

Chrzanowski, Tomasz

"Das höhere Schulwesen in Preußen im 19. Jahrhundert", Lucas Lohbeck, Marburg 2005 : [recenzja]

Komunikaty Mazursko-Warmińskie 3, 448-452

2009

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.

s. 169, nr 154: w regeście w punkcie 15 odnotowany został Piotr Cegłowski/Zegłowski, który ma być uwolniony z poddaństwa za wierną służbę, podczas gdy chodzi raczej o zwolnienie Cegłowskiego po latach wiernej służby z urzędu ekonoma zamku olsztyńskiego.

Przy okazji chciałabym odnieść się do trudności, jaką niesie określenie Warmii jako „dominium”, co wyraźnie dało się odczuć przy lekturze wstępu do edycji. Autorzy, chcąc oddać faktyczny status Warmii, nie zrezygnowali i z innych terminów, nazywając ją: „księstwem” (s. I), „kraińą” (s. II, III), „jakby państwkiem” (s. III), „zwierzchnictwem/władztwem terytorialnym” (s. VIII, IX). Z punktu widzenia świeckiej władzy biskupa i kapituły – „dominium” to określenie umniejszające zakres sprawowanych rządów nad tym obszarem. Współrządzący Warmią biskup i kapituła to nie tylko właściciele ziemscy, to władcy podejmujący decyzje w najważniejszych kwestiach gospodarczych, prawnych, finansowych i wojskowych przy współudziale sejmiku stanów, nad którymi zresztą mieli zdecydowaną przewagę. Z kolei nazwanie Warmii księstwem to przyznanie jej tytułu na wyrost, do którego nie miała realnych uprawnień. Trudno z tego wybrnąć, bowiem termin, który w niemieckiej literaturze prawnohistorycznej ujmuje całą zawilść tego problemu jednym słowem „Land”, zarezerwowany już został dla kraju pruskiego, a co zrobić z małą Warmią, która w tej sytuacji jest tylko „kraikiem”, ale za to jak ważnym i jak samodzielnym? Tematyka ta to pole do długiej dyskusji i podjęcia szczegółowych badań porównawczych.

W zakończeniu pragnę podkreślić olbrzymi wkład pracy, jaki włożyli wydawcy w to opracowanie i niezwykle trafny dobór publikowanych źródeł. Omawiana edycja będzie pomocna zarówno historykom zajmującym się dziejami nowożytnej Warmii, jak również studentom przygotowującym pierwsze prace naukowe z problematyki warmińskiej. Poza tym wydawnictwo zostało tak przygotowane, że nawet osoba niemająca wykształcenia historycznego dzięki krótkim regestom może czerpać z tej lektury prawdziwą przyjemność.

Danuta Bogdan

Lucas Lohbeck, *Das höhere Schulwesen in Preußen im 19. Jahrhundert*, Tectum Verlag, Marburg 2005, ss. 123.

Dzieje średniego szkolnictwa w Prusach w XIX w. doczekały się wielu opracowań. Prace mające charakter reasumpcji pojawiły się już w końcu XIX w., a ich autorami były niekiedy osoby biorące aktywny udział w sporze o kształt oświaty, którego główna oś przebiegała pomiędzy zwolennikami humanistycznego modelu szkół średnich, ukształtowanego w dobie reform Wilhelma von Humboldta, oraz zwolennikami szkolnictwa realnego. Okres powojenny przyniósł również wiele istotnych monografii poświęconych dziejom szkół średnich w państwie pruskim, by wspomnieć chociażby fundamentalne dwutomowe dzieło Karla Ernsta Jeismanna (*Das preußische Gymnasium im Staat und Gesellschaft*, Bd. 1, 2. Aufl., i Bd. 2, Stuttgart 1996). W ostatnich latach ukazało się kilka nowych opracowań poświęconych dziejom szkolnictwa średniego w XIX w. Jedną z nich jest omawiana praca Lucasa Lohbecka *Das höhere Schulwesen in Preußen im 19. Jahrhundert*. Tematem, któremu poświęcona została publikacja, jest rozwój pruskiego szkolnictwa średniego w XIX w. i analiza rywalizacji dwóch głównych koncepcji pedagogicznych w państwie pruskim w XIX w.: neohumanistycznego i realnego, ukazana na tle zachodzących przemian kulturowych, społecznych i politycznych. Skoncentrowanie się przez Lohbecka na szkolnictwie pruskim z pominięciem innych państw niemieckich należy uznać za słuszne, bowiem dominacja tego państwa w sektorze szkolnym była rzeczywiście miażdżąca.

