

Hanna Markiewiczowa

"Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich : od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918", Wiesława Korzeniowska, Kraków 2004 : [recenzja]

Studia Theologica Varsaviensia 44/1, 259-267

2006

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.

Rozdziały siódmy i ósmy odpowiadają zapewne najbardziej oczekiwaniom czytelników, gdyż dotyczą kompetencji poszczególnych władz odnośnie ustanawiania i interpretacji prawa liturgicznego, a także tego, co w liturgii konieczne, a co dozwolone. Komunikatywny język, jakim posługuje się Autor, okaże się z pewnością pomocny w rozstrzygnięciu wątpliwości liturgiczno – prawnych, powstałych w wyniku reformy Soboru Watykańskiego II, kończącej rygoryzm jurydyczny, charakterystyczny dla epoki trydenckiej.

Rozdziały dziewiąty i dziesiąty dotyczą innych aktualnych zjawisk w życiu liturgicznym. Podejmują one mianowicie zagadnienia związane z prawem zwyczajowym oraz inkulturacją liturgii, która z kolei posiada swój oddźwięk w prawodawstwie. Autor zwrócił tym samym uwagę, że relacja prawo – liturgia może posiadać charakter zwrotny.

Praca ks. J. Nowaka inspirowana jest troską o takie przybliżenie prawodawstwa liturgicznego, które służyłoby Kościołowi i duchowemu rozwojowi wiernych, czyli innymi słowy pozostaje w służbie wydarzeń zbawczych. Tym samym Autor, potwierdzając pastoralny nurt swoich zainteresowań nad liturgią i liturgiką, rozszerza go o spektrum prawne.

ks. Krzysztof Filipowicz

Wiesława Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004, ss. 244.

Oficyna wydawnicza *Impuls* wydała w 2004 r. książkę Wiesławy Korzeniowskiej, poruszającą problemy edukacji i wychowania różnych grup społecznych, zamieszkujących ziemie polskie w II połowie XIX wieku. Rzecz dotyczy wychowania Polaków w czasach zaborów, aż do 1918 r., czyli do uzyskania przez Polskę niepodległości.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, w których autorka zaprezentowała kolejne etapy edukacyjne, przyjmując za kryterium podziału szczeble kształcenia, mianowicie: modele wychowania okresu wczesno-dziecięcego, edukację elementarną, ponadelementarną warstw plebejskich, warstw ziemiańskich oraz oświatę pozaszkolną.

W rozdziale pierwszym omówione zostały przemiany społeczno-gospodarcze, jakie zachodziły w poszczególnych zaborach po kolejnych aktach uwłaszczenia chłopów. Autorka, korzystając z danych statystycznych, zaprezentowała rozwój gospo-

darczy w różnych zaborach, uwypuklając nierównomierność i odnosząc się do przyczyn tego stanu rzeczy, wśród których zdecydowanie zabrakło zasadniczej, mianowicie faktu, iż państwa zaborcze prowadząc określoną politykę wewnętrzną, niejednokrotnie inspirowaną przez państwa europejskie¹, traktowały ziemie polskie jako tereny eksploatacyjne, a nie inwestycyjne. Niechęć sfer rządzących w Galicji do edukacji najuboższych wynikała z pamięci o rzezi galicyjskiej, stąd kształcenie mas chłopskich czy robotniczych nie leżało w kręgu zainteresowań rządzących, a przeciwieństwo oświata i jej poziom była i jest motorem przemian cywilizacyjnych. Rozwój gospodarczy ziem polskich w ramach państw zaborczych, jakkolwiek by on nie był, został wymuszony przez „wiek maszyny i pary”, a nie przez dalekowzroczną politykę państw. Rozwój nauki i wydarzenia polityczne spowodowały zmiany społeczne na wielką skalę, które Autorka zaprezentowała w drugiej części rozdziału pierwszego.

