

BOLESŁAW GRZEŚ
WarszawaSZKOLNICTWO SŁOWACKIE W LATACH 1937—1939
(STAN I ORGANIZACJA)

Zainteresowanie Polaków przeszłością Słowaków i Słowacji wzmożło się od chwili rozpoczęcia procesu rozdzielania się drogi dwóch narodów tworzących Czechosłowacką Socjalistyczną Federacyjną Republikę, tj. Czechów i Słowaków. Proces ten nasilał się począwszy od 1989 r. i zakończył rozwiązaniem federacji, co nastąpiło 31 grudnia 1992 r.

W pojęciu przeciętnego Polaka zarówno w okresie międzywojennym, jak i po 1945 r. naszym południowym sąsiadem była Czechosłowacja i Polacy nie zastanawiali się nad subtelnymi relacji czesko-słowackich, chociaż zawsze większą sympatią darzyli Słowaków.

Lata 1939—1945, w których istniała ściśle powiązana z III Rzeszą Niemiec i całkowicie od niej uzależniona I Republika Słowacka księdza pralata dr. Jozefa Tiso, nie znajdowały wśród Polaków ani zrozumienia, ani akceptacji. Istniały natomiast liczne przykłady współpracy polskiego i słowackiego antyfaszystowskiego podziemia, co najdobitniej przejawiało się w Powstaniu Warszawskim i Słowackim Powstaniu Narodowym.

Naszym zamierzeniem jest przede wszystkim przedstawienie obrazu szkolnictwa na ziemiach słowackich u schyłku I Republiki Czechosłowackiej, tj. w okresie autonomii Słowackiej Krainy i I Republiki Słowackiej (jesień 1938 r. — 1945 r.), której kilkuletnie istnienie było tylko epizodem w historii, ale dla dalszego rozwoju Słowaków jako narodu i jego państwowości — ważnym etapem w dziejach¹.

Młoda państwowość słowacka doszukuje się swych korzeni w Państwie Wielkomorawskim i jego plemiennych poprzedniczkach. Państwo to oparło się naciskom Franków i władców czeskich, ale padło pod ciosami obcych ludów, z których szybko wyodrębnili się Madziarzy, a przejmując od Słowaków już ukształtowane instytucje państwowe madziaryzowali opanowane obszary mię-

¹ Z prac traktujących o dziejach Słowaków i Słowacji wykorzystaliśmy w naszym materiale następujące: J. Chovanec, J. Mozolík, *Historické a statopravné korene samostatnosti Slovenskej Republiky*, Bratislava 1994, M. S. Ďurica, *Dejiny Slovenska a Slovakov*, Slovenske Pedagogicke Nakladateľstvo 1995, J. K o z e ŋ s k i, *Czechosłowacka jesień 1938*, Instytut Zachodni Poznań 1989.

dzy Tatrami i Dunajem i zamieszkałą na nich ludność. Słowacy byli przez całe wieki jednym z najbardziej uciskanych ludów Europy.

Po stuleciach wynaradawiania, poczynawszy od połowy XIX w. Słowacy coraz częściej i śmielej występowali o swe narodowe i polityczne prawa. Żądali własnego narodowego parlamentu; używania flagi narodowej; używania języka słowackiego jako urzędowego; utworzenia narodowych szkół słowackich; prawa wyborczego na zasadach powszechności, równości i tajności; zwrotu bezprawnie zabranych chłopom ziem oraz przywrócenia innych praw.

W wiek XX Słowacy weszli z nadzieją na samodzielność narodową i państwową, ale równocześnie zaznaczyły się wśród nich podziały. Część Słowaków dostrzegła możliwość uzyskania samodzielności narodowej i państwowej w zespoleniu z Czechami. Zarówno wśród Czechów, jak i wśród Słowaków zarysował się pogląd, że Słowacy to czeskie odgałęzienie jednego narodu — jego młodsze odgałęzienie. Poglądy tej orientacji przerodziły się w ideę czechosłowakizmu, która wykluczała samodzielność Słowaków.

W latach I wojny światowej poglądy na sposoby rozwiązania kwestii słowackiej ewoluowały w zależności od rozwoju sytuacji na frontach oraz od miejsc, w których przebywali człowi politycy czescy i słowaccy. Gorącym zwolennikiem idei czechosłowakizmu był prof. Tomas Garrigue Masaryk autor wielu prac o treści historycznej, filozoficznej i socjologicznej, pierwszy prezydent Czechosłowacji (1918—1935), który wyraził ją w układzie pitsburskim, zawartym 30 maja 1918 r., rozróżniając wyraźnie „naród czeski” i „naród słowacki”, „Czechów” i „Słowaków”. W układzie wyraźnie mówiło się o autonomii Słowacji z własną administracją, parlamentem i sądami oraz, że język słowacki ma być używany w szkole i życiu publicznym. Idea czechosłowakizmu zwyciężyła, utrzymano fikcję jednolitego narodu czechosłowackiego, co przekonywało mocarstwa zachodnie o trwałości tworzonego państwa bez różnic narodowych, ale Słowakom odmówiono w ten sposób prawa do samostanowienia.

W proklamacji z 28 października 1918 r. I Republika Czechosłowacka przyjęła ustawowe prowizorium, na mocy którego formę państwową miało ustalić Zgromadzenie Narodowe w uzgodnieniu z Radą Narodową w Paryżu, a organem wykonawczym woli narodu miał być Rząd Narodowy. Proklamowana została prawna kontynuacja ważności dotychczasowych praw krajowych (czeskich i morawskich), państwowych (austriackich i węgierskich) oraz podrzędność wszystkich urzędów krajowych, regionalnych, okręgowych, samorządowych i państwowych. Miały one tymczasowo zarządzać i wykonywać obowiązujące prawa i przepisy. Prowizorium proklamowało niepodległe państwo czecho-słowackie.

Od początku uwidoczniły się różnice między wyłączeniem Słowacji z Węgier i krain czeskich z Austrii. Coraz wyraźniej ujawniały się różnice ekonomiczne i społeczne między uboższą Słowacją a pozostałymi częściami państwa. Do tego doszły jeszcze takie czynniki, jak brak ustalonych granic południowych (między Słowacją a Węgrami), zawirowania polityczne, jak przejś-

ciowe utworzenie Węgierskiej Republiki Rad i Słowackiej Republiki Rad. W sumie konsolidacja na ziemiach słowackich przebiegała z trudem — tu nie przeprowadzono wyborów do Zgromadzenia Narodowego, a stary aparat biurokratyczny pod kierownictwem ministra do spraw Słowacji wspierany przez policję i armię wykonywał prawa z całą konsekwencją.

Tymczasowość zakończyła się uchwaleniem konstytucji (z ważnością od 6 marca 1920 r.), która była wzorowana na ustawodawstwie zachodnim i we wstępie, podobnie jak konstytucja USA, utrzymywała fikcję jednolitego narodu. Ta idea przewijała się zresztą nie tylko w samym dokumencie, ale w praktycznej realizacji jego postanowień, a to stawiało Słowaków w gorszej sytuacji mimo prawnej równości. Wyglądało tak jakby Czechy zdobyły Słowację od Węgier. Tymczasem część Słowaków oczekiwała, że politycy czescy wypełnią zobowiązania zawarte w układzie pitsburskim. Tymczasem oni traktowali Słowację jak uzupełnienie państwa czeskiego, a niektórzy nawet jak kolonię. Spełnienia postanowień pitsburskich domagał się w 1919 r. ksiądz Andrej Hlinka, a w 1921 r. Vojtech Tuka. Niezadowolone Słowaków wyraziło się w wynikach wyborów w 1925 r., kiedy partie opozycyjne w Słowacji odniosły znaczny sukces. Rządzący nie potrafili zdobyć się na rozwiązanie prawnej formuły stale żądanej autonomii, a część z nich uważała te dążenia autonomistów za nieprzyjemne i szkodliwe, prowadzące do rozbicia jedności narodu czechosłowackiego. Należy jednak zauważyć, że autonomiści słowaccy nie byli jedynymi reprezentantami Słowaków, co ilustrują wyniki wyborów w piętnastoleciu 1920—1935².

Liczba głosów oddanych na główne partie słowackie

Tabela 1

Partia	1920	1925	1928	1929	1935
Centraliści	781 950	449 203	495 378	578 877	628 033
Autonomiści	235 389	489 027	357 250	408 974	489 641

Problem słowacki nie był też pierwszoplanowy w okresie kryzysu monachijskiego (układ monachijski podpisano 29 września 1938 r.), ale rozgrywał się na jego obrzeżach. Centraliści, tzn. zwolennicy ścisłych związków Słowaków z Czechami w jednym organizmie państwowym, nie stanowili monolitu, podobnie zresztą było z autonomistami. Ci ostatni jednak szli na fali wznoszącej słowackiego nacjonalizmu, gdy centraliści odczuwali coraz większe zagrożenie nie tylko ze strony Niemców sudeckich, ale i mniejszości węgierskiej, co dotyczyło przede wszystkim obszarów słowackich. Na tym tle nadarzyła się okazja do rozwiązania sprawy narodu słowackiego w formule Czecho-Słowacja. Żądała tego Słowacka Partia Ludowa za pośrednictwem swego ministra M. Czernaka. Partia sformułowała swe żądania wspólnie z innymi partiami słowackimi w porozumieniu w Żylinie (6 października 1938 r.).

² J. Kozieński, *Czechosłowacka...*, s. 110.

Władze w Pradze przyjęły bez zastrzeżeń ustalenia tego porozumienia, a Zgromadzenie Narodowe ustawę o autonomii Słowackiej Krainy (22 listopada 1938 r.)³. Dalszy rozwój prawno-państwowy odbywał się już w cieniu polityki Adolfa Hitlera, zmierzającej do całkowitego opanowania ziem czeskich, z umiędzynarodowionym wykorzystaniem rozdzwień między Czechami i Słowakami przy użyciu straszaka węgierskiego o ponowne przyłączenie ziem naddunajskich Słowacji do Węgier. Nieporozumienia między autonomiczną Słowacją a praską centralą wykorzystał A. Hitler, biorąc pod opiekę słabszego. Na jego wniosek parlament Słowackiej Krainy proklamował 14 marca 1939 r. niepodległość Republiki Słowackiej z ks. J. Tiso jako premierem rządu słowackiego. Nowa konstytucja, uchwalona 21 lipca 1939 r., miała zapewnić całkowitą przebudowę społeczeństwa, pomyślny rozwój narodu słowackiego i jego jedność na obszarze wyznaczonym mu przez Boga. Państwo miało być chrześcijańskie i narodowe, uznające autorytet jednostki — wodza, prawny porządek, poświęcenie jednostki dla ogółu w interesie powszechnej pomyślności, tradycję pracy i zbiorową cześć dla autorytetów⁴.

Czechosłowacja była państwem silnym ekonomicznie, demokratycznym, a sojusze miały zabezpieczyć jej suwerenność przed zagrożeniem z zewnątrz. Przejęła po cesarsko-królewskich Austro-Węgrzech wszystkie skomplikowane problemy wielonarodowościowej monarchii, których nie była w stanie rozwiązać w ramach „kontynuacji”, opierając się na starym prawie, za pomocą demokratycznych instytucji w nowych warunkach europejskich. Jesienią 1938 r. została praktycznie unicestwiona. Autonomiczna Słowacka Kraina, a następnie Republika Słowacka, przejęła te same problemy w nieco innej skali. Nie była silna ekonomicznie, nie była państwem demokratycznym, pozostały nierozwiązane także przez Czecho-Słowację problemy mniejszości węgierskiej, niemieckiej, ukraińskiej, a doszła sprawa mniejszości czeskiej. Autonomiczna Słowacja została zmuszona arbitrażem wiedeńskim (2 listopada 1938 r.) do ustępstw terytorialnych na rzecz Węgier. Z obszaru Słowacji Węgry przejęły 10 390 km² z 900 tysiącami ludności, a z ziem ukraińskich 1586 km² ze 100 tysiącami mieszkańców⁵. Odstąpienie tych terytoriów miało też swe następstwa w sprawach szkolnych.

Czechosłowacja przejęła cały austro-węgierski system szkolny, którego podstawy prawne ustalone zostały w 1868 r. W latach międzywojennych przepisy szkolne były wielokrotnie zmieniane i dostosowywane do nowych

³ J. Chovanec, P. Mozolík, *Historické...*, s. 27—28, J. Kozěňskí, *Czechosłowacka...*, s. 109—110.