Praca składa się z trzech rozdziałów, w których autor w sposób chronologiczny przedstawił ewolucję postaw wobec zasad kształcenia na poziomie średnim. Pierwszy z nich, *Die klassisch-idealistische Epoche – Der neue Humanismus*, dotyczy okresu od wojen napoleońskich do wstąpienia na tron Fryderyka Wilhelma IV. Lohbeck w rozdziale tym skupia się na opisie wdrażania idei neohumanizmu w praktyczne życie szkoły. Dominował w tym okresie klasyczo-idealistyczny model szkolnictwa średniego, którego kodyfikacji dokonał w zasadniczej mierze Wilhelm von Humboldt. Według Lohbecka, zmiany zachodzące w koncepcjach wychowawczych były wówczas ściśle połączone z ogólnymi przemianami niemieckiej kultury, sceptycznej wobec dokonań racjonalistycznego oświecenia. Dominujący neohumanizm, w przeciwieństwie do „łacińskiego” humanizmu, swe zainteresowanie skoncentrował na grece. Działające na takiej podstawie ideowej nowe państwowe szkoły średnie – gimnazja, zastąpiły w momencie pokonania Napoleona szkoły łacińskie. Humboldt w swych założeniach wyraźnie oddzielał ogólne, uniwersalne kształcenie od zawodowego, dążył do zerwania feudalnych stosunków w nauczaniu, i faworyzował trójstopniowy model kształcenia, w którym szkoły uczone – gimnazja – miały przygotowywać do kształcenia uniwersyteckiego. Aby ujednoczyć umiejętności uczniów, wysyłanych przez gimnazja na wyższe uczelnie, doprowadził (mimo że egzamin ten wprowadzono dopiero w 1812 r., już po odejściu reformatora z ministerstwa) do wdrożenia egzaminu końcowego w gimnazjach, które miały od tamąd stać na straży odpowiedniego przygotowania merytorycznego młodzieży udającej się na studia uniwersyteckie, choć wyłączność w dostępie do studiów dla osób posiadających maturę została zupełnie wprowadzona dopiero w latach trzydziestych.

Zerwanie ze stosunkami feudalnymi nie dotyczyło jednak jedynie możliwości uzyskania dostępu do nauki w gimnazjach przez uczniów wywodzących się z różnych warstw społecznych, ale i zmiany statusu nauczycieli. Humboldt był zwolennikiem sekularyzacji „stanu nauczycielskiego” na poziomie gimnazjów i wyznaczenia sztywnych granic w poziomie nauczania. Jego reformatorskie zamysły zostały wprowadzone w 1810 r. w postaci egzaminu *pro facultate docendi*. Jak słusznie zaznacza Lohbeck, wprowadzenie tych obowiązkowych egzaminów zapoczątkowało proces kształtowania się stanu „naukowo wykształconych nauczycieli”.

Kolejnym zagadnieniem, które Lohbeck porusza w pierwszym rozdziale, jest kwestia wprowadzanych na początku stulecia programów nauczania. W centrum zainteresowania reformatorów oświaty tych czasów znalazły się języki klasyczne i inne przedmioty humanistyczne, a przede wszystkim – uważana za idealną w procesie kształcenia „umysłowych sił” – greka, deprecjonowano przy tym za ich zbyt dużą praktyczność przedmioty przyrodnicze. Lohbeck ukazuje wzrastające z biegiem lat przekonanie państwa o jego głównej roli w działalności wychowawczej. Już w niezrealizowanych propozycjach pracownika ministerstwa oświaty Johanna Wilhelma Süverna podkreślano konieczność „wychowania narodowego”, z zachowaniem wszakże lokalnych odrębności, które Süvern uważał za zaletę Prus.

Do początku lat czterdziestych odchodzono jednak od głównych zasad neohumanizmu, głoszonych przez Humboldta. Oto kolejni urzędnicy dostrzegli np. konieczność zwiększenia liczby godzin łaciny w gimnazjach, programy nauczania ciągle modyfikowano. Polityka stała zawsze w tle gimnazjalnego rytmu życia. Z oczywistych powodów zaostrzono już w 1819 r. kary za nieposłuszeństwo uczniów. Kanon przedmiotów miał niwelować ryzyko „myśli rewolucyjnych” wychowanków, a z drugiej strony zapobiegać przeludnieniu uniwersytetów. Pojawiały się coraz częściej głosy sceptyczne wobec takiego zorganizowania męskiego szkolnictwa średniego, dotyczyły one m.in. nadmiernego przeciążenia gimnazjalnego programu nauczania. Ganiono gimnazja za jednostronne nastawienie się na kształtowanie intelektu i tłumienie indywidualizmu ucznia. Troskę o zdrowie fizyczne młodzieży gimnazjal-

nej wyraził w swej głośniejszej wówczas rozprawie Karl Ignatius Lorinser. Podkreślmy, że tygodniowa liczba godzin nauczania w gimnazjum wynosiła wówczas ponad trzydzieści. Kodyfikacje z lat trzydziestych kładły jednak nacisk na wszechstronne wykształcenie nauczycieli, a program nauczania z października 1837 r. tworzył podstawę dla nauczania w gimnazjach na dziesięciolecie, jak i rozgrzeszał władze państwowe ze wszystkich zarzutów, kierowanych przez krytyków przeciążenia.