W kolejnym rozdziale pracy W. Korzeniowska omówiła modele wychowania wczesnoszkolnego, wyodrębniając edukację międzypokoleniową, opartą na stabilnej podstawie, jaką była rodzina, i kultywowaną zwłaszcza w środowiskach chłopskich, potem, jak słusznie zauważa Autorka, w rodzinach robotniczych, co wydaje się być konsekwencją wiejskiej genealogii pracowników przemysłu. W drugiej części rozdziału, omawiając działalność ochronek jako instytucjonalnej formy opieki nad dzieckiem, Autorka myli się już przyjmując za datę założenia pierwszej ochronki w Królestwie Polskim rok 1839, bowiem Teofil Janikowski, który z ramienia Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (WTD) odbył naukową eskapadę do państw zachodnioeuropejskich w celu zapoznania się z działaniem tego typu instytucji, placówkę taką przy wspomnianym wyżej Towarzystwie założył w 1838 r. Ochronka rzeczywiście była wspierana przez społeczeństwo Warszawy, ale pierwszą finansowało samo WTD. Pisząc o zakładaniu ochronek, należy pamiętać, że Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności działało na terenie Warszawy, a nie całego Królestwa, jak pisze Autorka na s. 59 swojej rozprawy. Rzeczywiście, w latach siedemdziesiątych było w Warszawie 18 ochronek WTD, a w 1902 r. liczba ta powiększona została do 38 placówek. Nie oznacza to jednak zakładania ochronek Towarzystwa na terenie całego Królestwa Polskiego, tym bardziej, iż społeczność każdego większego miasta starała się o tworzenie własnych towarzystw dobroczynności². Wiele wiadomości na temat rozwoju ochronek zawiera

¹ Wszyscy zaborcy wyznawali zasadę legitymizmu, traktując swoje panowanie jako wolę Bożą. Pamiętano bowiem skutki rewolucji francuskiej i hasła, które zostały na długo zapamiętane przez społeczeństwa europejskie.

² Np. Lublin, Łódź, Płock, Radom i inne. Tworzenie Towarzystw Dobroczynności było zjawiskiem charakterystycznym dla XIX wieku, związanym z przeobrażeniami gospodarczo-społecznymi, których społeczne koszty przekładały się na znaczną liczbę ubogich, poszukujących pracy, schronienia, czy sierot.

publikacja Belli Sandler, pt. *Wychowanie przedszkolne w Królestwie Polskim*, której Autorka nie wzięła pod uwagę, posiłkując się jedynie podręcznikiem Wandy Bobrowskiej Nowak³.

Na uwagę zasługuje fakt, iż W. Korzeniowska podkreśliła wkład właścicieli zakładów przemysłowych oraz zamożnych osób prywatnych, w tym ziemianstwa, w tworzenie tego typu placówek. Świadczyło to niewątpliwie o konieczności zapewnienia dzieciom w wieku przedszkolnym opieki podczas pracy matek, jak również o upowszechniającej się idei instytucjonalnego wychowywania młodego pokolenia.

W drugiej części rozdziału omówiona została edukacja charakterystyczna dla wyższych sfer, mająca w podstawie religię, właściwe rozumienie własnej roli społecznej przejawiające się w relacjach interpersonalnych, starannym wykształceniu, pobieranym zgodnie ze zwyczajem albo w domu, albo w ekskluzywnych zakładach naukowych. Wszelkie te zabiegi, zwłaszcza staranne wykształcenie, dotyczyły przede wszystkim chłopców, bowiem dziewczęta, jak zaznacza Autorka, były uzależnione początkowo od ojców, a po zamążpójściu przechodziły pod „kuratęłę” mężów⁴. W tym kontekście edukacja i wychowanie dziewcząt przebiegało w myśl koncepcji Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej, o czym Autorka nie wspomniała, a powinna, bo recepcja tej teorii była widoczna na ziemiach polskich pod wszystkimi zaborami. Zresztą potwierdzeniem tej tezy są nie tylko wzmianki zamieszczone w „Dzienniku Domowym”, czasopiśmie, które poważnie zajmowało się kwestią wychowania kobiet w Wielkopolsce, ale również twierdzenia Jana Hulewicza, autora fundamentalnej rozprawy⁵, z której również korzystała Korzeniowska. Hulewicz podkreślał zgodną opinię Trentowskiego i Estkowskiego, którzy eksponowali zasługi Tańskiej i utożsamiali się z jej koncepcją wychowania kobiety. Jan Hulewicz pisał, że nawet ruch feministyczny nie spowodował zmian w faktycznym rozwoju szkolnictwa dziewcząt *nie tylko do końca XIX w ale nawet na początku XX*⁶. Kodeksy obyczajowe XIX wieku, nawet początków XX wieku, wobec panien z dobrych domów ordynują, obok koniecznej wiedzy praktycznej w zakresie zarządzania domem, *rozważny udział żony w dążeniach męża, co oznaczało, że kobiecie nie wolno było wtrącać się do rzeczy, które jej nie dotyczyły, czyli do zajęć zawodowych męża, ale całym swoim zachowaniem mogła mu pomóc, przekonując otoczenie, że jej mąż zrobił dobry wybór w małżeństwie, zatem i w innych sprawach można na nim pole-*

