.

tu ze zjawiskiem nowego formatu. Uznano ponadstanowy, indywidualny charakter uzdolnień, których kapitału państwo nie powinno marnotrawić. Stąd był tylko krok do zdobycia przez niedemokratyczne państwo motywacji dla zabiegów o powszechną oświatę. Po wizytacji w szczecińskim kolegium Jageteufła z powagą zapisano, że również tutejsze podrzutki, jeżeli tylko posiadają ochotę do nauki i odpowiednie zdolności, bez-względu na pochodzenie powinny zostać przyjęte do szkoły¹⁸.

W roku 1727, kiedy umierał Franck, przy dwumilionowej ludności Prus, sierociniec w Halle grupował 2300 dzieci i 150 nauczycieli. Uniwersytet w Halle stał się silnym centrum pietystycznym promieniującym na całe Prusy. Jego absolwentami byli liczni Pomorzanie. W sztambuchu studenta teologii w Halle z lat 1742-1744 znajdujemy 40 wpisów Pomorzan, większość w tonacji nabożnej. Jak ze zdziwieniem napisał odkrywca sztambucha dr R u d o l p h s o n: *von Wein, Weib und Gesang klingt in dem ganzen Buch kein Ton wieder*¹⁹, Pomorzanie był absolwent teologii w Halle powołany w 1722 r. na rektora szkoły łacińskiej w Słupsku Ch. Schiffert — pod jego to rządami placówka słupska podniosła się z upadku²⁰. Jako pierwszą inicjatywę wymienić należy jednak stargardzki sierociniec, założony w 1696 r. z inicjatywy i środków nauczyciela i pastora, radcy konsystorza Zierolda, do którego wkrótce dołączyli kolejni ofiarodawcy²¹. W Szczecinie pojawił się w 1730 r. Jan Krzysztof Schinmeyer (1697-1767)²², powołany najpierw na kaznodzieję do kościoła św. Jana. Założył w mieście sierociniec i szkołę dla ubogich dzieci, zaczynając od trojga, którymi zajmował się we własnym mieszkaniu. Po roku jego działalności do wynajętego budynku uczęszczało już 120 osób. W 1732 r. założył pierwsze w Prusach seminarium nauczycielskie, mające przygotowywać nauczycieli dla potrzeb wiejskiego szkolnictwa elementarnego. W szczytowym okresie swej działalności utworzył kompleks złożony z dwóch szkół elementarnych, szkoły łacińskiej i drukarni, obsługiwany przez 25 nauczycieli. Jego działalność odbiła się szerokim echem na Pomorzu i znalazł licznych naśladowców. We Fritzwów niewielkie seminarium nauczycielskie założył Johann Casten, w Barzwitz w 1805 r. podobny zakład powołał Samuel Dreist²³. Z tym samym ruchem wiązać należy założenie seminarium nauczycielskiego przy uniwersytecie w Greifswaldzie w 1791 r. Seminarium nauczycielskie działało też przy szkole realnej w Stargardzie. Łatwo zauważyć powiązanie wzrostu nauczycielskiej kadry z pietystycznym zjawiskiem zakładania szkół-sierocińców oraz szkół realnych. Fryderyk Glawe (1706-1783) — syn młynarza spod Uckermünde — także absolwent uniwersytetu w Halle, propagował w Pasewalk objęcie nauczaniem 160 dzieci w odpowiednim wieku, nie uczęszczających do żadnej szkoły. Na wstępie zaimprovizował szkołę we własnym domu, przyjmując na swoich pomocników m.in. ucznia Schinmeyera,

¹⁸ *Revidirter Commisarischer Visitationsbescheid und Reglement wegen des Jageteufelschen Collegii zu Alten-Stettin vom 28 Febr. 1742, Beilage 3, K.F.W. H a s s e l b a c h, Das Jageteufelschen Collegium zu Stettin, Szczecin 1852, s. 32-33; M. W e h r m a n n, Geschichte, s. 48.*

¹⁹ R u d o l p h s o n, *Aus dem Stammbuch eines pommerschen Geistlichen des 18. Jahrhundert, „Monatsblätter”* 11, 1912, s. 165-171.

²⁰ Z. S z u l t k a, op. cit., s. 246.

²¹ T e s k e, *Geschichte der Stadt Stargard*, Stargard 1843, s. 279-281.

²² H. W a t e r s t r a a t, *Johann-Christoph Schinmeyer. Ein Lebensbild aus der Zeit des Pietismus*, Gotha 1897; t e g o ż, *Johann-Christoph Schinmeyer und seine Bedeutung für das Stettiner Schulwesen (1730-1738)*, „Monatsblätter” 8, 1894, s. 28-29.

²³ H. H e y d e n, *Zur Geschichte der Aufklärung in Pommern, [w:] Neue Aufsätze zur Kirchengeschichte Pommerns*, Graz 1965, s. 168-169.

by w 1737 r. doczekać się własnego lokalu szkolnego darowanego przez lokalne władze. W 1738 r. uczyło się tu już 400 dzieci, także przedmiotów praktycznych — dziewczęta nauczano szycia i przędzenia.

Zapisem radycy kamery wojenno-ekonomicznej w Szczecinie, a stargardczanina z urodzenia — Karła Friedricha Vangerowa — powołano w 1759 r. w Stargardzie nowoczesną szkołę realną²⁴. Pod patronatem państwa jej kierownictwo objął Andreas Hecker, krewny słynnego Heckera berlińskiego. Ze Stargardu też pochodził dyrektor berlińskiego gimnazjum „Joachimsthal”, słynny reformator Johann Heinrich Meierotto. Vangerow odwoływał się wprost do berlińskiego wzoru i zastrzegwał w testamencie, że szkoła stargardzka stanowić ma kopię berlińskiej. W czasie kiedy kolegium Gröninga przeżywało kryzys, szkoła realna rozwijała się znakomicie, aż do połączenia w 1812 r. z Gröningianum w gimnazjum. W jej programie występowały matematyka, geometria, mechanika, ekonomia, nauka o handlu, epistolografia, język francuski, historia, i inne. Na lekcjach zgodnie z panującą modą czytano bieżącą prasę²⁵. Znaczącą postacią był pastor Schleiermacher w Słupsku. Na Pomorzu szwedzkim, na Rugii w Gingst z podobnym programem szkoły realnej występował prepozyt Picht²⁶, a w Szczecinie o potrzebie takiego zakładu w 1750 r. pisał rektor szkoły miejskiej Ch.A. Büttner. We wszystkich tych przypadkach mówić należy bardziej o postaciach, ideach, ruchu społecznym i lokalnym, a nie o wyraźnej i zdecydowanej polityce państwa.