Rozdział drugi – *Das Zeitalter der Industrialisierung – Realismus versus Idealismus*, przedstawia proces słabnięcia monopolu neohumanizmu w czasach zachodzących zmian gospodarczo-społecznych. W okresie tym zmieniało się podejście mieszczan do losów politycznych swego państwa, które chciało odgrywać w nich czynną rolę. Początki rozwoju gospodarki mieszczańskiej i industrializacji podkreślały nieadekwatność neohumanizmu w zmieniającej się sytuacji społecznej. Wzrastało zainteresowanie językami nowożytnymi, matematyką, nauką przyrody. Przed Wiosną Ludów Fryderyk Wilhelm III nie odstąpił jednak od idei romantycznego idealizmu, choć pozostawał sceptyczny wobec neohumanistycznego uniwersalizmu w kształceniu. Osi sporów o charakter nauczania gimnazjów było zresztą wówczas wiele. Na przykład nastąpił atak środowisk konserwatywnych i religijnych z lat czterdziestych na neohumanizm. Postulowały one powrót teologów do szkół średnich i przekonywały, że chrześcijaństwo i neohumanizm nie dadzą się ze sobą pogodzić. Spory te paraliżowały plany reformatorskie w zakresie szkolnictwa średniego, w okresie *Vormärzu* udało się jedynie przywrócić gimnastykę w szkołach średnich (1842). Sam okres Wiosny Ludów przyniósł m.in. postulaty zrównania w uprawnieniach szkół realnych z gimnazjami i ograniczenie dominacji języków klasycznych w programie nauczania. Podczas konferencji szkolnej z 1849 r. postulowano m.in. utworzenie gimnazjum realnego, planów tych nie uwzględniono jednak nawet w projekcie ustawy oświatowej z 1850 r., a tym bardziej w okresie reakcji.

Po 1850 r. reakcja opanowała bowiem również szkoły średnie. W ministerstwie oświaty przez ponad dwadzieścia lat zajmował się nimi Ludwig Wiese. W swych poczynaniach starał się pogodzić nurty chrześcijański i klasyczny, ułatwiono m.in. możliwość nauczania w gimnazjach teologom. W czasie reakcji zmierzano również do postawienia łaciny w centrum nauczania w gimnazjach, podczas gdy w praktycznym życiu stawała się coraz mniej przydatna. Lohbeck dowodzi, że przeciążenie pozostało wciąż cechą gimnazjum, a kolejne dziesięciolecie udowodniły niepowodzenie nauczania łaciny w tego typu szkole. Okres rządów Wiesego w szkolnictwie średnim przyniósł gwałtowny rozwój ilościowy gimnazjów. Najważniejszą przemianą tych czasów była jednak wzrastająca rola szkolnictwa realnego, która uzyskała potwierdzenie również w oficjalnym ustawodawstwie. Reformy początku XIX w. pozostawiły placówki kształcące w „mieszczańskich” zawodach na marginesie oświaty. Ustawodawstwo lat pięćdziesiątych ograniczało uprawnienia absolwentów szkół realnych. Dopiero Wiese w październiku 1859 r. doprowadził do ogłoszenia nowego porządku nauczania w szkołach realnych i wyższych szkołach mieszczańskich (*höhere Bürgerschule*). Wprowadził wówczas podział szkolnictwa realnego na szkoły realne I i II stopnia oraz wyższe szkoły mieszczańskie. Szkoły te oczywiście nie otrzymały prawa promowania swych absolwentów na studia uniwersyteckie, był to jednak faktyczny początek nowego typu gimnazjum – gimnazjum realnego, jak i przyczyna nowego etapu boju „realizmu” i neohumanizmu w oświacie pruskiej – tym razem o równouprawnienie szkół realnych. Choć w walce tej gimnazja klasyczne wspierane były przez uniwersytety, zwolennicy kształcenia realnego powoli przełamywali kolejne bariery. Z drugiej strony rozwój szkoły realnej I stopnia ewoluował w kierunku gimnazjum humanistycznego, ich programy nauczania upodabniały się coraz bardziej, co uzyskało odzwierciedlenie w nowej reformie oświaty z 1882 r., kiedy szkołom

