

Jolanta Kwiatek

Spór o model gimnazjum w XIX-wiecznej niemieckiej myśli pedagogicznej

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 1, 36-62

2012

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

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 „dziejami 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. WOŁOZYN: *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 Filomata” 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 duchowe⁴. Utylityzmowi przeciwstawił „prawdziwą kulturę», która „przyjąć się może tylko przez wpajanie w dzieci szlachetnych pojęć⁵. Uważał, że odrzucanie edukacji opartej na antycznych ideałach, wobec której filantropiści szerzyli krytycyzm, „prowadzi do barbarzyństwa⁶. Wprowadzony przez Niethammera „humanizm” znalazł zastosowanie przede wszystkim na gruncie pedagogiki „rozumiejącej kształcenie jako konstytucję wyższej natury człowieka, w przeciwieństwie do kształcenia jako filantropii⁷.

Praca Niethammera wielokrotnie spotykała się ze sprzeciwem, ale jego sposób pojmowania człowieczeństwa, nacechowanie neohumanizmu ekskluzywnością w sensie intelektualnym⁸, gdyż ideały tego ruchu, a zwłaszcza „wyzyny 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 procesu¹². 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.

Przyjęło 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. Przystawanie 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 zrosiliśmy tak, że przy oderwaniu z niego części opuścilibyśmy własną skórę [...]. Języki klasyczne są dla nas nieprzebranym środkiem i rękojeścią [...] one budzą zarazem 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 *kalokagatii*. 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. ŁOŚ. 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 idee 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: *Szkolnictwo 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 (przyrodznawstwo, 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 geografję 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 powierzchniowej. Sens edukacji widział we wnikliwym pogłębieniu 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, obecnej i nieznannej Humboldtowi przed objęciem ministerialnego urzędu (a na pewno przed 1804 rokiem), ułatwiła mu utworzenie 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. WOŁOZYŃ: *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. WOŁOZYŃ: *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 zawichości powinna być – zdaniem Herbarta – wdrażana od najmłodszej klasy gimnazjalnej lektura autorów greckich i łacińskich. „A to wszystko po to, aby młodzież zrozumiała, 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 Herbarta 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: Żak, 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.

(wyszkolone 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 „niebagatelny 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 ujednocnieniu 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. Usiłowano 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 geografią, 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 Cycerona 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 regułem 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, nie-zrównoważony 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 odrazę⁹⁷. Minął więc czas fascynacji światem antycznym, helleńskim 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 deprecjonowana. 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 przegierzem opinii siły reakcji stawały nauczycieli-filologów, zarzucając im „niewiarę”, „pustkę uczuciową”, „pusty intelektualizm” i „zimny egoizm⁹⁸”. 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 wygłoszone referaty w celu wzajemnego umacniania „ducha pokory⁹⁹”. 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 obsadzenie w profesury na uniwersytetach, nie pozostawiając wątpliwości swymi personalnymi posunięciami, iż pozbawi posady każdego, nawet o najwyższym autorytecie naukowym, jeśli ten stanie pod zarzutem wolnomyślicielstwa¹⁰¹. 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 rozsadnika „niechrześcijańskiego i antykościelnego” oraz „materialistycznego i ateistycznego” ducha¹⁰⁶.

Demokratyczne żądania nauczycieli poniosły fiasko wraz z upadkiem rewolucji. Nastąpił 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 luterańskim¹⁰⁷. 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 luterańskiego. W tej sytuacji funkcja neohumanizmu zaaprobowanego w swoim czasie przez ogół chrześcijańskiego społeczeństwa nie powinna nikogo zaskakiwać¹¹⁰. W następstwie takich pojedynczych gestów zacierają się ostre różnice stanowisk i spór był wyciszony. 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 obarczonym 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. MICHAŁKIEWICZ. 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 wyznać, że podejmowane przez niego decyzje zasadniczo różniły 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 podjąć naukę, 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 geografiami, po 2 godziny matematyki, przyrodoznawstwa 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, geografii, 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-państwowych. Na wyznaczenie nowych zadań szkole wpływ podstawowy miały takie czynniki, jak: walka państwa z widmem zagrożeń ze strony socjaldemokracji, 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 przyszlą elitę, cesarz zażądał w 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 tyczyło 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 nękanymi 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 kształcząco-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 ulepszeniu 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.