Oświecenie niezwykle wysoko oceniało znaczenie szkoły, edukacji i wychowania; upatrywało w nich motor postępu, ważnego pojęcia z oświeceniowego słownika. O szkołach i nauczaniu wspominano częściej i z większą uwagą i też głos coraz częściej zabierali sami nauczyciele. Autor „Listów o Szczecinie” (Berlin 1800) J.J. Sell — był wszak profesorem gimnazjum królewskiego w Szczecinie i jeden z rozdziałów swojej książki poświęcił szkolnictwu. Refleksja wychodziła jednak znacznie poza obszar jego rodzinnego miasta. Pojawiła się tu już cała magia profesji pedagoga, o której Sell opowiadał jako o duchowym talencie, ożywionym wewnętrznym instynktem, któremu jednak, jak trzeźwo dodawał, nie może całkiem brakować zachęty i zapłaty. W 1772 r. sam Fryderyk II pisał do d’Alamberta: „Im bardziej jestem stary, tym bardziej zauważam, jakie szkody dla społeczeństwa powoduje zaniedbywanie wychowania młodych. Próbuję wszystkich możliwości, by zaradzić temu złu. Reformuję gimnazja, uniwersytety i szkoły wiejskie. Trzeba jednak trzydziestu lat, by zobaczyć owoce.”²⁷

Stąd pojawiały się coraz liczniejsze głosy o konieczność podniesienia prestiżu szkoły i nauczyciela. Mówiło się wówczas o szkodliwej frustracji nauczycieli, która prowadzi do złych wzorców dawanych uczniom, o wyzwiskach którymi obrzucają się profesorowie i ich bójkach w obecności dzieci²⁸. W 1740 r. kantor szkoły

²⁴ S. Falbe, op. cit., s. 88-89; A.W. Heyn, *Die allgemeine Stadtschule in Stargard*, Stargard 1846, s. 2-8; C. Schmidt, *Geschichtliche Übersicht über die Entstehung und Ausbildung der öffentlichen Schulanstalten Stargards auf der Ihna*, Stargard 1854, s. 8-9.

²⁵ F. Koch, *Die Vereinigung der Stargarder höheren Lehranstalten zum Gymnasium Groeningianum in der Zeit von 1770-1812*, „Baltische Studien” 33, 1931, s. 217-236; S. Falbe, op. cit., s. 85-86, 124-127; A.W. Heyn, op. cit., s. 9; G. Thiele, *Geschichte der Preußischen Lehrerseminäre*, Berlin 1938, s. 190, 191.

²⁶ M. Wehrmann, *Von der Schule in Gingst a.R. (1787)*, „Monatsblätter” 5, 1910, s. 76-78.

²⁷ H. Lewin, op. cit., s. 129-130; por. S. Salmonowicz, *Fryderyk II*, Wrocław 1981, s. 209-214.

²⁸ K. Rethwitsch, op. cit. s. 26.

w Złocieniu Emanuel Laser, opublikował rozprawę pedagogiczną, w której wskazywał, że kluczem do poprawy sytuacji jest jakość kadry nauczycielskiej. Podobnie w 1795 r. Friedrich Koch pisał, że kwestię konieczności kształcenia nauczycieli zauważono dopiero w II połowie XVIII w.²⁹

Z drugiej strony pojawiły się gwałtowne ataki na tradycyjny łaciński i encyklopedyczno-pamięciowy model nauczania. Wyraziście ujawniło się to w uniwersyteckim ośrodku w Greifswaldzie, gdzie do tych tradycyjnych dla Oświecenia zarzutów dołączono ataki na nepotyzm i protekcjonizm starych rodzin profesorskich. Szczególnie aktywni byli tu J.D. von Reichenbach, J.C. Dähnert i E.M. Arndt. Wybiegały stąd urągania, że uniwersytet stał się „przytułkiem dla umysłowych inwalidów”³⁰. Powstawały rozsadzające struktury uniwersyteckie organizacje jak towarzystwo naukowe (1742), towarzystwo niemieckie (1739).

Coraz liczniej też pojawiały się jeszcze w XVII w. jednostkowe głosy — o powszechne nauczanie szkolne. Takie postulaty w różnej formie napotykaemy i na prowincji. W Pasewalk w 1704 r. burmistrz i magistrat napominali rodziców, by nie wychowywali swoich dzieci jak „bezrozumne bydło”, lecz wysyłali je do szkoły³¹. Te zjawiska nie oznaczały jednak demokratyzacji nauczania, a rozszerzenie wpływu państwa na dzieci, socjalizowane wspólnie z kościołem na dobrych i posłusznych poddanych, zasymilowanych do panującego porządku społecznego. Państwo stawało w centrum uwagi programu wychowawczego. Jasno wskazuje na to memoriał ministra barona von Zedlitz do Fryderyka Wilhelma II³². Jak przystało na człowieka Oświecenia uważał więc Zedlitz, że edukacja stanowi o wszystkim czym jest człowiek, jest władna uczynić go lepszym i powinna być powszechna, tj. każde dziecko 5-letnie oddane być winno do szkoły. Zaraz dodawał, że system szkolny dostosowany być musi do potrzeb poszczególnych stanów. Chłopów uczyć więc winien podporządkowywania się rozkazom i ich pracowitego wykonywania, mieszczan i szlachtę wolności i samodzielności myślenia, na tyle aby była w stanie pełnić kierownicze stanowiska, jednak w poczuciu ogólnego porządku i podporządkowania. Oznaczało to, że za wysoką pozycją iść winno oddanie w służbie krajowi i dawanie przykładu niższym warstwom. Za tym szła i uwaga, że wiedza niezbędna chłopu i szlachcicowi jest całkiem inna i temu pierwszemu potrzebne są raczej praktyczne życiowe informacje, np. związane z techniką uprawy roli, a mieszczaninowi wiadomości kupieckie, buchalteryjne. Podobną sprzeczność zauważamy u Rochowa, który w wielu miejscach propaguje wizerunek człowieka zadowolającego się tym co posiada i nie dążącego do zmiany swojej sytuacji: „Takowy pobożny człowiek, kochane dziatki” — pisał Rochow — „jest wesoły i spokojny z tego, co ma. Nie żąda on wiele od drugich ludzi. Jest on mierny w życiu i kontent z swojej wyznaczonej sobie od Boga części. Radzi go dlatego inni u siebie widzą, a tak daleko łatwiej mu się dobrze powodzi niżli temu, którzy

²⁹ *Die gehörigen Mittel, eine Schule, in guten Stand zu setzen*; F. K o c h, *Einige Gedanken über die Bildung des Schulmannes*, Szczecin 1795, s. 1.

³⁰ *Patriotische Beiträge zur Kenntniss und Aufnahme des Schwed. Pommern*, Stralsund 1784, za H. H e y d e n, *Zur Geschichte*, s. 166-167.

³¹ M. H a n t k e, *Aus den Schulleben der Stadt Pasewalk*, „Baltische Studien”, Neue Folge, Bd. 20, 1917, s. 78; por. H. H e y d e n, *Zur Geschichte*, s. 167.