⁴ J. Chovanec, P. Mozolík, *Historické...*, s. 28 i 108, J. Kozěňskí, *Czechosłowacka...*, s. 109—110. Muzeum školstva a pedagogiky v Bratislave — roczniki wydawanego przez Ministerstvo školstva a narodnej osvety (Mšano) co dwa tygodnie zbioru komunikatów — „Zvesti” — zawierającego wszystkie podstawowe dokumenty prawne, cyt. Zvesti. Ustawa o autonomii Słowackiej Krainy z 22 listopada 1938 r. w „Zvesti”, r. II, z. 1, z 1 stycznia 1939 r.

⁵ M. S. Ďurica, *Dejiny...*, s. 139. J. Kozěňskí, *Czechosłowacka...*, s. 117—118. Narodny Slovensky Archiv — Słowackie Archiwum Narodowe, cyt. Sl.A.N. sygn. 5737, Protokół arbitrażu wiedeńskiego z 2 listopada 1938 r. (w aktach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych).

potrzeb państwa, ale sam fakt trzymania się idei czechosłowakizmu miał także odbicie w szkolnictwie słowackim. Intensywny proces madziaryzacji na ziemiach słowackich, podporządkowanych bezpośrednio Budapesztowi doprowadził do regresu szkolnictwa słowackiego. W 1915 r. liczba szkół na ziemiach słowackich była wyższa o 20,8% niż w 1851 r., ale szkół słowackich o 73,1% niższa. W 1874 r. Węgrzy zlikwidowali ostatnie trzy średnie szkoły słowackie (w Klasztorze pod Zniewem, Turczańskim św. Marcynie i Rewuczy). Tylko w latach 1907—1908 liczba słowackich szkół ludowych (elementarnych) zmalała o 214⁶.

Mimo wielu zmian ustawodawstwa szkolnego z 1868 r. i to zarówno przez władze Austro-Węgier, jak i Republiki Czechosłowackiej w 1938/1939 roku obowiązywała następująca struktura szkolnictwa:

1. szkoły ludowe i miejskie zaliczane do szkół publicznych;
2. gimnazjum i zakłady kształcenia nauczycieli jako szkoły średnie;
3. szkoły zawodowe różnych stopni i specjalności w tym także średnie;
4. szkoły wyższe w tym uniwersytet i wyższa szkoła techniczna.

Szkoły publiczne (*verejné, národné*) to przede wszystkim ludowe (*ľudove, národné*) i miejskie (*meštianske*), tworzone i zarządzane (utrzymywane) przez wspólnoty wyznaniowe, wspólnoty obywatelskie (gminy), państwo lub prywatnie, przy czym kościoły (wspólnoty wyznaniowe) mogły — miały do tego prawo, społeczności lokalne — gminy miały obowiązek podobnie jak państwo w określonych sytuacjach, a osoby prywatne mogły świadczyć na utrzymanie placówki. Państwo powoływało szkołę ludową tam, gdzie żadna ze wspólnot, ani te wspólnoty łącznie, ani gmina (obywatele), mimo że było co najmniej 30 dzieci w wieku obowiązku szkolnego, nie utworzyły szkoły. Takie placówki (szkoły) były wówczas międzywyznaniowe (interkonfesjonalne). Szkoły publiczne w zależności od liczby uczniów były koedukacyjne. Liczba dzieci przypadająca na oddział (klasę), a tym samym na jednego nauczyciela szkoły ludowej, według obowiązującej od stycznia 1921 r. tzw. małej ustawy szkolnej wynosiła od 80—60, a w szkole jednooddziałowej o jednym nauczycielu — 50. Zalecano, by w szkołach o większej liczbie nauczycieli połowę składu osobowego stanowiły nauczycielki. Od roku szkolnego 1927/1928 obowiązek szkolny trwał 8 lat i obejmował dzieci od ukończonego 6 do 14 roku życia. Od tego samego roku szkolnego szkoły publiczne podlegały w gminach ich urzędom lub społecznym kuratoriom, w okręgach urzędom inspektorów okręgowych oraz ministerstwu w Pradze, w którego imieniu część uprawnień przejął referat w Bratysławie, a po ogłoszeniu autonomii (8 października 1938 r.) Ministerstwo Szkolnictwa i Oświaty Narodowej Słowackiej Krainy (Ministerstvo školstva a narodnej osvety Slovenskej krajiny), natomiast po proklamowaniu niepodległości Republiki Słowackiej (14 marca 1939 r.) ministerstwo o tej samej nazwie kompetentne dla Słowacji.

⁶ Muzeum školstva a pedagogiky, Publikacie Slovenského plánovacieho úradu-s.v.9. *Školstvo na Slovensku. Školstvo, žiaci, učitelia v šk. r. 1918–1947/48*. Bratislava 1949, cyt. *Školstvo, žiaci...*, s. 11—13.

Stan organizacyjny szkół ludowych ilustruje poniższe zestawienie⁷:

szkoły 1-oddziałowe	— 884
2-oddziałowe	— 1150
3-oddziałowe	— 376
4-oddziałowe	— 229
5-oddziałowe	— 214
6-oddziałowe	— 115
7-oddziałowe	— 48
8-oddziałowe	— 25

Razem 3041, z czego było: szkół państwowych — 1220, z 3655 oddz., gminnych — 233, z 501 oddz., rzym.katol. — 1024 z 2853 oddz., grekokatol. — 189 z 359 oddz., rz. i grekokatol. — 7 z 19 oddz., ewangelickich — 355 z 548 oddz., ewang. ref. — 13 z 19 oddz.

Podane wyżej liczby wykazują, że 2/3 szkół to placówki o 1—3 nauczycieli, a szkoły wyżej zorganizowane stanowią mniejszość. Państwo i gminy administrowały 1453 szkołami z 4256 oddziałami, natomiast kościoły (bez wyznania mojżeszowego — brak w statystyce) 1588 szkołami z 3798 oddziałami. W swej wewnętrznej strukturze szkoła ludowa miała stopień elementarny (klasy 1—2), stopień niższy (klasy 1—5) i stopień wyższy (klasy 6—8)⁸.

Prawo z 1868 r. pozwalało wyżej zorganizowanym szkołom ludowym przekształcać się w samodzielne szkoły miejskie, do których przyjmowani byli uczniowie po ukończeniu czterech oddziałów (klas) szkoły ludowej. Szkoły miejskie na terenach słowackich nie znajdowały uznania wśród Słowaków, gdyż obowiązek ich utrzymania spadał na gminy. Państwo samo powoływało placówki tego typu, ale wtedy uznawane były przez ludność za środek wynaradawiania. W latach dwudziestych szkoły miejskie przechodziły liczne modyfikacje organizacyjne i ostatecznie placówki te ustabilizowały się jako czteroletnie. Prawo z 1935 r. określiło zasady tworzenia tych szkół i ich utrzymywania oraz umożliwiło powoływanie miejskich szkół obwodowych. Nie zaznaczono jednak, że można tworzyć szkoły miejskie wyznaniowe, co wywoływało niezadowolenie, szczególnie w kręgach katolickich. Określono, że droga ucznia do obwodowej szkoły miejskiej nie może przekraczać 5 km, a to oznaczało wchłonięcie przez te placówki uczniów z okolicznych szkół ludowych z klas VI do VIII. Prowadziło to także do likwidacji stanowisk nauczycielskich w szkołach ludowych i wyłączenia dzieci w wieku 11—14 lat z wychowania we własnym środowisku kościelnym. Szkoły te ograniczały

⁷ *Školstvo, žiaci...*, s. 11—12. *Zvesti*, r. I, z. 1 z 1 grudnia 1938 r. (przepisy ustalające kompetencje ministerstw). „*Zvesti*”, r. II, z. 1, z 1 stycznia 1939 r., Ustawa o autonomii Słowackiej Krainy z 22 listopada 1938 r. „*Zvesti*”, r. II, z. 5 z 15 kwietnia 1939 r. Ustawa o niepodległym państwie słowackim z dnia 14 marca 1939 r. J. M a t e j, *Školska výchova za takzvaného slovenského štátu*, Slovenske Pedagogicke Nakladel'stvo, Bratislava 1958, s. 19—21, 23—24, 26—29, 71, *Pät rokov slovenského školstva 1939—1943*. Sostavila Redakčna Komisia Ministerstva Školstva a Narodnej Osvety. Vydalo Statne Nakladel'stvo v Bratislave, 1944, s. 30, 34, 69—71, 201.

⁸ Sł.A.N. sygn. 224 — materiały robocze Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. *Pät rokov...*, s. 69, 78—86, 201. J. M a t e j, *Školska...*, s. 27—28, *Školy, žiaci...*, s. 93.

możliwość kształcenia dzieci ze środowisk ubogich. Traciły też gminy, które wybudowały budynki dla szkół ludowych, a teraz musiały do nich przyjąć szkoły miejskie i sprawować nad nimi opiekę. Szkoła obwodowa (miejska), miała obowiązek przyjąć każdego ucznia, którego szkoła ludowa uznała za zdolnego uczyć się w niej⁹.

W roku szkolnym 1937/1938 w 232 szkołach miejskich z 1669 oddziałami uczyło się 71 272 uczniów, a zatrudnionych było w nich 1184 nauczycieli (w szkołach tych nie zatrudniano nauczycielek). Absolwenci szkół miejskich po złożeniu egzaminu wstępnego mogli być przyjęci na dalszą naukę do piątej klasy gimnazjum, do klasy pierwszej zakładu kształcenia nauczycieli, do akademii handlowej i mogli kontynuować naukę w jedno- do czteroletnich szkołach zawodowych różnych specjalności. Z tej ostatniej możliwości mogli też skorzystać pod pewnymi warunkami absolwenci szkół ludowych, ale inne drogi edukacyjne w szkołach średnich były dla nich zamknięte¹⁰.

Nauczycielami szkół ludowych byli absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, którzy po co najmniej 20 miesiącach pracy w szkole składali egzamin kwalifikacyjny i wtedy otrzymywali mianowanie na stałe (stabilizacja). Nauczyciele szkół miejskich rekrutowali się spośród kadry szkół ludowych (prawie wyłącznie mężczyźni). Legitymowali się dłuższą praktyką pedagogiczną i złożonym egzaminem uprawniającym do nauczania w szkołach tego typu. Braki kadrowe i inne czynniki powodowały, że obwodowa szkoła miejska dawała gorzej przygotowanych absolwentów, niż to czyniły klasy gimnazjum¹¹.

Z czasów I Republiki Czechosłowackiej, zgodnie z przepisami z 1933 r., istniały na ziemiach słowackich cztery typy gimnazjum (*gymnazium*): 1. gimnazjum klasyczne, 2. gimnazjum realne, 3. zreformowane gimnazjum realne i 4. realka. Na niższym stopniu (klasy I—IV) wszystkie typy miały wspólny plan, natomiast na wyższym (klasy V—VIII) obowiązywały odrębne plany nauczania. Najbardziej popularne było gimnazjum realne, gdyż jego absolwenci mogli studiować zarówno na uniwersytecie, jak i w wyższych szkołach technicznych, po 1 typie natomiast tylko na uniwersytecie, a po 4 tylko w dziedzinie technicznej¹².

Do klasy pierwszej gimnazjum i realki przyjmowani byli uczniowie 10-letni po złożeniu egzaminu wstępnego. Uczniowie gimnazjum dzielili się na rzeczywistych — publicznych (*verejných*) to jest takich, którzy po przyjęciu do klasy I systematycznie uczęszczali do szkoły; prywatnych (*privatisty*), to znaczy takich, którzy zostali zapisani do szkoły w wymaganym terminie, do szkoły nie uczęszczali, ale na półroczu lub po zakończeniu roku szkolnego składali egzamin z wszystkich przedmiotów i otrzymywali urzędowe świadectwo z ocenami jak uczniowie rzeczywisci; trzecia grupa to uczniowie nadzwyczajni,

⁹ *Pät rokov...*, s. 87—95. J. M a t e j, *Školska...*, s. 32—34.

¹⁰ *Škola, žiaci...*, s. 14, 46—47, 83.

¹¹ *Škola, žiaci...*, s. 22—26.

¹² „Zvesti”, r. II, z. 9, Rozporządzenia Rady Ministrów z 11 lipca 1939 r. o organizacji i zarządzaniu szkołami średnimi. J. M a t e j, *Školska...*, s. 40—44, *Pät rokov...*, s. 216—219.

wolni słuchacze, nie zapisani w szkole (*mimoriadni, hospitantí*), którzy uczęszczali tylko na niektóre przedmioty i składali egzamin z materiału nauczania jednej lub kilku klas. Byli to uczniowie eksterniści¹³.

Absolwenci gimnazjum — jak już wspomniano — mogli po złożeniu egzaminu wstępnego i przyjęciu na wyższą uczelnię studiować odpowiedni kierunek. Po złożeniu egzaminu dojrzałości mogli kontynuować naukę w zakresie przedmiotów pedagogicznych w klasie IV zakładu kształcenia nauczycieli i po złożeniu egzaminu uzyskać prawo nauczania w szkołach ludowych. Istniała też możliwość przygotowania się do zawodu na odpowiednich kursach abiturienckich. Absolwenci szkół miejskich mogli po złożeniu egzaminu wstępnego być przyjęci do klasy V gimnazjum, natomiast uczniowie, którzy ukończyli klasę IV gimnazjum mogli uczyć się nadal w systemie szkół zawodowych¹⁴.