realnym I stopnia nadano wreszcie miano gimnazjów realnych. Następca Wiesego, Hermann Bonitz, nie był tak radykalnym obrońcą monopolu gimnazjum humanistycznego, wciąż jednak absolwenci szkół realnych nie uzyskali dostępu do wszystkich kierunków uniwersyteckich. Tymczasem dalszy rozwój ekonomiczny nowego państwa niemieckiego – II Rzeszy, zdawał się coraz bardziej faworyzować szkolnictwo realne. Lohbeck ocenia, że nowe programy nauczania z 1882 r. nie zadowalały żadnej ze stron konfliktu. Krytyka przeciążenia gimnazjów trwała nadal, jak i walka zwolenników szkół realnych z neohumanistami, którzy teraz zaczęli organizować swe stowarzyszenia. Zwolennicy gimnazjum łacińskiego coraz silniej popierali przeciw gimnazjum realnemu szkoły realne bez łaciny. W efekcie podczas konferencji szkolnej z 1890 r. klęskę odniosło głównie gimnazjum realne. Były to już jednak czasy rządów Wilhelma II, który wyznaczył zupełnie nowe priorytety dla szkolnictwa średniego. Otwierając konferencję grudniową w 1890 r, cesarz podkreślał konieczność „unarodowienia” gimnazjum, mając na myśli przede wszystkim położenie większego nacisku w nauczaniu historii na najnowszych dziejach Niemiec oraz uprzywilejowanie języka niemieckiego. Pod wpływem sugestii cesarza pozostały zarówno ustalenia konferencji grudniowej z 1890 r., jak i nowe programy nauczania dla szkół średnich z 1892 r. Przyniosły one zmniejszenie wymiaru godzin nauczania, zwiększenie liczby godzin języka niemieckiego (kosztem łaciny w gimnazjum humanistycznym i języka francuskiego w gimnazjum realnym), teraz najważniejszego przedmiotu obok religii i historii, a wychowanie fizyczne stało się przedmiotem obowiązkowym we wszystkich typach szkół średnich. Jak pisze Lohbeck, programy nauczania z 1892 r. odchodziły od ideału klasycznego kształcenia. W ich centrum znalazły się zupełnie inne przedmioty, osłabiła znacznie pozycja gimnazjum realnego, wzrosło znaczenie wyższych szkół realnych bez łaciny (Oberrealschulen). Ostatecznie gimnazja realne jednak przetrwały i doczekały się jeszcze w latach dziewięćdziesiątych utrwalenia swej zagrożonej po 1892 r. pozycji. Ponadto plany nauczania z 1892 r. dopuszczały możliwość rozwoju jeszcze jednego typu szkoły – tzw. szkół reformowanych (system altoński i frankfurcki).

Programy nauczania z 1892 r. bynajmniej nie zakończyły wojny szkolnej, a jej postanowienia realizowano opornie. Nacisk zwolenników nowych nauk ścisłych wzrastał, domagali się oni pełnego równouprawnienia gimnazjów realnych. Gimnazjum neohumanistyczne, by ocalić swój „klasyczny” charakter i odrębność, musiało zgodzić się na złamanie monopolu w ogólnym dostępie swych absolwentów na wszystkie kierunki studiów uniwersyteckich. Nowa konferencja szkolna z czerwca 1900 r. pozostawiła zielone światło dla rozwoju szkół reformowanych, zgodziła się też na trwanie przy odrębności trzech podstawowych typów szkół średnich (gimnazjum neohumanistycznego, gimnazjum realnego i wyższej szkoły realnej), a ich równoważność potwierdził cesarski rozkaz z listopada 1900 r. Pełne równouprawnienie wszystkich typów szkół średnich w dostępie do studiów nastąpiło w 1907 r., kiedy zrównano znaczenie świadectwa wyższej szkoły realnej ze świadectwami ukończenia dwóch pozostałych typów szkół średnich. W 1901 r. weszły w życie nowe plany nauczania, które potwierdzały znaczenie religii, języka niemieckiego i historii, ale i zwiększały liczbę godzin łaciny, z drugiej strony cechował te programy większy liberalizm, dyrektorom szkół pozostawiano większą swobodę w doborze niektórych przedmiotów.

