



Aleksandra Kujawska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4270-2003

**Szkoły realne w Polsce.
Ideał wychowawczy i jego praktyczne wdrażanie
w ujęciu historycznym**

**Real Schools in Poland.
Pedagogical ideal and its practical implementation
in the historical view**

Abstract: For several past years a new type of school has been noticeable in the Polish educational landscape – real schools. The creators of this type of institutions refer to the idea of 18th-century real schools focused on “training in practical areas that are useful to students in a life” at the same time “education should be engaging and interesting for students”. However, the idea of creating of real schools should be sought two hundred years earlier, in Reformation era, when new concepts of education emerged, including the idea of school – the real school. In this article I will present the educational ideal of real schools. I will scrutinize the concept of real schools created in 16th century as a result of a new way of thinking about the upbringing young people. On the basis of source texts, I will reconstruct the educational and educational ideal of real schools and describe the scheme of the educational program of this type of institutions operating in the 19th-century Poland.

Keywords: real school, education, upbringing, utilitarianism.

Idea szkół realnych w Europie. Poszukiwania nowej szkoły w nurtach filozoficznych, religijnych i społecznych

Pytania dotyczące roli szkoły są jednym ze stałych elementów dyskusji publicznej, jednak można zaryzykować tezę, iż końcówka wieków średnich, a następnie czasy reformacji, wskazały znaczącą rolę szkoły w oddziaływaniu na społeczeństwo.

Od początku dyskusji o roli szkoły, instytucja ta postrzegana była jako nośnik wiedzy, miejsce nowego spojrzenia na człowieka, możliwość upowszechnienia książki (Burda, 1999). Nowe koncepcje wychowawcze dostrzeżemy jeszcze w późnym średniowieczu – włoskie miasta, serca humanizmu Mediolan i Florencja, a także mniejsze Ferrara i Mantua – dzięki wybitnym wychowawcom na dworach książęcych, stają się kolebkami nowych szkół, a z czasem wzorem dla innych. Humanistyczna odpowiedź, dotycząca istoty szkoły, kształtowała się powoli i tu należy podkreślić rolę wspomnianych niżej włoskich pedagogów, którzy swoje tezy głosili już w XV wieku, czyli sto lat przed wydarzeniami w Wittenberdze. Chodzi tu o trzech teoretyków wychowania, którzy mieli wpływ na pisma pedagogiczne:

- Piotra Pawła Vergerio – jego traktaty o edukacji humanistycznej wywarły ogromny wpływ na metody i program nauczania w renesansowych Włoszech. Vergerio krytykował klasztorny system wychowania, podkreślał rolę rodziców i państwa w wychowaniu młodego człowieka, wskazywał na praktyczny wymiar edukacji: „Nauka winna być przystosowana do potrzeb życia. Nie każdy ma się wszystkiego uczyć, skierowywać należy młodzież do tych nauk, do których okazuje największe zdolności” (Kot, 1996, s. 203).
- Maffeo Vegio i jego traktat pedagogiczny „Sześć ksiąg o wychowaniu dzieci”. To dzieło, w którym znajdziemy nowy pomysł na wychowanie młodego człowieka. W zasadach pedagogicznych Vegio zwraca uwagę na tworzenie szkół w rodzinnych miejscowościach – rodzice mają wówczas możliwość częstych odwiedzin szkoły, rozmów z nauczycielem, a poprzez to stałego monitorowania postępów dziecka w nauce.
- Eneasza Sylwiusza Piccolominiego, późniejszego papieża Piusa II. Jego traktat „O wychowaniu dzieci” to inspiracja dla humanistycznych teorii wychowania młodego człowieka. To zestaw rad dotyczących wychowania fizycznego i umysłowego ówczesnej młodzieży.

Warto za A. Zagrodzką (2014) prześledzić również postulaty Vittorino da Feltre. W przypadku tego nazwiska mówimy o praktyku – nie znajdziemy jego traktatu pedagogicznego; założeń pedagogicznych Vittorino należy szukać w opisie życia sporządzonym przez jego uczniów-biografów. Założona przez Vittorino Casa Giocosa w Mantui cieszyła się popularnością z uwagi na możliwość wspólnego poszukiwania prawdy, szacunku dla uczniów, dostosowania nauki do możliwości psychofizycznych i zainteresowań uczniów. Vittorino zwracał uwagę na element wspólnotowości – jadł posiłki z podopiecznymi, dbał o ich ruch na świeżym powietrzu, uczył poprzez wycieczki, grę i zawody.