³ W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.

⁴ W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004, s. 81.

⁵ *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce XIX w.*, Kraków 1939, s. 137.

⁶ Tamże.

gać⁷. Ponadto źródłem informacji o dziedzictwie pedagogicznym Klementyny z Tańskich-Hoffmanowej może być książka J. Gawlika, wydana w 1995 r. w Opolu, do której Autorka jednak nie sięgnęła.

Rozdział trzeci poświęciła Korzeniowska edukacji elementarnej, przedstawiającej model awansu społecznego warstwy ubogich realizowany drogą edukacji szkolnej we wszystkich trzech zaborach. Słusznie zauważyła, iż najlepiej realizowany był obowiązek szkolny na ziemiach zaboru pruskiego, gdzie antypolska polityka Bismarcka w postaci „Kulturkampf” dała zgoła nieoczekiwane efekty w postaci zjednoczonego i solidaryzującego się z Kościołem katolickim społeczeństwa, bez względu na urodzenie. Wspólna walka z germanizacją zaowocowała powstaniem tajnych i jawnych instytucji oświatowych, upowszechniających zarówno wiedzę rolniczą, ekonomiczną, jak i popularyzującą czytelnictwo poprzez Towarzystwo Czytelni Ludowych (TCL), jedyną organizację działającą od 1880 do 1939 r.⁸. Szkoda, że Autorka nie uwzględniła problemów oświaty elementarnej na terenie całego zaboru pruskiego, a skoncentrowała się w zasadzie tylko na terytorium Śląska i Wielkopolski.

Taką organizacją, jak TCL w zaborze pruskim, było działające na terenie Galicji Towarzystwo Szkoły Ludowej, założone w setną rocznicę uchwalenia Konstytucji 3-go Maja, które przez cały okres swojej działalności wspierało wysiłki upowszechniania szkolnictwa elementarnego na tamym terenie, prowadząc nie tylko akcję uświadamiającą, ale również zbierając środki materialne dla najuboższych, a także inicjując akcję zwalczania analfabetyzmu. Szkoda, że Autorka, przy opracowaniu tego fragmentu pracy, nie sięgnęła do rozpraw Renaty Dutkowej⁹ czy Czesława Majoraka¹⁰.

Analizując szkolnictwo elementarne na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim, Autorka podkreśliła, zgodnie z istniejącą rzeczywistością, wysoki odsetek analfabetów, który był spowodowany nie tylko zniesieniem składki szkolnej przez generała Józefa Zajęzka w czasach Dyrekcji Edukacji Publicznej, ale przede wszystkim brakiem obowiązku nauki elementarnej na terenie imperium carskiego. Dlatego też w projekcie ustawy, zaprezentowanym władzom w Petersburgu przez Aleksandra Wielopolskiego, paragraf dotyczący obowiązkowego nauczania na poziomie elementarnym nie znalazł akceptacji. Znakomitym źródłem informacji na temat szkolnictwa Królestwa Polskiego II połowy XIX wieku, aczkolwiek

⁸ Działalność Towarzystw Czytelni Ludowych została dokładnie omówiona w pracy J. Kisielewskiego, *Światła w mroku*, wydanej z okazji 50-lecia pracy TCL, w Poznaniu w 1930 r.