³² *weil Zweck alles Schulunterrichts darin besteht, die Menschen besser und für Leben und ihren Stand brauchbar und thätig zu machen. Vorschläge über das Schulwesen in den Königlichen Landen*, Berlin 22.01.1787 r., [w:] K. R e t h w i t s c h, op. cit., s. 218-219; por. s. 90-96; H. L e w i n, op. cit., s. 131-132.

mruczącym, niespokojnym i gryzącym się w sobie wyglądzie, uskarżając się zawsze na Boga i ludzi, że go szczęśliwość i przyjemne przypadki nie potykają, tak jak on żąda”. Mało tego — jak rozwija dalej myśl autor — bieda i utrapienia są pozytywnym fundamentem dla wiary. Znajdziemy tu i niechęć do ryzyka, kredytu i świata miejskiego, nad który przedkłada autor obraz spokojnego rolnika. Urzędnik który w jednej z czytanek chcąc odmienić swój los wziął majątek w dzierżawę, w skutek nieurodzajów i pomorów nie mógł się wypłacić z czynszu i „umarł żalosiwie” w więzieniu³³.

A jednak zwrotny punkt nastąpił. Dotychczasowe doktrynalne przekonanie, że człowiek jest istotą z natury złą i nie kontrolowany dąży do grzechu, zastąpił pogląd przeciwny, że jest z natury dobry, a okoliczności zewnętrzne popychają go do zła. W praktyce to modelowe ujęcie występowało rzadko i szukano punktu właściwej równowagi między dwiema skrajnościami. Zedlitz uważał np., że wprawdzie w istocie jako taki człowiek z natury skłonności do zła nie ma, ale indywidualnie miewa je dosyć często. Z kolei Rochow uważał wprawdzie, że człowiek posiada skłonność do występkę, jednak nie tak silną, jak sądzono dawniej i dzięki wychowaniu i nauce jest nad nią w stanie zapanować.

Model wychowania przez kary i „bojaźń” z wolna zaczął się cofać przed wychowaniem przez miłość, szacunek, przykład. Jeżeli Zedlitz wskazywał na korzyści wychowania religijnego, to nie mówił już o przenoszeniu stosunku Bóg-człowiek, na stosunek poddany-król i ojciec-rodzina, z perspektywy posłuszeństwa, kary, poddania rozkazom, a w zakresie opieki, szacunku, miłości, poświęcenia. Powiadał więc, że jak Bóg troszczy się o wszystkich, tak król troszczy się o poddanych, a rodzice o dzieci.

Jak też wyraźnie zaznaczał, wychowanie nie polega na zduszeniu wszelkiej inicjatywy, wpędzeniu w stan letargu i uległości. Z drugiej strony domagał się owej uległości i pokory od ludu, bo nowoczesny model wychowania wyprzedzał już rygory porządku stanowego i stał z nim w sprzeczności.

Ten sposób myślenia upowszechniał się sukcesywnie. Już zarządzenie z 1735 r. uchylało w szkołach karę chłosty, co oczywiście nie znajdowało pokrycia w praktyce, bo autor regulaminu z 1769 r. — Hecker — w memoriale skierowanym do króla postulował ponownie rezygnację z praktyki drakońskich kar, które są wprawdzie w stanie wymusić na dzieciach bierność posłuszeństwa, ale nie skłonią ich do intelektualnej aktywności. Jak argumentował — uczeń, to nie żołnierz na placu ćwiczeń³⁴. Te przekonania znajdowały coraz szerszą akceptację. Nauczyciel Bielke ze Stargardu w II połowie XVIII w. dowodził, że nauczyciel, który chce osiągnąć cel swojej pracy powinien pozostawać z młodzieżą szkolną w przyjaźni, która powinna wyrażać się nie tylko w przychylnym zachowaniu, ale też sposobie pracy, cierpliwym liczeniu się ze słabością młodego umysłu i wychodzeniu mu na przeciw z pomocą. Niezbędna kara mieścić się musi w granicach wyznaczonych przez rodzicielską miłość. Wzorem powinno być utrzymanie przez pedagoga ścisłych kontaktów z rodzicami, którzy też powinni w większym niż dotąd stopniu zainteresować się postępami swoich dzieci³⁵. David Friedrich Lentz z gimnazjum w Szczecinku uważał się w 1792 r., że jeżeli nawet któryś z ojców pojawi się w szkole, to

³³ F. Rochow, *Der Kinderfreund, ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*, Berlin 1776, tłum. pol. ksiądz Jerzy Olech, „Przyjaciel Dzieci”, Królewiec 1795, Olsztyn 1982, s. 262-263, 108.

³⁴ *Allerunterthänigstes Promemoria Joh. Jul. Heckers von Schullehrebesserungen, insonderheit von besser Einrichtung der Dorfschulen*, Berlin 29.03.1763; H. Lewin, op. cit., s. 76.

³⁵ S. Faltbe, op. cit., s. 66.

miast zainteresować się postępami syna w nauce, peroruje na temat francuskiej rewolucji³⁶. Profesor Sell twierdził, że w szczecińskim gimnazjum w 1797 r. w ciągu ostatnich 20-30 lat nastąpiła w obyczajach uczniów ogromna zmiana na lepsze, przy jednoczesnej humanizacji metod wychowawczych i dobrych skutkach pedagogiki, opartej na pozytywnym wzmacnianiu chęci do pracy. Z równym entuzjazmem opowiadał Sell o zmianach w liceum rady miejskiej³⁷.

Kwintesencję stanowej, etatystycznej i oświeceniowej zarazem koncepcji wychowania znajdziemy w PPPK, gdzie par. 45 (cz. 2, t. 12) powiada, że celem nauki jest uczynienie z dziecka „cnotliwego człowieka” i danie mu wiedzy „koniecznej dla jego stanu”, a paragraf 50 (cz. 2, t. 2) zalecał, aby dyscyplina szkolna nie prowadziła do uszczerbku na zdrowiu dzieci³⁸. Było to pokłosie dwustu lat upowszechniania myśli — od XVI w. Montaigne’a, przez Johna Locke’a (1693), Jeana Jacquesa Rousseau, po pruskich myślicieli i praktyków: Basedowa, Campego, Christiana G. Salzmana, Eberharda von Rochow (1734-1805), Antona Büschinga, Gedickiego i Meierotto. Zamiast przymuszania do nauki mówiono teraz o jej uatrakcyjnianiu, aby dziecko uczyło się z ochotą. Zalecano równowagę między pracą umysłową a ruchem na świeżym powietrzu, mówiło się o konieczności wyeliminowania sztywnej, ciężkiej i krępującej ruchy, niedostosowanej do potrzeb dziecka odzieży i zastąpieniu jej lekkim i wygodnym ubraniem. Salzmann podkreślał, że wychowanie odbywać się powinno nie przez przymus, lecz pozytywne wzory. Były to elitarne zjawiska, ale rozprzestrzeniały się i na lokalne centra, ogarniając całe Niemcy. W Lipsku pedagog Samuel Heinicke, metodę nauki czytania przez sylabizowanie określał jako „dzieciobójstwo” (*Kindermord*)³⁹.