Jak zauważa S. Kot (1996), znawca humanizmu, włoscy filozofowie wychowania, inspirujący się dziełami Kwintyliana i Plutarcha, wzbogacili włoską myśl pedagogiczną o nowe treści. W dziełach wspomnianych pedagogów z wielkich miast i małych miasteczek włoskich należy poszukiwać pierwszych śladów idei szkół realnych. Włoscy pedagodzy zwracają bowiem uwagę na umiejętności, które powinny być wykształcone w młodym pokoleniu. Szkoła ma kształcić praktycznie – ważne, aby uczyć tego, co w życiu może być przydatne; i holistycznie – podkreśla się istotę wychowania fizycznego, zabaw, pływania. Wraca starożytna idea pedagogiczna wskazująca, że pochwałą i nagrodami można pozytywnie wpływać (a nawet osiągnąć lepsze rezultaty!) na ambicję młodzieży.

Główne założenia myśli pedagogicznej epoki humanizmu znajdziemy w tzw. *szkole humanistycznej, która wyrosła z jednej strony na bazie poglądów humanistów-teoretyków z Erazmem z Rotterdamu i Ludwikiem Vivesem na czele, a z drugiej strony była dziełem praktyków – Filipa Melanchtona i Jana Sturma.*

Tu warto pochylić się nad pracami Jana Ludwika Vivesa, który zdaniem Stanisława Kota (1996) był największym pedagogiem humanistycznym. Jak wskazuje autor „Historii wychowania”, u Vivesa odnajdujemy propozycję przemyślanego, zwartego systemu wychowania, opartego o etykę i psychologię. Szkoła humanistyczna (z Vivesem na czele) podkreśla, iż celem kształcenia nie jest sama wiedza. Młody człowiek dzięki wykształceniu ma być nie tylko mądrzejszy, ale też lepszy – nauka ma wpływać na ukształtowanie jego charakteru: „Nauka powinna uwzględniać indywidualność wychowanka, stosować się do jego usposobienia moralnego, uzdolnienia intelektualnego, szczególnych skłonności, stanu fizycznego, wieku i przyszłego zawodu” (Kot, 1996, s. 212-213). Vives zaleca konieczność inspiracji z otoczenia: „wychowaniem obywatelskim winni się zająć najszanowniejsi starcy z pośród obywateli i ojcowie” (Kot, 1996, s. 213). U tego pedagoga odczytamy również postulat

praktycznego wymiaru kształcenia: jeśli uczymy języków, to nauka ma się rozpoczynać od mówienia, a nie od gramatyki; szkoła jest też miejscem nauki sztuki retoryki, która może być świetnym sposobem na dochodzenie do prawdy. Vives podkreślał także potrzebę wyrabiania w uczniach samodzielności w procesie nauczania. Na koniec należy dodać jeszcze jeden postulat z systemu owego pedagoga, który kształtuje ideał wychowawczy współczesnej szkoły realnej – szkoła to „zadanie społeczne, którego dobre spełnienie może ludzkość podnieść moralnie” (Kot, 1996, s. 215).

Poszukując ideału wychowawczego szkoły realnej, należy pochylić się nad myślą edukacyjną reformacji. Reformacja, która doprowadziła do zmiany myślenia o człowieku, wywołała zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, nie mogła swoim wpływem pominąć szkoły. Luter – poza zmianami w Kościele – wywołał również dyskusję na temat powszechności edukacji i jej praktycznego wymiaru. Wskazywano na dwa cele nauki i wychowania: a) dzięki wykształceniu ówczesny człowiek miał możliwość odnalezienia się w modernizującym się świecie i b) wykształcenie było początkiem procesu tworzenia się nowego typu chrześcijanina – jednostki indywidualnej, myślącej, świadomej, a jednocześnie pobożnej, budującej swoje życie na podstawie praktycznej znajomości Biblii (Maciuszko, 2016). Luter bowiem postulował upowszechnienie oświaty – tej na poziomie elementarnym, aby wierni mogli swobodnie czytać Pismo św. – oraz naukę języków narodowych, co miało zagwarantować łatwiejszy dostęp do tekstów świętych.

Twórca reformacji, dążąc do upowszechnienia oświaty elementarnej, w 1524 roku, zaapelował do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, aby zakładali i utrzymywali szkoły. Powszechny dostęp do nauki miał zagwarantować swobodę czytania Pisma świętego. Luter wskazywał, iż pierwszym i nadrzędnym celem nauki szkolnej na poziomie elementarnym ma być przygotowanie dzieci do lektury Pisma św. – indywidualna lektura Biblii była drogą do pogłębienia wiary. Poprzez swobodne czytanie Słowa Bożego, każdy miał możliwość indywidualnego, osobistego dążenia do osiągnięcia zbawienia. Indywidualna lektura Pisma św. to możliwość poznania wzorców, a poprzez to wykorzystanie ich w życiu codziennym, w tym w wychowaniu rodzinnym. Dodatkowo Luter wskazywał konieczność kształcenia językowego w zakresie trzech języków klasycznych – języki miały być pomocą w zrozumieniu tekstów biblijnych i niezbędne w zapewnieniu dostępu do tekstu oryginalnego, z którego w przyszłości można by tworzyć kolejne przekłady na języki narodowe (Nowicki, 2017, s. 141-146).