W interesujących nas latach istniało w Słowacji 40 średnich szkół ogólnokształcących (gimnazjów), w tym 34 państwowe. Ogółem uczęszczało do gimnazjum 29 519 uczniów, a uczyło w nich (bez obwodów odstąpionych Węgrom) 932 profesorów, w tym Słowaków było tylko 345, Czechów 523, Węgrów 29, Żydów 22, Niemców 11 i 2 innych Słowian. Gimnazjum było pierwszym typem szkoły poddanej reformie nowego państwa, a prace zmierzające w tym kierunku rozpoczęły się niemal z chwilą ogłoszenia autonomii Słowackiej Krainy. Najogólniej mówiąc, rozpoczął się okres kadrowego i pedagogicznego zesłowaczenia szkół średnich¹⁵.

Do 1939 r. kształcenie nauczycieli dla szkół ludowych oparte było na podstawach prawnych sięgających 1868 r. Po proklamowaniu niepodległości Czechosłowacji w 1918 r. zakłady kształcące nauczycieli zaliczone zostały do szkół średnich, a do tego czasu do szkół ludowych. Zakłady kształcenia nauczycieli (*učitelske ustavy*) przyjmowały uczniów z ukończonym 15 rokiem życia i złożonym egzaminie wstępnym z zakresu przedmiotów nauczania szkoły miejskiej. Ponadto kandydat musiał być zdrowy fizycznie, być moralny, tzn. dobrze wychowany i należycie przygotowany i posiadać słuch muzyczny. Do klasy I przyjmowano 40 uczniów (po 20 chłopców i 20 dziewcząt, ale zdarzały się odstępstwa od tej zasady). Zakłady kształcenia prowadzone były przez państwo, ale mogły administrować nimi i utrzymywać je także kościoły (wyznania). Poza koedukacyjnymi zakładami w systemie kształcenia nauczycieli dla szkół ludowych istniały zakłady tylko męskie lub tylko żeńskie. Zakłady zaliczane były, jak już wspomnieliśmy, do szkół średnich, ale zachowały one swą odrębność, gdyż przygotowywały do szczególnego zawodu. Uczniowie zakładów kształcenia nauczycieli nie ponosili żadnych opłat szkolnych, które obowiązywały w innych szkołach średnich. Nauka w zakładach kształcenia nauczycieli trwała 4 lata i kończyła się egzaminem dojrzałości, ale legitymujący się takim świadectwem nie mieli prawa ubiegania się o przyjęcie na studia

¹³ *Školy, žiaci...*, s. 22—23. J. Matej, *Školska...*, s. 40—41.

¹⁴ *Školy, žiaci...*, s. 22—23.

¹⁵ J. Matej, *Školska...*, s. 15—16, *Pät rokov...*, s. 174.

w szkole wyższej. Statut zakładu dawał możliwość uczenia się zarówno uczniom tzw. prywatnym, jak i eksternistom. Wcale nierzadkimi przypadkami było przyjmowanie do zakładu kształcenia nauczycieli uczniów do starszych klas i to zarówno na początku roku szkolnego, jak i na półroczu. Tak postępowano z uczniami innych szkół średnich, którzy w ciągu roku szkolnego po złożeniu odpowiedniego egzaminu byli przyjmowani do starszych roczników zakładu nauczycielskiego. W latach trzydziestych utworzona została roczna akademie pedagogiczna, do której uczęszczali absolwenci gimnazjum. Miał to być pierwszy krok w kierunku wyższego wykształcenia nauczycieli szkół ludowych. Akademia tego typu nie zyskała uznania w kręgach nauczycielskich. Przy zakładach nauczycielskich jako ich integralna część istniały szkoły ćwiczeń, w których uczniowie klas III i IV odbywali pod opieką specjalnych nauczycieli praktyki pedagogiczne. Szkoły ćwiczeń były zwykle niżej zorganizowanymi placówkami, gdyż do pracy w takich właśnie byli przygotowywani kandydaci do zawodu nauczycielskiego¹⁶.

Poza wymienionymi drogami zdobywania zawodu nauczycielskiego istniały dla dziewcząt nauczycielskie zakłady zawodowe (*odborne učiteľske ustavy*). Zakłady te przygotowywały dziewczęta do prowadzenia gospodarstwa domowego oraz do zawodu nauczycielskiego w zakresie prac ręcznych dla dziewcząt. Organizowano je zwykle przy zakładach kształcenia nauczycieli dla szkół ludowych, ale poza nimi istniały też samodzielnie prowadzone i utrzymywane przez organizacje niepaństwowe. Do zakładu przyjmowane były absolwentki szkoły miejskiej lub po ukończeniu klasy IV gimnazjum i złożeniu egzaminu wstępnego, przy czym pierwszeństwo w przyjęciu miały te dziewczęta, które ukończyły szkołę gospodyń, wykazały zręczność w pracach ręcznych kobiet i warunkiem podstawowym było ukończenie 17 lat życia. Drugim typem zakładu zawodowego był zakład przygotowujący nauczycielki dla ochronek dziecięcych (*učiteľki pre detske opatrovne*). Do zakładu przyjmowane były dziewczęta po ukończeniu 16 roku życia, mające słuch muzyczny i głos, zdolności rysunkowe, sprawne fizycznie i wykazujące zręczność w ręcznych pracach kobiecych. Praktyczne ćwiczenia odbywały uczennice w ochronce istniejącej przy zakładzie. Z reguły nabór do zakładów kształcących dziewczęta na kandydatki do zawodu nauczycielskiego (do prac ręcznych i ochronek) przeprowadzany był co drugi rok i w ten sposób regulowano dopływ młodej kadry do tych placówek. Absolwentki otrzymywały odpowiednie świadectwa kwalifikacyjne uprawniające je do pracy w szkole lub ochronce dziecięcej¹⁷. Oba wymienione zakłady kształcenia nauczycielek zaliczane były do szkolnictwa zawodowego, które stanowiło w Słowacji ważną dziedzinę edukacyjną.

Do szkolnictwa zawodowego zaliczano szkoły gospodarcze, kupieckie (handlowe), przemysłowe, branżowe (jednej gałęzi przemysłu), zawodów kobiecych i szkoły uczniowskie. Zgodnie z ustawodawstwem z 1920 r., nadzór nad

¹⁶ *Pät rokov...*, s. 232—235, *Školy, žiaci...*, s. 26—29.

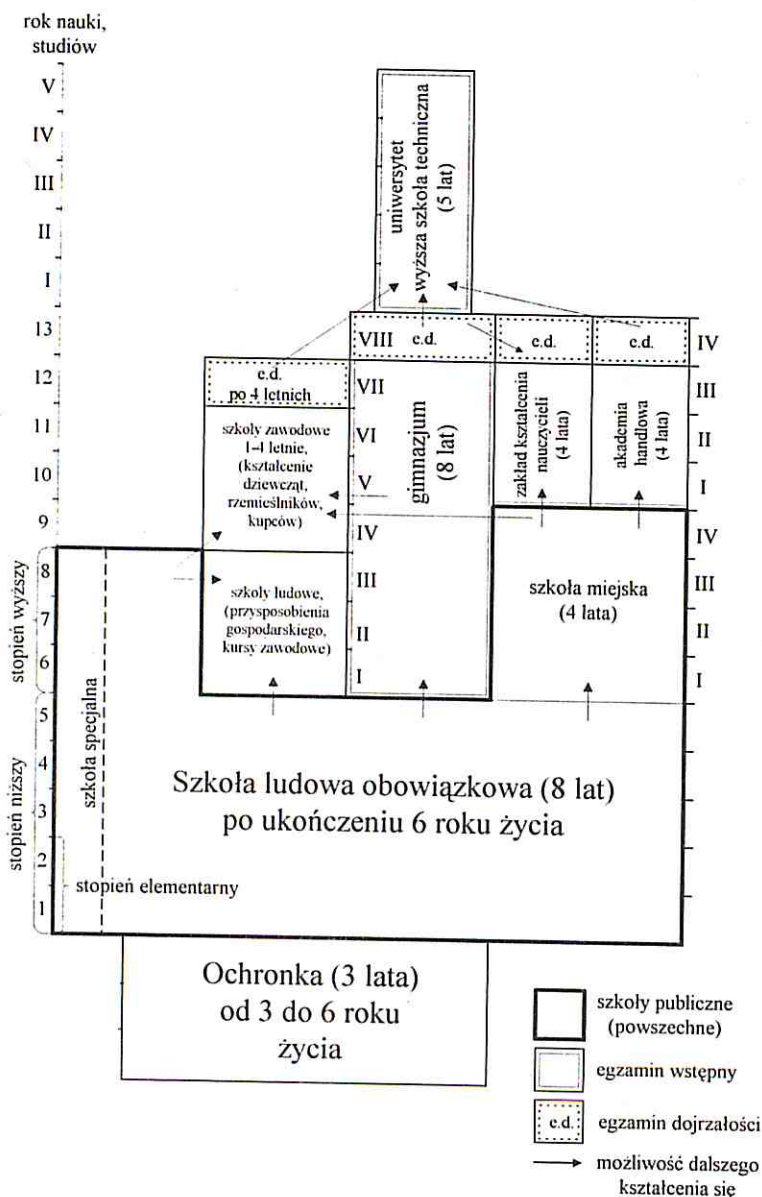
¹⁷ *Školy, žiaci...*, s. 28—29, 31.

tymi szkołami sprawowało państwo, a w odniesieniu do przeważającej liczby spośród nich ministerstwo rolnictwa. Szkoły zawodowe przyjmowały w zasadzie absolwentów szkół ludowych, szkół miejskich oraz po ukończeniu niższego stopnia (IV klasy) gimnazjum. Istniały też szkoły typu zawodowego, do których uczęszczali uczniowie po ukończeniu niższego stopnia (klasy V) szkoły ludowej.

Wyższe szkoły gospodarcze (*vyššie hospodarske školy*), w których nauka trwała cztery lata i po jej ukończeniu absolwenci byli przygotowani do samodzielnego prowadzenia gospodarstw, administrowania nimi lub studiów odpowiedniego kierunku w wyższej szkole technicznej. Szkoły rolnicze (*rol'nicke školy*) dwuletnie przygotowywały samodzielną rolę średnich i małych gospodarstw zarówno teoretycznie, jak i praktycznie w różnych specjalnościach (hodowla, warzywnictwo, winiarstwo). Szkoły gospodarcze zimowe (*zimne hospodarske školy*) dwuletnie, ale nauka w nich odbywała się przez sześć miesięcy w roku w okresie jesienno-zimowym, co uniemożliwiało prowadzenie ćwiczeń praktycznych. Szkoła przeznaczona była dla tych uczniów, których rodzice ze względów finansowych i z uwagi na brak siły roboczej w gospodarstwie nie mogli swych synów posyłać do szkoły rolniczej. Specjalne szkoły gospodarcze (*speciálne hospodarske školy*) to szkoły dwuletnie (melioracyjna, winiarsko-owocarska i ogrodnicza), z tym że po ukończeniu owocarsko-winiarskiej jej absolwenci mogli kontynuować naukę przez dalsze dwa lata w szkole tej samej specjalności prowadzonej przez spółdzielczość w Bratysławie. Szkoły gospodyń (*gazdinske školy*) były placówkami jednorocznymi, koedukacyjnymi przygotowującymi tak chłopców, jak i dziewczęta do prowadzenia gospodarstwa rolnego i gospodarstwa domowego. Szkoły leśne i drzewne (*lesnicke a drevárske školy*) były dwojakiego rodzaju: pierwsze o czteroletnim cyklu nauki oraz szkoły jednoroczne. Szkoły czteroletnie poza przygotowaniem ogólnym dawały wiedzę i umiejętności praktyczne, niezbędne leśnikom do prowadzenia gospodarki leśnej, przetwórstwa drewna i handlu nim. W rocznej szkole przygotowywani byli gajowi, pracownicy pomocniczej służby ochrony lasu oraz inni administratorzy gospodarstw leśnych i zakładów przetwórczych drewna. Kandydaci musieli mieć ukończone 18 lat życia i poprzednio pracować w leśnictwie. Ludowe szkoły gospodarcze (*ludové školy hospodárske*) były to szkoły zakładane na życzenie mieszkańców w istniejącej szkole ludowej dla młodzieży, w zasadzie w wieku 14—16 lat. Nie wszyscy uczniowie tych szkół ukończyli szkołę ludową. Młodzież dochodziła do takiej szkoły z odległości do 6 km. Zajęcia odbywały się przez 10 miesięcy w czasie 8 godzin tygodniowo. Nauczycielami w takiej szkole byli nauczyciele szkół publicznych po odpowiednim przygotowaniu kursowym. Nie były to w pełni szkoły zawodowe, lecz raczej szkoły przysposabiające do prowadzenia gospodarstwa rolnego (szkoły gospodarskie — dla gospodarzy)¹⁸.