Pruskie Powszechne Prawo Krajowe wyczerpało też możliwości demokratyzacji oświaty w ramach porządku stanowego i otworzyło wąskie ścieżki wiodące do szkoły nowoczesnej. Tak więc w zgodzie z tradycyjnym porządkiem dziecko przypisane było do stanu ojca i pociągało to za sobą konsekwencje dotyczące jego dalszej edukacji. Landrecht dawał jednak możliwość dalszej nauki szczególnie zdolnym i pracowitym dzieciom chłopskim. Wprawdzie prawo to obwarowane było zastrzeżeniami, które pozostawiały ostateczną decyzję szlachcicom, jednak furtka na przyszłość została otwarta. Kameralistyka dała też motywowany populacjonizmem bodziec do prawnych gwarancji życia i zdrowia dla dzieci. Tak więc otrzymało ono ustawowe zapewnienie opieki rodziców do 14-roku życia, matka z kolei została zobowiązana do osobistej troski o dziecko do czwartego roku życia⁴⁰.

³⁶ D.F. L e n t z, *Einige Vorschläge wie Eltern in der Bildung und Erziehung ihrer Kinder den öffentlichen Schullehrer unterstützen können*, Berlin 1792, s. 7.

³⁷ J.J. S e l l, *Briefe über Stettin und die umliegende Gegend auf seiner Reise dahin in Sommer 1797*, Berlin 1800, s. 122-123.

³⁸ H. L e w i n, op. cit., s. 142-146.

³⁹ J. K u c z y Ń s k i, *Das Kind, [w:] Geschichte des Alltags des deutschen Volkes*, t. II: 1650-1810, Berlin 1983, s. 194-195, s. 199; K. R e t h w i t s c h, op. cit., s. 109; V. S e i b e l, *Elternhaus, Schule, politische Ideen und Erfahrungswelt in den Generationen vor und nach 1800. Studien zur Sozialisation in der Umbruchszeit 1770-1850 nach deutschen Autobiographien*, Darmstadt 1986, s. 33.

⁴⁰ Część 2, tytuł 2, par. 176 zalecał: *Wenn ein Kind nach dem Befunde sachkundiger Männer, zu einer Kunst oder Wissenschaft vorzügliche Talente und die erforderlichen Hilfsmittel zu deren Erlernung besitzt; so darf ihn auch dann die Erlaubnis nicht verweigert werden*, zob. A.H. M e y e r, *Schule und Kinderarbeit. Das Verhältniss von Schul- und Sozialpolitik in der Einrichtung der preussischen Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts*, Hamburg 1971, s. 31, 33.

Obraz realnego stanu szkolnictwa na Pomorzu w II połowie XVIII w. przedstawiano jednak zwykle w barwach czarnych. Po generalnej wizytacji zarządzanej w 1768 r. sam Fryderyk II stwierdzał w 1769 r., że dzieci chłopskie pozostają w stanie najgłębszej niewiedzy i ciemnoty⁴¹. W 1796 r. pedagog szczeciński Friedrich Koch ogłaszał, że system szkolny jest nadal niedostosowany do potrzeb społeczeństwa, za dużo jest bowiem szkół łacińskich i dających ogólne wykształcenie. Zarazem szkół elementarnych jest w stosunku do „masy ludu” liczba znikoma. Brakuje też szkół zawodowych (*Industrie- und Gewerbeschulen*), jakie powołali już w Berlinie dla „uszlachetnienia ludu” „patrioci”. Koch postulował zreformowanie szkół łacińskich i uczonych w szkoły dla mieszczan (*Bürgerschule*). Tylko państwo — uważał — jest w stanie dokonać takiej reformy, gdzie dzieci uczyłyby się w sposób użyteczny dla ich zawodu, a zarazem wiedzy ogólnej i wychowania — w tym także do życia obywatelskiego w państwie, a lekcje prowadziliby przyzwoicie wynagradzani, pilni i wykształceni pracownicy, a nie zajmujący się zwykle walką z nędzą nauczyciele⁴². W 1763 r. Hecker i Süßmilch ostrzegali Fryderyka II, przed budowaniem fikcji przy pomocy edyktów, zwracali uwagę, że podstawę reform może stanowić tylko rozwój seminariów nauczycielskich dla kościelnych⁴³. Takie seminarium powołano z kasy państwa w Szczecinie dopiero w 1783 r., było jednak zbyt małe by cokolwiek zmienić. W 1788 r. superintendent Göring wskazywał, że przyjmuje się tu zaledwie 4-5 kandydatów na nauczycieli rocznie, gdy minimalne zapotrzebowanie wynosiło — jak sądził — 60 osób. Właśnie w 1788 r. według Brüggemanna rozszerzono liczbę seminarzystów do 12⁴⁴. Julius von Massow jeszcze w 1801 r. pisał, że seminaria nauczycielskie nie mogą powstawać w większej liczbie z braku środków finansowych. Pogląd, że nauczyciel powinien mieć wykształcenie zawodowe, nie był więc jeszcze powszechny i trzeba z nim było zaczekać na XIX stulecie. Przypomnijmy, że kształcenie kobiet nauczycielek zaczęło się w Niemczech dopiero w czwartej dekadzie XIX w.⁴⁵

W 1774 r. oceniając negatywnie reformę szkolnictwa z 1763 r., Beckendorff wskazywał, że nie ma dla niej większych perspektyw, skoro 80% nauczycieli zarabia poniżej 40 rtl., nie ma nauczycielskich seminariów, a stan budynków szkolnych jest opłakany. Równobrzmiące były uwagi superintendenta Göringa, który u schyłku XVIII stulecia stwierdzał, że za 40 rtl. pensji nauczyciel nie jest w stanie odpowiednio wykonywać swojej pracy. Gedike oceniał, że 100 rtl. nauczyciel mógł zarobić z wliczeniem wszelkich dodatków i naturaliiów, jednak jak zauważał w większych miastach pensje nauczycieli były często czterokrotnie wyższe. Czy to jednak dużo, skoro urzędnicy państwowi, zarabiając 600 rtl. narzekali na niskie zarobki⁴⁶. Ogromne dysproporcje między zarobkami nauczycieli wiejskich i w

⁴¹ H. Lewin, op. cit., s. 93; K. Rethwitsch, op. cit., s. 4.

⁴² F. Koch, *Einige Gedanken über die Nutzbarkeit des Schulamtes*, Szczecin 1796, s. 26-27.

⁴³ *Aus den ohnmaßgeblichen Gedanken des Probstes Süßmilch in Berlin zur Herstellung der sehr verfallenen Landschulen*, Berlin 25.03.1763; H. Lewin, op. cit., s. 73-75.