⁹ R. Dutkowska, *Polityka szkolna w Galicji między autonomią a centralizmem; 1861-1875*, Kraków 1995.

¹⁰ *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii 1860-1873*, wybrał, wstępem i przypisami opatrzył Cz. Majorak, Wrocław 1980.

przez Autorkę nie wykorzystanym, jest praca Karola Poznańskiego zatytułowana *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*¹¹.

Kwestia druga, to szkolnictwo żydowskie. Próby stworzenia elementarnej szkoły dla dzieci żydowskich podjęła Izba Edukacyjna, czyli zdecydowanie wcześniej aniżeli ujmuje to Autorka. Problem fiaska tej inicjatywy wynikał nie ze złej woli ustawodawcy, lecz z obaw jakie żywili sami Żydzi wobec szkoły świeckiej, pod wpływem której asymilacja młodzieży żydowskiej przebiegałaby sprawniej, odrywając ją od tradycji i religii. Wedle badań Adama Winiarza, mimo przeszkód, trzy pierwsze żydowskie szkoły elementarne uruchomione zostały w Warszawie już w 1820 r.¹².

Omawiając upadek reformy Wielopolskiego i rusyfikację szkolnictwa w Królestwie Polskim, Autorka skonstatowała: *Po roku 1905 nastąpiło ożywienie życia politycznego i kulturalnego szerokich mas społecznych oraz pewne zelżenie ucisku ze strony zaborców. Wtedy też zaczął się kształtować niezależny system oświaty*¹³. Wypadałoby dodać, iż szkolnictwo prywatne i wspomniany wyżej przez Korzeniowską niezależny system oświaty najlepiej kształtował się w Królestwie Polskim, a powodem zelżenia ucisku zaborcy, np. rosyjskiego, była rewolucja 1905 r. i słynny strajk szkolny, czy – tak jak w zaborze pruskim – strajk dzieci wrzesińskich. Nieugięta postawa studentów, uczniów, środowisk oświatowców, wspierających protest młodzieży, doprowadziła do wydania ukazu carskiego zezwalającego na zakładanie prywatnych szkół z polskim językiem nauczania. Galicja w tym czasie cieszyła się autonomią kulturalną i polityczną, stąd nie można warunków rozwoju jej teorii i praktyki oświatowej porównywać do ziem polskich pod zaborem pruskim i rosyjskim. Tam istniały zupełnie inne warunki polityczne, które w znakomitej mierze ułatwiały rozwój oświaty.

Rozdział czwarty dotyczy szkolnictwa zawodowego, które było charakterystyczne dla warstw plebejskich, uznających fachowe kształcenie za zdecydowanie bardziej odpowiadające, dające konkretne umiejętności. Ta część pracy Wiesławy Korzeniowskiej jest opracowana bardzo skrupulatnie i uwzględnia szeroką gamę publikacji. Szczególnie drobiazgowo zarysowała Autorka kształtowanie się form edukacji zawodowej na terenie zaboru pruskiego, zwłaszcza Śląska, którego problemy edukacyjne zna, jak wynika z całej pracy, najlepiej. Uwzględnione zostały także inicjatywy przedstawicieli Kościoła katolickiego w tworzeniu różnego rodzaju kursów i szkół zawodowych. Jako przykład przywołano działal-

¹¹ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968.

¹² A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego 1807-1831*, Lublin 2002, s. 156.