¹⁸ *Školy, žiaci...*, 31—36.

Organizacja szkolnictwa w Słowacji w latach 1937-1938



Rys. 1. Organizacja szkolnictwa w Słowacji w latach 1937—1938. Opracowanie autora na podstawie: *Pät rokov... i Školy, žiaci...*

Odrębną niejako grupę szkół zawodowych stanowiły szkoły handlowe. Były one zwykle zakładane przez czynniki niepaństwowe, ale z czasem placówki te stawały się państwowymi. W latach dwudziestych i trzydziestych utrwalił się jednolity typ szkół handlowych. Były nimi: czteroletnie akademie handlowe (*obhodne akademie*) dla absolwentów przede wszystkim szkół miejskich, rzadziej zgłaszali się kandydaci po ukończonej klasie IV gimnazjum. Nauka kończyła się egzaminem dojrzałości i absolwent miał prawo ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe; dwuletnia szkoła handlowa (*obhodná škola*); jednoroczne kursy handlowe (*obhodné kurzy*); jednoroczne kursy abiturienckie (*kurzy abiturientske*); dwuletnie kupieckie szkoły uzupełniające (*kupecké školy pokračovace*). Wśród szkół handlowych występował też typ szkoły trzyletniej akademii¹⁹.

Szkolnictwo zawodowe związane z wytwórczością i usługami to grupa placówek związanych z macierzystym zakładem produkcyjnym (przemysłowym) i pod jego patronatem młodzież przygotowywała się teoretycznie, jak i praktycznie. Szkoły te tworzyły zwykle kompleks kilku szkół (zespołów) i kursów. Były to najczęściej 2-3-oddziałowe placówki prowadzące np. takie specjalności, jak: budowlana, maszynowa, elektrotechniczna. Organizacja tych szkół była dostosowywana do potrzeb przedsiębiorstw i produkcji oraz usług. W tej grupie szkół istniały następujące typy: wyższe szkoły przemysłowe (*vyššie priemyselne školy*) dla absolwentów szkoły miejskiej albo IV klasy gimnazjum, którzy po złożeniu egzaminu wstępnego i czterech latach nauki składali egzamin dojrzałości, uprawniający do obejmowania kierowniczych stanowisk średniego szczebla w zakładach przemysłowych lub ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe o kierunku technicznym. Dwuletnie szkoły mistrzowskie (*majstrovské školy*) kształciły uczniów, którzy byli już wyuczeni praktycznie w rzemiośle lub byli już zatrudnieni. Świadectwo ukończenia szkoły mistrzowskiej uprawniało do samodzielnego prowadzenia prywatnego warsztatu rzemieślniczego. Absolwenci, którzy kończyli naukę z wynikiem bardzo dobrym, mogli kontynuować ją przez dalsze dwa lata w wyższej szkole przemysłowej dla nich, po czym składali egzamin dojrzałości. Szkoły zawodowe branżowe (jednego zawodu) — *odborne školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu* — dwu lub trzyletnie dla absolwentów szkół miejskich. Praktyczną naukę zawodu odbywają uczniowie w szkole, a nie u mistrza. Wszyscy uczniowie przyjmowani są do szkoły tymczasowo i dopiero po I półroczu zespół nauczycielski decydował, czy ucznia przyjąć na stałe, czy nie. W przypadku decyzji negatywnej uczeń mógł uczęszczać do danej klasy, jeśli było wolne miejsce, ale pod koniec roku szkolnego otrzymywał świadectwo stwierdzające, że uczęszczał do szkoły, jednak nie uzyskiwał żadnych ocen. W szkołach tych, jak i w szkołach zawodowych branżowych uczniowie wnosili opłatę szkolną (czesne). Zadaniem szkół zawodowych dla zawodów kobiecych (*odborne školy pre ženske povolania*) było praktyczne i teoretyczne kształcenie i wychowanie dziewcząt dla

¹⁹ *Školy, žiaci...*, s. 32—33.

wzrastających wymagań stawianych kobietom jako obywatelkom, żonom, matkom i gospodyniom. Wśród szkół dla dziewcząt istniały dwuletnie szkoły zawodowe (ogólnozawodowe), po których ich absolwentki mogły uczyć się w jednorocznej wyższej szkole żeńskiej zawodowej w zakresie szycia odzieży i bielizny, w dwuletniej szkole pielęgniarskiej i w zakładzie kształcenia nauczycielek dla potrzeb ochronek. Ukończenie jednorocznej wyższej żeńskiej szkoły zawodowej uprawniało do nauki w zakładzie kształcenia nauczycielek dla żeńskich szkół zawodowych o specjalności gospodyni domowa, a także w szkołach przygotowujących personel opieki socjalnej i zdrowotnej. Absolwentki szkół odzieżowych mogły uczyć się dalej w zakładzie kształcenia nauczycielek szkół zawodowych tej specjalności, założyć i prowadzić samodzielnie warsztat krawiectwa damskiego. Ostatnim typem szkół zawodowych, które miały przygotowywać młodych fachowców dla potrzeb przemysłu, rzemiosła i usług były szkoły uczniowskie (*učnovske školy*). Miały one przygotowywać uczniów w przedmiotach zawodowych i praktycznej nauce zawodu w tych zakresach, w których nie mogli nauczyć się u właścicieli. Szkoły te miały uzupełniać materiał szkół ludowych i miejskich w dostosowaniu do potrzeb danego zawodu. W rzeczywistości szkoły te zdane na łaskę różnych środowisk były placówkami bardzo zaniedbanymi²⁰.

W słowackim systemie szkolnym istniały także szkoły specjalne dla uczniów z odchyleniami od normy psychicznej i fizycznej (*školy pre uchyl'nu mladež*). Ten rodzaj szkolnictwa zaliczany był też do „zakładów pedagogiki leczniczej”, a uczyła się w nich nie tylko młodzież w wieku szkolnym. W szkołach tego typu (czasem w wyodrębnionych oddziałach w innych placówkach) wyróżnić należy: zakłady dla głuchoniemych i z wadami wymowy; zakłady dla niewidomych i niedowidzących; dla upośledzonych fizycznie; dla moralnie zaniedbanych. Ogólnie należy stwierdzić, że placówkami tego rodzaju państwo interesowało się bardzo mało i raczej była to domena działalności kościołów i organizacji charytatywnych²¹.

Do czasu uzyskania autonomii istniały czechosłowackie szkoły za granicami republiki, ale już na przełomie 1938/1939 część z nich stała się placówkami słowackimi, natomiast po proklamowaniu niepodległości Słowackiej Republiki nastąpił wyraźny rozdział placówek na czeskie i słowackie. Słowackie placówki istniały przede wszystkim w Rumunii, Bułgarii, Francji, Belgii i Argentynie²².

Poza szkołami słowackimi (wcześniej czechosłowackimi) istniały na obszarze autonomii Słowackiej Krainy, a następnie Republiki Słowackiej, szkoły mniejszości narodowych, w tym przede wszystkim niemieckiej, węgierskiej i ukraińskiej. Spośród mniejszości tych niemiecka zajmowała pozycję uprzywilejowaną. Rząd krajowy korzystał z poparcia 150-tysięcznej mniejszości niemieckiej, która była w latach 1929 do września 1938 r. skupiona w Partii Niemców Karpaccich (Karpathendeutsche Partei — KdP) z Franzem Kar-

²⁰ *Školy, žiaci...*, s. 33—36.

²¹ J. Matej, *Školska...*, s. 67, *Pät rokov...*, s. 122—124, 128—131.

²² *Pät rokov...*, s. 131—135.

masinem (od 1935 r. poseł), który od 15 października 1937 r. był namiestnikiem Konrada Henleina (przywódca Niemców sudeckich i Sudetendeutsche Partei — SdP) w Słowacji. Partia została rozwiązana we wrześniu 1938 r., ale odrodziła się po układzie monachijskim pod nazwą Deutsche Partei. Bez udziału wpływowego Fr. Karmasina nie podejmowano w Bratysławie żadnej ważniejszej decyzji, a od 14 października 1938 r. na życzenie Berlina został on powołany na sekretarza stanu do spraw mniejszości niemieckiej. Jego uprawnienia przerosły kompetencje pozostałych ministrów. Fr. Karmasin podporządkował sobie z czasem wszystkie niezależne dotąd od Deutsche Partei organizacje niemieckie w Słowacji i na Ukrainie, a partia rozwinęła się z kilkuset do 56 tysięcy członków²³.

W końcowej fazie autonomii Słowackiej Krainy utworzony został (1 marca 1939 r.) Wydział Niemiecki w Ministerstwie Szkolnictwa i Oświaty Ludowej Słowackiej Krainy w Bratysławie (Die Deutsche Abteilung des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur des Landes Slowakei in Bratislava-Pressburg). Wydziałowi temu podlegały bezpośrednio wszystkie niemieckie szkoły w Słowacji, a wszelka korespondencja urzędowa między placówkami a wydziałem prowadzona była w języku niemieckim. Od samego początku wydziałem kierował dr Pavel Vodilla. Ponadto w Bratysławie, Kremnicy i Kreczmarku powołane zostały samodzielne niemieckie inspektoraty szkolne. Kształcenie w szkołach niemieckich było „...swobodne w duchu niemieckiego narodowego socjalizmu”, a programy nauczania przybliżały się do programów szkolnych w Rzeszy Niemieckiej. Od marca 1939 r. utworzono m.in. nowy zakład kształcenia nauczycieli niemieckich w Słowacji, akademię handlową, zakład kształcenia nauczycielek dla potrzeb szkół gospodarstwa domowego, kilka szkół miejskich, kilka ludowych oraz prywatnych ochronek, a także szkół zawodowych (uzupełniających). W niemieckich placówkach (ok. 190) uczyło się około 20 tysięcy uczniów. W szkołach mniejszości węgierskiej (około 40) uczyło się około 5 tysięcy uczniów. Placówki ukraińskie były zaniedbane²⁴. Ogólnie należy zauważyć, że zmniejszyła się liczba placówek oświatowych w okresie ponadrocznej samodzielności słowackiej, co było spowodowane dwoma czynnikami, a mianowicie: odstąpieniem Węgrom terytorium w następstwie arbitrażu wiedeńskiego, co oznaczało przekazanie 9 inspektoratów, 117 szkół Słowackiej Ligi, 59 szkół państwowych, 64 niepaństwowych oraz 16 szkół na Rusi (na Ukrainie); odejściem po uzyskaniu autonomii około 9 tysięcy Czechów (urzędników), w tym nauczycieli, szczególnie szkół średnich, a szczególnie handlowych, przy czym w niektórych ten ubytek stanowił 50, a nawet 70% kadry nauczającej. Proces odchodzenia Czechów wiązał się ze „słowacze-

²³ J. K o z e Ń s k i, *Czechosłowacka...*, s. 119.

²⁴ „Zvesti”, r. II, z. 4 z 15 lutego 1939 r., zarządzenia Mšano o powołaniu w ministerstwie Wydziału Niemieckiego. Mitteilungen der Deutschen Abteilung des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur. Beilage zu den Zvesti... Jahrgang III, 15 X 1940, Folge 1—11. Był to dodatek do „Zvesti” wydawany w języku niemieckim dla szkół niemieckich. Nove Slovenske Školstvo II s. 78 i 81. J. M a t e j, *Školska...*, s. 65, *Pät rokov...*, s. 231—232.

niem” szkolnictwa i dotyczył także szkół wyższych. Jego konsekwencją było także odejście pewnej grupy studentów, którzy woleli kontynuować studia w Pradze²⁵.

STAN SZKOLNICTWA NA ZIEMIACH SŁOWACKICH
W ROKU SZKOLNYM 1937/1938 *

Lp.	Nazwa szkoły placówki	Liczba szkół	Liczba oddz.	Liczba uczniów	Liczba naucz.
1.	ludowa	4 297	11 709	529 731	11 496
2.	miejska	232	1 669	71 272	1 884
3.	gimnazjum	b.d.	b.d.	29 519	b.d.
4.	zakład kszt. naucz.	14	54	2 263	223
5.	handlowe	10	b.d.	2 000	b.d.
6.	gospodarcze	277	543	16 600	1 340
7.	przemysłowe	12	91	1 945	147
8.	zawodów kobiecych	20	85	1 631	216
9.	uczniowskie	131	669	13 427	1 074
10.	specjalne	13	114	1 806	109

* Na podstawie: *Školstvo, žiaci...*, s. 11—151.