⁴⁴ *Auszug aus dem Bericht, [w:] Schule und Absolutismus in Preussen. Akten zum preußischen Elementarschulwesen, bis 1806*, opr. W. Neugebauer, Berlin-New York 1992, s. 410; L. Brüggemann, *Ausführliche Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes des Königl. Preußischen Herzogthums Vor- und Hinter-Pommern, Erster Theil*, Szczecin 1779, s. 350-351.

⁴⁵ G. Thiele, op. cit., s. 203, 208.

⁴⁶ K. Rethwitsch, op. cit., s. 9; H. Brunschwig, *Gesellschaft und Romantik in Preußen im 18. Jahrhundert*, Frankfurt a.M. 1976 (1948), s. 39-41.

miastach potwierdza statystyczne zestawienie zarobków nauczycieli wyznania luterńskiego z 1790 r.⁴⁷ Tak więc na Pomorzu Przednim zarobki nauczycieli wynosiły średnio 53,73 rtl., a na Tylnym 75,5 rtl. Jednak w tym drugim przypadku średnie zarobki w miastach wynosiły 130,18 rtl., a na wsi 20,88 rtl. W świetle raportów z 1769 i 1773 r. stan szkolnictwa na Pomorzu miał być najgorszy spośród wszystkich prowincji pruskich a szczególne zaniedbania występowały w rejonie Lęborka i Bytowa. Wizytacja z 1783 r. stwierdziła, że sytuacja pozostaje nadal dalece niezadowolająca⁴⁸.

Dysproporcje jednak, nie tak daleko posunięte, występowały i w innych prowincjach państwa pruskiego, gdzie relacja miasto — wieś wynosiła 2 lub 3 do 1. Można też powiedzieć, że o ile miasta pomorskie wypadały korzystnie na tle innych prowincji pruskich, to uposażenia nauczycieli wiejskich na Pomorzu były znacznie niższe (np. Nowa Marchia — 33,9 rtl.; Marchia Elektorska — 41,51 rtl.; Prusy Wschodnie — 47,6 rtl.). Oficjalny reskrypt z 1788 r., rozszerzony w 1803 r., ustalał jako najniższy pułap uposażenia nauczyciela w szkole elementarnej sumę 60 rtl. — co można potraktować jedynie jako środek nacisku o ograniczonej skuteczności⁴⁹. Postulaty sięgały jednak dalej — znany reformator i pisarz Friedrich von Rochow wnioskował, aby pensja nauczycielska wynosiła 100 rtl., bez dodatków w postaci opału i służbowego mieszkania. Uważał też, że dzieci uczone być powinny bezpłatnie⁵⁰. Częste były wszakże i całkowicie symboliczne wynagrodzenia i Friedrich Gedike jeszcze w roku 1800 pytał dramatycznie: „Jakiej fachowości, jakiej wiedzy, jakiej dobrej woli można oczekiwać od nauczycieli, których cały roczny dochód wynosi od 5 do 10 rtl.?”⁵¹ Tymczasem w szkole kadetów w Słupsku pensje nauczycieli wynosiły zaledwie po 72 rtl. rocznie, przy czym otrzymywali bezpłatnie odzież, mieszkanie, wyżywienie, opał i oświetlenie. Nie wolno im było natomiast

⁴⁷ *Verzeichniss sämtl. Schullehrer ev. luth. Confession Königl. Patronats mit dem Betrag ihrer Einkünfte in den Königl. Preuß. Staaten, 24 Juli 1790*, [w:] *Schule und Absolutismus in Preußen*, opr. W. Neugebauer, s. 447-450.

⁴⁸ E. Waschinski, *Das Schulwesen der Lande Lauenburg und Bütow bis 1773*, „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts” t. 4, 1914, s. 84-115. O sytuacji szkolnictwa wiejskiego zob. F. Volmer, *Die preussische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Grossen*, Monumenta Germaniae Pedagogica (dalej MGP), t. LVI, Berlin 1918, s. 109-114, 129-131, 156-174, 221-223, 257-261; G. Vietzke, *Alte Dorfschulen*, „Monatsblätter” 29, 1915, s. 63-68; tegoż, *Pastor Listich*, „Monatsblätter” 20, 1906, s. 120-123; M. Wehrmann, *Von pommerschen Landschulen im 18. Jahrhundert*, „Monatsblätter” 21, 1907, s. 122; tegoż, *Von der Schule in Rügenwalde (1768)*, „Monatsblätter” 35, 1921, s. 20-22; tegoż, *Von der Schulen in Penkun im 18. Jahrhundert*, „Monatsblätter” 35, 1921, s. 32; tegoż, *Von der Schulen in Rügen (1787)*, „Monatsblätter” 24, 1910, s. 76-78; R. Holstein, *Aus der ältesten Schulgeschichte d. Dorfs Pakulent, Kr. greifhagen*, „Monatsblätter” 43, 1929, s. 121-123; Putlitz, *Überblick über die Geschichte und Entwicklung der Landschulen im Saatziger Kreise*, „Monatsblätter” 35, 1921, s. 15; O. Altenburg, *Von der Swinemünder Stadtschule zu beginn des 19. Jahrhunderts*, „Monatsblätter” 55, 1941, s. 57-61; W. Steffen, *Stettiner Schülerleben im 16.-18. Jahrhundert*, Marburg (Lahn) 1957.

⁴⁹ H. Lewin, op. cit., s. 93; H. Waterstraat, *Geschichte des Elementarschulwesens in Stettin*, „Baltische Studien” t. XLIV, 1894, s. 268-270; *Aus dem Bericht*, op. cit., s. 41; *Zirkular — Reskript des Oberschulkolegiums, Berlin 8.03.1803*, [w:] *Schule und Absolutismus in Preussen*, opr. W. Neugebauer, s. 616-617.

⁵⁰ H. Lewin, op. cit., s. 125.

⁵¹ *Aus einer Programmschrift*, [w:] *Schule und Absolutismus in Preussen*, opr. W. Neugebauer, s. 558.

zakładać rodziny i podporządkowani byli surowemu regulaminowi. Wielu z nich miało natomiast później zostać pastorami w zasobnych parafiach⁵².

Mimo przesady deklaracji i marnej skuteczności reform, dokonań państwa pruskiego poczynając od rządów brandenburskich Wielkiego Elektora zanegować nie sposób. Politykę państwa pruskiego trudno również nazwać inaczej, jak aktywną polityką szkolną, której efekty z perspektywy stulecia były już widoczne. W tym miejscu dobrze będzie odwołać się do sytuacji we Francji rewolucyjnej. Być może ze względu na krwawy i hałaśliwy charakter przemian, zazwyczaj tam właśnie poszukuje się ośrodka generalnych reform w zakresie upowszechniania szkolnictwa i jego reform, przesadnie podkreślając elementy dyskontynuacji. Tymczasem — przynajmniej w świetle pracy Jana Baszkiewicza — reformy francuskie i stopień ich realizacji z perspektywy pruskiej (poza szczególnymi aspektami) nie były żadną rewelacją. Wychowanie człowieka w Prusach zawierało większość z elementów tzw. „nowego człowieka” — jak go nazywa Jan Baszkiewicz, a analizując kondycję szkolnictwa francuskiego znikają pesymistyczne wrażenia w odniesieniu do Prus⁵³. Tutaj pojawiają się asocjacje z konserwatywną tezą o negatywnym w skutkach zerwaniu ciągłości historycznej i trafne spostrzeżenia Alexisa de Tocqueville o elementach tejże ciągłości w obrębie rewolucji. Autor ten nazywa je absolutystycznym biurokratyzmem, a bardziej neutralnie można by powiedzieć o krystalizowaniu się, poczynając od wieku XVI, różnych aspektów państwa nowoczesnego, które mogło przybrać formę absolutyzmu.