¹³ W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie...*, s. 105.

ność ks. Józefa Szafrańka, który znany jest między innymi jako współtwórca (wraz z ks. Karolem Myśliwcem) Kasyna Katolickiego, ważnego centrum wychowania młodzieży. Dokładnie omówiła Autorka rozwój i specyfikę szkolnictwa zawodowego w Galicji, uwzględniając terytorialne rozmieszczenie poszczególnych gałęzi rzemiosła i przemysłu. Rozwój nauki i techniki nie tylko wpłynął na tworzenie się nowych działów przemysłu, ale wymuszał konieczność solidnego przygotowania zawodowego, które można było uzyskać w szkole zawodowej, o programie spełniającym oczekiwania. Wart podkreślenia jest fakt, że nie tylko władze, ale również stowarzyszenia społeczne, korporacje zawodowe, osoby prywatne widziały w edukacji zawodowej dźwignię rozwoju gospodarczego i szansę awansu dla młodzieży plebejskiej. Ta tendencja podtrzymywana była w Królestwie Polskich przez pozytywistów warszawskich, którzy w pracy upatrywali powodzenie i życiową szansę, w pracy wydajnej, wykonywanej przez wykwalifikowanego robotnika czy rzemieślnika.

Oddzielny problem to kształcenie gimnazjalne, zarówno w gimnazjum tradycyjnym z dominacją greki, łaciny, przedmiotów humanistycznych, jak i w tych placówkach, których program przewidywał nauki rzeczowe, dzisiaj określanych matematyczno-przyrodniczymi. Wszyscy zaborcy przeprowadzali, z różnych względów, różnego rodzaju korekty programowe związane z przedmiotami, które dla władzy były niewygodne, głównie ze względów politycznych. Zmiany te powodowane były także, jak pisze Korzeniowska, różnymi teoriami i koncepcjami, i przytacza odpowiednio wpływ Georga Hegla czy Jana Fryderyka Herberta.

Znaczące miejsce w zaborze pruskim zdobyła szkoła realna, która stanowiła ofertę dla dzieci ze środowiska lepiej sytuowanych. Ciekawe są dane przytaczane przez Autorkę, a dotyczące udziału młodzieży chłopskiej w edukacji gimnazjalnej na terenie Galicji w końcu XIX wieku. Wskazują one na znaczny udział dzieci chłopskich w nauczaniu gimnazjalnym, bowiem odsetek uczniów z tych środowisk stanowił od 25-40% ogółu młodzieży uczęszczającej do gimnazjum. Szkolnictwo średnie rządowe dostępne było w zasadzie tylko dla chłopców, bowiem, jak zaznacza Autorka, *władze państwowe wciąż sprzeciwiały się tworzeniu rządowych żeńskich szkół średnich*¹⁴.

Autonomia Galicji spowodowała nieskrepowaną możliwość rozwoju kultury i nauki. To tam działało Ossolineum, Polska Akademia Umiejętności, tam też zapoczątkowany został zawodowy ruch nauczycielski. Galicja jako środowisko kultury polskiej skupiała uczonych wszystkich trzech zaborów, oferowała największe możliwości oświatowe, dysponowała kadrą wykształconych nauczycieli szkół średnich, dawała szansę na zdobycie wykształcenia różnym środowiskom niezależnie

¹⁴ W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie...*, s. 150.

od wyznania i pochodzenia. Powszechnie znany jest fakt chłopskiego pochodzenia wielu profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W Królestwie Polskim udział procentowy młodzieży chłopskiej w kształceniu gimnazjalnym był zdecydowanie mniejszy i wynosił w roku 1895 tylko 7%, co związane było ze stanowością szkoły, wprowadzoną między innymi okólnikiem ministra D i e l a n o w a, a zamykającą wstęp do wyższych stopni kształcenia dzieciom plebejskim. Młodzież ziemiańska kształciła się (po 1905 r.) przeważnie w zakładach prywatnych, oferujących naukę odpłatną, ale w języku polskim. Szkoły prywatne reprezentowały zazwyczaj wysoki poziom nauczania i były terenem różnego rodzaju eksperymentów pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa najlepiej wyglądało na terenach zaboru pruskiego. Rzesza niemiecka miała najlepiej przygotowane kadry pedagogiczne, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa elementarnego, dzięki konkretnym rozwiązaniom i przemyśleniom Adolfa D i e s t e r w e g a, który uruchomił wzorcowe seminarium nauczycielskie w Berlinie. Zdecydowanie gorzej kształcenie nauczycieli przedstawiało się w Królestwie Polskim, a to dzięki specyficznym warunkom stawianym przez władze kandydatom na nauczycieli, rekrutowanym spośród niepiśmiennych środowisk chłopskich. Taka polityka władz carskich doprowadziła w efekcie do deficytu wykształconych nauczycieli szkół powszechnych, który zaważył na uruchomieniu sieci szkół powszechnych w początkach Polski niepodległej.