STAN SZKOLNICTWA NA ZIEMIACH SŁOWACKICH
W KOŃCU 1939 R. *

Lp.	Nazwa szkoły	Razem	Państw.	Niepaństw.	Słowac.	Niem.	Węgier.
1.	ochronka	107	46	61	83	18	6
2.	ludowa	3494	1313	2181	3325	133	36
3.	miejska	199	171	28	181	18	—
4.	gimnazjum	40	34	6	37	2	1
5.	zakł. kszt. naucz.	11	10	1	9	1	1
6.	handlowe	13	11	2	10	3	—
7.	przemysłowe	6	6	—	6	—	—
8.	zawodów kob.	19	17	2	17	2	—
9.	uczniowskie	81	—	81	81	—	—

* Na podstawie materiałów archiwalnych MSW zdeponowanych w Słowackim Archiwum Narodowym w Bratisławie, sygn. akt 224.

Pierwsze wzmianki o szkole w Bratisławie pochodzą z 1302 r., a uczyli się w niej nie tylko uczniowie przygotowujący się do stanu duchownego, lecz także synowie mieszczan i nie tylko, zdobywający wiedzę do funkcjonowania w życiu świeckim.

W 1465 r. na wniosek arcybiskupa Jana Viteza z Ostrzychomia (obecnie węgierski Estergom) król Maciej Korwin wysłał do papieża Pawła II poselstwo z humanistą Janusem Panoniusem na czele. Papież przychylił się do przekaza-

²⁵ S.I.A.N. akta Ministerstwa Spraw Wewnętrznych dot. rokowań słowacko—węgierskich sygn. 6288/39, 95694/dot. terytorium odstąpionego Węgrom. Sygn. 5737 — Protokół arbitrażu wiedeńskiego z 2 listopada 1938 r. Akta Ligi Słowackiej sygn. 10602, 60954, 93648, 71354, 17252, 58758. Sygn. 15070 — Exposé premiera rządu Słowackiej Krainy wygłoszone 28 listopada 1938 r. (problemy dot. szkolnictwa na s. 28—34), *Pät rokov...*, s. 96—97, 253.

nej prośby i pozwolił bullą z 19 maja 1465 r. utworzyć w Bratysławie uniwersytet na wzór bolońskiego. Otwarcie uniwersytetu nazwanego Academia Istropolitana nastąpiło 20 maja 1467 r. Świetność uczelni skończyła się w latach 1488—1492. W 1635 r. założony został uniwersytet w Trnawie z fakultetami teologicznym i filozoficznym, a od 1667 r. także prawniczym. Poza wymienionymi istniała w Bratysławie założona w 1783 r. akademia prawnicza, a od 1669 r. uczelnia o podobnym profilu w Koszycach oraz ewangelicka w Preszowie od 1666 r. Akademia w Bratysławie podniesiona została do rangi uniwersytetu w 1912 r. (Uniwersytet Elżbiety), a działalność rozpoczęła także na wydziale filozoficznym w 1914 r. Latem 1918 r. uruchomiono również wydział lekarski. Uczelnia dotychczas węgierska stała się czechosłowacką z wydziałami prawniczym, filozoficznym i lekarskim (wydział przyrodniczy mimo decyzji z 1919 r. nie został uruchomiony do 1939 r.). Zajęcia były prowadzone w języku czeskim i słowackim, a 11 listopada 1919 r. nadano uniwersytetowi imię Jana Amosa Komeńskiego. Studia na wydziale prawniczym trwały 8 semestrów, a na lekarskim 5 lat (10 semestrów)²⁶.

W roku akademickim 1934/1935 utworzony został samodzielny fakultet teologiczny (ewangelicki), a od 1937/1938 także rzymskokatolicki. Utworzenie tych wydziałów spowodowało zmniejszenie się liczby studentów na fakultecie filozoficznym. Stopnie naukowe z zakresu nauk przyrodniczych nadawane były na wydziale filozoficznym²⁷.

Poza Uniwersytetem Słowacy posiadali jedną uczelnię techniczną. Podobnie jak z kształceniem w zakresie prawa i filozofii, tradycje edukacji technicznej sięgają 1770 r. kiedy to w Bańskiej Stianicy powołano do życia trzyletnią akademię, która była w owym okresie jedyną górniczą uczelnią w monarchii austro-węgierskiej²⁸.

W 1809 r. przy tej akademii utworzona została także akademia leśna, a w 1904 r. podniesiono rangę uczelni do poziomu szkoły wyższej z wydziałami górniczym i leśnym. Szkoła zaprzestała działalności i Słowacy byli od 1938/1939 roku pozbawieni samodzielnej wyższej uczelni technicznej. Starania o utworzenie w Słowacji trwały już od szeregu lat i ostatecznie w wyniku zabiegów Hlinkowej Słowackiej Partii Ludowej ustawą z 1937 r. powołana została Wyższa Szkoła Techniczna gen. dr. Milana Ratisława Stefanika w Koszycach. Uczelnia rozpoczęła działalność w roku akademickim 1938/1939, ale gdy w wyniku arbitrażu wiedeńskiego Koszyce przypadły Węgrom, szkoła przeniesiona została przejściowo do Turczańskiego Św. Marcina, a następnie od wiosny 1939 r. zlokalizowano ją w Bratysławie. Pierwszy rok studiów rozpoczęło 68 studentów. Na trzech wydziałach uniwersytetu według stanu na dzień 6 października 1938 r. zatrudnionych było 195

²⁶ Archiwum hl. mesta Bratislavy, Inwentarz szkół I zv., „Zvesti”, r. II z. 4 z 15 lutego 1939 r. Zarządzenie Rady Ministrów z 14 lutego o zmianie nazwy uniwersytetu w Bratysławie. *Školy, žiaci...*, s. 36—37, 42. *Pät rokov...*, s. 291—292.

²⁷ *Pät rokov...*, s. 309, 311—317.

²⁸ *Školy, žiaci...*, s. 42.

pracowników naukowych i dydaktycznych, w tym 100 Czechów, 83 Słowaków i 12 innych narodowości²⁹. W grupie 71 profesorów było 55 Czechów, 13 Słowaków i 3 in., wśród docentów 20 Słowaków i 20 Czechów oraz 1 in., natomiast wśród asystentów 50 Słowaków, 25 Czechów i 8 innych narodowości³⁰. W roku akademickim 1937/1938 na trzech wydziałach (prawniczy, lekarski i filozoficzny) było 2784 studentów, w roku następnym — 2280 osób oraz 203 na obu wydziałach teologicznych i 68 studentów w wyższej szkole technicznej. Spośród studentów było 1536 Słowaków, 237 Czechów, 93 Niemców, 34 Ukraińców, 104 Węgrów, 20 Żydów, 1 Chorwat, 2 Polaków, 4 Bułgarów i 1 innej narodowości³¹.

W skład infrastruktury naukowej w Słowacji poza szkołami wyższymi wchodziły takie jednostki, jak Biblioteka Uniwersytecka, Obserwatorium Astronomiczne na Skalnom Plese oraz szereg innych instytucji i fundacji wspierających działalność naukowo-badawczą i edukacyjną. W roku akademickim 1938/1939 Biblioteka Uniwersytecka była jednostką bardzo zaniedbaną, o czym świadczył fakt istnienia nie skatalogizowanych (30 tys.) i nie zainwentaryzowanych (22 tys.) woluminów. Po uzyskaniu autonomii przez Słowacką Krainę uwagę skoncentrowano na generalnym uporządkowaniu księgozbioru i zakupie nowych pozycji naukowych³².

W okresie autonomii zapoczątkowano prace zmierzające do gruntownego zreformowania systemu edukacyjnego, od likwidacji koedukacji, zarysowania ram reformy szkoły średniej i zmian założeń ideowych nauczania i wychowania, swoistej „czystki” w kanonie lektur szkolnych. Szkoła opierająca się na treściach narodowych i chrześcijańskich w ścisłym związku z wielkim sąsiadem — III Rzeszą Niemiecką miała stać się jednym z głównych czynników „słowaczenia”. Proces zmian w narodowym szkolnictwie słowackim prowadzony był w okresie istnienia Słowackiej Republiki, a szczególnie intensywnie do 1943 r. Problematyka z tym związana jest przedmiotem badań autora, a w przedstawionym obrazie stanu szkolnictwa słowackiego w latach 1938—1939 zarysowaliśmy jedynie stan przejęty po I Republice Czechosłowackiej, a nawet po cesarsko-królewskich Austro-Węgrzech.

²⁹ St.A.N. sygn. 5737, Protokół arbitrażu wiedeńskiego z 2 listopada 1938 r. „Zvesti”, r. II, z. 9 z 15 września 1939 r. Ustawa o Słowackiej Wyższej Szkole Technicznej z 25 lipca 1939 r. J. Matej, *Školska...*, s. 68. *Pät rokov...*, s. 283—285.

³⁰ *Pät rokov...*, s. 299—309.

³¹ *Školy, žiaci...*, s. 216—217, *Pät rokov...*, s. 311—328.

³² *Pät rokov...*, s. 358, 369—372, 419—421.

ZYGMUNT KAROL MYŚLAKOWSKI (1890—1971)
REFLEKSJE W 25 ROCZNICĘ ŚMIERCI PEDAGOGA

Istnieje kilka ważkich powodów skłaniających do przywołania i przypomnienia tej wyjątkowej dla polskiej tradycji pedagogicznej (humanistycznej) sylwetki uczonego i osobowości pedagoga. Wśród nich dwa względy (obok symbolicznego, rocznicowego) wydają się w szczególny sposób uzasadnić treść tego szkicu. Z. Myślakowski pozostaje bowiem z jednej strony niewątpliwym klasykiem polskiej myśli pedagogicznej, z drugiej zaś twórczość jego zachowała swoją znamioną aktualność teoretyczną i edukacyjną. I te walory zachęcają do ciągle nowych, współczesnych interpretacji i ocen, ale też niezwykła wielokierunkowość dokonań twórczych autora, jej otwartość, różnorodność wątków, problemów, idei pedagogicznych i humanistycznych (świadomie i intuicjonalnie zawartych w tekstach pedagoga) inspirują do pasjonującego wręcz ich odkrywania i podążania intelektualnymi tropami krakowskiego pedagoga.

Z. Myślakowski należał do grona najwybitniejszych polskich pedagogów dwóch dwudziestolecia: międzywojennego i powojennego. W tworzeniu swej w pewnej mierze uniwersalnej pedagogiki odwoływał się do rozległego i gruntownego zaplecza metodologicznego i teoriopoznawczego, do dorobku poznawczego i metodologicznego niemal wszystkich zastanych przez siebie typów nauk: przyrodniczych, psychologicznych, kulturoznawczych, społecznych, humanistycznych, a nadto także do dorobku wielu dyscyplin filozoficznych, zwłaszcza antropologii filozoficznej i aksjologii. Z. Myślakowski w swoim sposobie uprawiania pedagogiki naukowej łączył takie orientacje metodologiczne i poznawcze, które dziś uważane są za podstawowe zabezpieczenia poprawności i poznawczej wartości tej nauki. Można uznać, iż Z. Myślakowski wypracował zarys wyodrębnionej od innych nauk i względnie samodzielnej struktury teoretycznej o wychowaniu oraz wiele oryginalnych koncepcji praktycznych w dziedzinie pedagogiki. Była to struktura tyleż ambitna i doniosła, co otwarta na dalsze badania i poszukiwania oraz na twórcze dyskusje. Nie rozwiązywała ona wielu podstawowych problemów pedagogicznych. Przy tym była w szeregu momentach niespójna i wewnętrznie sprzeczna.

Inaczej zresztą być nie mogło. Wszak „materia” człowieka, jego natura, egzystencja, podmiotowość, osobowość, rozwój, kształtowanie w procesie wychowania, samorealizacja itp., czyli zagadnienia, którym poświęcił autor główną uwagę i postawił w centrum swej refleksji pedagogicznej, ciągle należą w nauce i filozofii do zagadnień otwartych, spornych, niejednoznacznych i nierozstrzygniętych. Inicjatywa pedagogiczna Z. Mysłakowskiego była zapewne bardzo ambitna, odważna, w dużej mierze samodzielna i w istocie możliwa do podjęcia przez umysłowość niepospolitą i wysokiej miary. Nie została jednak do końca spełniona, także w odczuciu samego twórcy. Mimo to godna jest ona szczególnej uwagi, studiów, przemyśleń, odniesień krytycznych, a także twórczej kontynuacji.