Nikt mocniej od Sella nie powiedział o nędzy szkoły pruskiej na progu wieku XIX, ale i on przyznał, że od czasów Fryderyka II zrobiono wiele, a tylko trzeba zrobić jeszcze nieskończenie więcej — przede wszystkim kształcić nauczycieli, a w tym celu tworzyć dla nich seminaria. Nie sposób również ignorować tak przełomowych reform, jak powołanie odrębnego ministerstwa edukacji — Naczelnego Kolegium Szkolnego w 1787 r., w który to sposób edukacja wychodziła spod kompetencji ministerstwa sądownictwa, gdzie ulokowana była dotąd jako ledwie dział w departamencie duchowym (*Geistlichedepartement*). Podobne znaczenie miało wprowadzenie matur — pierwsze egzaminy dojrzałości na Pomorzu odbyły się w gimnazjum w Szczecinie 22 lutego 1789 r., w Szczecinku, Kołobrzegu i Chojnie w 1791 r., w Anklam w 1801 r.⁵⁴

W 1773 i 1774 r. Fryderyk II utworzył znaczny fundusz na rzecz poprawy stanu szkolnictwa w majątkach szlacheckich. Do tzw. *Gnaden-Schulcasse* przelane zostało 250 tys. rtl. Z odsetek w wysokości 2% wypłacano pensje 94 nauczycieli w państwowych szkołach (*Gnadenschule*)⁵⁵.

Stopień upowszechnienia szkolnictwa obserwować możemy w statystyce Leopolda Kruga. W roku 1805 65% miejscowości na Pomorzu pruskim posiadało przynajmniej jednego nauczyciela albo duchownego. Nie był to wskaźnik w skali

⁵² Z. Szultka, *Szkoła kadetów*, s. 107.

⁵³ J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993, s. 71-113; H. Pohoska, *Rewolucja szkolna we Francji 1762-1772*, Warszawa 1933.

⁵⁴ P. Schwartz, *Der erste Kulturkampf in Preussen um Kirche und Schule (1788-1798)*, MGP t. LVIII, Berlin 1925; F. Vollmer, *Die preussische Volksschulpolitik*; F. Koch, *Die Einführung des Abiturientenexamens und die ersten Abiturientenprüfungen am Gymnasium Groenningum in Stargard*, [w:] *Festschrift zur Dreihundertjahrfeier des Staatlichen und Gröningschen Gymnasiums Stargard in Pommern*, Stargard 1931, s. 81-104.

⁵⁵ L. Brüggemann, *Ausführliche Beschreibung*, s. 349-350.

państwa pruskiego zły, skoro w Prusach Zachodnich wynosił on 29,8%, w Prusach Południowych 17,5%, a w Nowowschodnich, obejmujących ziemie zajęte przez Prusy po III rozbiorze — zaledwie 8,3%. Był jednak gorszy, niż w Marchii Elektor-skiej, gdzie wynosił 83,5% i nawet w Nowej Marchii, gdzie intensywna kolonizacja prowadzona przez całe XVIII stulecie dała widoczne efekty (84,7%). W liczbach bezwzględnych oznacza to, że na 2240 miejscowości pomorskich 1458 posiadało przynajmniej jednego potencjalnego nauczyciela⁵⁶. Według Ludwiga Brüggemanna w 1777 r. taki wskaźnik dla majątków domenalnych Pomorza Przedniego (*Vorpommern*) wynosił 46%, a 43,7% we wsiach i folwarkach szlacheckich. Jeżeli jeszcze w 1775 r. liczba szkół na Pomorzu pruskim wynosiła 1200, to w 1791 r. było ich już 1724, z tego 233 w miastach i 1491 na wsi⁵⁷. W Szczecinie w roku 1811 na 19 tys. mieszkańców (1805) przypadało 2 tys. uczniów, uczęszczających do 41 szkół z 99 nauczycielami⁵⁸.

W praktycznym działaniu oświeceniowe projekty zawierały w sobie elementy absolutystyczne i odwrotnie. Nie należy też przeceniać roli etatyzmu, który podporządkował szkołę państwu, jednak w sferze projektów podobnych „szkole powszechnej” mówiło się niejednokrotnie o masowym upaństwowieniu szkół. Wynikało to z przekonania, że „barbarzyństwo” może liczyć na opiekę ze strony szlachty, która jest wrogiem scholaryzacji, bo im głupszy jest chłop, tym łatwiej jest panu traktować go jak „bydło” i robić z nim to, na co ma ochotę⁵⁹. Generalnie próby etatyzacji szkoły dawały efekty równie słabe jak cała jej reforma. Rozkaz Fryderyka II z 1764 r., nakładający na inspektorów szkolnych obowiązek akceptacji nauczycieli w szkołach prywatnych, powtarzany był dla Pomorza jako nowość z 1788 r., a i to w osłabionej formie, bo chodziło tylko o tych pedagogów, którzy zarabiają powyżej 60 rtl. Dopiero w 1803 r. rozszerzono go na nauczycieli w miastach. Ale jednak inspektorzy wizytujący szkoły działali i słyszymy o nich w różnych miejscowościach, np. w Drawsku, gdzie inspektor sprawował nadzór naukowy nad nauczycielami, gdy wyznaczony przez magistrat prokonsul nadzorował szkołę ze strony lokalnego samorządu. Powszechne Pruskie Prawo Krajowe porządkowało dotychczasowe regulacje w ten sposób, że każdy nauczyciel poza świadectwami i egzaminami miał być poddany ocenie inspektora powiatowego lub pastora. Szkoła uznana została tu wprawdzie za zakład podlegający nadzorowi państwa ale nie państwowy — również finansowana być miała przez mieszkańców (część 2, tytuł 12, par. 25)⁶⁰. Suarez tę różnicę wyraźnie podkreślał: *Die Schule ist Veranstaltung des Staates, aber nach diesem Verständnis keine Staatsanstalt*. Podobnie w instrukcji powołującej ministerstwo szkolnictwa czytamy, że dla dobrego wy-

⁵⁶ L. K r u g, *Abriß der neuesten Statistik der preußischen Staats*, Halle 1805, s. 19; t e g o ż, *Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats und über den Wohlstand seiner Bewohner*, Berlin 1805, Bd. 2, s. 400.