Udział młodzieży plebejskiej w studiach uniwersyteckich był nieznaczny. I tak w Uniwersytecie Wrocławskim od 1811 r. do początku XX wieku studiowało od 10-25% Polaków, wśród nich od 5-15% młodzieży pochodzenia chłopskiego¹⁵.

Największą ofertę studiów miała Galicja, bowiem na jej terenie skupiło się wiele uczelni, przyciągających Polaków z różnych zaborów. K o r z e n i o w s k a przytacza dane, z których wynika, iż udział studiującej młodzieży chłopskiej w latach 1870-1890 zwiększył się o 150%¹⁶.

Dzieci bogatego ziemiaństwa i arystokracji edukację ponadelementarną pobierały w ekskluzywnych gimnazjach, poza granicami zaborów lub najlepszych placówkach miejscowych, cieszących się zasłużoną renomą. Wśród nich Autorka wymieniła Gimnazjum Ojców Jezuitów w Chyrowie, Gimnazjum Zamoyskiego w Warszawie, Zakład Jezuitów w Karlsburgu (niedaleko Wiednia), Zakład Benedyktynów w Brugii¹⁷. Szkoły te były znakomicie wyposażone w pomoce naukowe i zapewniały doskonałe warunki nauki i wypoczynku. Wymagania stawiane uczniom dotyczyły nie tylko kwestii dydaktycznych, ale również wychowawczych.

¹⁵ Tamże, s. 170.

¹⁶ Tamże, s. 172.

¹⁷ Tamże, s. 180.

Na studia młodzież ziemiańska wyjeżdżała do renomowanych uczelni, wybierając zazwyczaj kierunki rolnicze, przygotowujące do nadzorowania własnych majątków. Chętnie też wybierano studia politechniczne. Punktem honoru dla męskiej części młodzieży arystokratycznej była służba wojskowa, którą odbywano w cieszących się najwyższym uznaniem pułkach. Obok służby wojskowej, młodzi arystokraci zajmowali się również sztuką i dawali upust swoim pasjom społecznikowskim.

Książkę W. Korzeniowskiej kończy rozdział, w którym zaprezentowana została oświata pozaszkolna, prowadzona we wszystkich trzech zaborach siłami społecznymi, skupionymi w organizacjach takich jak Towarzystwo Czytelnicy Ludowych w zaborze pruskim, Towarzystwo Szkoły Ludowej w zaborze austriackim, Polska Macierz Szkolna w Królestwie Polskim, Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego, wreszcie Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, której patronował J.I. Kraszewski. Wszystkie te społeczne organizacje prowadziły działalność wspomagającą lub inicjującą działania oświatowe. Niektóre z nich, jak np. Polska Macierz Szkolna musiały po 1907 r. prowadzić pracę utajnioną, gdyż władze carskie zawiesiły Polską Macierz Szkolną w Królestwie Polskim wskutek odmowy Towarzystwa wobec nakazu wprowadzenia języka rosyjskiego. Obok zinstytucjonalizowanych, jawnych i utajonych form społecznej działalności oświatowej istniała grupa społeczników, ludzi którzy poświęcali swój czas, realizując hasła pracy „u podstaw” poprzez oświecenie niepiśmiennej części społeczeństwa polskiego. Na ziemiach Królestwa Polskiego człowiekiem instytucją oświatową był Konrad Prószyński, popularnie zwany Promykiem, którego dziełem było założenie „Gazety Świątecznej”, adresowanej do środowisk wiejskich i cieszącej się wśród nich popularnością, oraz napisanie *Elementarza dla Samouków*. Natomiast Mieczysław Brzeziński, któremu Autorka niesłusznie przypisuje autorstwo podręczników Promyka, był znakomitym popularyzatorem przyrodznawstwa, zajmującym się nowoczesnymi metodami upowszechniania wiedzy wśród nieoświeconych warstw społeczeństwa.