Zwróćmy uwagę na najbardziej charakterystyczne właściwości tego bardzo znaczącego i ponikąd unikalnego w naszej pedagogice przedsięwzięcia naukowo-pedagogicznego. Odnotujmy w skrócie jego „blaski” i „cienie”. Otóż daje się zauważyć, że Z. Mysłakowskiemu udało się ze znacznym powodzeniem doprecyzować szereg podstawowych pojęć pedagogiki ogólnej i teorii wychowania oraz unaocznic wielką złożoność i wielowymiarowość procesu wychowania, zarówno w jego genetycznym, jak i funkcjonalnym oraz praktycznym wymiarze.

Trafnie dostrzegał pedagog w tym procesie nierozłączność jego funkcji osobowościowotwórczych, społecznych i kulturowych oraz potrzebę wyposażenia go w odpowiednią, do jego złożonych i trudnych zadań instrumentalizację, czyli w odpowiedni wachlarz zasad, reguł, metod, środków, narzędzi oraz form organizacyjnych i czynników podmiotowych.

Skuteczność tego procesu upatrywał także Z. Mysłakowski w wyposażeniu go w możliwe najszersze i pogłębione zaplecze teoretyczne. Dlatego też rozwijał on z powodzeniem i teorię wychowania, i kształcenia, i teorię szkoły, nauczyciela i ucznia oraz „technologię” procesów edukacyjnych. Programowo odwoływał się do różnych typów nauk: psychologii, zwłaszcza do psychologii humanistycznej i osobowości, teorii kultury, socjologii, aksjologii, antropologii filozoficznej oraz do różnych dziedzin przyrodoznawstwa (biologii, fizyki itp.). Pozwalało to na wszechstronniejsze niż w przypadku wielu innych mu współczesnych polskich „konstrukcji” pedagogicznych wyposażenie podstaw naukowych i filozoficznych jego wersji pedagogiki.

Dla swoich wielokierunkowych, w zamyśle uniwersalistycznych poszukiwań teoretycznych i edukacyjnych penetracji w zakresie czynników wychowania, jego uwarunkowań, funkcji i celów, różnych aspektów pedeutologii itp. Z. Mysłakowski starał się zabezpieczyć, choć nie zawsze z pełnym powodzeniem możliwie zadowalającą poprawność i dyscyplinę logiczną, wysoką jakość merytoryczną, kulturę języka, jasność i precyzję wypowiedzi.

W przedsięwzięciu pedagogicznym Z. Mysłakowskiego mamy do czynienia z dążeniem do zintegrowania w jednej strukturze — funkcji poznawczej i teoriiotwórczej z praktycznym zastosowaniem koncepcji pedagogicznych, przy częstym odwoływaniu się do własnych, bezspornie bogatych doświadczeń

nauczycielskich. W myśli pedagogicznej Z. Myślakowskiego odnajdujemy wiele płodnych i inspirujących do dziś dnia idei, pomysłów i propozycji; idei, które są bardzo bliskie współczesnej pedagogice i które burzą wiele dawniejszych i nowszych stereotypów pedagogicznych.

Zwróćmy np. uwagę na to, że już ponad pół wieku temu Z. Myślakowski formułował myśl, zgodnie z którą wychowanek stać się winien autonomicznym podmiotem własnego działania, wspieranego, stymulowanego i ukierunkowanego przez wychowanie w rodzinie, w środowisku rówieśniczym, w szkole, przez wychowawców i nauczycieli; działania wspieranego i odpowiednio ukierunkowanego w społeczeństwie demokratycznym i w uprzystępnionej mu szeroko kulturze.

Nie trzeba tu podkreślać, że postulat ten brzmi aktualnie i nowocześnie określa zadania współczesnej i przyszłej edukacji. Na pełną też afirmację w świetle dominujących tendencji w pedagogice ostatnich lat zasługuje pogląd Z. Myślakowskiego, iż wychowanek jest wartością samą w sobie. W związku z tym należy mu pomagać nie tyle przez mechaniczne i sformalizowane działanie ile poprzez pobudzanie jego własnej aktywności i odwoływanie się do jego indywidualnych doświadczeń oraz poprzez samodzielne, twórcze współdziałanie z nim nauczyciela. Tworzył więc Z. Myślakowski zhumanizowany i uspołeczniony kierunek myślenia pedagogicznego, bliskiego koncepcjom J. Korczaka, C. Freineta, E. Key, A. Neill i innych pedagogów podkreślających potrzebę samodzielności ucznia, jego samorealizacji i odpowiedzialności za własny rozwój.

Z. Myślakowski dokonał też czegoś, co jest niezwykle ważne dla rozwoju współczesnej pedagogiki, tj. ujęcia funkcji wychowania jako działań nadrzędnych w stosunku do tzw. celów wychowania. I nie jest to rozróżnienie typologiczne czy semantyczne, ale ma ono głębszy teoretyczny sens. Jak wiadomo, w teorii wychowania akcentuje się współcześnie myśl, iż zamiast tzw. celów wychowania można i należy mówić o efektywnym rozwijaniu w procesie wychowania tego, co się daje rozwijać, a nie tego, co jest abstrakcyjnym ideałem. Z. Myślakowski trafnie wczuwał się w rolę nauczyciela twórczego i funkcje szkoły odinstytucjonalizowanej. Inicjował ważny dla dzisiejszych tendencji pedagogicznych kierunek myślenia zmierzający do racjonalnej descholaryzacji szkoły.

Zasługą Z. Myślakowskiego jest zapoczątkowanie, a w każdym razie silne akcentowanie w polskiej pedagogice nowoczesnego myślenia o nauczycielu wychowawcy; myślenia uwolnionego od postulatu wypełniania — niezależnie od podmiotowości dziecka, jego indywidualnych cech, rodzaju osobowości, konkretnych sytuacji wychowawczych itp. — zunifikowania i sformalizowanych celów wychowawczych.

Zatem Z. Myślakowski był w wielu wątkach swego myślenia pedagogicznego prekursorem współczesnego podejścia do rozumienia złożonej struktury procesu wychowania, jego „subtelności” pedagogicznej i wielorakich, głównie na podmiotowość wychowanka ukierunkowanych, funkcji praktycznych. Po-

dobnie jak inni przedstawiciele pedagogiki kultury i „nowego wychowania” tacy zwłaszcza jak: S. Hessen, H. Rowid, J. Korczak, B. Nawroczyński, B. Suchodolski uprawiał on myślenie o wychowaniu w pryzmacie szeroko pojętego dobra dziecka, wychowanka.

Mimo licznych braków i niejasności, wielu słabszych stron swego myślenia pedagogicznego wykazał więc krakowski pedagog dużą dalekowrotność co do istoty zadań i możliwości procesów wychowania, a także co do sposobu rozumienia samej pedagogiki jako swoistej filozofii wychowania i uniwersalnej wiedzy pedagogicznej. Próbował dość często głębiej niż wielu innych współczesnych mu pedagogów odczytać sens wychowania i istotę powołania nauczycielskiego. Równocześnie, zwłaszcza w późniejszym okresie swej twórczości, ostrzej może niż inni dostrzegał granice wychowania i wychowalności oraz swoisty dramatyzm roli nauczyciela wychowawcy. Zauważmy też i to, że Z. Mysłakowski nie preferował zbyt silnie żadnej zamkniętej czy ściśle określonej formuły pedagogicznej, jakichś niewzruszonych kanonów i powinności szkoły i nauczyciela. Pedagogikę traktował jako naukę otwartą, stale rozwijającą się, jako zespół myśli poszukujących, nie dbając o ujęcie ich w całkowity system teoretyczny, w jakąś wyczerpującą i w pełni spójną strukturę myślową. Wynikało to zresztą z traktowania wiedzy humanistycznej i filozoficznej refleksji o człowieku jako dziedziny poznania relatywnego i zmiennego także intuicyjnego. Był to więc swoisty realizm myślenia o pedagogice jako dyscyplinie wiedzy.

Dodajmy jeszcze jedną uwagę. Otóż Z. Mysłakowski był i jest posądzany o eklektyzm, zbytne aspiracje, holistyczne i uniwersalistyczne nastawienia. Jest w tym odniesieniu wiele racji, ale mimo niewątpliwego eklektyzmu i holistycznych tendencji niektórych działów jego myśli pedagogicznej, a może nawet dzięki nim, udało się mu (podobnie jak niektórym innym polskim pedagogom, takim np. jak J. W. Dawid, S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski) sformułować wiele odkrywczych myśli pedagogicznych i inwencyjnie postawić do dalszych badań i dociekań pedagogicznych szeroki wachlarz problematyki z zakresu teorii wychowania i nowoczesnie pojętej wiedzy edukacyjnej.

Refleksji pedagogicznej Z. Mysłakowskiego można zapewne zarzucić określone niedociągnięcia i potknięcia tak formalne, jak i merytoryczne. Ale nie ulega wątpliwości, że w sumie pogłębia on widzenie i rozumienie wychowania i w wielu momentach swej refleksji pedagogicznej wychodzi obronną ręką wobec wymogów nowych paradygmatów nauk o wychowaniu. W związku z tym kilka jeszcze uwag krytycznych i ujęć porównawczych dotyczących twórczości krakowskiego pedagoga.

Przede wszystkim należy stwierdzić, iż twórczość Z. Mysłakowskiego, autora odznaczającego się niewątpliwie wielkimi ambicjami i uzdolnieniami twórczymi oraz niezaprzeczalnymi osiągnięciami, wykazuje szereg uchybień zauważalnych z dzisiejszego punktu widzenia. Niewielu bowiem recenzentów jego twórczości zwróciło dotąd na to uwagę. Można mieć m.in. uzasadnione zastrzeżenia do jego nadmiernych nadziei — dotyczy to zwłaszcza wcześniej-

szej jego twórczości — związanych z pedagogiką jako nauką o wychowaniu. Według młodego Z. Mysłakowskiego nauka ta miała spełniać pierwszoplanową, wręcz zbawienną funkcję w rozwoju człowieka, w jego samorealizacji, w rozwiązywaniu podstawowych problemów egzystencjonalnych itp. To zbyt chyba przesadne nastawienie do tej dyscypliny krakowskiego pedagoga z początków jego kariery nauczycielskiej i akademickiej usprawiedliwione jest po części „atmosferą twórczą” tego okresu polskiej i światowej pedagogiki. Ale póki takie nastawienie trwało w jego postawie, rodziło siłą rzeczy zbyt duże sprzeczności u tego twórcy pomiędzy zadaniami, jakie stawiał tej nauce, a nie zawsze dostatecznie sprecyzowanymi środkami i sposobami ich realizacji oraz rzeczywistymi efektami tej gałęzi wiedzy, nie spowodowało to wszakże całkowitego zaniku swoistego idealizmu pedagogicznego, pewnego woluntaryzmu czy humanistycznego abstrakcjonalizmu wychowawczego.

Odwołując się do realistycznych modeli pedagogiki, a nawet empirycznych i eksperymentalnych jej podstaw w późniejszej twórczości nie odciążył jej jednak całkowicie z pewnego przyrostu teoretyzowania pedagogicznego i swobodnej refleksyjności. U Z. Mysłakowskiego może też razić swoisty „wszystoizm teoretyczny odwołujący się do niemal wszystkich możliwych prób dyskursywnego i paradyskursywnego ujmowania człowieka i problematyki wychowawczej, do prawie wszystkich stanowisk poznawczych, jakie w danej chwili wypracowano w nauce i filozofii oraz jakie nasuwały różne typy doświadczeń człowieka. Jeśli nawet uznać, iż człowiek i jego rozwój oraz wychowanie muszą być rozpatrywane z perspektywy możliwie wszystkich ujęć (biologicznego, socjologicznego, psychologicznego, kulturoznawczego, filozoficznego itp.), to jednak pewne uwyrażnienie jakiejś przewodniej opcji teoretyczno-metodologicznej jest tu chyba nieodzowne, zwłaszcza przy wypracowaniu — jak to miało miejsce u Z. Mysłakowskiego — pewnej syntezy teorii wychowania i kształcenia. I choć nie ma większych wątpliwości co do pogłębionego i inwencyjnego sposobu ujmowania przez Z. Mysłakowskiego wielu istotnych zagadnień pedagogicznych, to jednak w toku jego rozważań i poszukiwań często rwą się zasadnicze wątki myślowe, gubią się i nie uzyskują dostatecznego rozwinięcia niektóre z głównych tez jego stanowiska pedagogicznego. Chodzi np. o zagadnienie indywidualizmu człowieka w procesie wychowawczym (m.in. roli autyzmu w tym procesie), czy o nie rozstrzygnięte u tego autora zagadnienie „pajdocentryzmu” lub zespołowego traktowania procesu wychowania. Takich nie dość jasnych i nie wyklarowanych kwestii jest stosunkowo wiele w omawianej twórczości.