⁵⁷ L. B r ü g g e m a n n, *Ausführliche Beschreibung*, s. 307.

⁵⁸ M. W e h r m a n n, *Die Stettiner Schulen im Jahre 1811*, „Monatsblätter” 9, 1909, s. 134-139.

⁵⁹ List anonimowego pastora do Heckera, H. L e w i n, op. cit., s. 92; podobnie wypowiedzi Juliusa von Massow, który uważał, że na Pomorzu sytuacja jest gorsza, niż gdzie indziej, zob. P. S c h w a r t z, *Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806)*, Berlin 1911, t. II, s. 2.

⁶⁰ *Zirkular-Reskript des Oberschulkollegiums, Berlin 8 marca 1803 r.*, [w:] *Schule und Absolutismus*, opr. W. N e u g e b a u e r, s. 616-617; instrukcja dla prokonsula drawskiego stwierdziła ogólnie, że powinien nadzorować, czy nauczyciele wykonują należycie swoje obowiązki, P. v a n N i e s s e n, *Geschichte der Stadt Dramburg*, Dramburg 1897, s. 405.

chowania obywateli konieczny jest nadzór państwa, obejmujący całość szkolnictwa⁶¹.

Friedrich Koch pisał w 1794 r. — „Szkoła jest państwem w miniaturze”, a gdzie indziej: „dzieci są własnością państwa i powinny być przez nie wychowywane na obywateli”. Na pierwszym miejscu w państwie stać winny szkoły publiczne, bo tylko one kształcić mogą „publicznego ducha”. Szkoła kształcić powinna cnoty państwowe, szacunek dla prawa i budować autorytet władzy. Roszczenia państwa w świetle tej argumentacji są jednak dalej idące — to państwo bowiem powinno odpowiadać za organizację szkolnictwa, kierunek wychowania, ustawodawstwo szkolne. Dotychczasowe lokalne i partykularne ustawodawstwo było w swym rozproszeniu, uszczegółowieniu i różnicowaniu nieracjonalne. Raziły archaizmem występujące w regulaminach szkolnych przepisy dotyczące ubioru, czy sposobu zachowania, który nie powinien być przedmiotem regulacji prawnych — dowodził Koch. Wystawiały one szkołę w oczach wychowanków na śmieszność, gdy miały budować autorytet prawa. Tymczasem prawo stawiające nadmierne wymagania — niezgodne z „naturą ludzką”, jest mniej skuteczne od zgodnego z duchem epoki.

Dyskurs, zapośredniczający wychowanie dla państwa ziemskiego, przez autorytet państwa Bożego, zastąpiony został u pomorskiego pedagoga argumentacją świecką i racjonalistyczną. Koch pisał już nie o katechizmie Lutera, lecz o „katechizmie wychowania”. Przed kościół jako gwaranta porządku społecznego wysunęło się państwo⁶². Wtórował mu w 1800 r. jego kolega z gimnazjum królewskiego Sell, stwierdzając, że kultura duchowa i wiedza wiodą do rozkwitu rolnictwa, mieszczaństwa, do pomyślności całego państwa. Ten, kto chce być wiernym obywatelem państwa i żarliwym wielbicielem swojego dobrego króla, nie dokona tego za pomocą czytania samego katechizmu i to bez jego zrozumienia i „bezmysłnie klepanych” porannych i wieczornych modlitw. Musi w dużo większym stopniu znać swoje obowiązki jako człowieka, obywatela i chrześcijanina. Ciemnota i przesady — pisał dalej Sell — są największymi wrogami wszelkiego „postępu” kultury, więc trzeba je już w najwcześniejszym dzieciństwie „zdusić” i „wyrwać z korzeniami”⁶³.

Podkreślano też kluczowy związek dziecka z rodzicami. Landrecht określał wyraźnie, że do 14 roku życia pełnię władzy nad dzieckiem sprawuje ojciec, że dokonuje on wyboru wyznania i sposobu wychowania dziecka, natomiast nadzór nad wychowaniem córki sprawuje matka. Do podstawowych obowiązków rodziców należało wychowanie dzieci na użytecznych członków (nie obywateli) państwa, z odpowiednim wykształceniem w nauce, sztuce albo rzemiośle (cz. 2, t. 2, par. 108). Ojciec nie miał prawa zmusić dziecka do nauki nie odpowiadającego mu przedmiotu, jednak nie miał obowiązku finansować nauki tegoż, niezgodnej z jego wyborem (par. 115); gdyby natomiast syn całkowicie odstąpił od sposobu życia ojca (*Lebensart*), sprawę rozstrzygnąć miał sąd opiekuńczy z udziałem krewnych i nauczycieli, jako świadków. Ograniczenia stanowe zamykały wszystkie te możliwości przed dziećmi poddanych, które aby dokonać zmiany profesji i podjąć dalszą naukę musiały otrzymać zgodę pana⁶⁴.

⁶¹ H. Lewin, op. cit., s. 133-139; A.H. Meyer, op. cit., s. 35.

⁶² F. Koch, *Einige Gedanken über die Bildung des Schulmannes*, Szczecin 1795, s. 1-12; tegoż, *Einige Gedanken über die Nutzbarkeit des Schulamtes und deren Beförderung*, Szczecin 1796, s. 27-28.

⁶³ J.J. Sell, op. cit., s. 124-125.

⁶⁴ A.H. Meyer, op. cit., s. 32-33.