Ostatni rozdział pracy Lohbecka – *Der späte Anschluss der höheren Mädchenschulbildung an das gymnasial-akademische Berechtigungswesen* – poświęcony został rozwojowi średniego szkolnictwa żeńskiego, które uzyskało swe pełne usankcjonowanie prawne dopiero na początku XX w. Z poczynionych przez Lohbecka uwag wynika, że proces przechodzenia od prywatnego-zakonno-mieszkańskiego charakteru tych szkół do uznania ich za pełnoprawne placówki państwowe był równie żmudny i skomplikowany, jak miało to miejsce w przypadku szkolnictwa realnego męskiego. Jak wynika z omawianej pracy, walkę o uznanie szkolnictwa żeńskiego na

nowe tory wprowadziły dopiero rozwijające się ruchy kobiece. W 1872 r. powstał pierwszy związek nauczających w szkołach żeńskich, a w sierpniu 1873 r. ministerstwo oświaty zwołało konferencję poświęconą szkolnictwu żeńskiemu, której postanowienia nie miały jednak żadnej mocy prawnej. Dopiero w 1886 r. wydano plan nauczania dla szkół żeńskich, który jednak nie objął całego kraju i spotkał się z krytyką żeńskiego związku nauczycielek. Wkrótce pojawił się ważny memoriał Heleny Lange (tzw. Gelbe Broschüre) z konkretnymi postulatami reform szkolnictwa żeńskiego, tego typu petycje kobiet władze niemieckie zazwyczaj jednak ignorowały. Starania kobiet z biegiem lat zaczęły jednak przynosić realne skutki. Pierwsze istotne regulacje przyniósł rok 1894, a dopiero w styczniu 1906 r. odbyła się przełomowa konferencja poświęcona szkołom żeńskim, której pokłosiem była nowa regulacja szkolnictwa żeńskiego z 1908 r. Średnie szkoły żeńskie miały więc zupełnie odrębne ustawodawstwo od męskiego.

Monografia Lucasa Lohbecka stanowi interesujące i rzetelne studium z dziejów historii pruskiej (niemieckiej) edukacji. Jest pracą, w której trafnie uchwycono najważniejsze społeczno-polityczne czynniki rozwoju pruskiego szkolnictwa średniego, które – co potwierdza praca Lohbecka – wolało ewolucję niż gwałtowne zmiany.

Tomasz Chrzanowski

Jarosław Kłaczek, *Protestanckie wydawnictwa prasowe na ziemiach polskich w XIX i pierwszej połowie XX w.*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2008, ss. 456, ryc. 42.

Omawiana publikacja stanowi kontynuację badań autora nad prasowymi wydawnictwami protestanckimi¹. Jej ramy chronologiczne obejmują lata 1822–1939. Rok 1822 stanowi cenzurę ze względu na ukazanie się „Nowin o Rozszerzeniu Wiary Chrześcijańskiej” – „pierwszego, okazowego numeru czasopisma protestanckiego na ziemiach polskich” (s. 6), skierowanego do ludności mazurskiej. Data końcowa, czyli wybuch II wojny światowej, zamyka pewien okres w działalności Kościołów protestanckich na ziemiach polskich. Monografia składa się z dwóch części, pierwsza zawiera charakterystykę wydawnictw, druga natomiast bibliografię adnotowaną czasopism protestanckich, ukazujących się lub rozpowszechnianych na ziemiach polskich w latach 1822–1939.

W rozdziale pierwszym szeroko została omówiona działalność wydawnicza Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. Autor zastosował podział na publikacje polsko- i niemieckojęzyczne, a następnie wyszczególnił regiony ich występowania. Jako miejsca wydawania prasy w języku polskim wskazał tereny Polski centralnej (należy wnioskować, że chodzi o obszar Królestwa Kongresowego z głównymi ośrodkami wydawniczymi w Warszawie i Łodzi), Dolnego i Górnego Śląska, Śląska Cieszyńskiego, Pomorza, Wielkopolski oraz Mazur. Polska centralna, Śląsk Cieszyński i Kresy Wschodnie, a zwłaszcza Wołyń, to miejsca występowania prasy protestanckiej w języku niemieckim. Tak skonstruowany układ pracy pozwala dostrzec, że zdecydowana większość czasopism ukazujących się w ramach Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego miała charakter polski, mimo że Polacy stanowili mniejszość tej wspólnoty wyznaniowej. Było to wynikiem ich decydującej pozycji w strukturach Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, na czele którego stał ksiądz biskup Juliusz Bursche. Popierano więc m.in. inicjatywy tworzenia wydawnictw w duchu polskiego ewangelicyzmu ks. Leopolda Otto, który w 1863 r. założył „Zwiastuna Ewangelicznego” – pierw-

¹ J. Kłaczek, *Czasopiśmiennictwo protestanckie w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2003.