Kolejna uwaga krytyczna. Z. Mysłakowski mimo swej silnej niezawisłości intelektualnej i autonomiczności, mimo wielkiej, wręcz na miarę myśliciela uprawianej refleksyjności, wnikliwego krytycyzmu i otwartości umysłu, jakby programowej antyortodoksyjności, dość jednak łatwo i trochę jakby nieoczekiwanie uległ wielu bieżącym prądom, tendencjom czy wręcz modom myślowym. Świadczą o tym coraz to nowe i zmienne akcenty w jego twórczości, np. zbyt chyba pospieszne wędrowanie po drogach psychologii humanistycznej, osobo-

wości, psychoanalizy, personalizmu, „nowego wychowania”, pedagogiki kultury, socjologii humanistycznej, materializmu dialektycznego i historycznego, liberalizmu i lewicowych ideologii społecznych oraz po meandrach spornych dokonań pedagogiki radzieckiej. Na szczęście nie całkowicie i nie bezkrytycznie wchłaniał ten świat różnych i nierzadko wykluczających się idei pedagogicznych, naukowych, filozoficznych i ideologicznych, nie czynił tego bez osobistego i krytycznego ich przewartościowania i bez zamykania się na dalsze idee.

Inni pedagodzy okresu międzywojennego też mieli na ogół maksymalistyczne aspiracje w zakresie tworzenia systemów myśli pedagogicznej (H. Rowid, K. Sośnicki, S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, a wcześniej B. Trentowski, S. Karpowicz i inni), ale czynili to raczej w obszarze wiedzy humanistycznej, a więc niezupełnie uniwersalistycznie. U Z. Mysłakowskiego było to świadome poszukiwanie zarówno w naukach społecznych, jak i przyrodniczych szerszego wsparcia dla pedagogiki naukowej, jej naukowego dowartościowania.

Innym nie dokończonym wątkiem myśli pedagogicznej Z. Mysłakowskiego jest antynomia psychologizmu i socjologizmu w tej myśli. Obie te orientacje teoretyczno-metodologiczne stanowią swoiste filary jego koncepcji pedagogicznych, ale obie też są nie w pełni rozwinięte. U Z. Mysłakowskiego brak jest na przykład szczegółowego omówienia dróg i mechanizmów rozwoju i dojrzewania psychicznego dziecka, przy wyjaśnianiu zaś społecznych uwarunkowań i niejasności determinantów procesu kształtowania się człowieka popada on w różne niekonsekwencje. I chociaż koncepcje Z. Mysłakowskiego w dziedzinie psychologii i socjologii osobowości — zwłaszcza jeśli idzie o pola styyczne pomiędzy funkcjami czynników społecznych, kulturowych a działaniami i zachowaniami „intencjonalnymi” jednostkowymi, indywidualnymi i samowychowawczymi — mają wysoką wartość poznawczą i znaczną użyteczność pedagogiczną (np. koncepcja środowiska sprzężonego, zagadnienie głównych podmiotów wychowania — nauczyciel i uczeń, osobowość dziecka a treści i metody wychowania, postawa nauczyciela wychowawcy w „szkole dla ucznia” itp.), to jednak dostrzec w nich można wiele problemów otwartych na dalsze badania i uściślenia.

Za „przeideologizowaną” i nazbyt tendencyjną uznać można w kontekście całości refleksji pedagogicznej Z. Mysłakowskiego tę część jego retoryki edukacyjnej, która dotyczy pedagogiki socjalistycznej. Styl i treść owej retoryki czy nawet frazeologii o akcentach okazjonalnie politycznych dotyczącej spraw oświatowych z lat czterdziestych i pięćdziesiątych, budzi u czytelnika ówczesnych prac Z. Mysłakowskiego pewien opór i zdziwienie.

Był w tym prawdopodobnie przejaw swoistej tarczy obronnej, ale też i wyraz dość niejasnej ewolucji części poglądów i nastawień autora, rodzaj chyba zbyt łatwego „przychylenia się” do aktualnych wymogów społeczno-politycznych. Wydaje się, iż ani przebieg i kierunek ewolucji poglądów sprzed wojny, ani też oczekiwania czynników „oficjalnych” z lat czterdziestych, nie stawiały aż tak „wygórowanych” — jak daje temu wyraz Z. Mysłakowski

— wymogów doktrynalnych i ideologicznych. Zachodzi więc pytanie, czy „ewolucja” powojenna jego poglądów sięgała do głębszych warstw jego intelektualnej i ideowej „natury” czy też miała ona jedynie charakter przejściowego „pasowania się” z nową rzeczywistością społeczno-polityczną. Odpowiedź na to pytanie wymaga dalszych studiów.

Można i trzeba również postawić pytanie o to, jak sytuuje się nasz pedagog wśród innych teoretyków wychowania znamienego dla rozwoju polskiej i światowej pedagogiki okresu pierwszej połowy XX wieku? I na to pytanie odpowiedź nie jest łatwa, choć byłaby ona bardzo pożądana dla zrozumienia i pełniejszej oceny tej oryginalnej i złożonej postaci. Ogólnie można stwierdzić, iż ze względu na charakter, wielostronność, poziom merytoryczny i formalny twórczość Z. Myślakowskiego może być porównywalna z takimi twórcami polskiej pedagogiki, jak B. Nawroczyński, S. Hessen, K. Sośnicki, H. Rowid, H. Radlińska, A. B. Dobrowolski, L. Chmaj, B. Suchodolski i wielu innych. Zaliczyć go można w tym gronie do najwybitniejszych twórców pedagogiki ogólnej i teorii wychowania (tak m.in. sądzi S. Wołoszyn w pracy: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, 1993).

Z. Myślakowski dokonał, można tak sądzić, więcej niż wymienieni pedagodzy w zakresie nowoczesnego rozumienia i sposobu uprawiania pedagogiki jako dyscypliny naukowej, jako dyscypliny przedmiotowo — szerokiej, wielodyscyplinarnej i otwartej na wszystkie dziedziny wiedzy o człowieku w przyrodzie i w społeczeństwie. Preferował i uprawiał odważny — i na ogół inny niż pozostali autorzy — kierunek myślenia w pedagogice, dyscyplinie pojmowanej jako nauka horyzontalnie szeroka, jako całościowa wiedza o wychowaniu. Czy ten punkt widzenia wytrzymał próbę czasu? I tak, i nie, jako że zarówno wtedy, jak i dziś zachowują swoją rację bytu obie te opcje — pedagogika jako globalna całościowa wewnętrznie względnie uporządkowana wiedza o wychowaniu oraz pedagogika przyjmująca postać określonego, nie zawsze spójnego, układu wyspecjalizowanych nauk pedagogicznych, traktowanych jako jej subdyscypliny. Współczesne trendy myśli pedagogicznej w większości przypadków potwierdzają trwałość i zasadność wielu poszukiwań teoretycznych Z. Myślakowskiego. Na przykład coraz częściej we współczesnej pedagogice humanistycznej dostrzega się konieczność ściślejszego zintegrowania wielokierunkowych badań nad wychowaniem, a w konsekwencji — holistycznych sposobów interpretacyjnych przy ujmowaniu wychowania i wychowanka.

Z. Myślakowski ugruntowuje, obok B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego, S. Hessena, H. Radlińskiej i innych, w polskiej świadomości pedagogicznej przeświadczenie o aksjologicznym i antropologicznym podłożu wiedzy o wychowaniu i przyczynia się prawdopodobnie w większym stopniu niż inni do metodologicznego i teoretycznego pogłębienia pedagogiki ogólnej, do uzasadnienia jej poznawczej i heurystycznej roli jako podstawy warunkującej prawidłowy rozwój poszczególnych dyscyplin pedagogicznych.

Jego myśl przyczynia się także do ugruntowania współcześnie coraz częściej uznawanego poglądu, iż pedagogika ogólna jest w istocie rzeczą pedagogiką

filozoficzną, rozwijającą ogólną teorię pedagogiczną, służącą poszczególnym, szczegółowym dyscyplinom pedagogicznym jako zasadnicza ich podstawowa i wiodąca „konstrukcja myślowa”. Gorzej natomiast powiodło się krakowskiemu pedagogowi — o czym była mowa wcześniej — przy próbie nadawania jego myśli pedagogicznej pełniejszej spójności i zawartości wewnętrznej oraz przy rozwinięciu empirycznego jej zaplecza. Widoczny jest też u Z. Mysłakowskiego, na tle odpowiednich osiągnięć H. Rowida, B. Nawroczyńskiego, K. Sośnickiego czy S. Hessena, niedostatek systematycznej podręcznikowej wykładni zasad i metod pedagogiki ogólnej.

Wspomnijmy tu też o pewnych utrudnieniach kontaktu czytelniczego z dziełami Z. Mysłakowskiego. Nie ułatwia go np. zbyt ufilozoficzniony i często dość zawily język narracji tych dzieł, a także swoisty ich elitaryzm intelektualny, pewien dystans autora do odbiorcy jego myśli itp. Mamy też w omawianej twórczości przejawy swoistego egotyzmu, relatywizmu, czy sceptycyzmu pedagogicznego, który obok przekonania co do wartości i możliwości wychowania, rozpacza też zapatrywania o różnych jego ograniczeniach, a nawet o ewidentnych niemożnościach. To też wywiera pewien wpływ na recepcję tworzonej przez autora nauki pedagogicznej.

Z. Mysłakowski jako myśliciel i pedagog nie rozwiązał wielu podstawionych przed sobą zadań. Uniemożliwił mu to zarówno ograniczony horyzont zastanej przez niego wiedzy, co jest zrozumiałe, jak i swoisty egocentryzm intelektualny i osobowy autora, jego zbyt duża wiara we własne siły, daleko posunięta ufność w przyjmowane założenia metodologiczne i teoretyczne. Pomimo to przyczynił się on w dużej mierze do przewyciężenia tradycyjno-pozytywistycznego modelu pedagogiki. I choć popadał zbyt często w mało urodzajny w sensie pedagogicznym kulturyzm, socjologizm i psychologizm, to jednak zachowuje i w ogólnej mierze ze znacznym powodzeniem urzeczywistnienia model pedagogiki naukowej i naukowo ugruntowanej teorii wychowania. Poświadczają to głównie podstawowe jego dzieła z okresu lat dwudziestych i trzydziestych oraz prace syntetyzujące cały jego dorobek teoretyczny z ostatnich lat życia.

KAZIMIERZ SZMYD
Rzeszów

BIBLIOGRAFIA

1. WAŻNIEJSZE PRACE Z MYŚLAKOWSKIEGO

Intuicjonizm Bergsona. Studium krytyczne, „Kwartalnik Filozoficzny” 1924, z. 1.

Co to jest talent pedagogiczny, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1/2.

Rozwój naturalny i czynniki wychowania, Kraków 1925.

Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowania, „Kwartalnik Filozoficzny” 1926, t. IV.

- Państwo a wychowanie*, Warszawa 1935.
Pedagogika ogólna, Warszawa 1935.
Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, Lwów 1936.
Spór kompetencyjny o wychowanie, „Nowa Szkoła” 1947/48, nr 5/6.
Podwójna geneza procesu wychowawczego, „Ruch Pedagogiczny” 1949, nr 1/2.
Zasady nauczania i ich charakter, „Nowa Szkoła” 1953, nr 6.
Przystosowanie a wychowanie, „Harcerstwo” 1959, nr 7.
Czynniki kształtujące człowieka, „Wychowanie” 1960, nr 8.
Kształcenie i doświadczenie, Warszawa 1961.
Wprowadzenie do teorii nauczania. Praca zbiorowa, Warszawa 1961.
Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania, Warszawa 1964.
O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje, Warszawa 1967.
Zatraczone ścieżki, zagubione ślady... Opowiadania, Warszawa 1967.
Proces kształcenia i jego wyznaczniki, Warszawa 1970.