W Pasewalk (1777), diakon Taege do zwykłych zajęć z religii dodał ćwiczenia z obowiązków wychowanków, jako członków chrześcijańskiej społeczności ich kraju; w Stargardzie w połowie XVIII w. bakałarz Kahro powiadał, że celem nauki jest w pierwszej kolejności wpojenie dzieciom „bojaźni Bożej” i uczynienie z nich chrześcijan, a w drugiej uczynienie z nich „obywateli państwa”⁶⁵. Pozornie antyklerykalne ataki wymierzone były jedynie w kościół plebejski, zatopiony jeszcze w przesądach pogańskich i zmierzały do modernizacji. Prowadzona była ona często przez samych pastorów, którzy bywali nie tylko nauczycielami, ale też lekarzami, aptekarzami i położnymi. Jak pisał B e c k e r, a co potwierdza P i e r r e C h a u n u, formacja elit Oświecenia w europejskiej skali, jeżeli nawet w wypadku swych poszczególnych reprezentantów powątpiewała w istnienie Boga, w żadnym razie nie była skłonna dzielić się swoimi wątpliwościami z ludem, obawiając się o fundamenty porządku społecznego i moralnego. Tolerancja religijna Fryderyka II, przypadki Fesslera, Fichtego, Woltera i La Mettrie, nie przekładały się na politykę religijną państwa⁶⁶. Łatwo zresztą zauważyć, że również Francja rewolucyjna nie śpieszyła się do rezygnacji ze współpracy z kościołem i przełom w tym zakresie nastąpił dopiero po zanegowaniu kościoła konstytucyjnego przez Piusa VI w 1791 r.⁶⁷ Absurdalny jednak byłby stawiany czasem znak równości między wiarą w Boga i wiarą w naukę. Nauka usunęła tylko bezpośrednią interwencję Stwórcy w sprawę, pozwalając wyjaśnić się w sposób racjonalny, to był właśnie ów wielki przełom noszący nazwę Oświecenia i zapoczątkowany u schyłku XVII stulecia. Oświeceniowe wyjaśnienia były często nie mniej błędne od wcześniejszych wyobrażeń. Widzimy to znakomicie u Rochowa. Ostrzegał on dzieci przed zabo- bonem, aby nie uważały piorunów za rezultat działalności sił nieczystych. Jak pisał, w niektórych wioskach uważa się, że przed uderzeniem pioruna chroni posiadanie imienia Jan, skąd też większość mężczyzn w wiosce nosi jedno i to samo miano. Pioruny są oczywiście niebezpieczne — przyznaje Rochow — ale nie tak bardzo — człowiek uczciwy ich się nie obawia, bo zabić mogą tylko ciało, gdy dusza pójdzie do nieba. Podaje jednak bardziej praktyczne sposoby na uchronienie się przed skutkami pioruna. Najpierw więc opowiada o wynalazku piorunochronu, który jak zapewnia nie występuje przeciw woli Boga, bo pioruny są wytworem natury, a nie Stwórcy. Następnie ostrzega, że chroniący się przed piorunami nie powinni biec, a poruszać się niezmiernie powoli. Biegając wciągają głęboko i szybko powietrze, a w ten sposób przyciągają pioruny. „Grzmoty powstają zwyczajnie z siarczystych, koperwasowych i saletrowych waporów”. Wapory owe trą się między sobą i wówczas powstają błyskawice.

Tak więc i objaśnienia Rochowa mogą dzisiejszemu czytelnikowi dać wiele uciechy, jednak różniły się one zasadniczo od wyjaśnień, które nieustannie odwoływały się do sfery *sacrum* — były mianowicie reformowalne. Rochow wprowadził błędnie charakterystykę komety, jednak ważne, że zachęcał, aby nie wiązać ich z lokalnymi nieszczęściami, pomorami bydła, morowym powietrzem i wojnami. Jak w wielu miejscach, tak i tutaj Rochow starał się wiązać dorobek wiedzy z Pismem Św. stwierdzając — skądinąd nieprawdziwie — że komety jako znaki w Biblii również nie występują. Gdzie indziej w dydaktycznym dialogu o ospie jeden

⁶⁵ *Instruktion für den Inspektoren der deutschen Schulen in Pasewalk, 1777*, [w:] M. H a n t - k e, op. cit., s. 98; S. F a l b e, *Geschichte*, s. 66.

⁶⁶ H. B r u n s c h w i g, op. cit., s. 92-93; R. L. B e c k e r, *Państwo Boże oświeconych filozofów*, Poznań 1995 (wyd. I, 1932); P. C h a u n u, *Cywilizacja Oświecenia*, Warszawa 1984.

⁶⁷ J. B a s z k i e w i c z, *Nowy człowiek*, s. 275-297.

z rozmówców wzbrania się udać z chorą córką do lekarza, na co drugi radzi mu: „A kiedy mi nie wierzysz, tedy idź do księdza i proś go o poradę”. Podobnie przeczył istnieniu duchów i krasnali, powołując się na autorytet Biblii⁶⁸.

Wśród tradycyjnej pomorskiej szlachty zmiany były znacznie słabiej widoczne, wzorce oparte na lekceważeniu wiedzy, autorytecie i dyscyplinie w gruncie rzeczy konserwowane były przez państwo, które główną ścieżkę kariery szlacheckiej widziało w służbie wojskowej. Tak też pisał Friedrich von Marwitz („Europa auf den Kopf gestellt”), dla którego cała oświeceniowa filozofia była: *gegen die göttliche Macht und Weltregierung, also ganz eigentlich ein Werk des Satans*. Podstawą wychowania było kształcenie charakteru i woli, powinności, porządku moralnego, a nie wiedza. O swym ojcu pisał: *ein Blick war hinreichend, uns in Ordnung zu halten. Das Leben erziehet den Mann und wenig bedeuten die Worte* — parafrazował słowa Goethego, dla pokazania swego stosunku do nauki. Uważał, że nie nauczył się wprawdzie w młodości wiele, ale dzięki temu tym mniej mógł zapomnieć. Oświecenie wzbudzało w nim też niechęć przez kwestionowanie roli kościoła, zastępowanie chrześcijańskiej pokory i zadowolenia, niebezpieczną pychą i niezadowolaniem⁶⁹.

⁶⁸ F. Rochow, op. cit., s. 133, 271-277, 300-301.

⁶⁹ F. Marwitz, *Lebensbeschreibung*, Berlin 1908, t. I, s. 25, 36, 40.

CONTENTS

ARTICLES

T. Trajdos — Carmelites in Lvov in the 15th century

The Author tries to reconstruct the history of the oldest calced Carmelites monastery operating from 1440 to probably 1453. The Author discusses the origin and character of the monastery's foundation, its devotional profile, placement, provincial attachment and possible circumstances of its decline. Since the amount of late mediaeval sources is scarce the research is predominantly based on the 17th — 18th centuries Lvov carmelite tradition.

D. Łukasiewicz — The reforms of the scholar system in West Pomerania in the 18th century

The Author, basing on West Pomeranian sources, takes part in the scientific discussion about the factors which created the modern Prussian system of education. In the traditional historiography the most important was the activity of the state, in the opinions of some contemporary historians — the socio-cultural movement basing on the ideas of Pietism and Enlightenment. D. Łukasiewicz constates the importance of the social movement for the formulation of modern pedagogical ideas and using them in practice in the newly organized or reformed schools. At the same time the state contributed to the development of the scholar system by the creation of its juridical base, financial support and meritorial supervision in the schools — also the private ones.

L. Jaśkiewicz — The issue of the monument to Muraviov „Wieszatiel” („The Suspender”) in Vilnius

The commemoration of Mikhail Muraviov, the pacifier of the 1863 uprising in Lithuania, by the erection of his monument and founding his archives in Vilnius, became an important episode in the history of Polish-Russian relations at the turn of the 19th century. The article presents the background of the events and the opinions of the contemporaries connected with the provocative commemoration of „The Suspender”. Basing on the numerous archives (mainly Russian) and the literature the Author has given an outline of an interesting history of the Muraviov's monument and his archives in 1897-1915.

J. Gaul — The counter-intelligence activity of the Polish Legions (1914-1915)

The Author, on the basis of archival records, presents duties, structure and functioning of the counter-intelligence service of the Polish Legions. The counter-intelligence activity, which was at first conducted in an emergency by various detachments and services, from September 1915 became one of the duties of the Military Police (Zandarmeria Polowa) of the Legions, operating at the 2nd and 3rd