Marcin Luter zachęcał rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły. Szkolnictwo elementarne miało przygotować chłopców i dziewczynki nie

tylko do lektury Pisma św., ale także zaznajamiać ich z podstawami sztuk wyzwolonych i przygotować do życia – dawać pewne podstawy dla późniejszej działalności praktycznej, tak publicznej, jak i prywatnej i zawodowej. Edukacja była fundamentem dla społeczeństwa: „Miastu zależeć więcej musi na nauczycielach niż na proboszczu; także bez burmistrzów, książy i szlachty moglibyśmy się obejść, ale bez szkół nie” (Kot, 1996, s. 218-219).

W reformacyjnym dyskursie poświęconym roli szkoły nie należy pomijać nazwiska Melanchtona, który większość życia poświęcił na tworzenie systemu organizacji szkolnictwa na obszarach niemieckich. Filip Melanchton, *Praeceptor Germaniae*, to wybitny humanista i twórca nowoczesnego programu nauczania. Zajął się on przede wszystkim szkolnictwem średnim i wyższym. Ordynacja szkolna dla Saksonii, którą ogłosił w 1528 r., stała się wzorcem organizacyjnym właściwie dla wszystkich szkół na obszarach niemieckich. Melanchton podkreślał znaczenie nauczania klasycznego, formalnego, skoncentrowanego na języku łacińskim i cyceroniańskiej retoryce. W szkołach wszystkich trzech poziomów językiem podstawowym miała być łacina, a język narodowy, jego zdaniem, należało wycofać ze szkół¹. Nauce szkolnej miała towarzyszyć religia, prowadzona przy wykorzystaniu katechizmu opracowanego przez Marcina Lutra. Według projektu *nauczyciela Niemiec* szkoła średnia miała trzy poziomy (klasy): pierwszy (z językiem łacińskim), drugi (gramatyka), trzeci (logika i retoryka).

Nowoczesność zmian Melanchtona ujawnia się przede wszystkim w systemowym myśleniu o edukacji – jego reforma to oprócz spisania celów edukacji i przygotowania programu nauczania, wiele wzorcowych podręczników do nauki gramatyki łacińskiej i greckiej, retoryki i logiki, filozofii i etyki. Melanchton realizował swój autorski program osobiście – przez niemal cztery dekady pracy na uniwersytecie w Wittenberdze przygotowywał nauczycieli do podjęcia pracy w szkołach; wychował nauczycieli i dla uniwersytetów i dla gimnazjów w Niemczech i innych krajów europejskich (Bartel, 1961).

Teolodzy luterańscy podkreślali, iż celem edukacji, poza powszechnością i użytecznością, ma być również satysfakcja osobistego rozwoju. Wychowanie miało wspierać osobistą lekturę Pisma Świętego, a co za tym idzie – powszechny dostęp do podstaw wiary. Uważano, że samodzielna analiza tekstu biblijnego to możliwość przemyślanej aplikacji Słowa Bożego

¹ Tu wyraźna różnica między nim a Lutrem – Luter bowiem wskazywał na konieczność nauki w języku narodowym – to miało być ułatwienie w ścieżce poznania woli Bożej poprzez czytanie Pisma świętego w języku znanym po zakończeniu edukacji na szczeblu elementarnym.

do indywidualnej sytuacji społecznej i egzystencjalnej każdego wiernego, a edukacja udostępniająca literaturę w języku narodowym to wsparcie w kwestiach wychowawczych, opiniotwórczych czy też poznawczych. Jak wskazał prof. J. Maciuszko, używanie języka narodowego w Kościele ma także walor demokratyczny: „uczestnicy wspólnoty językowej mogli pełniej poczuć się również uczestnikami wspólnoty religijnej” (Maciuszko, 216, s. 44). Na uwagę zasługuje podstawowe zadanie szkoły, które nurt reformacji definiuje jako przygotowanie młodych ludzi do życia w danym społeczeństwie, uformowanie postaw i osobowości. Szkoła, poza wiedzą z gramatyki, greki, arytmetyki, astronomii i muzyki, realizowała również takie przedmioty jak retoryka, dialektyka, filozofia i prawo, które niewątpliwie miały przyczynić się do kształtowania jednostki od strony społecznej. Postulat harmonijnego i kreatywnego wychowania do aktywnego włączania się w bieg spraw publicznych odnajdujemy również w dokumentach formacyjnych współczesnych polskich szkół realnych.

August Hermann Francke – twórca szkoły realnej

O ile w *szkole humanistycznej* i pedagogice reformacji mogliśmy odnajdywać elementy szkoły realnej, to w XVIII wieku następuje taki moment w historii pedagogiki, kiedy powstały założenia pierwszych szkół realnych. Pojawiają się bowiem pietyści, a wśród nich Johann Julius Hecker – pedagog i założyciel seminarium nauczycielskiego, twórca pierwszej szkoły realnej, zwanej *Gesamtschule* w Berlinie.

Pietyzm, ruch o charakterze religijnym, społecznym i pedagogicznym, został zapoczątkowany przez Philippa Jacoba Spenera – reformatora kościoła protestanckiego, profesora Uniwersytetu w Halle. W 1661 roku Spener opublikował dzieło *Pia desideria* („Pobożne życzenie”), w którym zdefiniował program odnowy życia religijnego, stanowiący jednocześnie główne założenia pietyzmu. *Pia desideria* kładzie nacisk na laicyzację form kultu, co było warunkiem odnowienia życia religijnego; religijność powinna być wyrażana jako miłość bliźniego i działalność misyjna, której głównym celem jest polepszenie warunków społecznych. Obok miłości bliźniego i działalności na jego rzecz, obowiązkiem wiernego jest też gruntowna znajomość Pisma Świętego. Spener postulował włączenie kobiet do udziału w życiu publicznym i spotkaniach biblijnych (XVII wiek!) (Würker, 2008). Doktryna pietystów inspirowała do działalności społecznej – wychowankowie Spenera: Nikolaus Ludwig hrabia von Zinzendorf, Johann Julius Hecker i August Hermann Francke zakładali domy sierot, tworzyli seminaria nauczycielskie, szkoły dla dorosłych.

Wypracowany w *Pia desideria* program odnowy życia religijnego zainspirował ucznia Spenera, Augusta Hermanna Franckego, do zdefiniowania głównych założeń dotyczących wychowania i realizacji społecznych pietystów. Francke, profesor Uniwersytetu w Halle, teolog pietystyczny, pastor, pedagog i społecznik, rozpoczął swoją działalność pedagogiczną jako proboszcz parafii kościoła Saint-Georges de Halle, na południowym przedmieściu Glaucha (włączony do miasta Halle w 1817 r.). Glaucha – jak wiele miast po wojnie trzydziestoletniej – było totalnie zrujnowane: zadłużone, zniszczone wojną, zamieszkałe przez moralnie zrujnowanych obywateli (Würker, 2008). Nowy pasterz parafii zapoczątkował szereg działań wychowawczo-edukacyjnych, które doprowadziły do odnowy przedmieść Glauchy i jej mieszkańców. Francke zakładał tam sierocińce, szkoły, seminaria dla nauczycieli, przytułki i zakłady. Dążył do tego, aby wychowankowie domu sierot mieli dobrą opiekę i warunki socjalne, a do ich nauki zatrudniał nauczycieli. Osoby ubogie otrzymywały wsparcie żywieniowe – Francke rozdaje im chleb, ale jednocześnie organizuje dla nich zajęcia edukacyjne, w których biorą udział dzieci biedoty. Zajęcia, prowadzone przez studenta teologii Uniwersytetu w Halle, początkowo odbywają się w kościelnej zakrystii. Liczba uczniów szkoły szybko rośnie, zajęcia cieszą się popularnością; są mieszkańcy, którzy posyłając dzieci na zajęcia przy parafii, uiszczają drobną opłatę. Latem 1695 roku w kursach uczestniczyło już 50 uczniów, dlatego Francke zdecydował się otworzyć *Armenschule* – bezpłatną szkołę dla biednych dzieci, która ponadto wyposażała ich w podręczniki. Francke otwiera również *Paedagogium*, do którego uczęszczały dzieci szlachty i wyższej klasy średniej, a w 1697 roku powstaje szkoła łacińska dla dzieci burżuazji, przeznaczona do kariery akademickiej. Francke zwracał uwagę, aby nauka odbywała się w odpowiednich warunkach – uczniowie otrzymywali pokój, drewno na opał i stypendium. Działania Franckego sprawiły, że Glaucha szybko rozrosła się w miasteczko szkolne z różnymi rodzajami placówek. Wokół szkół tworzono apteki, księgarnie, drukarnie, introligatornie, sklepy, szpital (Würker, 2008).

Reformatorska działalność pedagogiczna Franckego powoduje gruntowną zmianę w systemie szkolnictwa niemieckiego. Odtąd szkoła ma trzy cechy: jest powszechna, różnorodna oraz ma być użyteczna. Wiek XVIII za sprawą pietystów to swoisty boom edukacyjny, dzięki któremu szkoła staje się miejscem powszechnym i dostępnym, a także przyuczającym do zawodu. Francke inspirował do uporządkowania systemu szkolnictwa – wszystkie placówki, które powstały z jego inicjatywy, można podzielić na dwie grupy: tzw. niemieckie szkoły (*deutsche Schulen* lub *Volksschule*) i szkoły wyższe. Szkoła wyższa była elitarna, stworzona dla zamożnej i szlacheckiej młodzieży

– z pobieranych opłat finansowano szkoły dla sierot. Francke otworzył szkołę łaciny, która kształciła przyszłych teologów, prawników i lekarzy (Würker, 2008). System szkół zbudowany przez profesora z Halle był dostępny dla każdego. Jego placówki kształciły dzieci biedoty, osierocone lub porzucone – w systemie Frankego te dzieci tak samo miały potrzeby kształcenia, jak dzieci zamożnych. Co więcej, praktyczny wymiar edukacji dawał im szansę na odnalezienie swego miejsca w społeczeństwie i służenie mu.

Szkoła realna – główne założenia

Augustowi Hermannowi Franckemu zawdzięczamy prototyp szkoły realnej w Niemczech. W 1708 roku, dzięki jego inicjatywie, powstała mechaniczna oraz matematyczna szkoła realna – instytucja dostarczająca wiedzę ściśle związaną z ówczesnymi potrzebami społeczeństwa, zorientowana na praktyczną naukę, *Realschule* (Mazur, 2012, s. 64-65). Francke nie tylko redefiniował główne założenie nauki, kładąc nacisk na jej praktyczny wymiar, ale opisał cały system „począwszy od organizacji szkoły, wprowadzenia konstrukcji zajęć blokowych poprzez odpowiedni dobór i pragmatykę przedmiotów oraz zajęć praktycznych, po założenia pedagogiczne dotyczące edukacji” (Würker, 2008, s. 59). Jednym z głównych założeń szkoły realnej było indywidualne podejście do ucznia – Francke dostrzegał różnorodność charakterów wśród młodzieży i uważał, że zadaniem nauczyciela jest poszukiwanie skutecznej metody nauczania, aby praca nauczyciela przyniosła spodziewane efekty. W jego pedagogice dostrzegamy również wrażliwość na predyspozycje każdego ucznia – wiek, stan dojrzałości, zainteresowania i indywidualne możliwości ucznia – to wszystko nauczyciel powinien brać pod uwagę planując naukę i definiując spodziewane efekty nauczania. Francke podkreślał, że nauka powinna być przyjemnością, zatem zadaniem nauczyciela było wywołanie u podopiecznego takich uczuć.

Istotnym elementem wychowania młodego człowieka była praca. Według koncepcji Frankego sama wiedza nie jest wystarczająca; celem wychowania młodego człowieka jest przygotowanie do wykonywania przyszłego zawodu, do pracy na rzecz drugiego człowieka – wychowanek szkoły realnej to człowiek działający na rzecz użyteczności publicznej. Taki postulat ma swoje konsekwencje w metodyce – lekcje powinny być zorientowane na praktykę i rzeczywistość. Dlatego w szkołach zakładanych przez Frankego oczywistością były takie zajęcia, jak noszenie wody, rąbanie drewna, robótki ręczne, a salą zajęć lekcyjnych była również izba zbiorów naturalnych, obserwatorium astronomiczne lub ogród botaniczny. Szkoły realne zakładane przez Frankego oparte są o zasady pedagogiki pracy, czyli „wychowanie

w religijności, w służbie dla społeczeństwa, nauczanie pracy, kształtując szacunek do pracy i cechy dobrego pracownika” (Würker, 2008, s. 55).

Nowopowstała szkoła realna dostarczała wiedzy ściśle związanej z ówczesnymi potrzebami życiowymi społeczeństwa. Znajdziemy tam przedmioty, które Francke nazywał przedmiotami realnymi – miały one przygotować do zawodu młodzież, która nie myślała o studiach akademickich. Takimi przedmiotami był rachunek, botanika, astronomia, geografia, fizyka i historia. W program nauczania Francke wplatał ponadto zajęcia praktyczne – uczniowie pomagali w aptece, administracji, w kuchni, stolarni – gwarantowało to zaznajomienie się z zawodem. Szkoła realna przygotowywała swoich uczniów do zawodu kupca, przemysłowca czy też rzemieślnika.

Warta uwagi jest również koncepcja sukcesu. Twórca szkół realnych twierdził bowiem, że sukcesem wychowawczym jest sytuacja, kiedy teoria naukowa znajdzie zastosowanie w praktyce. Francke na każdym etapie edukacji dążył do wymiaru praktycznego, np. nauka języków miała zagwarantować nie tylko piękną wymowę, ale również pisanie przemowy, swobodę w recytacji poezji, czytanie gazet. W szkole realnej uczniowie mieli cały zestaw przedmiotów praktycznych, takich jak: zoologia, botanika, anatomia człowieka, astronomia, fizyka, ekonomia – wiedzę zdobywano poprzez spotkania z praktykami i czerpanie z ich doświadczenia: odwiedzano rzemieślników, manufaktury, czy też spotykano się z artystami. Francke do programu nowej szkoły wprowadził też inne przedmioty mające wymiar praktyczny – pojawiła się kaligrafia, muzyka, śpiew, gra na instrumentach. Była też grupa przedmiotów mechanicznych (prace ręczne, rysunek techniczny, tokarka, praca z drewnem czy też szlifowanie szkła). Tworzono również specjalne klasy handlowe lub księgowe.

Kolejnym elementem pedagogiki szkoły realnej była idea samodzielności uczniowskiej. Francke namawiał nauczycieli do pracy z uczniem w sposób, który będzie ćwiczył samodzielność poprzez poszukiwanie rozwiązania zadania bez pomocy nauczyciela, samodzielne katalogowanie roślin czy też zajęcia praktyczne związane z pracami ręcznymi czy rzemiosłem (Würker, 2008).

Idea pedagogiczna wypracowana przez Franckego była podwaliną powszechnego szkolnictwa pruskiego, wywarła ogromny wpływ na jego rozwój, a także na ustawodawstwo dotyczące szkół, zarówno bezpośrednio podczas panowania Fryderyka Wilhelma I, jak również Fryderyka Wilhelma II, który w 1763 roku zlecił opracowanie nowego regulaminu dla szkół uczniowi Franckego, Johannowi Juliusowi Heckerowi. Opierając się na zasadach zdefiniowanych przez swego mistrza, Hecker stworzył szkołę realną, która przetrwała i funkcjonuje do dzisiaj w Niemczech, Szwajcarii i Lichtensteinie.

Pierwsze szkoły realne za ziemiach polskich

Pietystyczne założenia nowoczesnej szkoły dotarły również do miast Rzeczypospolitej. Echa idei z Halle zostały usłyszane jako szansa na kształcenie młodzieży, która nie myślała o studiach uniwersyteckich, jednak potrzebowała solidnego wykształcenia gwarantującego pełne przygotowanie do zawodu kupca, przemysłowca, rzemieślnika czy też artysty. Pierwsze szkoły realne powstawały w Prusach i Środkowym Nadodrzu. W 1770 roku w Zielonej Górze otwarto szkołę średnią, która miała charakter szkoły realnej zgodnej z rozporządzeniem szkolnym króla Prus Fryderyka II z roku 1765 roku. Program nauczania w zielonogórskiej szkole, który opracowali pastory Burchardi i Schwarzer, był realizacją idei nowoczesnego, pietystycznego kształcenia. W planie zajęć można odnaleźć zarówno naukę języków obcych (greka, łacina, hebrajski, francuski), jak i czytanie, pisanie, arytmetykę, geografę. Było też miejsce na praktyczne zajęcia, takie jak: rysunek, śpiew oraz zajęcia związane z rzemiosłem. Podobna szkoła, oparta na idei Franckego, powstała trzy lata później w Sulechowie (Burda, 1999).

Analizując program nauczania realizowany w szkołach realnych na terenie Rzeczypospolitej, można zauważyć, iż idee pietystów były świetnie rozumiane przez polskich reformatorów; zwracano uwagę na realizację głównych założeń pedagogicznych zdefiniowanych przez Franckego i dostosowano je do lokalnych potrzeb:

Program był bardzo bogaty i – co było nowością – (np. w Złotoryi) uczniowie klas starszych pomagali sprawdzać wiedzę uczniów młodszych i utrwalano materiał poprzez częste powtarzanie. Nowością były egzaminy i popisy przed inspektorami szkolnymi. Niemalą rolę odgrywały wystawiane sztuki teatralne. Wprowadzono w tych szkołach nowoczesne zasady dydaktyki, ponieważ uczniowie uczyli się metodą powtarzania, a nie tylko opanowywania tekstu łacińskiego. Zwracano dużą uwagę (głównie w nauce religii) na metodę katechetyczną, czyli pytań i odpowiedzi. Poznawanie Biblii i nauka religii odgrywały dużą rolę. W gimnazjach wprowadzono dysputy religijne. Przygotowywano uczniów do przyszłych ról społecznych i do studiów uniwersyteckich (Burda, 1999, s. 78).

Na fundamencie wychowawczym i metodycznym szkół realnych zakładanych przez pietystów wyrosły nowe szkoły realne w Polsce wieku XIX. Józef Miąso w swoim artykule (1963) wskazuje, iż szkoły realne zakładano w Królestwie Polskim z pobudek politycznych – pierwsza szkoła realna powstała w Warszawie w 1842 roku miała być alternatywą dla liceów, których

filologiczne profile były – zdaniem władz – gniazdem wykluwania się politycznych, antyrosyjskich nastrojów. Szkoły realne, z programem nauczania bliższym szkołom technicznym, miały zająć młodzież naukami ścisłymi i technicznymi. Ówczesne ministerstwo oświaty, tworząc szkołę realną w Warszawie, powoływało się na wzorec niemieckich *Real Schulen* (Miąso, 1963, s. 95). W nowopowstałym Gimnazjum Realnym w Warszawie spotkało się grono wybitnych specjalistów nauk technicznych i przyrodniczych, dawnych profesorów Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego. Głównym celem Gimnazjum Realnego w Warszawie było „przygotowanie młodzieży do zajęć przemysłowych” (Miąso, 1963, s. 97). O ile program ówczesnych niemieckich szkół realnych kładł nacisk na kształcenie ogólne, z uwzględnieniem nauk ścisłych, o tyle warszawska szkoła realna, pod względem programu kształcenia, przypominała raczej technikum. Było to technikum na wysokim poziomie: wybitni profesorowie w roli wykładowców, dostęp do aktualnej angielskiej, francuskiej lub niemieckiej prasy oraz doskonale wyposażone pracownie przedmiotowe, praktyki zawodowe w zakładach przemysłowych, a przy tym niezbyt wysokie czesne – to wszystko sprawiało, że Gimnazjum Realne w Warszawie cieszyło się wśród młodzieży stanu średniego (i ich rodziców) dużą popularnością. Rozwój szkół realnych był warunkiem postępu gospodarczego. W sprawozdaniu za pierwszy rok istnienia gimnazjum, jego dyrektor K. Frankowski pisał, iż szkoły realne mają program, który rozwija młodego człowieka w dziedzinie nauk ścisłych, dla potrzeb przemysłu, jak również pod kątem wychowawczym: „wychowują młodzież na ludzi trzeźwo myślących” (Miąso, 1963, s. 103); wychowankowie szkół realnych „pracują w fabrykach, w handlu, w rolnictwie; zarabiają na życie, prowadzą się spokojnie” (Miąso, 1963, s. 115). Szkoły realne o kierunku technicznym, handlowym czy też rolniczym w zamyśle reformatora miały być konkurencją dla ogólnokształcących gimnazjów, zarówno pod kątem poziomu kształcenia zawodowego i gwarancji znalezienia dobrze płatnej pracy (Rainko, 2017, s. 42-44).

Popularność warszawskiego gimnazjum, a także ogólny rozwój przemysłu w Królestwie Polskim sprawiły, iż władze decydowały się na otwieranie kolejnych szkół realnych. Na taką decyzję miało również postrzeżenie szkół realnych jako miejsca skutecznego odciągania młodzieży od spraw ideologicznych i działań patriotycznych. Kielce, Kalisz, Włocławek, Lublin, Płock, Radom, Końskie, Olkusz – to kolejne miejsca, gdzie zakładano szkoły realne różnego szczebla, myśląc, iż program techniczny, przygotowujący do zawodu handlowca, ogrodnika lub agronoma, czy też do pracy w manufakturach przemysłowych, skutecznie uśmierzy w serach młodych Polaków

niepodległościowe nastroje. W 1851 roku (po kilku latach popularności szkół realnych w Królestwie Polskich) wprowadzono reformę, zgodnie z którą program nauczania poszerzono o przedmioty techniczne i handlowe. W zreformowanych szkołach realnych istotnym elementem były praktyki zawodowe w zakładach przemysłowych (fabryce papieru, farbiarni, cukrowni, garbarni, warsztatach kolejowych).

Plany władz oświatowych, dotyczące zajęcia młodzieży praktyką zawodową i odciążenia od działalności politycznej, nie powiodły się. Profesorowie pracujący z młodzieżą organizowali dla nich dodatkowe zajęcia, w czasie których dyskutowano zagadnienia z ekonomii politycznej, potajemnie uzupełniano również wiedzę z historii i literatury ojczyściej. Na zajęciach dodatkowych uzupełniano wiedzę humanistyczną, której władza kuratorska chciała pozbawiać uczniów szkół realnych. Uczniowie Gimnazjum Realnego w Warszawie brali udział w politycznych manifestacjach i działaniach przygotowujących do powstania styczniowego. Udział uczniów ze szkół realnych w działaniach powstańczych był na tyle liczny, iż władze nie tylko usunęły uczniów ze szkół, ale w wyniku represji zdecydowano się zamknąć większość placówek tego typu. Ustawą o wychowaniu publicznym z 1862 roku szkoły realne uznano za placówki „w małym stopniu przygotowujące do pracy zawodowej i zamykające możliwość dalszego kształcenia się” (Miąso, 1963, s. 121) wobec czego podjęto decyzję o ich likwidacji czy też przekształceniu w różne rodzaje szkół specjalnych. Tu warto przytoczyć słowa uzasadniające reorganizację, wskazujące główną wadę szkół realnych, która za niemal 150 lat będzie jednym z powodów powrotu do szkół realnych w Polsce: „ich wadą była rozmaitość kierunków, jakie reprezentowały” (Miąso, 1963, s. 121).

Podsumowanie

Szkoły realne, protestancka propozycja szkoły typu humanistycznego, to nowe spojrzenie na system edukacyjny i nowa definicja wykształcenia. Vives, Melancton, Francke, Hecker łączyli teorię z praktyką: jeśli coś wiesz, to umiesz tę wiedzę wykorzystać: w życiu rodzinnym, zawodowym, religijnym. Szkoła w ujęciu pietystów jest miejscem, w którym młody człowiek nabywa wiedzę, kompetencje, umiejętności. Szkoła daje zawód i narzędzia do tego, aby w przyszłości być dobrym obywatelem, wiernym wspólnoty religijnej i członkiem działającym na użytek społeczności. Szkoła realna, którą obserwujemy na polskiej scenie edukacyjnej od ponad dziesięciu lat, czerpie z myśli pietystów – choćby redefiniując cel wykształcenia i rolę szkoły w życiu młodego człowieka. Ideał wychowawczy, czyli najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści i metody

pracy wychowawczej, współczesna polska szkoła realna definiuje poprzez nowe ujęcie roli nauczyciela i miejsca ucznia w szkole – szkoła ma zapewnić „harmonijny rozwój i przygotowanie do szczęśliwego życia w coraz szybciej zmieniającym się świecie, takim, w którym wartość osoby będzie mierzona zdolnością i wolą do współpracy i dzielenia się” (www.bsr.edu.pl/misja, 2021).

Bibliografia:

- Bartel, O. (1961). Filip Melanchton w Polsce. *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*, 6, 73-90.
- Burda, B. (1999). Nowoczesne koncepcje pedagogiczne w zakresie szkolnictwa średniego na środkowym Nadodrzu w okresie wczesnonowożytnym (XVI-XVII wiek). *Studia Zachodnie*, 4, 73-83.
- Gofron, A. (2013). *Dlaczego wartości i zasady w edukacji? Podstawy Edukacji*, 6, 15-37.
- Konopnicka, M. (2019). Struktura społeczna i pochodzenie terytorialne uczniów Realschule w Sulechowie w latach 1787–1873 w świetle drugiej części księgi Sprawy szkolne z Archiwum Państwowego w Zielonej Górze. *UR Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(13), 5-22.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII wieku. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”*.
- Luther, M. (1965). Do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, iż powinni zakładać i utrzymywać szkoły chrześcijańskie. W: S. Wołoszyn (wyb. i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. I: Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia (307-308)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maciuszko, J. T. (2016). Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(16), 37-50.
- Mazur, P. (2012). *Zarys historii szkoły*. Kielce: Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i nauk społecznych w Kielcach.
- Miąso, J. (1963). Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 6, 93-123.
- Milerski, B. (1998). Kształcenie i reformacja. O pedagogicznych poglądach Marcina Lutra, *Myśl Protestancka*, 1, 28-35.
- Milerski, B. (2012). Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu, *Gdański Rocznik Ewangelicki*, 6, 189-196.
- Nowicki, M. (2017). Edukacyjne dziedzictwo reformacji – w 500. Rocznicę wystąpienia Marcina Lutra. *Biuletyn Historii Wychowania*, 36, 141-146.
- Nowicki, M. (2019). Wartość wychowania w rodzinie luterańskiej w piśmiennictwie staropolskim XVI i XVII wieku. *Studia Edukacyjne*, 54, 103-122.

- Pelczar, R. (2022). Niższe szkoły realne w Galicji w latach 1842 –1873. *Prace Historyczne*, 149, 97-122.
- Rainko, E. (2017). Szkolnictwo zawodowe na ziemiach polskich do 1918 r. *Studia Łomżyńskie*, 27, 31-64.
- Tazbir, J. (1996). Filip Melanchton w pamięci Polaków. *Odrodzenie i Reformacja w Polsce T. 40*, 6-16.
- Würker, S. (2008). Myśl i praktyka edukacyjna niemieckich pietystów – poglądy i działalność Augusta Hermanna Frankego. *Biuletyn Historii Wychowania*, 24, 47-60.
- Zagrodzka, A. (2014). *Vittorino da Feltre pedagog z XV wieku*. Warszawa: Neriton.