2. NIEKTÓRE RECENZJE I ODNIESIENIA DO TWÓRCZOŚCI Z. MYŚLAKOWSKIEGO

- S. Baścik, *Życiorys naukowy prof. dr. Zygmunta Myślakowskiego*, w: *Pisma wybrane*, red. T. Nowacki, Warszawa 1971.
W. Czerniewski, *Z. Myślakowski. Sylwetki*, „Ruch Pedagogiczny” 1965, nr 5—6.
D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987.
S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1983.
M. Latoszek, *Zygmunt Myślakowski. Osobowość – środowisko – wychowanie*, w: *Szkice z historii socjologii polskiej*, red. K. Sowa, Warszawa 1983.
Z. Marciniak, *Zygmunt Myślakowski*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 4.
S. Michalski, *Koncepcja systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
G. Michalski, *Zygmunt Myślakowski – jego poglądy i działalność pedagogiczna*, Łódź 1994.
T. Nowacki, *Zygmunt Myślakowski – współtwórca pedagogiki naukowej. W setną rocznicę urodzin (1890–1971)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1990, nr 3/4.
T. Nowacki [red.], *Zygmunt Myślakowski 1890–1971. W 100 rocznicę urodzin*, teksty: T. Nowacki, S. Baścik, R. Leppert, S. Kawula, B. Gołębiowski, W. Wincenciak, T. Dudło, K. Jakubiak, G. Michalski, A. Jakubczak, K. Szmyd, S. Pajka, Łomża 1991.
B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów–Warszawa 1938.
J. Sobczak, *Recepcja idei „Nowego Wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami (cz. I, II)*, Bydgoszcz 1978.
B. Suchodolski, *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Wrocław 1965.
J. Szaniawski, *Wspomnienie o profesorze Zygmuncie Myślakowskim*, „Ruch Pedagogiczny” 1972, nr 2.
J. Szmyd, *Wokół modelu osobowości nauczyciela szkoły współczesnej*, „Życie Szkoły Wyższej” 1990, nr 11.
K. Szmyd, *Zygmunt Myślakowski – pedagog uniwersalny*, w: *Kształcenie nauczycieli a potrzeby szkoły współczesnej*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1992.
K. Szmyd, *Poglądy Zygmunta Myślakowskiego na wychowanie państwowe i narodowe*, w: *Rocznik Pedagogiczny WSP w Rzeszowie*, red. A. Meissner.
K. Szmyd, *Zygmunt K. Myślakowski. Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu* (rozprawa doktorska — w druku, rec. D. Drynda, C. Majorek).
S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1993.
M. Ziemnowicz, *Z. Myślakowski. Pedagogika ogólna*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5.

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „ZNACZENIE NIEMIECKIEGO SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W MULTIKULTUROWYM ROZWOJU MORAW”

Ołomuniec, 14—15 XI 1996 r.

14—15 listopada 1996 r. w murach Uniwersytetu Polackiego w Ołomuńcu odbyła się konferencja naukowa na temat: „Znaczenie niemieckiego szkolnictwa średniego w multikulturowym rozwoju Moraw”. Jej organizatorem była Katedra Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego wspomnianego Uniwersytetu.

Morawy, oprócz Czechów, zamieszkiwały w przeszłości dwie większe etniczne grupy mniejszościowe. Były to skupiska polskie na Kresach Ostrawskich i sąsiadującym Śląsku Cieszyńskim oraz skupiska niemieckie w Hluczyńskiem. Konferencja była próbą nowego, współczesnego podejścia do problematyki szkolnictwa mniejszościowego, uwzględniającego rolę kulturotwórczą szkoły mniejszościowej w środowisku większościowym, co w Republice Czeskiej stanowi wyraźny nowum. Na problem niemieckiego szkolnictwa w środowisku morawskim i czeskim próbowano spojrzeć z europejskiego, a nie tylko czeskiego punktu widzenia, przejść ponad konfliktami i podziałami narodowościowymi.

W obradach wzięli udział przedstawiciele Niemiec, pracownicy naukowcy i studenci uczelni czeskich oraz dwoje delegatów z Polski. Stronę polską reprezentowali: prof. dr hab. Zenon Jasiński — dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych w Uniwersytecie Opolskim i dr Anna Kozłowska — adiunkt w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

Konferencję otworzył prof. František Mezihorak — dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Polackiego w Ołomuńcu, entuzjasta idei wychowania europejskiego, autor szeregu prac z zakresu politologii i historii. W swoim wystąpieniu omówił główne problemy szkolnictwa narodowościowego w latach międzywojennych i zaakcentował rolę szkolnictwa niemieckiego na Morawach, stanowiącego integralną część szkolnictwa w Republice Czeskiej.

Referat wprowadzający do konferencji (*O problematyce badań niemieckiego szkolnictwa na Morawach i na Śląsku*) wygłosił prof. V. Kovariček — historyk oświaty i wychowania, komparatysta z Uniwersytetu Polackiego w Ołomuńcu, główny inicjator i kierownik programu badawczego. W swoim wystąpieniu wskazał na szereg wspólnych elementów występujących w przeszłości w ustrojach szkolnych Europy Środkowej, a także na potrzebę intensyfikacji wzajemnej współpracy pedagogów, uwzględniającej wymianę informacji o źródłach do badań nad szkolnictwem. Zgłosił postulat dotyczący prowadzenia wspólnych badań nad rolą szkoły na czesko-polsko-niemieckim pograniczu kulturowym.

Egzemplifikację roli szkół niemieckich na Morawach i na Śląsku zawarto w kilku monograficznych referatach dotyczących określonych typów szkół.

Dr I. Jedličková, opierając się na badaniach archiwalnych przedstawiła rozwój morawskich i śląskich gimnazjów w latach 1850—1867, określiła rozmiary i zasięg prezentowanego szkolnictwa, wskazała też na charakter i organizację wybranych szkół.

Idee Niemieckiej Szkoły Realnej i Czeskiego Gimnazjum w Krnowie przybliżyła słuchaczom sympozjum dr L. Podlahová. Autorka podjęła próbę sformułowania priorytetowych zadań szkolnictwa narodowościowego na przykładzie omówionych przez siebie placówek funkcjonujących oraz płaszczyzny współpracy między czeskimi i niemieckimi szkołami.

Natomiast dr T. Sedlár przedstawił dzieje Niemieckiego Gimnazjum w Kyjovie, omówił życie codzienne gimnazjum. Poruszył też problemy kadrowe ze szczególnym uwzględnieniem aspektu doskonalenia pedagogicznego oraz językowego.

Podobne kwestie poruszała doc. dr M. Krobotová, w odniesieniu do szkół w Ołomuńcu. Doskonałym źródłem okazała się drukowana kronika J. A. Eckberga. Autorka skoncentrowała się na przedstawieniu rozmiarów ołomuńskiego szkolnictwa, charakteru szkół i głównych problemów ich funkcjonowania.

Problematykę szkolnictwa zawodowego w swoich wystąpieniach podjęli: dr M. Janů w referacie *Niemieckie szkolnictwo zawodowe na Morawach* oraz dr M. Blažková w referacie *Niemieckie szkoły średnie dla dziewcząt*.

Szczególnie interesujący był referat doc. dr V. Krejčího z Uniwersytetu Ostrawskiego o Seminarium Nauczycielskim w Opawie, do którego tradycji nawiązał Instytut Nauczycielski, jaki powstał w Opawie po II wojnie światowej. Wystąpienie stworzyło autorowi okazję do szerszego przedstawienia sytuacji prawnej nauczycieli w poprzednich okresach oraz refleksji nad jakością i poziomem przygotowania kandydatów na nauczycieli do zawodu w seminariach nauczycielskich.

Wspomnienia Niemców sudeckich, wysiedlonych po II wojnie do Niemiec, stały się z kolei kanwą do podjęcia problematyki niemieckiego szkolnictwa średniego przez dr L. Podlahová. Niezależnie od losów, jakie stały się udziałem wysiedleńców, wszyscy oni wspominali bardzo ciepło swoje szkoły i nauczycieli oraz środowisko, w którym mieszkali. Wspomnienia okazały się niezwykle interesującym materiałem badawczym.

Do tego nurtu wspomnieniowego nawiązał główny gość konferencji, niemiecki znawca problematyki szkolnictwa mniejszościowego prof. G. Giebel, który mówił o rozwoju niemieckich szkół średnich w Ołomuńcu w okresie międzywojennym. Atrakcją prezentowanych treści stały się osobiste wspomnienia profesora, będącego uczniem Gimnazjum w Ołomuńcu. Znakomity gość podkreślił konieczność organizowania szkół narodowościowych i wzajemnej współpracy między państwami w sferze edukacji narodowościowej.

Z kolei dr H. Hřebcová mówiła o wykorzystaniu almanachów szkolnych jako źródła do badania ich rozwoju. W warunkach czeskich szkoły średnie były zobowiązane do corocznego ogłaszania drukiem składu grona nauczycielskiego, uczniów, sprawozdania z pracy szkoły, organizacji rodzicielskich, wydatków itd. Stąd almanachy są rzeczywiście cennym źródłem do badań dziejów szkół.

Należy odnotować, że autorzy sięgnęli do różnych źródeł (archiwalia, publikowane kroniki miejskie, almanachy szkolne, wspomnienia, prasa), co sprawiło, że udało się odtworzyć obraz szkoły oraz jej problemy.

Duże zainteresowanie wzbudziły wystąpienia polskich autorów ze względu na aktualność problematyki niemieckiej, wielkość grupy niemieckiej w Polsce, kontekst stosunków polsko-niemieckich i czesko-niemieckich. Prof. Z. Jasiński podjął temat *Szkolnictwo niemieckie w Polsce. Tradycje i perspektywy rozwoju*. Szerzej rozwinął zagadnienie mniejszości niemieckiej na Śląsku po II wojnie światowej, realizację układu polsko-niemieckiego z 1991 r. w zakresie rozwoju kulturalno-oświatowego osób pochodzenia niemieckiego w Polsce. Skoncentrował się na aktualnych problemach organizacyjnych i pedagogicznych organizowania nauki języka niemieckiego jako ojczystego na Śląsku jako formy przejściowej przed tworzeniem szkolnictwa mniejszościowego.

Natomiast kwestię niemieckiego szkolnictwa w Polsce w latach 1945—1963 omówiła dr A. Kozłowska. Autorka przedstawiła rozmiary szkolnictwa niemieckiego w Polsce w omawianym okresie, zasadnicze problemy tego szkolnictwa (kadrowe, materialne, polityczne, zwłaszcza na

przykładzie województwa wrocławskiego), a także przyczyny jego upadku po 1953 r. Interesującym uzupełnieniem wątków historycznych na konferencji były podjęte zagadnienia prasoznawcze, językoznawcze i kulturoznawcze.

Ciekawej analizy niemieckiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego na Morawach dokonała dr M. Prašilová. Szczegółowa kwerenda prasy pozwoliła autorce na uchwycenie pism o największym zasięgu i najbardziej interesującej czytelników problematyce. Zwróciła uwagę na odmiennosc ujęcia tych samych problemów w prasie czeskiej i niemieckiej, wynikającą z odrębności kulturowej, obyczajowej i barier ekonomicznych jak i interesów narodowych.

Ciekawy i mało znany czeskiej pedagogice muzyczny wizerunek niemieckiego kompozytora, organizatora Instytutu Kształcenia Muzycznego w Ostrawie Artura Könnemanna zaprezentował na konferencji doc. dr J. Mazurek z Uniwersytetu Ostrawskiego.

Uwagę słuchaczy przyciągnął też materiał przedstawiony przez dr. J. Jodasa, podejmujący problem leksykalnych podobieństw w dzisiejszym dialekcie austriackim i literackim języku czeskim. Paralelizm, zbieżności i analogie między językiem czeskim i niemieckim podjęła również dr H. Jodasova, jako współautorka czesko-niemieckiego słownika pedagogicznego. Uczestnicy konferencji otrzymali: *Janua consensus resrata via paedagogica. Malý slovník česko-německé pedagogické terminologie*, Olomouc 1996 (efektem współpracy ma być wydanie 5-języcznego słownika terminów pedagogicznych).

Obrady podsumował doc. dr J. Kratoška prodziekan ds. naukowych i współpracy z zagranicą Wydziału Pedagogicznego UP w Ołomuńcu. W swoim wystąpieniu podkreślił wychowawczą funkcję szkół. Zaakcentował w nim głównie umacnianie więzi uczuciowych wychowanka z rodzinnym środowiskiem, sprzyjanie pielęgnowaniu folkloru, sztuki i kultury narodowej. Podkreślił też, że nie da się zachować tożsamości narodowej bez nauki języka, studiów ojczystej historii literatury oraz zajęć pozalekcyjnych, pogłębiających wiedzę zdobywaną na lekcjach. Z tego właśnie powodu problem mniejszościowego szkolnictwa narodowościowego znalazł się w ostatnich latach — zwróconych w kierunku integracji europejskiej — w centrum uwagi nie tylko stowarzyszeń narodowościowych, ale również kręgów oświaty i przedstawicieli nauki. Praca wychowawcza poprzez bliskie, dostępne uczniom przykłady i operowanie sprawdzalnymi argumentami powinna zmierzać do wyrabiania u wychowanków szacunku dla uczuć narodowych innych ludzi i kształtowania przekonania o wysokiej wartości wkładu kulturowego mniejszości narodowych do kultur innych narodów i do kultury ogólnoludzkiej. Chodzi o wychowanie wielokulturowe.

Myślę, że organizatorom konferencji udało się odczytać na nowo rolę szkolnictwa niemieckiego i jej multikulturowy wymiar.

ANNA KOZŁOWSKA
Częstochowa