Autorka publikacji ciekawej i wnoszącej wiele informacji nowych do naszej wiedzy edukacji społeczeństwa polskiego pod zaborami, nie ustrzegła się błędów warsztatowych. Zasadą niepodważalną w naukach historycznych jest odwoływanie się do pierwszego źródła. Korzeniowska posługuje się *Źródłami do Dziejów Wychowania*, które są wyborem sporządzonym przez prof. Stefana Wołoszyna. Za przykład może posłużyć odwołanie się Autorki do *Źródeł Wołoszyna* w przypadku cytowania *Stanu oświecenia w Polsce* Hugona Kołłątaja, zamiast do samego tekstu Kołłątaja (s. 64), dostępnego w większych bibliotekach. Seria wydawnicza *Kobieta i edukacja, Kobieta i praca, Kobieta i kultura* itp. nie jest książką autorską prof. A. Żarnowskiej i prof. A. Szwarca, tylko zbiorem studiów, których poszczególne tomy wydane zostały pod redakcją wyżej wymienionych pro-

fesorów, zatem właściwy zapis bibliograficzny zarówno w przypisach, jak i w bibliografii powinien mieć inną, aniżeli podaje Autorka, prawidłową formę. Wreszcie odwoływanie się w różnych miejscach pracy do podręczników historii wychowania nie jest najwłaściwsze, zważywszy na znaczny dorobek Autorki uwidoczniiony w bibliografii. Rozprawa *Korzeniowskiej* ma charakter popularnonaukowy. Podstawowym jej mankamentem jest brak wykorzystania uznanych, zasadniczych dla podjętego tematu, publikacji naukowych.

Mimo wskazanych wyżej uchybień książka *W. Korzeniowskiej* jest ciekawa, napisana żywym językiem, zwłaszcza we fragmentach dotyczących oświaty na Śląsku, w których Autorka czuje się najlepiej i ze znanstwem wykorzystuje materiał, również niemieckojęzyczny, choć dotyczy on w zasadzie danych statystycznych.

Hanna Markiewiczowa

Krzysztof Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, ss. 185.

Dorobek polskiej pedagogiki kultury okresu II Rzeczypospolitej jest dla myślenia o wychowaniu dziedzictwem wyjątkowym. Składają się nań dzieła wielu indywidualności wybitnych, godnych miana humanistów XX wieku. Rozmach i głębia budowanych przez nich stanowisk teoretycznych jest zapewne dowodem siły osobowości i walorów intelektualnych twórców, ale także (co zresztą się łączy) efektem ich wzrastania w specyficznym, poznawczo płodnym klimacie „przełomu wieków”, a w Polsce dodatkowo – w czasach narodowego odrodzenia.

Należy z zadowoleniem stwierdzić, że po latach „obecności milczącej” dorobek pedagogiki kultury okresu międzywojennego doczekał się wreszcie żywego zainteresowania i zaczął postrzegany być nie tylko w kategoriach spuścizny wartościowej dla historyków (wychowania w szczególności), ale jako koncepcje zdolne ożywić aktualnie prowadzony dyskurs teoretyczny, dotyczący napięć zachodzących pomiędzy człowiekiem, kulturą a wychowaniem, co więcej – koncepcji zdolnych wpływać na postawy praktykujących wychowania. Te walory myśli pedagogiki kultury argumentują potrzebę poddawania jej rekonstrukcji (i dekonstrukcji) z należytyym krytycyzmem poznawczym.

Wśród wielu interesujących opracowań (tylko w 2005 roku ukazały się doskonałe analizy A. Folkierskiej *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* i A. Ciążeli *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej*