

Anna Maria Chyła

Szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce po 1989 roku



Anna Maria Chyła

Szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce po 1989 roku

Anna Maria Chyła

Szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce po 1989 roku

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2019

RECENZENCI: dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland, prof. Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni,
ks. dr hab. Bogusław Milerski, prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
i Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
PROMOTOR PRACY: prof. dr hab. Stefania Walasek

REDAKCJA JĘZYKOWA, KOREKTA: zespół

PROJEKT UKŁADU TYPOGRAFICZNEGO, SKŁAD: Hanna Włoch

PROJEKT OKŁADKI: Anna Brauntsch

ZDJĘCIE NA OKŁADCE: Dustin Lee (unsplash.com)

ISBN 978-83-62618-50-7

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2019

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

SPIS TREŚCI

Podziękowania.....	7
Wstęp.....	9
Rozdział 1. Szkolnictwo protestanckie w Polsce	19
1.1. Rola edukacji w myśli reformacyjnej i codziennym życiu wspólnot protestanckich.....	19
1.2. Główne ośrodki szkolnictwa protestanckiego w XVI wieku w Polsce	33
1.3. Sytuacja szkół protestanckich na ziemiach polskich w czasie kontrreformacji.....	48
1.4. Sytuacja szkół protestanckich w zaborach.....	59
1.5. Odrodzenie szkolnictwa wyznaniowego w II RP.....	77
1.6. Działalność edukacyjna protestantów w czasie II wojny światowej.....	93
1.7. Środowisko protestanckie w Polsce po II wojnie światowej (1945–1989)	103
Rozdział 2. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne oraz prawno-organizacyjne zakładania szkół ewangelickich i ewangelikalnych w Polsce po 1989 roku.....	115
2.1. Sytuacja społeczno-ekonomiczna polskiego środowiska protestanckiego po transformacji	115
2.2. Organizacja szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego jako szkolnictwa niepublicznego	131
2.2.1. Podstawy prawne zakładania szkół niepublicznych	131
2.2.2. Założyciele szkół ewangelickich i ewangelikalnych oraz ich ideały edukacyjne	137
Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	149
3.1. Podstawy filozoficzne badań, paradygmat	149
3.2. Przedmiot i cele badań.....	154
3.3. Problemy badawcze	162
3.4. Metody i narzędzia badawcze.....	165
3.4.1. Analiza źródeł.....	165
3.4.2. Wywiad.....	167
3.4.3. Elementy etnografii organizacji.....	175
3.5. Procedura badawcza badań własnych.....	180
Rozdział 4. Szkoły ewangelickie i ewangelikalne w Polsce po 1989 roku w świetle badań własnych.....	185
4.1. Skala szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego we współczesnej Polsce	185
4.2. Stosunek współczesnych szkół ewangelickich i ewangelikalnych do dziedzictwa reformacji.....	190
4.3. Życie wewnętrzne szkół ewangelickich i ewangelikalnych a ich protestancki charakter	204

4.3.1. Elementy nauki protestanckiej w dokumentacji i codziennym życiu szkoły	204
4.3.2. Kultura organizacyjna szkół ewangelickich i ewangelikalnych.....	229
4.4. Rola szkół ewangelickich i ewangelikalnych w środowisku lokalnym	242
4.5. Szanse rozwoju szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce – próba prognozy	250
Zakończenie	267
Bibliografia	271

PODZIĘKOWANIA

Chciałabym podziękować wszystkim, bez których ta praca by nie powstała. Nie wszystkich wymienię, bo wiele było osób, które na różnych etapach moich studiów i pracy badawczej były dla mnie pomocą.

W pierwszej kolejności dziękuję moim Rodzicom za zachętę i wsparcie w całym okresie studiów. Za inspiracje, pomoc i rozmowy.

Dr Kamili Kamińskiej za odkrycie we mnie badawczej żyłki, rzucanie na głęboką wodę i za wiarę, że sobie poradzę.

Prof. dr hab. Stefanii Walasek za przyjęcie mnie pod swoje skrzydła i opiekę nad całością rozprawy.

Wszystkim założycielom szkół i dyrektorom za ich otwartość i sympatię, a za gościnność szczególnie Pani Agnieszce Crozier i Pani Magdalenie Milczarek.

Renacie Błażowskiej za nieocenione rady bibliograficzne.

Mojej siostrze Ewie Frącz za pomoc w transkrypcjach wywiadów.

Dr Kamili Gandeckiej za dobre słowa, zachętę i praktyczną pomoc.

Mojemu Mężowi za nieustanne wsparcie i szczególną pomoc w czasie ostatniego etapu pracy nad rozprawą.

Bogu, który jedynie jest mądry, niech będzie chwała

List do Rzymian 16,27a

WSTĘP

Problematyka mniejszości wyznaniowych od dawna była mi bliska. Nie jest to wiodący temat, który byłby aktualnie podejmowany przez środowisko akademickie, a na gruncie pedagogiki jest obecny jedynie śladowo. Z pewnością znaczącym czynnikiem jest w tym przypadku specyficzna struktura demograficzna Polski¹ – współcześnie dość homogeniczna. Choć mniejszości wyznaniowe stanowią niewielki procent społeczeństwa, to wewnętrzne zróżnicowanie tej grupy jest ogromne. W 2014 roku w Polsce było 196 zarejestrowanych Kościołów i związków wyznaniowych². Jedną z najliczniejszych grup są wspólnoty protestanckie, obecne w Polsce od XVI wieku. Szkolnictwo protestanckie w Polsce istniało w zasadzie od początków reformacji. Należy pamiętać, że w tym okresie byliśmy jednym z najbardziej zróżnicowanych pod względem etnicznym i wyznaniowym państw. Polityka tolerancji miała zapobiegać konfliktom wewnętrznym na tle religijnym w słabo zintegrowanej Rzeczypospolitej³. W tak sprzyjających warunkach reformacyjne idee mogły swobodnie się rozprzestrzeniać, również w kontekście szkolnictwa.

Wybór tematu rozprawy jest wynikiem mojej znajomości zagadnienia protestantyzmu „od wewnątrz” i szczególnej możliwości zbadania środowiska ze względu na moją osobistą przynależność wyznaniową. Miałam wyjątkową szansę eksploracji zagadnienia dzięki znajomości osób i instytucji związanych z protestantyzmem, działalności społecznej kościołów protestanckich, specyficznych kręgów naukowych, jak również bibliotek i ich unikalnych zbiorów. Ponadto sama od wielu lat jestem zaangażowana w pracę społeczną w organizacjach o proweniencji protestanckiej oraz w kościele. Do tej pory były to m.in. wolontariat w programie „Kontakt 1 na 1”, prowadzenie przykościelnych grup młodzieżowej oraz studenckiej, organizacja wyjazdów młodzieżowych, nauczanie w Szkole Niedzielnej, współorganizacja zjazdów dziecięcych, uczestnictwo w kursach

1 Zgodnie ze statystykami przynależność do kościoła lub związku wyznaniowego innego niż katolicki deklaruje niewiele ponad 2% Polaków. Za: *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2006–2008*, red. G. Gudaszewski, M. Chmielewski, Warszawa 2010, s. 15.

2 *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014*, red. P. Łysoń, P. Ciecieląg, Warszawa 2016, s. 17–22.

3 J. Tazbir, *Reformacja w Polsce*, Warszawa 1993, s. 8.

nauczycielskich oraz wychowawców kolonijnych organizowanych przez środowisko protestanckie, praca zawodowa w administracji uczelni protestanckiej, w tym przy organizacji wielu wydarzeń o charakterze kulturalnym, współorganizacja konferencji dla rodzin, prowadzenie spotkań grupy domowej dla rodzin z małymi dziećmi. W związku z podejmowanymi przeze mnie działaniami niejednokrotnie spotkałam się z kwestią szkół protestanckich, wysiłkami środowiska, by je stworzyć i utrzymać, oraz ich codziennym funkcjonowaniem.

Celem mojej rozprawy jest prezentacja współczesnego szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce, wstępne poznanie i zrozumienie jego fenomenu. Z jednej strony zatem jest to cel deskryptywny, a z drugiej – eksploracyjny, co widoczne jest w strukturze pracy. Badane przeze mnie placówki do tej pory nie doczekały się opracowania o charakterze naukowym, dotyczącego ich genezy, celów i działalności. Powstało kilka historycznych monografii opisujących XVI-wieczne tradycje szkół protestanckich w Polsce, postacię pedagogów z nimi związanych i ich wkład w rozwój oświaty. Dotarłam również do jednej pozycji będącej monografią współczesnej placówki oraz do publikacji wydanej z okazji jubileuszu szkoły. Powstały też prace dyplomowe dotyczące historii poszczególnych szkół ewangelickich. Brakuje jednak zbiorczego opracowania zarówno historycznych szkół protestanckich w Polsce, jak i tych współcześnie funkcjonujących. Przy pracy nad książką moją ambicją było stworzenie opracowania traktującego o wszystkich placówkach – ewangelickich i ewangelikalnych. Chciałam, by było to źródło informacji o kwestiach uniwersalnych dla wszystkich szkół tego typu, a także wskazujące na różnice pomiędzy nimi. Zależało mi, by moja praca dawała całościowy obraz szkolnictwa protestanckiego, w jego historycznym i współczesnym kontekście, by dawała czytelnikom możliwość odkrycia, czym jest współczesne szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne.

Niezmiernie ważnym tłem moich rozważań są historyczne szkoły protestanckie, funkcjonujące na ziemiach polskich od XVI wieku, które starałam się jak najlepiej przybliżyć. Podjęłam próbę pokazania współczesnej skali zjawiska, odnosząc się do danych statystycznych oraz geograficznego rozmieszczenia badanych szkół. W niniejszej rozprawie przedstawiłam ogólny obraz szkolnictwa protestanckiego, wskazując na jego specyfikę oraz cechy wspólne placówek, stanowiące istotę szkolnictwa

chrześcijańskiego o proveniencji protestanckiej. Zaznaczyłam też wewnętrzne zróżnicowanie badanej grupy, zwłaszcza na linii szkolnictwo ewangelickie – szkolnictwo ewangelikalne.

Poszukiwałam odpowiedzi na pięć głównych pytań badawczych. Pierwsze z nich dotyczyło określenia miejsca szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w polskim systemie oświaty, w tym wskazanie odpowiednich regulacji prawnych. Drugą kwestią było odkrywanie nawiązań do reformacyjnego dziedzictwa tych szkół, gdzie odwoływałam się do treści dotyczących historycznego szkolnictwa protestanckiego na ziemiach polskich. Najważniejszym, moim zdaniem, zadaniem było wskazanie, czym jest szkoła protestancka, i odkrycie, na podstawie wypowiedzi respondentów, jakie są jej cechy. Interesowała mnie też rola badanych placówek w środowisku mniejszościowym, w tym wykorzystanie ich potencjału do kreacji platformy współpracy dla wyznań protestanckich i innych. Moje badania zamykało pytanie o przyszłość szkolnictwa tego typu w Polsce. Pytanie o przyszłość zadałam założycielom i dyrektorom, lecz wnioski i sformułowaną przeze mnie prognozę oparałam także na aktualnych trendach.

Przedmiotem moich badań było szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne we współczesnej Polsce. Grupę badanych placówek dookreśliłam, odwołując się do kilku kryteriów. Pierwszym z nich było kryterium geograficzne, zgodnie z którym obszar moich badań zawężony został do terytorium Polski, w tym w częściach historycznych do ziem polskich. Zdecydowałam się na takie ograniczenie ze względu na specyfikę polskiego kontekstu historycznego i demograficznego, które kształtują obraz współczesnych szkół ewangelickich i ewangelikalnych w naszym kraju. Drugie kryterium to kryterium czasowe, w którym za szkoły współczesne uznałam te powstałe po 1989 roku, od kiedy to ponownie pojawiła się prawna możliwość zakładania placówek niepublicznych. Przyjęłam też minimalny, trzyletni okres funkcjonowania placówki jako wymóg kwalifikacji takiej szkoły do badań. Tym sposobem uniknęłam poszerzania grupy badanych szkół wraz z zakładaniem kolejnych oraz badałam instytucje już w pewien sposób zakorzenione. Decydując o wyborze poziomu edukacyjnego, sformułowałam kryterium etapu edukacyjnego, według którego badane placówki to szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne, w przypadku moich badań – licea ogólnokształcące.

Etapy te wiążą się z realizacją obowiązku szkolnego. Przedszkola oraz szkolnictwo wyższe stanowią dla mnie osobne zagadnienia, które wymagałyby osobnego opracowania. Kryterium organizacyjno-prawne statusu placówki w zasadzie nie zostało przeze mnie ustalone, ponieważ badane szkoły to wyłącznie szkoły niepubliczne o prawach szkół publicznych. Ostatni, a zarazem najistotniejszy wyznacznik to wyznaniowy charakter szkoły, nie tylko chrześcijański, ale szczegółowo protestancki, a ściślej – ewangelicki lub ewangelikalny. Tym samym przedmiotem moich badań były ewangeliczne i ewangelikalne niepubliczne szkoły podstawowe, gimnazja i licea w Polsce, powstałe po 1989 roku i funkcjonujące w czasie realizacji badań minimum trzeci rok.

Poniższe opracowanie plasuje się na pograniczu historii edukacji i pedagogiki społecznej, dotyka zagadnień demograficznych, prawnych i teologicznych, czerpiąc z dorobku tych dziedzin nauki. Stanowi wstępne rozpoznanie badanego zjawiska i przybliży czytelnikowi współczesne szkoły ewangeliczne i ewangelikalne w Polsce.

Uważam, że tematyka mniejszości w demokratycznym państwie jest niezwykle ważna. Świadomość społeczna Polaków, jeśli chodzi o kwestie zróżnicowania wyznaniowego, jest na bardzo niskim poziomie⁴. Fundament poszanowania odmienności i przyznawania praw grupom mniejszościowym stanowią prawa podstawowe, w tym równość i wolność, również myśli, sumienia i religii⁵. W Polsce w latach 90. XX wieku zapoczątkowany został nowy rozdział w relacjach państwa i wspólnot religijnych, oficjalnie dotąd nieuznawanych. Część z nich ma obecnie uregulowany odpowiednią ustawą status prawny. Stworzone zostały warunki, w których Kościoły mniejszościowe mogą swobodnie wyrażać swoją pobożność oraz prowadzić działalność społeczną⁶. Możliwość zakładania szkół przez podmioty pozapaństwowe stała się okazją dla tego środowiska. Tym samym moja rozprawa nie traktuje tylko o religijnym aspekcie działalności tych szkół. Szerzej jest to jedna z alternatyw edukacyjnych,

4 *Spoleczne postawy wobec wyznawców różnych religii*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2012, s. 1–2.

5 Na przykład Artykuł 10 *Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT> [dostęp: 7.12.2011].

6 *Nierzyskokatolickie kościoły chrześcijańskie we współczesnej Polsce*, red. Z. J. Winicki, T. Dębowski, Toruń 2007, s. 5–6, 12–42.

kolejna opcja dostępna na dynamicznie rozwijającym się rynku edukacyjnym w posttransformacyjnej Polsce. Gdy w debacie wokół edukacji popularność zyskują odszkolnienie i *homeschooling*, postanowiłam zbadać szkołę tradycyjną, a jednak zupełnie inną niż te, które znałam. Myślę, że ciągle zadaję sobie pytanie, jakie szanse ma szkoła w polskim społeczeństwie XXI wieku.

Całość rozprawy składa się z czterech rozdziałów – rysu historycznego, kontekstu społecznego i prawnego, metodologii przeprowadzonych badań oraz opisu badań własnych i analizy materiału badawczego. Dwa pierwsze rozdziały uczyniłam tłem niezbędnym dla poruszanego tematu. Część historyczna dała mi podstawy do rozważań o współczesnych nawiązaniach do dziedzictwa szkół protestanckich. W pierwszym rozdziale zaznaczyłam też pewną kontynuację tradycji protestanckiej na ziemiach polskich, a w rozdziale drugim przybliżyłam współczesne środowisko protestanckiej mniejszości w Polsce i wskazałam prawne uwarunkowania zakładania badanych szkół. Trzecia część pracy to metodologia stanowiąca wprowadzenie do ostatniego rozdziału, w którym omówiłam uzyskany materiał badawczy i odpowiedziałam na postawione wcześniej pytania. Taka struktura pracy zapewnia przejrzystość i naturalną kontynuację poruszanych wątków.

W pierwszym rozdziale niniejszego opracowania przedstawiłam przyjmowaną w rozprawie doktorskiej definicję protestantyzmu, adekwatną dla podejmowanego przeze mnie zagadnienia. Poruszyłam kwestie genezy pojęcia oraz historii ruchu reformacyjnego z początku XVI wieku, uwzględniając jego przyczyny i konsekwencje. Wskazałam na rolę oświaty w myśli reformacyjnej i codziennym życiu wspólnot protestanckich, co doprowadziło do nakreślenia rysu historycznego szkolnictwa protestanckiego na ziemiach polskich od jego początków w I połowie XVI wieku. Przywołałam najważniejsze ośrodki oraz postacie związane ze szkolnictwem protestanckim, zaznaczając ich wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej. Rozdział ten jest jedynie zarysem bogatej historii szkolnictwa protestanckiego w Polsce, powstałym na podstawie istniejących opracowań. Z pewnością praca o charakterze w pełni historycznym oraz pogłębione badania archiwaliów mogłyby stanowić uzupełnienie brakujących elementów. Rozbudowana część historyczna prezentuje dotychczasowy dorobek szkolnictwa protestanckiego w Polsce, dając odpowiedni kontekst badaniu

szkół współczesnych. Staralam się pokazać zmiany zachodzące nie tylko w samych szkołach, lecz także w społecznej percepcji placówek tego typu.

W części historycznej, dotyczącej okresu reformacji, korzystałam z materiałów anglojęzycznych, m.in. *The Story of Reformation* Williama Stevensona, kilkutomowej *The Oxford Encyclopedia of the Reformation* oraz tłumaczeń, głównie klasycznego dzieła *Reformacja* autorstwa Johna Todda. Odniosłam się też do autorów polskojęzycznych, takich jak Janusz Tazbir, Manfred Uglorz czy Woldemar Gastpar. Informacje o samej reformacji były dostępne, choć w Polsce nie jest to popularny temat, stąd uzupełnienie literaturą tłumaczoną i anglojęzyczną. W pozycjach tych znalazłam informacje dotyczące przyczyn, przebiegu i skutków reformacji, a także koncepcji pedagogicznych, które pojawiły się w jej efekcie. Poszukując informacji o polskim szkolnictwie protestanckim, korzystałam z wielu publikacji. Nazwiska autorów często związane są z badaniami określonych placówek, np. w przypadku Lecha Mokrzeckiego jest to Gimnazjum Akademickie w Gdańsku. Jego dzieła były źródłem wiedzy na temat samej placówki, zmian w niej zachodzących i postaci z nią związanych. Z publikacji Stanisława Tynca czerpałam informacje na temat szkół w Toruniu, ich założenia i śmiałych planów powstania szkoły wyższej. Z publikacji Mariana Pawlaka zaczerpnęłam podstawowe informacje o Gimnazjum Akademickim w Elblągu, nie było ich jednak tak wiele, jak o pozostałych dwóch szkołach luterańskich. Łukasz Kurdybacha pisał o szkolnictwie ariańskim; z jego opracowania korzystałam, pisząc o Akademii Rakowskiej. Na podstawie tekstu Stanisława Kota o pierwszej szkole protestanckiej w Polsce, gimnazjum w Pińczowie, napisałam część dotyczącą powstania, działalności i upadku tej szkoły. Uzupełnieniem informacji o późniejszych losach szkół wyznaniowych w Polsce były publikacje Stefanii Walasek, Stanisława Mauersberga, Oskara Bartela, Andrzeja Tokarczyka, Elżbiety Alabrudzińskiej, Adama Winiarza oraz monografie dwóch warszawskich gimnazjów ewangelickich. Są to pozycje poruszające tematykę mniejszości lub opisujące środowisko protestanckie przez badaczy z nim związanych. W tych źródłach znalazłam materiały dotyczące dwudziestolecia międzywojennego, czyli ostatniego okresu funkcjonowania szkolnictwa protestanckiego przed interesującym mnie przedziałem czasowym.

Zebranych materiałów nie było dużo. Wiele informacji okazało się niepełnymi, również ze względu na rozproszenie i trudny dostęp do mate-

riałów źródłowych, niezbadanych jeszcze przez historyków. Przeglądając podręczniki do historii oświaty, również nie odnalazłam wielu wzmianek o szkołach protestanckich, a w tych wydanych w ostatnich latach często zupełnie ich brakowało. To, do czego dotarłam, to opisy szkół z czasów ich świetności. Często brakowało precyzyjnych informacji o ich powstaniu, a najmniej pewne były materiały dotyczące zaniku szkół i ich upadku. Najslabiej zbadany i opisany okazał się okres kontrreformacji i zaborów, a w późniejszych latach – II wojny światowej i lat tuż po jej zakończeniu.

Drugi rozdział mojej pracy dotyczy uwarunkowań społeczno-ekonomicznych oraz prawno-organizacyjnych zakładania szkół protestanckich w Polsce. W pierwszej części, dotyczącej sytuacji społeczno-ekonomicznej, odniosłam się do zmian związanych z transformacją ustrojową w Polsce w 1989 roku i ich konsekwencji. Szczególnie w kontekście badanego przeze mnie środowiska opisałam sytuację kościołów protestanckich na początku lat 90., główne tendencje związane z działalnością społeczną i reakcją na zmieniającą się rzeczywistość. Punktem wyjścia rozważań o sytuacji prawnej szkół ewangelickich i ewangelikalnych we współczesnej Polsce były dla mnie demokratyczne gwarancje poszanowania praw mniejszości, zawarte w deklaracjach praw człowieka, prawie międzynarodowym oraz Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Opisując relacje kościołów mniejszościowych z państwem, powołałam się na ustawy z lat 90. XX wieku, regulujące relacje państwa z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim, Ewangelicko-Reformowanym, Ewangelicko-Methodystycznym, Kościołem Chrześcijan Baptystów, Adwentystów Dnia Siódmego oraz Kościołem Zielonoświątkowym. Innymi źródłami, które posłużyły mi do opisu bieżącej sytuacji prawnej, były obowiązujące unormowania w systemie prawnym RP, składające się na prawo wyznaniowe i prawo oświatowe. Podsumowaniem tego rozdziału jest opis funkcjonowania szkół ewangelickich i ewangelikalnych od strony prawno-organizacyjnej oraz prezentacja praktycznych konsekwencji wynikających z tych uwarunkowań.

W części teoretycznej korzystałam z pozycji z zakresu pedagogiki, takich jak *Pedagogie postu* Zbigniewa Kwiecińskiego czy publikacje Bogusława Śliwerskiego dotyczące edukacji alternatywnej i szkolnictwa w III RP. Ze względu na tematykę mojej rozprawy szczególnie istotne były dla mnie opracowania z zakresu pedagogiki religii, głównie autorstwa Bogusława Milerskiego. W swoich rozważaniach odnosiłam się m.in. do

zaproponowanych przez tego autora modeli nauczania religii. Ważne w opisie środowiska protestanckiego były pozycje z pogranicza teologii i nauk społecznych, takich autorów jak Zbigniew Pasek, Tomasz Dębowski, Tadeusz J. Zieliński i Noemi Modnicka. Z tych źródeł korzystałam, opisując współczesny polski protestantyzm, w tym poszczególne Kościoły i ich działalność społeczną. W prezentacji skali protestantyzmu i zmian następujących w ostatnich latach pomocne były dane statystyczne z opracowań Głównego Urzędu Statystycznego. Kontekst prawno-organizacyjny zakładania szkół przez organizacje związane z mniejszościami wyznaniowymi opisałam, odwołując się do artykułu Magdaleny Pyter oraz publikacji Lidii Burzyńskiej-Wentland. Wspomniane pozycje nie zawsze były dostępne, czasem ich nakład był niewielki, przez co możliwość korzystania z nich również okazała się mocno ograniczona. Mimo to znalazłam niezbędne informacje do zbudowania teoretycznego fundamentu moich badań. Przechodząc już bezpośrednio do tematu szkolnictwa chrześcijańskiego, napotkałam w tym zakresie największe trudności na polu literatury. Okazało się, że brakuje polskojęzycznych, osadzonych w naszym kontekście kulturowym pozycji dotyczących niekatolickiego szkolnictwa chrześcijańskiego. Dostępne na rynku są jedynie opracowania popularnonaukowe (Harro Van Brummelen) lub pojedyncze publikacje naukowe dotyczące jednej placówki z poszerzoną częścią poruszającą temat edukacji chrześcijańskiej (Elżbieta Bednarz). Pozycje anglojęzyczne niewiele wniosły do mojej rozprawy. Zupełnie inny system edukacji, inna przeszłość historyczna, inna struktura społeczna USA lub Wielkiej Brytanii nie dały mi podstaw do wykorzystania zebranych informacji w niniejszej rozprawie. Głównym źródłem informacji stały się strony internetowe szkół i ich organów prowadzących oraz czasopisma związane ze środowiskiem protestanckim w Polsce (tj. „Zwiastun”, „Słowo i Myśl”, „Nasze Inspiracje”, „Chrześcijanin”).

Jestem autorką kilku artykułów i wystąpień konferencyjnych dotyczących szkolnictwa protestanckiego lub tematów pokrewnych (etyka, nauczyciel, ideały edukacyjne założycieli, szkolnictwo wyższe, sukces edukacyjny, kościoły w przestrzeni miasta). Jestem też współredaktorką monografii *Inne szkoły – kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia*. Pracując nad książką, często sięgałam do moich wcześniejszych publikacji lub notatek.

Metodologiczne podstawy przeprowadzonych przeze mnie badań zostały przybliżone w rozdziale trzecim. Rozdział rozpoczyna się przedstawieniem filozoficznych podstaw wyboru strategii jakościowej do opisu fenomenu szkół ewangelickich i ewangelikalnych w Polsce. W kolejnych podrozdziałach znajdują się szczegółowo omówione, wspomniane powyżej cele badań, ich przedmiot oraz problemy badawcze. Główną metodą badań, z której korzystałam, był wywiad, a metodami pomocniczymi – analiza dokumentów i elementy etnografii organizacji. W tej części pracy przedstawiłam wybrane metody, techniki i narzędzia zastosowane w czasie działań badawczych, uzasadniając ich wybór.

W części metodologicznej korzystałam z pozycji klasycznych dla badań pedagogicznych, takich jak *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna* Stanisława Palki czy *Zasady badań pedagogicznych* Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman. Podstawową wiedzę metodologiczną poszerzyłam o bardziej szczegółowe publikacje dotyczące badań prowadzonych z wykorzystaniem metody wywiadu (Steinar Kvale) i elementów etnografii edukacyjnej (Ireneusz Kawecki). W planowaniu badań pomogła mi współpraca z dr Martyną Pryszmont-Ciesielską i dr Kamilą Kamińską przy różnych działaniach badawczych, co z pewnością miało wpływ na moje spojrzenie na edukację i organizację procesu badawczego. Bezpośrednią inspiracją dla mojego modelu badań był artykuł Marty Pryszmont-Ciesielskiej: *Refleksyjna etnografia edukacyjna – metodologia badania szkół prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe*.

Ostatnia część mojej pracy poświęcona jest przeprowadzonym badaniom, które dotyczyły istniejących obecnie szkół ewangelickich i ewangelikalnych na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. W kolejnym rozdziale zaprezentowałam wyniki badań, dyskusję z dotychczasowymi, nielicznymi opracowaniami poruszającymi podobne zagadnienia oraz wnioski wynikające z uzyskanego materiału badawczego. W kolejnych podrozdziałach odniosłam się do sformułowanych wcześniej problemów badawczych, podejmując próbę uzyskania jak najbardziej uniwersalnych dla badanej grupy odpowiedzi. Moim dążeniem było zaznaczenie cech świadczących o przynależności tych szkół do jednej kategorii, wskazując równocześnie na jej wewnętrzne zróżnicowanie.

Prowadzone przeze mnie badania były bardzo inspirujące. Dzięki wykorzystaniu metody wywiadu mogłam przeprowadzić niezwykle ciekawe

rozmowy i spotkać prawdziwych pasjonatów edukacji chrześcijańskiej. Odpowiedzi na e-mailowe zapytanie o przeprowadzenie badań były zazwyczaj zaproszeniem na spotkanie. Tylko w jednym przypadku nie udało mi się porozumieć z dyrekcją i w tej placówce nie przeprowadziłam badań. Drugi przykry dla mnie epizod to dwukrotna próba przeprowadzenia wywiadu z dyrektorem jednej ze szkół. W obydwu terminach byłam umówiona na konkretny dzień i godzinę. Za pierwszym razem dyrektor wyjechał, nie informując mnie o tym. Za drugim był w szkole, nawet pojawił się w swoim gabinecie, lecz nie poświęcił mi czasu i do wywiadu oddelegował osobę reprezentującą organ prowadzący szkołę. Pozostałe wizyty są dla mnie wspinałymi wspomnieniami gościnności, otwartości, onieśmienia rozmówców w sytuacji nagrywania rozmowy i jednocześnie chęci opowiedzenia mi o tym, co dla nich jest tak bardzo ważne. Choć organizacja wizyt w szkołach i wywiadów poza nimi kosztowała mnie rezygnację z pracy i wiele godzin spędzonych w podróży po całym kraju, to było warto. Całość badań sprawiła mi ogromną przyjemność i dała niesamowicie dużo satysfakcji.

Jednym z moich dążeń jest przybliżanie, często zupełnie nieznanego, świata protestanckiej mniejszości wyznaniowej, która w Polsce ma długie i bogate tradycje. Poniższa praca wpisuje się w realizację tego celu. Niech pośrednie spotkanie z Innym, przez jej lekturę, stanie się inspiracją do odkrywania różnic i podobieństw, do definiowania samego siebie w bardziej bezpośredniej konfrontacji.

ROZDZIAŁ 1. SZKOLNICTWO PROTESTANCKIE W POLSCE

1.1. ROLA EDUKACJI W MYŚLI REFORMACYJNEJ I CODZIENNYM ŻYCIU WSPÓLNOT PROTESTANCKICH

Szesnastowieczna reformacja była pochodną dwóch równolegle zachodzących zjawisk – renesansu, z jego odrodzeniem myśli humanistycznej, i fatalnego, ciągle pogarszającego się stanu Kościoła. Renesans przyniósł duże zmiany w postrzeganiu świata, kosmosu i miejsca człowieka w świecie. xv i xvi wiek to czas odkryć naukowych i geograficznych, postępu, za którym zapatrzony w siebie Kościół nie był w stanie nadążyć. Odkrycie Nowego Świata przez podróżników, coraz dalsze wyprawy i w końcu podróży Ferdynanda Magellana, dokończona przez jego załogę, doprowadziły do reinterpretacji dotychczasowej wiedzy o świecie. Basen Morza Śródziemnego przestał być centrum⁷. Odkrycia Mikołaja Kopernika zmieniły sposób myślenia o kosmosie, układ słoneczny spychał Ziemię do roli „tylko” jednej z planet. Jednym z wynalazków, które najbardziej wpłynęły na rozpowszechnienie idei reformacyjnych, była ruchoma czcionka i możliwość druku, a tym samym komunikacji i dostępności publikacji szerokim kręgom społecznym⁸. Jak pisze Wiliam Stevenson: „Był to wiek podróży i odkryć, wiek naukowych wynalazków; był świadkiem renesansu sztuki i literatury; widział początek druku. [...] był wiekiem zmieniających się horyzontów”⁹.

Stopniowo wśród europejskich narodów budziło się poczucie odrębności, zaczątki narodowej tożsamości. Bezpośrednio wiązało się to z władzą króla lub cesarza, bliższą ludowi niż władza papieska, reprezentowana przez jego przedstawicieli na danym terenie. Władza papieska stopniowo traciła swoją niepodważalną pozycję i autorytet, a napięcia wewnętrzne tylko pogłębiały ten stan¹⁰. John Todd wskazuje właśnie nacjonalizm i antyklerykalizm jako ważne czynniki, które umożliwiły reformację.

W tym samym czasie Kościół rzymski dotykały wszystkie możliwe choroby ludzkości – chciwość, korupcja, niemoralność, nadużywanie wła-

⁷ W. Stevenson, *The story of reformation*, Virginia 1959, s. 12.

⁸ Tamże, s. 14; J. Todd, *Reformacja*, Warszawa 1974, s. 9–10.

⁹ W. Stevenson, dz. cyt., s. 15 (tłumaczenie własne autorki).

¹⁰ J. Todd, dz. cyt., s. 11–12.

dzy, nepotyzm, ignorancja, pogarda¹¹. Stan kapłański tracił swój autorytet przez liczne grzechy, świecki sposób życia, niewielką wiedzę teologiczną i brak zainteresowania sprawami duchowymi¹². Otoczenie papieża i Państwo Kościelne zamieniły się w oderwany od otaczającej rzeczywistości dwór, żyjący w przepychu i braku jakichkolwiek ograniczeń. Swoje apogeum ten stan osiągnął za czasów pontyfikatu Aleksandra VI, czyli Rodriga Borgii¹³. Dla wykształconego kleru i ówczesnych elit najbardziej widoczna była żądza władzy na każdym szczeblu hierarchii kościelnej, zaczynająca się od silnego politycznego zaangażowania papieża. Najwyżsi hierarchowie kościelni prowadzili życie niegodne ich powołania¹⁴. Przerzątał brak elementarnej wykształcenia sporej grupy księży: nieumiejętność czytania, nieznamość łaciny i podstaw wiary¹⁵. Zjawiska takie jak symonia, związana z łączeniem sprawowania zwierzchnictwa nad kilkoma beneficjami, oraz nepotyzm, prowadzący do obsadzania na urzędach kościelnych osób ze sobą spokrewnionych, były codziennością ówczesnego Kościoła. Podobnie niemoralne życie księży i wyższych zwierzchników kościelnych nie było dla otoczenia czymś zaskakującym. To, co poza kwestiami zgnilizny wewnętrznej w Kościele, dotyczyło reformatorów w różnych częściach Europy, to koncentracja wszelkich posług wokół pieniędzy i różnego rodzaju opłat, wprowadzanie dodatkowych podatków i kosztownych odpustów, a w efekcie uzależnianie zbawienia od zasobności portfela wiernych¹⁶.

Czy reformacja była zaskoczeniem? Zaskakujące byłoby, gdyby nie pojawił się sprzeciw wobec rozpasania większości kleru i papieżstwa. Pierwsze próby związane były z inicjatywami wewnątrz Kościoła, które prowadzić miały do jego oczyszczenia i zmian. Takim ruchem był koncy-

¹¹ W. Gatspary, *Historia Kościoła. Okres średniowieczny*, Warszawa 1969, s. 131–136, 139.

¹² J. Delumeau, *Reformy chrześcijaństwa w XVI i XVII wieku*, t. 1, Warszawa 1986, s. 24–27.

¹³ W. Stevenson, dz. cyt., s. 17.

¹⁴ M. Uglorz, *Marcin Luter. Ojciec Reformacji*, Bielsko-Biała 1995, s. 43.

¹⁵ Stan taki obnażyły późniejsze wizytacje kościelne (1527–1528), prowadzone w celu ustalenia potrzeb związanych z edukacją, wiedzą teologiczną i świadomością wyznawców początkującego ruchu reformacyjnego. J. T. Maciuszko, *Założycielskie teksty ewangelicyzmu*, [w:] M. Luter, *Mały katechizm. Duży katechizm*, Bielsko-Biała 2000, s. 15.

¹⁶ M. Uglorz, dz. cyt., s. 45–49.

liaryzm, stawiający sobór powszechny ponad władzę papieską¹⁷. Próby rozwiązania problemów Kościoła podejmowane były na soborach w Pizie (1409 rok), Konstancji (1415 rok) i Bazylei (1431 rok), nie przyniosły jednak wyraźnych efektów¹⁸.

Świt reformacji to również ruchy oddolne, inicjowane przez teologów i duchownych, którzy nie zgadzali się na stopniową degenerację Kościoła¹⁹. Jak pisze Todd: „Nie można przyglądać się zmianom wyznaniowym jako czemuś, co byłoby zamknięte samo w sobie i nie związane z przeszłością lub też z innymi zmianami w sferze kultury”²⁰. Ponieważ rozprawa nie dotyczy bezpośrednio kwestii teologicznych ani historii poszczególnych ruchów, pozwolę sobie tylko wymienić tych pierwszych reformatorów. Byli to m.in. Piotr Waldo we Francji, Jan Wiklif i ruch lollardów w Anglii, Jan Hus w Czechach, Ulrich Zwingli w Szwajcarii, Savonarola we Włoszech i Erazm z Rotterdamu w Niderlandach²¹. Z greckiego Nowego Testamentu, przetłumaczonego właśnie przez Erazma, korzystał najbardziej znany reformator, przez którego ruch reformacyjny przestał być zjawiskiem lokalnym, a ostatecznie stał się przyczyną schizmy. Marcin Luter, bo o nim mowa, nigdy nie chciał podziału Kościoła, walczył o jego odnowę i zmiany podążające za tym, jak zmieniał się świat. Sytuacja polityczna w Niemczech na początku XVI wieku uchroniła go przed losem niektórych jego poprzedników. Po ogłoszeniu przez niego słynnych 95 tez w Wittenberdze 31 października 1517 roku i rozesłaniu ich po uniwersytetach rozpoczął się czas gwałtownych zmian, których ich inicjator prawdopodobnie nie przewidywał²². Reformacja swoim zasięgiem objęła ziemie Świętego Imperium Rzymskiego, kilka szwajcarskich kantonów, austriackie księstwo i ziemie od niego zależne, królestwa Danii i Szwecji, wraz

¹⁷ Ł. Barański, *Polityczne tło Reformacji – Europa sto lat przed Lutrem*, „Zwiastun” 2012, nr 15/16, s. 10.

¹⁸ W. Stevenson, dz. cyt., s. 22.

¹⁹ A. Wantuła, *Zwięzłe wiadomości z historii Kościoła*, Warszawa 1964, s. 20–24.

²⁰ J. Todd, dz. cyt., s. 9.

²¹ W. Stevenson, dz. cyt., s. 22–26; E. Cameron, *The European reformation*, Oxford 1991, s. 70–71; J. Todd, dz. cyt., s. 22; D. D. Smeeton, *Historia Kościoła. Od Reformacji do współczesności*, Cieszyn 1999; Ł. Barański, *Jan Wiklif i lollardzi – próba odnowy Kościoła w Anglii i Szkocji w XIV w.*, „Zwiastun” 2012, nr 7, s. 10–12; J. Sojka, *Jan Hus i husyci – nurt reformatorski w XV-wiecznych Czechach*, „Zwiastun” 2012, nr 9, s. 10–12.

²² M. Uglorz, dz. cyt., s. 43–44, 49–52.

z ziemiami zależnymi (Islandią, Norwegią, Finlandią i Schleswig-Holsteinem), Anglię, Szkocję, Francję, część Europy Środkowo-Wschodniej, w tym szczególnie Polskę i Węgry²³. Wraz z kolonistami-pionierami reformacja dotarła również do Nowego Świata²⁴.

Po podziale Kościoła na wschodni i zachodni, który rozpoczął się w 1054 roku²⁵, była to druga tak wyraźna schizma. Reformacja to proces dynamicznych zmian wyznaniowych oraz kulturowych, gospodarczych i politycznych, związany z wcześniejszymi tendencjami i szerszym procesem przemian w kulturze (renesans), zdecydowanie należący do dziedziny religii²⁶. Zgodnie z ujęciem definicyjnym *The Oxford Encyclopedia of the Reformation* była to:

seria religijnych protestów i reform, które przetoczyły się przez Europę w XVI wieku. [...] ruchy niezwiązane ze sobą, posiadające niewiele lub wcale nieposiadające wspólnych cech. Te paralelne ruchy starały się reformować zachodni Kościół w sposób, który szedł daleko poza dotychczasowe inicjatywy reformatorskie wewnątrz zachodniego chrześcijaństwa, zarówno jeśli chodzi o stopień, jak i rodzaj. Używając Pisma, jako ich podstawowego autorytetu i pierwszego kościoła jako wzoru (i w przypadku niektórych jako normy), ruchy te odrzuciły autorytet papieża i, w różnym stopniu, większość tradycyjnych wierzeń i praktyk, które wyrosły wewnątrz średniowiecznego katolicyzmu. Próbowali oni również na nowo założyć kościół (a czasem społeczeństwo) w zgodzie z ich zróżnicowanym rozumieniem Pisma i wczesnego chrześcijaństwa. [...] Początkowo jako zjawisko religijne, reformacja miała również głębokie następstwa polityczne i społeczne²⁷.

Skutki reformacji były dla XVI-wiecznych społeczeństw przełomowe, porównywane wręcz do rewolucji.

Początkowo bardzo wyraźna była różnica w rozwoju ekonomicznym krajów, które zdominowane zostały przez protestantów i tych, które pozostały w większości katolickie. Większość lepiej rozwiniętych pod tym

²³ *The Oxford Encyclopedia of the Reformation*, red. H. J. Hilderbrand, Nowy Jork – Oxford 1996, t. 3, s. 396.

²⁴ J. L. Elias, *A History of Christian Education. Protestant, Catholic and Orthodox Perspectives*, Floryda 2002, s. 120–124.

²⁵ J. B. North, *Historia Kościoła*, Warszawa 2000, s. 145–146.

²⁶ J. Todd, dz. cyt., s. 8–9.

²⁷ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 396 (tłumaczenie własne autorki).

względem obszarów znalazła się w strefie wpływu nowych ruchów religijnych²⁸. W kwestiach politycznych można przyjąć, że demokracja jest w pewien sposób dziedzictwem XVI-wiecznej reformacji. Nacisk kładziony przez reformatorów na kwestię powszechnego kapłaństwa sprawił, że religia stała się dostępną dla ludzi, przestała być sferą zarezerwowaną dla uprzywilejowanej grupy duchowieństwa. Bezpośrednio wiąże się to z odpowiedzialnością jednostki za swoje życie duchowe. Tym samym świeccy uzyskali głos w sprawach ducha; zwłaszcza w zborach (wspólnotach kościelnych) kalwińskich rozwinięty został demokratyczny model ustanawiania starszych i diakonów odpowiedzialnych za jego prowadzenie. Przenoszenie takiego modelu na życie polityczne było tylko kwestią czasu²⁹.

Ogromny wkład reformacji związany był z uznaniem i rozwojem języków narodowych, a tym samym budowaniem narodowej tożsamości. W tym przypadku kluczową rolę odegrały przekłady Biblii lub jej fragmentów na poszczególne języki (niemiecki przekład Marcina Lutra, angielska Biblia Króla Jakuba i inne), jak również pisma reformatorów, którzy by dotrzeć do zwykłych ludzi, używali zrozumiałego dla nich języka³⁰. Ponadto wszystkie grupy, które różniły się między sobą pod wieloma innymi względami, zgadzały się co do konieczności używania języków narodowych w czasie nabożeństw³¹. Wcześniej powszechnie stosowana była łacina, niezrozumiała dla przeciętnego wiernego, który stawał się bardziej obserwatorem niż uczestnikiem³². Duży nacisk we wspólnotach protestanckich kładziono na wsparcie ubogich i to, co dziś nazywamy pomocą socjalną; odpowiedzialność nie tylko za siebie, lecz także za słabszych stała się podstawą postulatów zapewnienia takiego wsparcia przez państwo³³.

W sferze osobistej reformacja przyczyniła się do upowszechnienia Biblii i jej regularnej lektury. W początkowym okresie popularnością cieszyły się bardziej dostępne kazania i katechizmy, zawierające fragmenty Pisma Świętego wraz z komentarzem. Znajomość Biblii prowadziła do

²⁸ M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994, s. 19–21; W. Stevenson, dz. cyt., s. 178.

²⁹ W. Stevenson, dz. cyt., s. 179–180.

³⁰ Tamże, s. 180.

³¹ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 397.

³² A. Wantuła, dz. cyt., s. 17.

³³ W. Stevenson, dz. cyt., s. 181.

wysokich standardów moralnych w codziennym życiu protestantów i stanowi największy wkład reformacji w duchowe życie świeckich³⁴. Kwestia bezpośrednio wynikająca z konieczności poznawania Pisma Świętego to umiejętność czytania, która na początku XVI wieku nie była czymś oczywistym, nawet wśród duchowieństwa. Rola, jaką reformatorzy przypisywali edukacji, była ogromna. Odradzało się szkolnictwo klasyczne w nowym, zmodyfikowanym wydaniu, lecz wyraźnie odwołujące się do grecko-rzymskich tradycji. Erazm z Rotterdamu uważał edukację i oświecenie za klucz do odnowy w Kościele. Wierzył też, że tłumaczenie Nowego Testamentu na języki narodowe umożliwi dotarcie do każdego mieszkańca świata³⁵. Humanizm Erazma, choć miał wpływ na ruchy reformacyjne, sam w sobie nie był jednak reformacją. Początkowo jej efektem było ogólne negatywne nastawienie protestantów do kształcenia i masowe odejścia ze szkół. Słynne stało się powiedzenie Erazma, że: „gdzie panuje luteranizm, tam sztuki piękne idą w ruinę”, związane z upadkiem szkolnictwa na początku reformacji³⁶. Takie podejście zostało jednak szybko zweryfikowane. Już w latach 20. XVI wieku Luter wyraźnie opowiedział się za zakładaniem i prowadzeniem szkół łacińskich przez gminy miejskie³⁷, dostrzegając ich potencjał w kształceniu wartości religijnych i obywatelskich oraz wyposażenie w umiejętność czytania, niezbędną do zrozumienia tekstu Biblii³⁸.

Tym samym skutkiem reformacji stało się upowszechnienie dostępnej dla chłopców, a w późniejszym okresie coraz częściej również dla dziewcząt, szkoły elementarnej, nowego modelu szkoły – już nie zakonnej, znanej z ostatnich lat średniowiecza, lecz w nowy sposób chrześcijańskiej, poreformacyjnej, kształtującej jednostkę tak, by była w stanie przejąć odpowiedzialność za swoje zbawienie³⁹. Przykładowo na terenie Rzeczypospolitej szkoły te powstawały zazwyczaj równoległe do nowych gmin

³⁴ M. Uglorz, dz. cyt., s. 92–94, 111–114.

³⁵ W. Stevenson, dz. cyt., s. 25.

³⁶ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1994, s. 216–217.

³⁷ W swoim tekście *Do radnych wszystkich miast niemieckich, aby zakładali i utrzymywali szkoły chrześcijańskie z 1524 roku*. Za: B. Milerski, *Pedagogiczne poglądy Marcina Lutera*, [w:] *Elementy pedagogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998, s. 10.

³⁸ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 21

³⁹ B. Milerski, dz. cyt., s. 11–12.

protestanckich, ponieważ podstawowe założenia protestantyzmu implikowały znaczenie edukacji dla jego wyznawców. Pierwszymi budynkami wznoszonym przez gminy protestanckie były właśnie szkoły, w których odbywały się też nabożeństwa⁴⁰.

Większe znaczenie zyskały też świeckie zawody. Można uznać, że w kręgach protestanckich zostały one zrównane z duchowieństwem. Wiązało się to z przedstawioną przez Lutra koncepcją dwóch regimentów – działalności duchowej i świeckiej, z których każda w równym stopniu przynosi chwałę Bogu⁴¹. Ostatnim z osiągnięć w zakresie edukacji, wymienianym przez Bogusława Milerskiego, jest podkreślanie wagi refleksji pedagogicznej i przygotowania nauczycieli do pracy z młodymi ludźmi. Nie było to jeszcze wykształcenie pedagogiczne *sensu stricto*, ale przynajmniej próba wykroczenia poza ewangeliczne przesłanie Kościoła⁴².

Szkoła, i to powszechna szkoła chrześcijańska, dostępna dla każdego chociaż na elementarnym poziomie, okazała się konieczna dla rozwoju ruchu reformacyjnego i realnych zmian⁴³. W pierwszej kolejności podjęto próbę zaspokojenia zapotrzebowania na edukację księży oraz dotarcia z podstawami nowej wiary do świeckich⁴⁴. Późniejszym, bardziej ambitnym celem wielu reformatorów było powstanie szkoły w każdym mieście, miasteczku i parafii, gdzie tylko znajdują się dzieci, które mogłyby do niej uczęszczać. Tak wyglądała działalność Lutra i Melanchtona w Niemczech, Jana Kalwina w Szwajcarii, Johna Knoxa w Szkocji i Króla Edwarda VI w Anglii⁴⁵.

Mówiąc o europejskiej reformacji, należy przede wszystkim przywołać dwa modele (poza szkołami reformacyjnymi w Polsce, które zostaną omówione w dalszej części rozprawy): niemiecki i angielski. Obydwa te modele mieszały się i wpływały na kształt protestanckiej szkoły chrześcijańskiej w koloniach amerykańskich i późniejszych Stanach Zjednoczonych.

Reformacja w Niemczech nieodłącznie związana była z działalnością Marcina Lutra i Filipa Melanchtona. Po wspomnianych wcześniej wizytacjach kościelnych jasne stało się, że stan wiedzy dotyczącej podstaw

40 H. Czembor, *Szkolnictwo ewangeliczne*, „Słowo i Myśl” 1998, nr 6, s. 1.

41 B. Milerski, dz. cyt., s. 16–21.

42 Tamże, s. 21.

43 Tamże, s. 10–11.

44 J. T. Maciuszko, dz. cyt., s. 18.

45 W. Stevenson, dz. cyt., s. 180–181.

wiary był katastrofalny. Dla Lutra reforma Kościoła w oczywisty sposób prowadziła do reformy szkolnictwa⁴⁶. On sam nigdy bezpośrednio nie zajmował się zmianami w systemie edukacji, sposobie nauczania itp. Swój obszar zainteresowań koncentrował Luter wokół elementarnych zagadnień teologicznych, niezbędnych do świadomego i odpowiedzialnego chrześcijaństwa. Taki też cel przyświecał publikacji *Katechizmów*, najpierw *Małego*, potem *Dużego*. Pierwszy z nich skierowany był początkowo do duchowieństwa. W późniejszych latach okazał się najczęściej kupowany przez świeckich⁴⁷, adresatami byli też ojcowie rodzin, którym powierzało się odpowiedzialność za nauczanie pozostałych domowników, w tym służby. W ten sposób Luter przyznał rodzinie prawo, a jednocześnie nałożył na nią obowiązek wychowania religijnego dzieci⁴⁸. Rodziły się początki współpracy domu rodzinnego i Kościoła w tym zakresie.

Zmianom uległ też program szkolny. Wpływy humanizmu stawały się coraz bardziej widoczne. Szkoła elementarna według Lutra powinna przybliżać uczniom prawdy biblijne, kształtować ich chrześcijański światopogląd oraz w praktyczny sposób przygotowywać do przyszłej pracy zawodowej. Luter podkreślał, że żyją w innym świecie⁴⁹. Zmiany rzeczywistości i życia codziennego były tak znaczące, że szkoła nie mogła pozostać za nimi w tyle. Rozpoczął się więc dynamiczny okres zmian. Ich początek tak opisuje Milerski:

za wychowanie i kształcenie odpowiedzialni stali się rajcy miejscy, czyli władza świecka, natomiast za główny cel wychowania uznana została dojrzałość człowieka i jego samodzielność w podejmowaniu decyzji i dokonywaniu ocen⁵⁰.

Stopniowo wprowadzany był obowiązek szkolny, pojawiła się też weryfikacja kompetencji nauczycieli, od których oczekiwano deklaracji wyznaniowej⁵¹. Tę koncepcję rozwijał współpracownik Marcina Lutra – Filip Melanchton. To właśnie Melanchtonowi zawdzięczamy zmiany zarówno

⁴⁶ B. Milerski, dz. cyt., s. 10–12.

⁴⁷ D. C. Steinmetz, *Luther and Formation in Faith*, [w:] *Educating People of Faith. Exploring the History of Jewish and Christian Communities*, red. J. Van Engen, Michigan 2007, s. 263.

⁴⁸ J. T. Maciuszko, dz. cyt., s. 8, 18.

⁴⁹ B. Milerski, dz. cyt., s. 12.

⁵⁰ Tamże, s. 21.

⁵¹ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 21.

w zakresie programu studiów wyższych, jak i szkół łacińskich. Nie dążył on do rewolucji w szkolnictwie, raczej do bardzo konkretnych i uzasadnionych zmian. Schyłkowemu średniowieczu zarzucał zaniedbania w zakresie nauczania greki, matematyki i teologii⁵². Filip Melanchton za swoje dokonania w zakresie reformy szkolnictwa, w tym za udział w reorganizacji lub założeniu około 50 szkół łacińskich, autorstwo wielu podręczników szkolnych, reformę studiów wyższych, która przetrwała do XVIII wieku, jest nazywany Nauczycielem całych Niemiec (łac. *Praeceptor Germaniae*)⁵³.

W celu udoskonalenia studiów na uniwersytecie w Wittenberdze do ich programu dodane zostały obowiązkowe ćwiczenia retoryczne. Od 1523 roku, gdy Melanchton został rektorem tej uczelni, stopniowo wprowadzał też system tutoring, umożliwiający indywidualizację procesu nauczania przez każdego ze studentów. Bardzo ważne były dla niego uporządkowany plan studiów oraz umiejętność jasnego wypowiedzania się, do której prowadzić miały zajęcia praktyczne z retoryki⁵⁴.

Zmiany nie ominęły też szkół łacińskich. Tutaj Melanchton wprowadził podział na trzy klasy: pierwsza, w której dzieci uczyły się czytać i pisać po łacinie, druga, w której głównym obszarem zainteresowania była gramatyka łacińska, oraz trzecia, w której czytało się łacińskich klasyków, uczyło pisać wiersze, wprowadzało podstawy dialektyki i retoryki oraz pisało obszerniejsze prace⁵⁵. Ważnym elementem we wszystkich klasach była nauka śpiewu, a potem muzyki⁵⁶. Na kanwie tych dokonań poproszono Melanchtona o podjęcie się zadania utworzenia wzorcowego gimnazjum w Norymberdze. Podobnie jak w przypadku szkół łacińskich pomagał w organizacji tej szkoły, nie został jednak jej rektorem. W 1525 roku powstała szkoła oparta na znajomości materiału dwóch pierwszych klas szkoły łacińskiej, kształcąca w zakresie dialektyki, retoryki, łacińskich klasyków, tworzenia własnych utworów poetyckich, greki, matematyki i muzyki oraz dodatkowo hebrajskiego⁵⁷. Widoczne jest wyraźne nawiązanie

52 K. Karski, *Filip Melanchton jako reformator szkolnictwa i pedagog*, [w:] *Elementy pedagogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998, s. 27.

53 Tamże, s. 22, 39; S. Kot, dz. cyt., s. 220.

54 K. Karski, dz. cyt., s. 31-32.

55 Tamże, s. 38-39; S. Kot, dz. cyt., s. 222.

56 K. Karski, dz. cyt., s. 38-39.

57 Tamże, s. 39-40.

do struktury kształcenia klasycznego, charakterystyczne dla okresu odrodzenia. Szkoła ta tworzyła pomost między szkołą łacińską a studiami uniwersyteckimi według modelu Melanchtona. W swojej pedagogice Melanchton podkreślał związek Kościoła i szkoły. Wśród najważniejszych przedmiotów znalazły się łacina i religia. Jego zasługą był również kształt studiów uniwersyteckich w zakresie teologii protestanckiej – opartej na bazie filozoficznej i filologicznej⁵⁸.

Kolejnym krokiem w rozwoju szkolnictwa protestanckiego była działalność Jana Sturma. Od 1538 roku łacińskie gimnazjum w Strasburgu pod jego kierownictwem zaczęło zmieniać się w modelową szkołę humanistyczną. Jego organizacja oraz program nauczania stały się wzorem dla wielu europejskich szkół tamtych czasów, implementowanym z powodzeniem również w Polsce. Cele szkoły humanistycznej dotyczyły trzech obszarów: kształcenia religijnego, szeroko rozumianych nauk oraz kształcenia językowego, wokół którego koncentrowały się wszystkie pozostałe zadania szkoły. Cykl nauczania, opracowany przez Sturma, został podzielony na hierarchicznie następujące po sobie klasy, a promocja obwarowana była egzaminami. Wśród nauczanych przedmiotów poza łacińską gramatyką, retoryką i dialektyką znalazły się też greka, matematyka, nauki przyrodnicze i studiowanie tekstu biblijnego⁵⁹.

Podsumowując model niemiecki, protestanckie szkoły wyznaniowe były kontrolowane przez administrację państwową, oparte na fundamentach nauki Lutra przez upowszechnienie *Małego* i *Dużego Katechizmu*, zreformowane przez Melanchtona, organizowane często na wzór gimnazjum Sturma, realizujące program humanistyczny lub zbliżony do niego⁶⁰.

Reformacja w Anglii nie miała tak burzliwego przebiegu, jak w pozostałych częściach Europy, choć przyczyny, które doprowadziły do zmian, były podobne⁶¹. Za symboliczny początek reformacji w Anglii uznaje się *Akt supremacji* (1534 rok) Henryka VIII, powodowany jego osobistymi celami. Ruch ten kojarzy się z kwestią władzy i dominacją króla nad papieżem⁶².

⁵⁸ Tamże, s. 56.

⁵⁹ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 22; *Gimnazjum*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/gimnazjum;4008357.html> [dostęp: 13.02.2017].

⁶⁰ J. L. Elias, dz. cyt., s. 109.

⁶¹ Zaniedbania i nadużycia Kościoła Rzymskiego, a przez to rosnący antyklerykalizm. Za: W. Stevenson, dz. cyt., s. 132–133.

⁶² Tamże, s. 131–132, 137–138.

Stopniowo rozdźwięk przeniósł się na życie polityczne i rywalizację pomiędzy zwolennikami monarchii a republikanami. Jednym z przejawów tej rywalizacji była walka o kontrolę nad edukacją⁶³. Równolegle różnicować zaczynał się angielski protestantyzm. Poza anglikanizmem, związanym z monarchią, rozwijał się pietyzm, który łączony był z ruchem republikańskim, na którego czele stał Oliver Cromwell⁶⁴. Reformacja w porównaniu do okresu Henryka VIII umocniła się za czasów Edwarda VI, który przeprowadził reformę liturgii i doktryny anglikańskiej⁶⁵, a za czasów Marii Tudor przeszła przez ogień prześladowań. Rządy Elżbiety I ostatecznie uporządkowały kwestie związane z powstaniem Kościoła anglikańskiego (*Church of England*)⁶⁶. Dla większości społeczeństwa było to akceptowalne rozwiązanie. Istniały jednakże dwie skrajne grupy, dla których *Elizabethan Settlement* (1563 rok) nie było wystarczającym rozwiązaniem sporów religijnych. Pierwszą z nich byli katolicy zawiedzeni niepowodzeniem rządów Marii Tudor; ta grupa nie miała jednak w Anglii szans. Drugą grupę stanowili purytanie⁶⁷.

Nie był to jednolity nurt, raczej skupiał różne pomniejszych grupy, głównie pozostające pod wpływem teologii kalwińskiej, wokół wspólnej idei – oczyszczenia anglikanizmu z katolickich naleciałości i kontynuowania reformy⁶⁸. Purytanie dążyli też do oddzielenia kościoła od państwa, demokratyzacji życia eklezjalnego i niezależności poszczególnych wspólnot⁶⁹. Krytyka dotyczyła też poszczególnych elementów liturgii, która pozostawała bardzo zbliżona do tradycji katolickiej, a zdaniem purytan powinna wyraźniej odnosić się do Biblii, zostać oczyszczona z nadmiernego przepychu i hierarchicznych relacji między klerem a wiernymi⁷⁰. W naturalny sposób rodziły się związki między purytanami a Parlamentem,

⁶³ J. L. Elias, dz. cyt., s. 114.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ W. Stevenson, dz. cyt., s. 140–141.

⁶⁶ Tamże, s. 143–144.

⁶⁷ W. Stevenson, dz. cyt., s. 144. Szczegółowo opisany nurt purytański zob. T. J. Zieliński, *Purytanizm. Zarys dziejów, ideologii i obyczajów anglosaskiego ruchu reformacyjnego*, „Rocznik Teologiczny” 1995, nr 2, s. 219–283.

⁶⁸ T. J. Zieliński, dz. cyt., s. 222.

⁶⁹ W. Stevenson, dz. cyt., s. 147.

⁷⁰ T. J. Zieliński, dz. cyt., s. 223–224.

w opozycji wobec królowej – to w Parlamencie szukano sprzymierzeńców⁷¹. W wyniku prześladowań, zwłaszcza najradykałniejszego skrzydła, grupy wyznawców tego właśnie nurtu stopniowo udawały się do Szwajcarii, Niemiec, Niderlandów, a od lat 20. XVII wieku przez Atlantyk do Ameryki Północnej, gdzie budowały Nową Anglię. Ich podejście do organizacji wspólnoty religijnej, wartości demokratyczne i pracowitość miały ogromny wpływ na późniejsze kształtowanie się demokracji w USA⁷².

Jednym z ważnych czynników reformacji w Anglii, ale też w Szkocji, było wydanie Pisma Świętego w języku narodowym⁷³. Tym samym niezbędne okazało się upowszechnienie umiejętności czytania. W początkach reformacji największą zmianą dotyczącą edukacji w Anglii była likwidacja zakonów przez Henryka VIII, która skutkowałą zamknięciem funkcjonujących przy nich około 80 szkół⁷⁴. Próba odbudowy szkolnictwa nie mogła wypełnić tej luki. W późniejszych latach intensywnie rozwijały się szkoły łacińskie, zwłaszcza pod koniec epoki edwardiańskiej, za czasów Marii i Elżbiety, były to fundacje prywatne oraz królewskie⁷⁵. W końcu zaczęły powstawać też szkoły elementarne, nadal silnie związane z Kościołem, które swój rozkwit osiągnęły za rządów Elżbiety I. Pod koniec XVI wieku wzrosła kontrola szkół przez Kościół anglikański i Koronę; dotyczyła ona zarówno realizowanych programów nauczania, jak i samych nauczycieli⁷⁶. Ujednolicenie programu szkół łacińskich oraz powstanie szkół elementarnych przyczyniły się do wyraźnego spadku analfabetyzmu⁷⁷. Edukacja stała się narzędziem umacniającym monarchię i Kościół anglikański⁷⁸.

W XVII wieku trwało napięcie między anglikanami a purytanami. Katolicy swoje cele edukacyjne osiąkali za granicą lub w swoich placówkach. Purytanie również zaczęli zakładać własne szkoły⁷⁹. W XVII wieku z prywatnych fundacji powstało wiele szkół łacińskich, przeznaczonych głównie dla

⁷¹ W. Stevenson, dz. cyt., s. 149.

⁷² T. J. Zieliński, dz. cyt., s. 236–238; W. Stevenson, dz. cyt., s. 152.

⁷³ W. Stevenson dz. cyt., s. 138–139, 160.

⁷⁴ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 23; W. Stevenson, dz. cyt., s. 138.

⁷⁵ *The Oxford Encyclopedia...*, s. 23.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ J. L. Elias, dz. cyt., s. 114.

⁷⁹ Tamże, s. 114, 116.

klasy średniej i wyższej⁸⁰. Po krótkich rządach purytanów i republikańskim epizodzie Anglia znów stała się monarchią. Wraz z powrotem Korony rosły wpływy Kościoła anglikańskiego w zakresie edukacji⁸¹.

Dopiero koniec XVII wieku przyniósł ruch zakładania szkół dla najuboższych. Założone w 1689 roku Society for Promoting Christian Knowledge za cel stawiało sobie: „umożliwić im [najbiedniejszym warstwom społecznym – przyp. aut.] czytanie Pisma dla ich zbawienia”⁸². Coraz bardziej różnicował się protestantyzm. Nurty wywodzące się z pietyzmu, takie jak kwakrzy czy metodyści, zakładały własne szkoły, rozwijając dziedzictwo tzw. Pierwszej Reformacji⁸³. Jeden z późniejszych reformatorów, John Wesley, założyciel ruchu, a później Kościoła Metodystycznego, kontynuował zmiany w edukacji. Jego zasługą było powstanie wielu szkół elementarnych oraz szkół drugiego stopnia, charakteryzujących się wspólnotowością, wyraźnymi zasadami życia chrześcijańskiego i programem skoncentrowanym na edukacyjnych podstawach, w którym mniej uwagi poświęcano studiom klasycznym. Drugim ważnym wkładem w rozwój edukacji był ruch szkół niedzielnych zapoczątkowany właśnie przez Wesleya. Jeśli chodzi o edukację dorosłych, to inicjowane były cotygodniowe studia biblijne, publikowano i upowszechniano literaturę religijną⁸⁴. Celem edukacji w późniejszym okresie tzw. Drugiej Reformacji w Anglii było przede wszystkim nawrócenie i zapewnienie zbawienia dzieci poprzez wzbudzanie miłości do Boga i ludzi⁸⁵.

Reformacja nie zatrzymała się w XVI wieku, późniejsze ruchy były jednak jej bezpośrednią konsekwencją. Przykładem mogą być trzy zupełnie różne odłamy – kościoły metodystyczny, baptystyczny i zielonoświątkowy. Pierwszy z nich (w Polsce Kościół Ewangelicko-Methodystyczny)⁸⁶ wyodrębnił się w XVIII wieku z Kościoła anglikańskiego już po śmierci inicjatorów ruchu – Johna i Charlesa Wesley’ów, odrzucających rytualne

⁸⁰ Tamże, s. 115.

⁸¹ Tamże.

⁸² Tamże, s. 116.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże, s. 119.

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ Oficjalna strona Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego, www.metodysci.pl [dostęp: 16.01.2013].

podejście do religii, a podkreślających rolę wiary⁸⁷. Kościół baptystyczny (w Polsce Kościół Chrześcijan Baptystów)⁸⁸ wywodzi się z XVI-wiecznych anabaptystów i angielskich purytan, inaczej nazywanych independencjami. Dynamicznie rozwijał się on w USA w XVII wieku, a w Europie od XIX wieku⁸⁹. Ruch zielonoświątkowy to jeden z młodszych odłamów protestantyzmu, odwołujący się do wcześniejszych przebudzeń. Za jego historyczny początek uznaje rok 1901. Nie jest to jeden Kościół, a raczej nurt w Kościołach protestanckich, jak również w Kościele Rzymskokatolickim (tzw. odnowa w Duchu Świętym)⁹⁰. W Polsce przedstawicielem denominacyjnego ruchu zielonoświątkowego jest Kościół Zielonoświątkowy⁹¹. Wydarzenia poreformacyjne, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii i USA, związane z religijnymi przebudzeniami (ang. *revival* lub *awakening*), miały wpływ na bieg historii w wielu zakątkach świata⁹².

Podsumowując rozważania o reformacji XVI wieku i jej wkładzie w rozwój edukacji, trudno oddzielić postęp, który nastąpił w tym obszarze życia społecznego, od szerszego kontekstu zachodzących zmian. Odpowiedzialność jednostki za zbawienie oraz koncepcja powszechnego kapłaństwa były motywacją do upowszechniania podstaw wiary. Działo się to poprzez publikację Biblii w językach narodowych i katechizmów oraz naukę czytania. Edukacja nabierała bardziej humanistycznego wymiaru, łącząc najlepsze tradycje szkoły późnego średniowiecza i chrześcijański charakter edukacji, z korzystaniem z wiedzy i dorobku starożytności oraz kształceniem językowym. Rodziły się też początki kształcenia zawodowego i rosło znaczenie przedmiotów ścisłych. Wszystkie te elementy obecne były nie tylko we wspomnianych przeze mnie w kolejnym podrozdziale szkołach na terenie I Rzeczypospolitej; ich oddźwięk widoczny jest także we współczesnych szkołach nawiązujących do protestanckiego dziedzictwa.

⁸⁷ J. Szczepankiewicz-Battek, *Kościoty protestanckie i ich rola społeczno-kulturowa*, Wrocław 2005, s. 36–37.

⁸⁸ Oficjalna strona Kościoła Chrześcijan Baptystów, www.baptysci.pl [dostęp: 16.01.2013].

⁸⁹ J. Szczepankiewicz-Battek, dz. cyt., s. 43–44; T. Dębowski, *Zarys myśli społecznej Kościołów protestanckich w Polsce w latach 1945–1995*, Wrocław 2002, s. 31–32.

⁹⁰ V. Synan, *Historia ruchu zielonoświątkowego i odnowy charyzmatycznej*, Kraków–Szczecin 2006; J. Szczepankiewicz-Battek, dz. cyt., s. 53–61.

⁹¹ Oficjalna strona Kościoła Zielonoświątkowego, <http://kz.pl> [dostęp: 16.01.2013].

⁹² C. Whittaker, *Wielkie przebudzenia*, Warszawa 2005.

1.2. GŁÓWNE OŚRODKI SZKOLNICTWA PROTESTANCKIEGO W XVI WIEKU W POLSCE

Na ziemiach polskich w XVI wieku jednym z głównych celów polityki wewnętrznej było utrzymanie spójności ogromnego, wielonarodowego państwa. Tu dopatrywać można się źródła polityki tolerancji wobec mieszkańców Rzeczypospolitej⁹³. Jak pisze Jerzy Kłoczowski:

Atmosfera większej niż w innych krajach tolerancji wobec chrześcijan, ale także wobec żydów, karaimów i muzułmanów, stanowi w dużej mierze swoistą cechę reform religijnych bardzo żywych na ziemiach Rzeczypospolitej polsko-litewsko-ruskiej w XVI i na początku XVII wieku⁹⁴.

Protestantyzm rozwijał się intensywnie i bez większych przeszkód w latach 1520–1573, za panowania Zygmunta I, a zwłaszcza po osiągnięciu kompromisowego układu z władzami kościelnymi za Zygmunta Augusta⁹⁵. Polska tolerancja miała jednak wyraźny charakter stanowy i dotyczyła głównie szlachty, która swobodnie mogła praktykować swoją wiarę, jak również zabiegać o urzędy państwowe. Pod koniec panowania Zygmunta Augusta szlachta protestancka stanowiła w Sejmie zdecydowaną większość⁹⁶. Wyznaniem cieszącym się największą popularnością był kalwinizm, choć za największą słabość polskiego protestantyzmu uznać można wewnętrzne podziały, a później nawet wzajemną wrogość⁹⁷. Oczekiwano, że z czasem nastąpi powrót do monolitycznej religijności, przez dominację protestantyzmu, przewyciężenie go przez katolicyzm lub pojednanie obu stron i ustalenie wspólnego stanowiska⁹⁸. Taki scenariusz wydarzeń nie miał jednak miejsca i konieczne było wypracowanie formy koegzystencji różnych wyznań w ramach jednego państwa. Z tym samym problemem zmagają się inne państwa europejskie w początkach reformacji. W Polsce radykalna polityka tolerancji tego okresu wzmocniła dotychczasowy rozwój swobód obywatelskich. Przykładowo możliwość organizacji nabożeństw i synodów Janusz Tazbir uznaje za

93 J. Tazbir, *Reformacja w Polsce*, Warszawa 1993, s. 8.

94 J. Kłoczowski, *Chrześcijaństwo polskie i jego tysiącletnia historia*, [w:] *Naród. Kościół. Kultura. Szkice z historii Polski*, Lublin 1986, s. 247.

95 A. Jobert, *Od Lutra do Mohyły*, Warszawa 1994, s. 13.

96 J. Tazbir, *Państwo bez stosów*, Warszawa 1967, s. 17–18.

97 J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 247–248.

98 J. Tazbir, *Państwo bez...*, s. 19.

jeden z wczesnych przejawów wolności zgromadzeń, a dopuszczenie do publikacji dzieł teologicznych – za początki wolności druku. Tym samym reformacja w Polsce miała swój udział w tworzeniu ogólnej postawy otwartości wobec nowinek nie tylko wyznaniowych, lecz także kulturalnych i politycznych, migracji ludzi i idei⁹⁹.

Jednym z największych osiągnięć polskiej reformacji, uznawanym za wzór współpracy, była tzw. Zgoda sandomierska. W 1570 roku sfinalizowane zostały ustalenia między przedstawicielami polskich luteran, kalwinów i braci czeskich, opierające się na uznaniu, że trzy teksty konfesji wyrażają tę samą wiarę, zachowaniu wolności obrzędów, zachęcaniu do uczestniczenia w nabożeństwach innych wyznań, a przede wszystkim wspólnemu przeciwstawianiu się katolikom oraz arianom¹⁰⁰. Były to początki współpracy kościołów protestanckich, która również we współczesnej Polsce jest widoczna.

Szkolnictwo protestanckie w Rzeczypospolitej istniało w zasadzie od początku ruchów reformacyjnych na tych terenach. Należy pamiętać, że w XVI wieku było to jedno z państw najbardziej zróżnicowanych pod względem etnicznym i wyznaniowym. Wspomniana wcześniej polityka tolerancji tworzyła sprzyjające warunki do swobodnego rozprzestrzeniania się idei reformacyjnych, również tych dotyczących edukacji, a podróże zagraniczne szlachty dostarczały inspiracji do ich wdrażania. Ze względu na znaczne rozproszenie ruchu protestanckiego utworzenie sieci szkół było zupełnie nieosiągalne. Jak pisze Stanisław Kot: „Organizacje kościelne wyznań protestanckich tworzyły się powoli i były zbyt luźne i słabe, aby móc wybudować regularną sieć szkolną”¹⁰¹. Nawet pojedyncze szkoły były często ograniczone w swym trwaniu do życia fundatora lub czasu, gdy pozostawał wyznawcą danego nurtu¹⁰². Mimo to wkład szkolnictwa protestanckiego okresu reformacji w rozwój polskiego szkolnictwa pozostaje nie do przecenienia.

Szkoły niższego szczebla powstawały zazwyczaj równoległe do nowych gmin protestanckich, ponieważ podstawowe założenia protestan-

⁹⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰⁰ A. Jobert, dz. cyt., s. 91–96; J. Tazbir, *Państwo bez...*, s. 102–103; 106–109.

¹⁰¹ S. Kot, *Polska Złotego Wieku a Europa. Studia i szkice*, Warszawa 1987, s. 259.

¹⁰² W. Krasiński, *Zarys dziejów i upadku Reformacji w Polsce*, t. 2, Warszawa 1904, s. 240–241.

tyzmu implikowały znaczenie edukacji dla jego wyznawców. Pierwszymi budynkami wznoszonymi przez gminy protestanckie, podobnie jak w Europie zachodniej, bywały właśnie szkoły, w których odbywały się też nabożeństwa. Koncepcja powszechnego kapłaństwa i indywidualnej odpowiedzialności za poznawanie Pisma Świętego sprawiły, że umiejętność czytania i pisania stanowiła konieczne minimum wykształcenia, niezbędne dla każdego członka wspólnoty¹⁰³. Protestantyzm, zainteresowany swoimi wyznawcami, uznawał szkołę za jedną z dróg realizacji swoich celów i zadań, w tym religijnych. Na terenach Rzeczypospolitej szkolnictwo tego typu rozwijało się głównie w Wielkopolsce, Małopolsce, na Litwie i Żuławach¹⁰⁴. Szkoły te były ściśle związane w treściach nauczania ze swoim wyznaniem, często minister zborowy (duchowny kalwiński) pełnił też funkcję nauczyciela w szkole przyzborowej. Wszystkie szkoły, również te wyższego szczebla, borykały się z trudnościami finansowymi i zależnością w tej kwestii od patronów i ich hojności¹⁰⁵.

Jednymi z pierwszych szkół protestanckich na ziemiach polskich były gimnazja akademickie w Elblągu, Gdańsku i Toruniu, odgrywające istotną rolę jako ośrodki naukowe Prus Królewskich¹⁰⁶. Gimnazjum w Elblągu powstało w 1535 roku, w Gdańsku w 1558 roku, a w Toruniu w 1568¹⁰⁷. Były to szkoły luteranckie pod silnym wpływem koncepcji edukacyjnych płynących z Niemiec. Gimnazja akademickie oparte były na programie nauczania Melanchtona, wprowadzały kursy prowadzone na poziomie uniwersyteckim i uczyły języka polskiego. Prezentowały bardzo wysoki poziom nauczania, zbliżający te szkoły do studiów wyższych, stosowały też nowoczesne metody i podejście do nauczania związane z wpływami humanizmu.

Pierwsze gimnazjum luteranckie powstało w Elblągu. Jego początki były trudne; polegały głównie na werbowaniu uczniów i przekonaniu szlachty do wizji edukacyjnej założycieli. W 1541 roku rektorem gimnazjum został Andrzej Aurifaber, który dokończył organizację szkoły na,

¹⁰³ H. Czembor, dz. cyt., s. 1.

¹⁰⁴ *Religia*, [w:] *Encyklopedia PWN*, t. 8, red. T. Gadacz, B. Milerski, Warszawa 2003, s. 275-279.

¹⁰⁵ S. Tworek, *Działalność oświatowo-kulturalna kalwinizmu małopolskiego*, Lublin 1970, s. 374.

¹⁰⁶ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej nauki i oświaty*, Gdańsk 2001, s. 321-329.

¹⁰⁷ M. Pawlak, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535-1772*, Olsztyn 1972; S. Tync, *Szkolnictwo Torunia w ciągu jego dziejów*, Toruń 1933.

nico przez niego unowocześniony, wzór szkół jego nauczyciela, Melanchtona. Ograniczył on nauczanie gramatyki łacińskiej na rzecz arytmetyki, greki i historii powszechnej. Ścisłe humanistyczny charakter nadał szkole kolejny rektor, Jan Hoppe, w latach 1555–1557; rozpoczął on też starania o uruchomienie w Elblągu kursów uniwersyteckich. Ten cel udało się zrealizować dopiero na przełomie wieków; uruchomione zostały wtedy kursy z teologii i filozofii. Gimnazjum wyróżniało się bardzo wysokim poziomem nauczania, chcieli się tu kształcić uczniowie z całej Europy. Istotną rolę, jak we wszystkich szkołach o protestanckim charakterze, odgrywała nauka języków narodowych. W Elblągu istniała powiązana z gimnazjum szkoła niemiecka, ucząca języka niemieckiego wszystkich kandydatów. Niektóre źródła podają, że istniały również kursy języka polskiego dla Niemców, które były prowadzone jeszcze w czasie zaborów, aż do 1805 roku¹⁰⁸. Ważną postacią związaną z gimnazjum akademickim w Elblągu był Joachim Pastorius, profesor historii, związany jako rektor ze szkołą w latach 1652–1654¹⁰⁹. Interesował się on pracami Jana Amosa Komeńskiego, którego myśl miała duży wpływ na jego poglądy pedagogiczne oraz podejmowane działania, takie jak opracowanie przykładowej organizacji szkół elementarnych i średnich oraz podręczników¹¹⁰.

Gdańsk w XVI wieku był prężnie działającym centrum ekonomicznym i handlowym na skalę europejską, co prowadziło do konkretnych oczekiwań społeczeństwa w zakresie edukacji. W tym czasie w Gdańsku katolickie szkoły parafialne przekształcane były na szkoły łacińskie, do których formalnie uczęszczać mogły wszystkie dzieci. Program, obejmujący łacinę, religię i literaturę antyczną, nie zaspokajał jednak potrzeb szlachty gdańskiej. Uzupełnieniem nauki w szkole łacińskiej były często szkoły prywatne, tzw. pokątne. Nauka w nich trwała od roku do dwóch lat i wypełniała lukę związaną z utylitarным przygotowaniem przyszłych kupców, urzędników miejskich itp. Program obejmował języki nowożytnie, takie jak polski,

¹⁰⁸ M. Pawlak, dz. cyt., s. 117; *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 385–387.

¹⁰⁹ M. Pawlak, dz. cyt., s. 48–49.

¹¹⁰ K. Kubik, *Wpływ Jana Amosa Komeńskiego na wykształcenie się koncepcji dydaktyczno-wychowawczych na Pomorzu Gdańskim w XVII wieku*, [w:] *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, red. L. Lej, Poznań 1974, s. 26–27.

niemiecki, francuski, holenderski, a także rachunki, księgowość, arytmetykę handlową, kaligrafię i oczywiście treści religijne¹¹¹.

Gimnazjum w Gdańsku początkowo było czteroletnią szkołą średnią opartą na programie nauczania Melanchtona, o wyraźnie luteranśkim charakterze religijnym. W klasach wyższych nauczano dyscyplin praktycznych, które przygotowywały do pracy zawodowej, co dla uczniów o odmiennych przekonaniach religijnych mogło być atutem tej szkoły. Gimnazjum gdańskie wyróżniała wybitna kadra nauczycielska. Byli to wykładowcy różnych europejskich uniwersytetów, a wielu z nich mogło poszczycić się tytułem doktora. Poza obowiązkowymi zajęciami organizowali oni zajęcia dodatkowe, podczas których dzielili się z uczniami wynikami swoich badań naukowych¹¹². W drugiej połowie XVI wieku Andrzej Franckenberger przeprowadził reformę programu nauczania. Wprowadził zajęcia z muzyki, astronomii, historii, geografii, filozofii, etyki oraz elementy medycyny. Znaczący wpływ na te zmiany miały idee Komeńskiego, który utrzymywał ścisłe kontakty z gimnazjami akademickimi w Prusach Królewskich¹¹³. Poza podstawowym programem gimnazjum w 1580 roku pojawiły się też kursy akademickie z matematyki, filozofii, prawa, historii, medycyny, poetyki oraz teologii, które dały gdańskiemu gimnazjum prawo do nazwy Gimnazjum Akademickie. Podobnie jak w gimnazjum elbląskim prowadzone były lektoraty z języka polskiego, na których dodatkowo obowiązkową lekturą szkolną stało się wiele polskich dzieł literackich wprowadzanych przez organizatora lektoratów – Jana Rybińskiego¹¹⁴.

Szkoła w Toruniu powstała nieco później, ordynacji doczekała się w 1568 roku¹¹⁵. Była to szkoła sześcioklasowa, również wzorowana na modelu Melanchtona. Posiadała wszystkie typowe cechy takiej szkoły – humanistyczne nauczanie, ze szczególnym naciskiem na naukę łaciny i greki, publiczne dyskusje, deklamacje oraz przedstawienia teatralne. Wyraźny był jej charakter wyznaniowy, przejawiający się w modlitwach, nabożeństwach i kazaniach przeplatających szkolną codzienność. Wyróżnikiem szkoły w Toruniu była polska klasa, będąca kursem języka polskiego dla

¹¹¹ K. Kubik, L. Mokrzecki, *Trzy wieki nauki gdańskiej*, Wrocław – Gdańsk 1976, s. 31–33.

¹¹² Tamże, s. 34.

¹¹³ K. Kubik, dz. cyt., s. 12–16.

¹¹⁴ K. Kubik, L. Mokrzecki, dz. cyt., s. 70.

¹¹⁵ S. Tync, dz. cyt., s. 5.

obcokrajowców¹¹⁶. Szkoła niedługo funkcjonowała w ten sposób. Po jej upadku, w 1583 roku zaczął się proces reorganizacji, oparty na modelu gimnazjum Sturma. Program nauczania podzielony został na 10 klas, a w 1594 dodano ostatnią, dwuletnią klasę, obejmującą treści kursów uniwersyteckich. Tym samym również toruńska szkoła poszczycić się mogła mianem gimnazjum akademickiego. Ten okres w funkcjonowaniu szkoły był zdecydowanie najlepszy. Pojawił się pomysł utworzenia w Toruniu, na fundamentach istniejącego i rozwijającego się gimnazjum akademickiego, protestanckiej szkoły wyższej. Miała to być uczelnia wspólna dla wszystkich wyznań protestanckich, jednak pojawiło się zbyt wiele przeszkód i ostatecznie nie udało się zrealizować tej wizji¹¹⁷.

Gimnazja akademickie w Prusach Królewskich przygotowywały mieszczaństwo do pełnienia funkcji publicznych. Poziomem nauczania i kadrami nauczycielską nie odbiegały od ówczesnych uniwersytetów. Wiele wybitnych postaci tamtego okresu było absolwentami tych szkół; gdańskie gimnazjum kończyli m.in. G. Fahrenheit (fizyka), F. Clüver (geografia historyczna), J. Heweliusz (astronomia), R. Curicke (prawo)¹¹⁸. Szkoły luteranckie istniały też w Wilnie oraz w mniejszych miejscowościach Wielkopolski, takich jak Bojanów, Wschowa, Rawicz i Zduny. W Prusach Królewskich i Wielkopolsce dobrze zorganizowane było szkolnictwo niższego stopnia, szkoły parafialne¹¹⁹.

W 1551 roku w Pińczowie (Małopolska) powstała pierwsza w Polsce szkoła kalwińska, której wybitnym nauczycielem i reformatorem był Piotr Statorius¹²⁰. Szkoła ta uznawana jest za najstarszą różnowierczą placówkę oświatową, a także jedną z najstarszych szkół średnich w dziejach oświaty polskiej¹²¹. W pińczowskim gimnazjum dużą rolę przywiązywano do języka polskiego, jako pomocniczego w zrozumieniu łaciny, oraz usystematyzowanej organizacji nauczania¹²². Inicjatorem powsta-

¹¹⁶ Tamże, s. 5–6.

¹¹⁷ Tamże, s. 8–11.

¹¹⁸ L. Mokrzecki, dz. cyt., s. 46.

¹¹⁹ S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2010, s. 139.

¹²⁰ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 262–268.

¹²¹ L. Hajdukiewicz, *Z przeszłości szkół pińczowskich (1586–1914)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2, s. 95.

¹²² S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 274–277.

nia gimnazjum był prawdopodobnie Franciszek Stankar, a jej fundatorem – Mikołaj Oleśnicki, właściciel pińczowskiego majątku. Pierwszym rektorem szkoły został Grzegorz Orszak¹²³. Prawdziwe ożywienie w działalności szkoły nastąpiło dopiero w 1556 roku po przybyciu Piotra Statoriusa, który opracował dokument *Urządzenie Gimnazjum Pińczowskiego*, porządkujący kwestie podziału na klasy, programu i metod nauczania. Statorius najprawdopodobniej był Francuzem, który wcześniej kształcił się w wybitnym w tamtym czasie gimnazjum w Lozannie¹²⁴. W 1558 roku dołączył do niego jego kolega, Jan Thenaud, dopełniając podstawowy skład nauczycieli w Pińczowie¹²⁵.

W organizacji oraz programie nauczania gimnazjum w Pińczowie widać pewne wpływy doświadczeń Statoriusa z Lozanny, wykorzystywana była też literatura wydawana w Paryżu lub Genewie¹²⁶. Szkoła w Pińczowie stała się modelową placówką dla całego szkolnictwa kalwińskiego w Małopolsce¹²⁷. Nauczanie odbywało się w czterech klasach, z których każda miała swojego nauczyciela. Klasa czwarta poświęcona była elementarnej nauce pisania i czytania, trzecia to gramatyczne kształcenie językowe i pierwsze lektury. Szkoła była łacińska, lecz do nauki np. katechizmu wykorzystywano język polski. W klasie drugiej pogłębiało się wiedzę z zakresu gramatyki, czytało i tłumaczyło fragmenty klasyków. Pierwsza klasa posiadała najobszerniejszy zakres programowy. Pojawiała się retoryka i dialektyka, obszernie lektury, nauka języka greckiego, jak również deklamacje i publiczne dyskusje oraz tłumaczenia z polskiego na łacinę¹²⁸. Statorius planował też wprowadzenie arytmetyki i muzyki oraz poetyki. Dalsze marzenia wiązały się z utworzeniem akademii i wprowadzeniem kursów wyższych, co umożliwiłoby nauczanie w poszerzonym zakresie nauk¹²⁹. Przez lata pojawiały się plany utworzenia kalwińskiej szkoły wyższej w Krakowie, Wilnie, Lesznie oraz we Wschowie; najwięcej zwolenników miał jednak Pińczów. Koncepcja opracowana na synodzie w Piotrkowie w 1578 roku zawierała wszystkie niezbędne

123 S. Tworek, dz. cyt., s. 61.

124 S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 278–279.

125 Tamże, s. 264.

126 Tamże, s. 281–283.

127 S. Tworek, dz. cyt., s. 64.

128 S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 269–271.

129 Tamże, s. 271.

szczegóły. Mimo to planów nie udało się zrealizować¹³⁰. Po pierwszym okresie organizacji szkoły gimnazjum pińczowskie zyskało wyraźny charakter gramatyczno-retoryczny, oparty na kształceniu językowym w zakresie języków klasycznych¹³¹. Tym samym szkołę w Pińczowie można za jedno z pierwszych gimnazjów humanistycznych na ziemiach polskich¹³². Ogromną rolę w nauczaniu odgrywał język narodowy, co jest charakterystycznym rysem dla szkolnictwa protestanckiego¹³³. Język polski obecny był na wszystkich etapach nauki, w przeciwieństwie do modelu gimnazjum Sturma czy szkół jezuickich. Uczniowie poznawali łacinę w kontekście języka ojczystego, przede wszystkim tłumacząc teksty literackie i użytkowe¹³⁴. Dodatkowo w związku z ogromnym zapotrzebowaniem nowych wspólnot kształceni byli duchowni¹³⁵. Również w odpowiedzi na, jak dziś można by to ująć, potrzeby rynku wprowadzony został język niemiecki¹³⁶.

Poza podziałem na klasy i programem nauczania Statorius zaproponował też organizację tygodnia pracy szkolnej. Poranki rozpoczynały się kazaniem w kościele i modlitwą w klasach. Nauka trwała przez kilka godzin przed południem i popołudniu, za wyjątkiem środy i soboty. Między zajęciami w klasach czas przeznaczony był na pracę własną uczniów. W środy w godzinach popołudniowych odbywała się katecheza, a w soboty omawiano zachowanie uczniów w czasie tygodnia. Niedziele upływały głównie w kościele oraz na wykładach teologicznych o zróżnicowanym stopniu trudności. W te dni było też najwięcej czasu wolnego, poświęcanego na odpoczynek¹³⁷. Istotną, z punktu widzenia przetrwania szkoły, kwestią poruszoną w *Urządzeniu...* okazało się finansowanie szkoły. Ustalona została stawka, którą kwartalnie zobowiązani byli uiszczać rodzice lub opiekunowie na rzecz szkoły. Dochody te przeznaczano na pensje nauczycieli oraz wsparcie biedniejszych uczniów. W ten sposób

¹³⁰ S. Tworek, dz. cyt., s. 145–149.

¹³¹ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 269–271.

¹³² Tamże, s. 288. Kot nie bierze pod uwagę ziem pruskich, na których rozwijały się gimnazja akademickie, również opisane w mojej rozprawie.

¹³³ Tamże, s. 276–277.

¹³⁴ S. Tworek, dz. cyt., s. 64.

¹³⁵ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 271.

¹³⁶ Tamże, s. 272.

¹³⁷ Tamże, s. 272–273.

zabezpieczono jej byt, nie faworyzując żadnego z nauczycieli¹³⁸. Uregulowana została też problematyczna kwestia dni wolnych od nauki, którą ograniczono do podstawowych dni świątecznych oraz krótkiej przerwy letniej, związanej z największymi upałami. Ukrócone zostały praktyki przedłużania wypoczynku przez rodziców lub samych uczniów, co uniemożliwiało normalne funkcjonowanie szkoły¹³⁹.

Postać Piotra Statoriusa najczęściej kojarzona jest z autorstwem pierwszej polskiej gramatyki. To jemu zawdzięczamy podstawy uporządkowania języka narodowego, co tak bardzo wpisuje się w idee reformacyjne. Również pierwsze protestanckie tłumaczenie Pisma Świętego na język polski, tzw. Biblia Brzeska lub Radziwiłłowska, jest zasługą tego wybitnego nauczyciela i pozostałych nauczycieli z pińczowskiego gimnazjum¹⁴⁰.

Szkoła w Pińczowie była przykładem szkoły chrześcijańskiej niebędącej szkołą katolicką, ale też nie świecką placówką organizowaną w duchu humanizmu. Pod koniec działalności nauczyciele gimnazjum, w związku z podziałami wewnętrznymi w ruchu reformacyjnym, skłaniając się ku nowym prądom, zmienili charakter wyznaniowy szkoły z kalwińskiej na ariańską. W tym czasie, być może z powodu trudności finansowych, szkoła zaczęła chylić się ku upadkowi¹⁴¹. Szkoła przestała istnieć pomiędzy rokiem 1569, w którym nazwisko Statoriusa ostatni raz pojawia się w kronikach związanych z Pińczowem, a rokiem 1591, datą śmierci nauczyciela¹⁴².

Podsumowaniem tego okresu funkcjonowania szkoły mogą być słowa Leszka Hajdukiewicza:

świecny, choć krótkotrwały, rozwój „Sarmackich Aten” w latach 1551–1569 stanowił w dziejach oświaty polskiej doby Odrodzenia wymowną ilustrację losów większości protestanckich szkół średnich, które zakładane z dużą energią i nakładem środków, w prowincjonalnych, pozbawionych trwałszych tradycji oświatowych miastach i osiedlach, opierając swój byt na mecenacie utrzymujących je magnatów, a swój poziom zawdzięczając garstce ofiarnych ludzi szkoły, musiały upaść w miarę, jak zwycięska fala kontrreformacji wykruszyła ze zwartego obozu reformacyjnego coraz to nowe jednostki,

¹³⁸ Tamże, s. 274.

¹³⁹ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 273.

¹⁴⁰ Tamże, s. 264–265.

¹⁴¹ Tamże, s. 289.

¹⁴² Tamże, s. 289.

a wewnętrzne wyznaniowe konflikty osłabiały dawną spójność i prężność polskiego różnowierstwa¹⁴³.

Podobne będą losy pozostałych szkół protestanckich doby reformacji.

Średnie szkoły kalwińskie były ściśle powiązane organizacyjnie ze zborami, na co wskazują ich nazwy¹⁴⁴. Kalwini posiadali kilka innych gimnazjów, m.in. w Krakowie, Dubiecku, Secyminie, Łańcucie, Turobinie, Kryłowie, Paniowicach, Chmielniku, Lewartowie (Lubartowie), Bychawie, Kocku, Bełżycach, Wilnie, Kiejdanach i w Słucku, jednak najczęściej istniały one tylko kilka lat¹⁴⁵, a niektóre z nich podczas podziałów wewnętrznych protestantyzmu zmieniły swoją orientację wyznaniową na arianizm. Choć szkoły kalwińskie rzeczywiście prezentowały wyraźnie niższy poziom niż pozostałe szkoły protestanckie tego okresu, nie miały wybitnych ośrodków wydawniczych ani wyższej uczelni, to nie da się odmówić im wyjątkowej roli w dorobku oświatowo-kulturalnym XVI i początku XVII wieku¹⁴⁶.

Ważną rolę w okresie reformacji w Polce odegrało gimnazjum w Lesznie, w którym działalność pedagogiczną przez lata prowadził, związany z braćmi czeskimi, Jan Amos Komeński¹⁴⁷. Prześladowania w Czechach zmusiły go do wyjazdu, a w Polsce znalazł miejsce do pracy nauczycielskiej oraz naukowych rozważań z zakresu pedagogiki¹⁴⁸. Do Leszna Komeński dotarł w 1628 roku¹⁴⁹. Według jego programu zorganizowano też gimnazjum w Sierakowie, które stanowiło drugi ośrodek edukacyjny związany z braćmi czeskimi¹⁵⁰. Komeński pracował w gimnazjum w Lesznie aż do upadku obydwu szkół w czasie potopu szwedzkiego (dokładnie w 1656 roku)¹⁵¹. Współcześnie doceniamy głównie jego dzieło *Wielka dydaktyka*, traktujące o ujednoczonym systemie szkolnictwa. Komeński podzielił czas edukacji na sześcioletnie okresy: szkołę macierzyńską (domową), szkołę

¹⁴³ L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 96.

¹⁴⁴ S. Tworek, dz. cyt., s. 59.

¹⁴⁵ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 259. Więcej na temat szkół średnich poza Pińczowem zob. S. Tworek, dz. cyt.

¹⁴⁶ S. Tworek, dz. cyt., s. 375, 379.

¹⁴⁷ Ł. Kurdybacha, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.

¹⁴⁸ Tamże, s. 14, 16–17.

¹⁴⁹ Tamże, s. 26.

¹⁵⁰ K. Kubik, dz. cyt., s. 26.

¹⁵¹ Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 268–269.

języka ojczystego, szkołę łacińską oraz akademię. Warto zauważyć przeznaczenie okresu od 6. do 12. roku życia na naukę języka narodowego¹⁵². W *Wielkiej dydaktyce* pojawiają się kwestie dziś dla nas oczywiste, takie jak powszechność i bezpłatność kształcenia oraz dostępność wykształcenia ogólnego w języku ojczystym dla wszystkich dzieci¹⁵³. Społeczeństwo przełomu XVI i XVII wieku nie było jednak gotowe na realizację tych ideałów. Nauczyciele tamtego okresu docenili go głównie za opublikowane podręczniki, m.in. *Ianua linguarum reserata*, nowatorski podręcznik do nauki łaciny, a także podstawowej wiedzy o świecie¹⁵⁴, oraz *Orbis sensualium pictus*, wzbogacający naukę języka o obraz powiązany ze słowem¹⁵⁵.

W metodach nauczania Komeńskiego podręczniki odgrywały dużą rolę. Wokół nich organizowany był cały proces kształcenia. Nauczyciel interpretował i uzupełniał podręcznik, jednak to książka stanowiła podstawowy środek przekazywania wiedzy. Stąd opracowane przez Komeńskiego wybitne, jak na XVII wiek, podręczniki o charakterze encyklopedycznym. W ten sposób pedagog realizował swoje założenia dotyczące metodyki nauczania: należało uczyć szybko i dokładnie, a nauka miała być przyjemnością. *Ianua linguarum reserata* zawierał dokładnie opracowany i spójny logicznie program nauki łaciny, podzielony na osiem krótszych form dialogu scenicznego. Ponadto obejmował zagadnienia podzielone na trzy działy: przyrodę, życie ekonomiczne i społeczne oraz naukowe i intelektualne, przechodząc od rzeczy najbliższych uczniom do pogłębiania i poszerzania ich wiedzy. Poza funkcją informacyjną podręcznik pełnił też funkcję metodyczną oraz wychowawczą, w której aspekty religijne mieszały się z kultem wiedzy i poznania oraz, jak powiedzielibyśmy dzisiaj, samodoskonalenia. Ostatnią funkcją, którą należy zauważyć, jest rozwijanie zainteresowań ucznia¹⁵⁶. W kolejnym podręczniku, *Orbis sensualium pictus*, Komeński poszerzał możliwość oddziaływania na ucznia o obraz. Autor ewidentnie inspirował się zarówno wydawnictwami stosującymi podobne środki wyrazu (emblematyka), jak i współczesnymi

¹⁵² Tamże, s. 39–40.

¹⁵³ Tamże, s. 40–41.

¹⁵⁴ Tamże, s. 58–62.

¹⁵⁵ T. Bieńkowski, *Komeńskiego metody i środki przekazywania wiedzy w szkole*, [w:] *Komeński a współczesność*, red. T. Bieńkowski, Wrocław 1977, s. 37–38.

¹⁵⁶ T. Bieńkowski, dz. cyt., s. 34–37.

mu koncepcjami naukowymi. Powstało dzieło objaśniające i podsumowujące obrazkiem każdą myśl zawartą w tekście. Odmienna była też forma przekazu słownego. Dialogi zastąpione zostały typowo słownikowymi objaśnieniami. Podział przypominał współczesne słowniki: pojawiał się tytuł, hasło przedmiotowe, obraz oraz słowny opis, ukazujące możliwe aspekty zjawiska¹⁵⁷.

Poza tymi najbardziej znanymi podręcznikami Komeński opracował też udoskonaloną wersję *Ianua – Eruditio scholastica pars III Atrium* oraz podręczniki do nauki konkretnych przedmiotów, jak również sztuki teatralne. Zachęcał także do stosowania dramy w dydaktyce¹⁵⁸. Jego podręczniki używane były jeszcze na początku XIX wieku, co stanowi niezaprzeczalny dowód ich wielkiej wartości dydaktycznej i uniwersalności¹⁵⁹. Komeński w swej działalności dydaktycznej miał też ogromny wpływ na zmiany zachodzące w gimnazjach akademickich, zwłaszcza w latach 1641–1648, kiedy osiedlił się w Elblągu i dwukrotnie odwiedził Gdańsk¹⁶⁰. Jana Amosa Komeńskiego uznaje się za twórcę fundamentów nowoczesnej szkoły i pedagogiki naukowej. Do dziś jest źródłem inspiracji dla teoretyków i praktyków pedagogiki¹⁶¹.

Na początku XVII wieku swoją najbardziej znaną szkołę średnią otworzyli arianie. Założona w latach 1601–1603 przez Jana i Jakuba Sienińskich miała być reprezentacyjną placówką dla całego wyznania¹⁶². Raków w tamtym czasie pełnił rolę niejako stolicy ruchu ariańskiego. To tam odbywała się większość synodów, tam zjeżdżali się wszyscy wybitni przedstawiciele tego wyznania, w późniejszym czasie to tam rozwinął się prężny ośrodek drukarski¹⁶³. Gimnazjum, lub też zgodnie z niektórymi źródłami akademii, w Rakowie oparte było na modelu szkolnym Sturm, dostosowanym do polskich realiów zgodnie z wcześniejszymi doświadczeniami wynikającymi z prowadzenia szkoły lewartowskiej i Akademii

¹⁵⁷ Tamże, s. 37–38.

¹⁵⁸ Tamże, s. 38–39.

¹⁵⁹ K. Kubik, dz. cyt., s. 25.

¹⁶⁰ Tamże, s. 12–17.

¹⁶¹ H. Muszyński, *Wielkość i aktualność idei Komeńskiego*, [w:] *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, red. L. Lej, Poznań 1974, s. 8.

¹⁶² E. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Warszawa 1958, s. 38.

¹⁶³ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 176–178.

Zamojskiej¹⁶⁴. Zgodnie z wcześniej stosowaną nomenklaturą nie możemy mówić o akademii ani nawet o gimnazjum akademickim. Była to w pełnym wymiarze szkoła średnia, a zatem gimnazjum¹⁶⁵. Szkoła ta stawiała sobie bardzo praktyczne cele, związane z przygotowaniem swoich uczniów do życia. Ponieważ większość uczniów stanowili synowie szlachty i magnatów, byli oni przygotowywani do jak najlepszego rządzenia państwem¹⁶⁶. Nadzór nad szkołą, zgodnie z coraz popularniejszym modelem, sprawował scholarchat, wybierany przez synod danego wyznania¹⁶⁷.

Nauka prowadzona była w pięciu klasach, z których każda posiadała własnego nauczyciela. W programie nauczania oczywiście ważną rolę odgrywała łacina. Nie był to jednak poziom nauczania gimnazjum humanistycznego. W Rakowie, podobnie jak wcześniej w Lewartowie i Zamościu¹⁶⁸, łacina pełniła funkcję użytkową, umożliwiającą porozumiewanie się poza granicami Polski. Duży nacisk kładziony był na skuteczną komunikację, mniejszy na poprawność gramatyczną. Poza łaciną w programie nauczania znalazła się też retoryka, ekonomia, etyka, polityka, historia Polski i prawo¹⁶⁹. Wszystkie te przedmioty przygotowywały uczniów do ich przyszłej roli w społeczeństwie. Ich wykształcenie uzupełniały przedmioty przyrodnicze, na tle innych ówczesnych szkół Rzeczypospolitej wykładane na wysokim poziomie, z uwzględnieniem nowinek w tym zakresie. Jednym z wybitnych nauczycieli szkoły w Rakowie był Joachim Stegmann, autor nowoczesnego podręcznika matematyki, dzięki któremu zwłaszcza nauczanie tego przedmiotu oraz geometrii realizowane było na poziomie, którego szkoły w całej Polsce nie przekroczyły jeszcze w następnym stuleciu¹⁷⁰.

Wiodącą rolę w nauczaniu w gimnazjum w Rakowie miała etyka¹⁷¹. Poglądy arian, związane z dążeniem do umocnienia tolerancji religijnej, wykluczały silne naciski edukacji o charakterze wyznaniowym. Program tego przedmiotu zawierał zarówno elementy nauczania moralnego oparteego na autorytecie Biblii, jak i odniesienia do wybitnych filozofów,

164 Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki...*, s. 23–24, 27–31, 34–35, 40–41.

165 Tamże, s. 38–39.

166 Tamże, s. 41–42.

167 Tamże, s. 38.

168 Tamże, s. 30–31, 34.

169 Tamże, s. 42–44.

170 Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki...*, s. 120–123.

171 Tamże, s. 100–101.

głównie Arystotelesa. Ponadto wzbogacony został przykładami z życia codziennego i rzeczywistości społeczno-politycznej, której uczniowie byli świadkami¹⁷². Taki kształt nauczania etyki nadał jej jeden z rektorów szkoły, Jan Crell, w pierwszej połowie XVII wieku. Na tej podstawie opracował on podręcznik do nauczania etyki *Prima ethices elementa*¹⁷³. Trzon informacji dotyczył podstawowych cnót, postępowania rządzących, ich obowiązków wobec obywateli oraz sytuacji zagrożenia państwa, jak również kultury salonowej. Ponadto znalazły się w nim wiadomości dotyczące stosunków społecznych, zwłaszcza szacunku okazywanego osobom zgodnie ze stanowiskiem oraz rodzicom¹⁷⁴. Nauka etyki przygotowywała uczniów do objęcia ważnych stanowisk w kraju i za granicą, do podejmowania decyzji i stosownego zachowania w różnych sytuacjach¹⁷⁵.

Zasady tolerancji religijnej przestrzegane były również w codziennym życiu uczniów w Rakowie, co zostało ściśle określone w *Przepisach szkoły rakowskiej (Leges Scholae Racovianae)*¹⁷⁶. Uczniowie będący wyznania ariańskiego przed rozpoczęciem lekcji uczestniczyli w krótkim nabożeństwie, jednak nie było ono obowiązkowe dla wszystkich adeptów. Po zostali w tym czasie mieli poświęcić się modlitwie, zgodnie z własnymi przekonaniami. Podobnie w czasie świąt umożliwiano im uczestniczenie w obchodach zgodnie z ich wyznaniem. Wyznanie uznane było za prywatną sprawę każdego ucznia. Jeśli chodzi o wychowanie, to w szkole panowała bardzo ścisła dyscyplina, odnosząca się do wszelkich aspektów życia uczniów i nauczycieli. Stosowane były kary fizyczne, jednak zachęcano nauczycieli do umiaru w ich wymierzaniu¹⁷⁷. Szkoła w Rakowie istniała zaledwie 35 lat, a wykształciła wielu wybitnych obywateli Rzeczypospolitej tamtych czasów, była wizytówką kraju za granicą i miała wpływ na rozwój myśli filozoficznej Zachodu (związki tzw. socynianizmu z wczesnym ruchem oświeceniowym)¹⁷⁸.

¹⁷² Tamże, s. 100–113.

¹⁷³ Tamże, s. 100.

¹⁷⁴ Tamże, s. 102–113.

¹⁷⁵ Tamże, s. 113.

¹⁷⁶ *Przepisy szkoły Rakowskiej*. Tekst źródłowy: Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki...*, s. 186–191. Tolerancji religijnej dotyczą zwłaszcza punkt II w części dotyczącej prywatnych guwernerów oraz punkty I, VI i VII, VIII w części poświęconej uczniom.

¹⁷⁷ *Przepisy szkoły rakowskiej*, s. 187.

¹⁷⁸ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 174–175.

Szkolnictwo arizańskie było wyraźnym przykładem zmian, jakie zachodziły w podejściu do edukacji pod koniec XVI i na początku XVII wieku. Do głosu zaczęło dochodzić oświecenie, co niewątpliwie miało wpływ na program szkoły lewartowskiej i gimnazjum w Rakowie. Był to też przykład pedagogicznego utilitaryzmu, nastawienia na praktyczną stronę wykształcenia, rozumianego jako przygotowanie do przyszłych ról społecznych¹⁷⁹. Tym, co zdaniem Łukasza Kurdybachy uchroniło szkoły arizańskie od nadmiernego praktycyzmu, była wyjątkowa kadra nauczycielska. Dzięki niej udało się zachować równowagę między dążeniami szlachty i ich oczekiwaniami a ogólnym wykształceniem następnego pokolenia, uwzględniającym najnowsze zdobycze nauki oraz szeroki wachlarz informacji¹⁸⁰.

W Rzeczypospolitej XVI wieku wiele rodzin szlacheckich wybrało doktrynę reformacji w różnych jej odmianach. W szczytowym okresie w Małopolsce istniało około 280 zborów, w Wielkopolsce około 110 zborów polskich i tyle samo niemieckich, a na Litwie około 200¹⁸¹. Reformacja radykalnie wpłynęła na zmiany w polskim szkolnictwie. Choć nie był to ruch masowy, nie obejmował swym zasięgiem jakiegoś jednego obszaru kraju, to jednak znacząco wpłynął na przyszłość szkolnictwa w Polsce. Przede wszystkim upowszechnione zostało szkolnictwo elementarne, które stało się też bardziej przystępne, dzięki wykorzystaniu języka narodowego w nauce. Ponadto wzrosło znaczenie świeckich zawodów, które w nauczaniu zrównywane były ze stanem duchownym. Szkoły średnie stawiały sobie za cel wychowanie dobrych obywateli i jak najlepsze przygotowanie ich do funkcjonowania we współczesnym im świecie. Podkreślane było odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz ich wynagrodzenie jako warunki skutecznej pracy z uczniami. W kręgach protestanckich powstały pierwsze podręczniki – do nauki łaciny, historii Polski, matematyki oraz gramatyki polskiej.

¹⁷⁹ Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki...*, s. 158.

¹⁸⁰ Tamże, s. 160.

¹⁸¹ W. Krasieński, *Zarys dziejów i upadku Reformacji w Polsce*, t. 2, Warszawa 1904, s. 213–216.

1.3. SYTUACJA SZKÓŁ PROTESTANCKICH NA ZIEMIACH POLSKICH W CZASIE KONTRREFORMACJI

W czasie reformacji w Rzeczypospolitej funkcjonowały cztery główne wyznania protestanckie – luteranizm (ewangelicy), kalwinizm (ewangelicy reformowani), bracia czescy i wyodrębniony z kalwinizmu arianizm (antytrynitarze, bracia polscy)¹⁸². Wszystkie te grupy były mocno skłócone wewnętrznie, zwłaszcza w kwestiach dogmatycznych, ponieważ to na tym tle następowały podziały¹⁸³. Dominował kalwinizm, najbliższy demokratycznym ideałom szlachty¹⁸⁴. Wyznawcami protestantyzmu byli zarówno przybysze zagraniczni (Niemcy, Francuzi, Anglicy, Czesi), często prześladowani w swoich krajach, jak i Polacy, konwertyci.

W historii Polski za okres kontrreformacji uznaje się czas od połowy XVI wieku aż do I rozbioru Polski, jednak najbardziej wyraźne działania podejmowane były w XVII i na początku XVIII wieku. W tym czasie nie tylko na ziemiach Rzeczypospolitej rozpoczął się proces nacjonalizacji religii¹⁸⁵. W Anglii ostatecznie zatriumfował anglikanizm, we Francji katolicyzm, w Niemczech protestantyzm, w Szwecji luteranizm itd. Niezwykle silne było połączenie między narodowością a przynależnością religijną. Jak pisze Tazbir: „Co najmniej od czasów panowania Stefana Batorego (1576–1586) było rzeczą jasną, iż żadne z wyznań protestanckich nie stanie się w szlacheckiej Rzeczypospolitej panującym”¹⁸⁶. Zwycięska kontrreformacja nie pozostawiała nadziei na utworzenie Kościoła narodowego, opartego na jednym z wyznań protestanckich¹⁸⁷. W pozostałych krajach europejskich dość szybko zwyciężał katolicyzm lub jedno z wyznań protestanckich (wyjątkiem są Węgry, gdzie podziały narodowościowe pokrywały się z podziałem dominujących wyznań)¹⁸⁸, tym samym skoro ludność Rzeczypospolitej nie opowiedziała się jednoznacznie za protestantyzmem, oczywista wydawała się wygrana katolicyzmu jako wyznania dominującego. Tak jak reformacja dotyczyła głównie szlachty, tak powrót do katolicyzmu również dotyczyć miał przede wszystkim tej grupy społecznej.

¹⁸² M. Kosman, *Protestanci w Polsce (do połowy XX wieku)*, Kraków 1980, s. 12–13.

¹⁸³ Tamże, s. 16.

¹⁸⁴ Tamże, s. 12–14.

¹⁸⁵ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 247.

¹⁸⁶ Tamże, s. 235.

¹⁸⁷ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 20.

¹⁸⁸ Tamże, s. 16.

Uznawana za jeden z wielkich sukcesów protestantyzmu konfederacja warszawska (1573 rok), gwarantująca szlachcie pełne swobody religijne, nie posiadała przepisów wykonawczych. Kościoły protestanckie nie zostały uznane prawnie, ich duchowni nie posiadali takich uprawnień jak księża, władze kościelne nie były reprezentowane w senacie, gdzie zasiadali wyłącznie biskupi rzymskokatolicki¹⁸⁹. Zaczęła spadać liczba wyznawców protestantyzmu, którzy w szczytowym okresie reformacji posiadali około 700 zborów¹⁹⁰. Na początku XVII wieku liczba gmin kalwińskich w Małopolsce spadła z 260 do 155, a na Litwie ze 191 do 140. Zlikwidowane zostały ośrodki reformacyjne w miastach królewskich – w Krakowie, Poznaniu, Lublinie i Wilnie. W pierwszym kwartale XVII wieku mieli jeszcze możliwość funkcjonowania w prywatnych posiadłościach szlachty różnowierczej, co możliwe było aż do początku XVIII wieku, do kiedy obowiązywała swoboda kultu we własnych posiadłościach. Tam działać mogły szkoły, znajdowały się świątynie i drukarnie. Ośrodki upadały głównie w związku ze śmiercią ich założycieli, fundatorów. Na miejsce starego pokolenia popierającego reformację wchodziło młode, wychowane częściowo w radykalnie kontrreformacyjnych kolegiach jezuickich¹⁹¹.

Negatywnemu nastawieniu do protestantów sprzyjała sytuacja geopolityczna tego okresu. W XVII wieku Polska i Litwa były otoczone wyznawcami prawosławia (Rosja), luteranizmu (Szwecja) i różnych wyznań protestanckich (Prusy). Konflikty zbrojne nie sprzyjały polityce tolerancji, a rodzimi wyznawcy protestantyzmu uznawani bywali za zdrajców. Powiązania między wyznaniem a współpracą z sąsiadami Polski były często niejednoznaczne. Wyznawcy kalwinizmu, bracia polscy czy luteranie w krytycznych momentach znajdowali się po obydwu stronach¹⁹². W ówczesnej sytuacji oddzielenie spraw wyznaniowych od politycznych nie było możliwe, co dodatkowo podsycalo niechęć katolickiej szlachty¹⁹³. Protestanci liczyli z jednej strony na poprawę swojej sytuacji w przypadku zwycięstwa jednego z państw ościennych, z drugiej strony czuli

¹⁸⁹ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 237.

¹⁹⁰ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 13.

¹⁹¹ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 237, 250–251.

¹⁹² Tamże, s. 241.

¹⁹³ Tamże, s. 243.

się zbyt silnie związani z ojczyzną, by stawać przeciwko niej. Nasilające się prześladowania i ograniczenia swobody wyznania prowadziły jednak do błędnego koła. Większe represje wewnętrzne i oskarżenia popychały szlachtę innego wyznania do szukania pomocy za granicami, czasem sprzyjania agresorom, wiążąc z tym nadzieje na większą wolność osobistą, co z kolei wywoływało jeszcze większe podejrzenia wobec całej grupy wyznaniowej. Kontrreformacja wykorzystywała takie sytuacja do budowania obrazu innowiercy-zdrajcy, wroga politycznego¹⁹⁴.

Protestanci doświadczali w Polsce prześladowań, jednak z pewnością nie na taką skalę, jak miało to miejsce na Zachodzie¹⁹⁵. W większych miastach katolicy organizowali „tumulty”, których ofiarami były zbory protestanckie. Codziennie stały się napady na pogrzeby protestanckie, profanacja zwłok, rękoczyni. Protestanci nie pozostawali bierni i bywało, że odpłacali się społecznościom katolickim tym samym. Sądy ostro reagowały na takie zachowania, często orzekając wyroki śmierci, które jednak w większości przypadków pozostawały niezrealizowane¹⁹⁶.

Typowymi działaniami kontrreformacyjnymi było nękanie protestantów procesami. Protestanci najczęściej skazywani byli za propagandę własnego wyznania, w tym działalność wydawniczą, wygłaszanie kazań, publiczne odprawianie nabożeństw¹⁹⁷, za co groziła kara grzywny lub więzienia¹⁹⁸. Karą było też wypędzenie i konfiskata majątku, przejmowanego często przez krewnych katolickich zostających w kraju, którzy później wysyłali dochody do pierwotnych właścicieli¹⁹⁹. Mimo wszystko prześladowania nie przybierały aż tak drastycznego przebiegu, jak w Anglii czy w Niderlandach. Nie było przymusu uczestniczenia w nabożeństwach katolickich. Jak pisze Tazbir:

Prawno-religijna sytuacja polskich różnowierców była u schyłku XVII wieku o wiele lepsza niż położenie mniejszości wyznaniowej w innych państwach ówczesnej Europy. Przestali oni jednak wówczas odgrywać jakąkolwiek rolę polityczną. [...] Od połowy XVII wieku skończył się też udział protestantów

¹⁹⁴ Tamże, s. 238–239.

¹⁹⁵ J. Tazbir, *Reformacja...*

¹⁹⁶ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 20.

¹⁹⁷ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 240.

¹⁹⁸ Tamże, s. 250–251.

¹⁹⁹ Tamże.

w rozwoju polskiej kultury narodowej, która im tak wiele w poprzednim stuleciu zawdzięczała²⁰⁰.

Protestanci, zamieszkujący Rzeczpospolitą w XVII wieku, to też cudzoziemcy, napływający do pracy z Niemiec, Szkocji, Czech²⁰¹. Ta grupa doświadczała raczej szerokiej tolerancji religijnej, nie dotyczyło to natomiast polskiej szlachty różnowierczej. Możliwa była koegzystencja różnych wyznań, lecz nie w ramach stanu szlacheckiego²⁰². Jednym z przejawów takiej dwoistej postawy był stosunek księży katolickich do rodzimych protestantów, charakteryzujący się dużym rygoryzmem i jednocześnie bardzo liberalne podejście do przybyszów²⁰³. Coraz widocześniejsze było utożsamianie narodowości czy nawet patriotyzmu z przynależnością wyznaniową. Ponadto łączenie polskiej tożsamości z katolicyzmem przyczyniło się do germanizacji środowisk protestanckich zamieszkujących Śląsk czy Prusy Książęce²⁰⁴. Skutkiem kontrreformacyjnego hasła „każdy Polak katolikiem”, odnoszącego się głównie do szlachty, w drugiej połowie XVII wieku protestantyzm w Polsce stał się raczej ruchem plebejskim i imigranckim²⁰⁵.

W połowie XVII wieku po wielu klęskach militarnych rozpoczęło się poszukiwanie winnych. Polscy protestanci uznani zostali za wrogów wewnętrznych. Po powstaniu Chmielnickiego oraz potopie szwedzkim w 1658 roku wygnano arian. Szacuje się, że w tym czasie w Polsce mieszkało ich około 10 000, które postawione zostało przed wyborem między powrotem do katolicyzmu lub wygnaniem²⁰⁶. Arianizm w rozproszeniu nie przetrwał zbyt długo, poza granicami Rzeczypospolitej nie posiadał żadnych przywilejów, a prawa wyznawców były często bardzo ograniczone. W połowie XVIII wieku w Prusach odnotowano 70 osób tego wyznania, a już w 1782 roku odbył się ostatni synod w Siedmiogrodzie. Na wygnaniu słabły więzy z ojczyzną, ludność się asymilowała i bywało, że poza granicami zmieniała wyznanie²⁰⁷. Wobec pozostałych wyznań stosowane

²⁰⁰ Tamże, s. 251.

²⁰¹ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 25.

²⁰² J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 240.

²⁰³ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 30.

²⁰⁴ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 249–250.

²⁰⁵ Tamże, s. 250.

²⁰⁶ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 22–23

²⁰⁷ Tamże, s. 24.

były restrykcje w różny sposób ograniczające ich prawa, co przełożyło się na dalszy spadek liczby wyznawców. W drugiej połowie XVII wieku liczba zborów kalwińskich na Litwie zmalała ze 140 do 51, luterańskich zostało tylko kilka, a liczba zborów braci czeskich w Wielkopolsce zmalała z 15 do 9, w Małopolsce do momentu wprowadzenia ustawowej tolerancji religijnej dotrwało ich zaś tylko 10²⁰⁸. Postępowały regulacje prawne ograniczające wolność wyznania i sprawowania kultu. W 1668 roku sejm zabronił porzucania panującego wyznania, za co groziła kara wygnania. Już pięć lat później dostęp do stanu szlacheckiego dla różnowierców został zamknięty²⁰⁹.

W związku ze stopniowym upadkiem protestantyzmu jako wyznania zanikać zaczęły też szkoły protestanckie, nawet te uznawane za wybitne i niezwykle postępowe. Mimo podkreślanej przez Stanisława Tworka hojności w kręgach protestanckich, przejawiającej się w fundacji stypendiów czy innego rodzaju darowiznach na cele zboru i absolwentów, w drugiej połowie XVII wieku nie była ona w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb²¹⁰. Szkoły borykały się z brakiem kandydatów, trudnościami finansowymi i rosnącą zależnością od patronów.

Jednakże nawet w czasie, gdy szkoły protestanckie na ziemiach polskich już zanikały, szlachta protestancka starała się nadal o wykształcenie swoich dzieci na wzór państw zachodnich. Młodzież uczyła się w szkołach poza granicami Rzeczypospolitej, podczas gdy najczęściej szlachta katolicka uczęszczała do szkół prowadzonych przez zakony, które w tym czasie dopiero zaczynały powstawać²¹¹. Wśród najczęściej wybieranych szkół były ośrodki w Królewcu, już wcześniej wywierającym ogromny wpływ na środowisko protestanckie w Rzeczypospolitej, i we Frankfurcie nad Odrą²¹².

Zmiany zaczęły być widoczne we wszystkich ośrodkach naukowych, wyraźnie związanych z protestantyzmem. Gimnazja akademickie w Gdańsku, Toruniu i Elblągu w połowie XVII wieku zaczęły doświadczać

²⁰⁸ Tamże, s. 22; J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 242.

²⁰⁹ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 242.

²¹⁰ S. Tworek, dz. cyt., s. 374–375.

²¹¹ L. Mokrzecki, *Kilka refleksji o studiach zagranicznych młodzieży w dawnej Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia Wychowania” 1993, nr 24, s. 111–115.

²¹² M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 15, 36.

drastycznego spadku zainteresowania ze strony młodzieży polskiej²¹³. Szkoły były otwarte na przedstawicieli różnych wyznań, w tym katolicyzmu, jednak polska szlachta tego wyznania coraz częściej wybierała szkolnictwo jezuickie i pijarskie.

Gdańskie gimnazjum po reformie Fabriciusa w 1580 roku rozrosło się do pięciu bądź sześciu klas, w tym dwóch klas akademickich. Najstarsze klasy trwały cztery lata, a w XVIII wieku nawet pięć lat. Był to wyraźny dowód na naukową potęgę tego ośrodka naukowego²¹⁴. W szkolnictwie średnim w Gdańsku w 1621 roku pojawiła się konkurencyjna placówka jezuicka mieszcząca się w Starych Szkotach. Spotkała się ona z dużym zainteresowaniem, zwłaszcza w XVII wieku, a na początku XVIII osiągnęła szczyt swego rozwoju²¹⁵. Niewątpliwie miało to wpływ na Gimnazjum Akademickie, jednak jego wieloletnia tradycja i renoma powodowały, że w XVII i XVIII wieku zaliczane było ono do najznakomitszych placówek tego typu w Europie²¹⁶. Przykładem wskazującym na pionierską działalność naukową szkoły może być kurs przyrodoznawstwa, realizowany w ramach studium z filozofii w najwyższej klasie. Obejmował on naukę astronomii, fizyki, geografii oraz podstawy chemii, biologii i medycyny²¹⁷. Ten okres uznawany jest za najświetniejsze czasy gdańskiej szkoły²¹⁸. Jednakże nie bez szwanku gimnazjum przeszło przez spory religijne pod koniec XVII wieku²¹⁹. Miało to niekorzystny wpływ na rozwój naukowy szkoły. Zaangażowanie w polemikę religijną – zewnętrzną i wewnętrzną, odejście profesorów, ogólna trudna sytuacja polityczna w kraju, wpływająca na upadek oświaty, mocno dotknęły Gimnazjum Akademickie. Ograniczono tematykę wykładów i prowadzone badania naukowe; nadal była to wybitna placówka, jednak nie na taką skalę, jak w XVI i XVII wieku²²⁰.

²¹³ Tamże, s. 28–29.

²¹⁴ K. Kubik, L. Mokrzecki, dz. cyt., s. 30.

²¹⁵ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej...*, s. 43.

²¹⁶ Tamże, s. 44.

²¹⁷ M. Brodnicki, *Recepcje edukacji przyrodniczej w Gimnazjum Akademickim i Towarzystwie Przyrodniczym w Gdańsku w XVIII wieku*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski [i in.], Toruń 2015, s. 364.

²¹⁸ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej...*, s. 46.

²¹⁹ K. Kubik, L. Mokrzecki, dz. cyt., s. 32.

²²⁰ Tamże, s. 34.

W XVIII wieku można zauważyć zwrot w stronę realizacji idei oświeceniowych. Przodowały dyscypliny przyrodnicze, badania eksperymentalne i realizowane w zespołach badawczych opartych na stowarzyszeniach naukowych²²¹. Upadek Rzeczypospolitej i rozbiory przerwały świetność gimnazjum pod koniec XVIII wieku. W zapomnienie odszedł dorobek profesorów, wiedza naukowa i dydaktyczna, świadczące o ich wkładzie w dzieje europejskiej nauki²²². Spadała liczba uczniów i nauczycieli, coraz trudniejsze były warunki bytowe szkoły, brakowało nowych koncepcji i wizji przyszłości²²³.

W Toruniu w II połowie XVII wieku nowy rektor, Ernest König, podjął się odbudowy szkoły po okresie wojen oraz ogólnego upadku placówki, doprowadzając do ponownego okresu jej świetności²²⁴. Na przełomie wieków widoczny stał się silny zwrot ku religijności i akcentowaniu jej w życiu szkoły. Zauważalny był postęp w obszarze naukowym, lecz utrzymanie dyscypliny wśród uczniów sprawiało władzom szkoły ogromną trudność²²⁵. Rozwijały się zwłaszcza nauki związane z Polską – język, historia, kultura, co w czasach saskich było ewenementem²²⁶. Pod koniec XVII wieku szkoła znalazła się w wyjątkowo trudnej sytuacji, nieobsadzone pozostawało stanowisko rektora. W tym czasie nastąpił ponowny upadek szkoły²²⁷. Choć była osłabiona, znajdowała się na ziemiach pruskich, to jednak szkoła ta przetrwała czasy wojen i wewnętrznych trudności.

Gimnazjum w Elblągu w połowie XVI wieku zostało uznane za ognisko herezji i stało się celem działań kontrreformacyjnych biskupa warmińskiego Stanisława Hozjusza. Podjął on próbę polozacji i rekatolicyzacji gimnazjum, ponieważ uważał, że „najsukuteczniejszym orężem w walce z reformacją może być szkoła, umiejętnie wychowująca młodzież”²²⁸. Stopniowo wymieniana była kadra nauczycielska. Dodatkowe możliwości działania dawało Hozjuszowi uczestniczenie w finansowaniu szkoły. Zyskał w ten sposób prawo do mianowania drugiego rektora, co jednak

²²¹ Tamże.

²²² Tamże, s. 46.

²²³ Tamże, s. 47.

²²⁴ S. Tync, dz. cyt., s. 20–22.

²²⁵ Tamże, s. 24, 26.

²²⁶ Tamże, s. 28.

²²⁷ Tamże, s. 31–32.

²²⁸ M. Pawlak, dz. cyt., s. 37.

szybko doprowadziło do konfliktu z dotychczasowymi władzami i nowy rektor po dwóch latach, w 1553 roku, wyjechał z Elbląga²²⁹. Próba przejęcia szkoły nie powiodła się. W II połowie XVI wieku gimnazjum zmagало się z trudnościami kadrowymi²³⁰. W latach 70. XVI wieku przyjęło model humanistycznej, czteroklasowej szkoły Melanchtona, w której nauczano głównie gramatyki i literatury łacińskiej, greki, dialektyki i retoryki²³¹. Dopiero później nastąpiła reorganizacja gimnazjum, przekształcająca je w gimnazjum akademickie²³². Połączono szkołę niższego szczebla z gimnazjum, poszerzono program nauczania, pojawiły się nowsze podręczniki. Nie można przyjąć, że realizowany był pełny program akademicki, lecz z całą pewnością nauczane były teologia i filozofia, dialektyka, arytmetyka i historia starożytna²³³. W połowie XVII wieku szkoła znów podupadała, jednak dwie wielkie postacie tego okresu, Jan Amos Komeński i Joachim Pastorius, podźwignęły ją z upadku²³⁴. Różne były jej losy w czasie wojen, do końca XVII wieku przetrwała jednak bez znaczących zmian w programie i organizacji nauczania²³⁵. Unowocześnianie szkoły rozpoczęło się na początku XVIII wieku, zgodnie z trendami oświeceniowymi. Wprowadzono geografę, matematykę, język hebrajski, język francuski, prawo polskie i pruskie, prawo rzymskie, astronomię, zwiększony został wymiar godzin religii w tygodniu (do 8, a nawet 12). Stopniowo rozbudowywano program klas młodszych, również poszerzając zagadnienia z zakresu historii i matematyki. W starszych klasach pojawiła się jeszcze mechanika i elementy architektury oraz prawo natury. Coraz wyraźniejsza stała się rola języka niemieckiego, w II połowie XVIII wieku był on językiem wykładowym. W 1746 roku powstał stały lektorat z języka polskiego, wcześniej dostępny tylko w nauczaniu prywatnym. Dodatkowo możliwe było uczęszczanie na prywatne zajęcia z języka polskiego, prawa i historii Polski, w młodszych klasach zaś z czytania, pisania i rachunków po polsku²³⁶. Wyraźna była obecność elementów religijnych w życiu gimnazjum. Były

²²⁹ Tamże, s. 38–39.

²³⁰ Tamże, s. 39–40.

²³¹ Tamże, s. 40.

²³² Tamże, s. 43.

²³³ Tamże, s. 43–44.

²³⁴ Tamże, s. 45–49.

²³⁵ Tamże, s. 50–51.

²³⁶ Tamże, s. 52, 54.

to m.in. nauczanie katechizmu, teologii protestanckiej, czytanie Pisma Świętego oraz nabożeństwa²³⁷. W pełni akademickie, dziewięcioklasowe gimnazjum, nieprowadzące jedynie kursów z medycyny, z wysokim poziomem nauczania przetrwało aż do 1772 roku, kiedy zostało zagarnięte przez władze pruskie²³⁸.

W wyniku działań kontrreformacji oraz problemów finansowych stopniowo podupadało szkolnictwo kalwińskie. Za czasów Pińczowa zbory małopolskie prowadziły prężną działalność i intensywnie się rozwijały. Działania te nie ograniczały się do kwestii religijnych. Hamulcem kalwińskiej ofensywy było stopniowe odchodzenie szlachty do obozu ariańskiego lub powrót do katolicyzmu. Nadal podejmowane były działania związane z edukacją, nie miały one jednak takiej skali jak uprzednio²³⁹. Jak pisze o tym okresie Stanisław Tworek:

Na rozwoju działalności oświatowo-kulturalnej już w tym okresie zaważyło szereg momentów, takich jak: powstanie kościoła mniejszego, napór kontrreformacji, a także bezwzględna zależność od patronów miejsc, w których takie placówki istniały. Upadały nawet bardzo dobrze do tej pory funkcjonujące ośrodki. Sytuację pogarszał brak własnej szkoły wyższej, co prowadziło do zależności od pozostałych wyznań protestanckich w Polsce lub konieczności wyjazdu do szkół zagranicznych. Brakowało też stałego ośrodka wydawniczego, który mógłby upowszechniać dokonania wybitniejszych przedstawicieli tego wyznania²⁴⁰.

Gimnazjum w Pińczowie od podziału zboru kalwińskiego skłaniało się coraz wyraźniej ku wyznaniu ariańskiemu, po rozłamie wśród nauczycieli i przywództwa szkoły grupa uczniów i nauczycieli opuściła szkołę w 1560 roku²⁴¹. Ostatnie informacje dotyczące protestanckiej szkoły w Pińczowie datowane są na 1565 rok, w którym to Jan Thenaud opuścił jej mury²⁴², choć niektórzy wskazują rok 1569 jako kończący ten okres jej istnienia²⁴³. Mimo że szkoła ta jeszcze kilkakrotnie się odradzała, nigdy nie

²³⁷ M. Pawlak, dz. cyt., s. 54.

²³⁸ Tamże, s. 55.

²³⁹ S. Tworek, dz. cyt., s. 93.

²⁴⁰ Tamże, s. 164

²⁴¹ Tamże, s. 62.

²⁴² Tamże.

²⁴³ L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 96.

była już związana z protestantyzmem, a nawiązania do chlubnej przeszłości okazały się co najwyżej sferą dążeń niż rzeczywistością. Szkoła poziomem odpowiadała zaledwie elementarnej szkole parafialnej, choć z czasem podniosła się do poziomu szkoły średniej powiązanej organizacyjnie z Akademią Krakowską²⁴⁴. Szkoła w Dubiecku, powstała w wyniku podziałów, również nie przetrwała zbyt długo, w 1563 roku upadła, po śmierci patrona, w którego dobrach się mieściła²⁴⁵. Podobny los spotykał pomniejsze szkoły przyzborowe. Za spadkobiercę tradycji pińczowskiej uznawane jest gimnazjum w Krakowie. Szkoła powstała około 1562 roku, równocześnie ze zborom, i mieściła się w tym samym budynku. Do rangi gimnazjum, opartego na modelu Sturma, podniesiona została w 1564 roku²⁴⁶. Od 1572 roku funkcję rektora sprawował Thenaud, co również zapewniało łączność z tradycją Pińczowa²⁴⁷. Tumulty w Krakowie, ten z 1574 roku związany z kradzieżą majątku i zniszczeniami oraz późniejsze w 1587 i 1591 roku, osłabiały działalność zboru i możliwość prowadzenia szkoły²⁴⁸. Ten ostatni położył kres nie tylko zborowi krakowskiemu, lecz także szkole, która nie podniosła się już z upadku²⁴⁹. W 1618 roku powołano jeszcze szkołę w Bełżcu²⁵⁰, jednak ze względu na częste tumulty i różnego rodzaju działania kontrreformacyjne nigdy przez 40 lat istnienia nie była tak silna jak szkoła w Pińczowie²⁵¹. Po zakończeniu wojny w 1660 roku nie udało się już odbudować działalności szkoły w Bełżcu²⁵². W tym czasie podstawowym celem kalwinów małopolskich było utworzenie i utrzymanie gimnazjum w Chmielniku²⁵³. W drugiej połowie XVII wieku kolejne dwa ważne ośrodki edukacyjne kalwinizmu (Szczepanowice i Chmielnik) zostały zamknięte. Ogromnym problemem dla całego regionu stało się wykształcenie przyszłych duchownych²⁵⁴. Do najdłużej działających szkół kalwińskich zaliczają się gimnazja

²⁴⁴ Tamże, s. 97–105.

²⁴⁵ S. Tworek, dz. cyt., s. 74–77.

²⁴⁶ Tamże, s. 94–96.

²⁴⁷ Tamże, s. 104.

²⁴⁸ Tamże, s. 111, 114–115.

²⁴⁹ Tamże, s. 115.

²⁵⁰ Tamże, s. 170–171.

²⁵¹ Tamże, s. 179.

²⁵² Tamże, s. 247.

²⁵³ Tamże, s. 311.

²⁵⁴ Tamże, s. 370.

w Kiejdanach i Słucku²⁵⁵. Synod wileński stracił wpływ na funkcjonowanie szkół w XIX wieku²⁵⁶.

Ofiarą nasilających się działań kontrreformacji padło Leszno, posądzane o współpracę ze Szwedami. Jeszcze w I połowie XVII wieku to tam udawali się m.in. wyznawcy kalwinizmu w poszukiwaniu szkoły średniej odpowiednio przygotowującej do stanu duchownego²⁵⁷. Najważniejsza postać związana z Leszno, Komeński, pracował tam aż do jej upadku²⁵⁸. W 1656 roku Leszno w wyniku pożaru zostało zniszczone²⁵⁹. Choć rodzina Sułkowskich w 1738 roku z pewnym powodzeniem podjęła próbę odbudowania szkoły, to jednak nie udało się przywrócić jej poprzedniego statusu i z czasem straciła na znaczeniu²⁶⁰.

Gimnazjum Rakowskie podzieliło losy Leszna, zaprzestało działalności w 1638 roku, w czasie kontrreformacyjnej nagonki na działalność protestantów, głównie związanej z prześladowaniem arian po potopie szwedzkim. Bracia polscy zostali wygnani z Rakowa w 1638 roku, a z terenu Rzeczypospolitej w 1658²⁶¹. Uzasadnieniem tych działań było coraz silniejsze łączenie wyznania z narodowością. Raków był ośrodkiem ariańskim zamieszkałym przez Polaków. Jak ujmuje to Janusz Tazbir: „Raków uległ likwidacji, ponieważ w świadomości szerokich rzesz szlachty był typową posiadłością szlachecką, w której z uwagi na narodowość mieszkańców «herezja» nie powinna była panować”²⁶². Nasilająca się kontrreformacja, działalność kolegiów jezuickich, ale też protestanckich gimnazjów akademickich w Elblągu, Toruniu i Gdańsku, które potępiały arianizm, doprowadziły do zapomnienia o dorobku przedstawicieli tego wyznania. Jak pisze Łukasz Kurdybacha: „Ciekawe i postępowe zdobycze pedagogiki ariańskiej nie wyszły w Polsce XVII w. poza wąskie koła braci polskich”²⁶³. Do dorobku arian, zgodnego z ówczesną myślą pedagogiczną Zachodu,

255 W. Krasiński, dz. cyt., s. 241.

256 Tamże, s. 242.

257 S. Tworek, dz. cyt., s. 361, 363.

258 W. Krasiński, dz. cyt., s. 235.

259 J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 242; Śladami Jana Amosa Komeńskiego, www.leszno.pl/Jan_Amos.html [dostęp: 27.04.2016].

260 W. Krasiński, dz. cyt., s. 238–239.

261 J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 180.

262 Tamże, s. 186.

263 Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki...*, s. 160–161.

powrócił dopiero Stanisław Konarski, prawie 100 lat po ich wypędzeniu. Ariańskie koncepcje zbieżne były z późniejszymi reformami Komisji Edukacji Narodowej²⁶⁴.

Większość szkół protestanckich nie przetrwała do XVIII wieku, pozostałe podupadały, jedynie gimnazja akademickie były w stanie utrzymać wysoki poziom nauczania aż do czasu zaborów. Rozwijało się szkolnictwo jezuickie, wprowadzając element rywalizacji, ale też nowe koncepcje i ideały wychowawcze. Kościół Rzymskokatolicki po Soborze Trydenckim (1545–1563) na nowo podjął wzmożone działania związane z edukacją wiernych²⁶⁵. Od przybycia do Polski w 1565 roku zakon jezuitów zajmował się nauczaniem młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej na różnych poziomach edukacyjnych, głównie koncentrując się na wyższych stopniach edukacji²⁶⁶. Szlachta protestancka coraz częściej korzystała z możliwości nauki poza granicami kraju lub wyjeżdżała na stałe – dobrowolnie lub pod przymusem. Kontrreformacja w Polsce odniosła pełne zwycięstwo – wyeliminowała protestantów nie tylko z życia wyznaniowego, lecz także politycznego i kulturalnego²⁶⁷.

1.4. SYTUACJA SZKÓŁ PROTESTANCKICH W ZABORACH

Czas zaborów poprzedziła epoka stanisławowska, podczas której protestantom przynajmniej częściowo zostały przywrócone ograniczone wcześniej prawa. Jednym z takich kroków była uchwała sejmowa z 1768 roku, nazywana traktatem warszawskim, przywracająca prawa obywatelom wyznania prawosławnego, luteranom i kalwinom²⁶⁸. Jednakże skutki kontrreformacji były nie do przeoczenia. Jak podaje Andrzej Tokarczyk, ten okres przetrwało tylko 197 zborów ewangelickich, najwięcej w Prusach Królewskich (92) i Wielkopolsce (42) oraz zbory polskie w Unrugowie, Węgrowie i Piaskach Luterskich. Tuż przed 1800 rokiem istniało ich już tylko 11²⁶⁹.

²⁶⁴ Tamże.

²⁶⁵ W. Gastpary, *Historia Kościoła. Okres nowożytny (do pierwszej wojny światowej)*, Warszawa 1971, s. 115, 118.

²⁶⁶ Tamże, s. 112

²⁶⁷ J. Tazbir, *Reformacja...*, s. 251.

²⁶⁸ A. Tokarczyk, *Ewangelicy Polscy*, Warszawa 1988, s. 68.

²⁶⁹ Tamże, s. 60.

Rządy Stanisława Augusta Poniatowskiego to przede wszystkim ostatnia, chociaż wyraźnie spóźniona próba reform, które dotyczyły obszaru edukacji, traktowana jako sposób ratunku przed upadkiem Rzeczypospolitej. A jednak, jak pisze Andrzej Tokarczyk

nie wtedy więc Rzeczypospolita upadła, gdy była pogrążona w marazmie czasów saskich, lecz właśnie wówczas, gdy próbowała zreformować przestarzałą, półfeudalną strukturę ustrojową, przekształcić się w nowoczesne państwo, stworzyć nowoczesną armię, skarbowość, oświatę i szkolnictwo²⁷⁰.

Druga połowa XVIII wieku przyniosła wyraźną poprawę sytuacji protestantów, pojawiło się coraz więcej zwolenników tolerancji i równouprawnienia wyznaniowego. Nastąpiło ożywienie życia kościelnego. Pod koniec epoki stanisławowskiej w Polsce żyło około 200 000 protestantów; mimo wyraźnego wzrostu liczebnego była to nadal nieznaczna mniejszość wobec 600 000 dyzunitów, 1 000 000 żydów, 4 000 000 unitów i w końcu wyraźnej większości 6 000 000 katolików²⁷¹. W 1775 roku powstał zбір w Warszawie, który do 1814 roku zrzeszał już 8 000 członków²⁷². Niezmiernie ważnym wydarzeniem tego okresu była unia sielecka z 1777 roku zawarta między luteranami a kalwinistami, wyrażająca dążenia ekumeniczne obu wspólnot. Jej postanowienia przetrwały do 1782 roku, natomiast w późniejszym okresie emanacją idei unii ewangelickiej było powołanie wspólnego konsystorza (1828–1849)²⁷³. Unia sielecka rozpoczęła nowy etap w historii polskiego protestantyzmu – powstanie tzw. *Corpus evangelicorum* – nawiązanie ponaddenominacyjnej współpracy ewangelików. Należy zaznaczyć że w tym czasie bardzo wyraźne było zaangażowanie ewangelików w reformę państwa, ustroju, skarbowości, wojskowości i sądownictwa, a także systemu oświaty narodowej²⁷⁴.

Chociaż polityka poszczególnych państw zaborczych wobec Polaków była bardzo zróżnicowana, to jednak wszyscy próbowali wykorzystywać religię jako czynnik kształtowania postaw społecznych i politycznych²⁷⁵.

²⁷⁰ Tamże, s. 69.

²⁷¹ Takie dane podaje autor, powołując się na Szymona Askenazego, zob. M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 37.

²⁷² A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 70.

²⁷³ Tamże, s. 72.

²⁷⁴ Tamże, s. 75.

²⁷⁵ E. Alabrudzińska, *Protestantyzm w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2004, s. 18.

Zaborcy faworyzowali określone wyznanie, jednakże nie za cenę jego polonizacji, podczas gdy wielu ewangelików, zwłaszcza luteran, przeszło już ten proces²⁷⁶. Nie był to zbyt przychylny czas dla funkcjonowania szkolnictwa protestanckiego. Część szkół, jak ta w Rakowie, w efekcie prześladowań przestała istnieć²⁷⁷, część wyraźnie podupadła lub zmagiała się z trudnościami finansowymi. Nieliczne przetrwały, a niewiele zachowało swój pierwotny charakter. W czasie zaborów kolejne szkoły protestanckie poddawały się laicyzacji lub były likwidowane. Dziewiętnasty wiek to też okres ukonstytuowania się polskiego ewangelicyzmu poprzez czynne zaangażowanie ewangelików w powstania i działalność podtrzymującą polską tożsamość²⁷⁸. W tym czasie na ziemi polskie dotarły nowe wyznania protestanckie: baptyści, metodyści, adwentyści oraz mniejsze grupy, takie jak hernhuci, menonici i darbyści oraz ewangeliczni chrześcijanie²⁷⁹. Te procesy na początku XX wieku zaowocowały nowymi inicjatywami edukacyjnymi związanymi z protestantyzmem.

W wyniku zaborów szkoły protestanckie znalazły się w obcych państwach, głównie w Prusach, tym samym musiały znaleźć swoje miejsce w systemach oświaty zaborców. Trzy kolejne rozbiory Polski przypadają na lata 1772, 1793 i 1795. Dokonały ich trzy sąsiadujące z Polską mocarstwa – Prusy, Austria oraz Rosja (w drugim rozbiorze nie brała udziału Austria²⁸⁰). Polacy podejmowali próby zbrojnego odzyskania niepodległości. Powstania i następujące po nich represje kształtowały również politykę oświatową zaborców. Powstania listopadowe (1830–1831) oraz styczniowe (1863–1964) nie przyniosły zwycięstwa, lecz pomogły podtrzymać gasnące dążenia niepodległościowe²⁸¹.

Szkolnictwo w zaborze rosyjskim z pewnością było w najgorszym stanie. Brakowało jasnych regulacji i ciągłości w reformowaniu oświaty, kolejne akty prawne nie odpowiadały na najpilniejsze potrzeby – upowszechnienie

²⁷⁶ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 78.

²⁷⁷ Wspólnota wraz ze szkołą funkcjonowała po likwidacji Rakowa w Kisielinie do 1658 roku, za: A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 49.

²⁷⁸ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 77; M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 44.

²⁷⁹ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 97–98.

²⁸⁰ *Encyklopedyczny słownik historii Polski*, red. J. Maciszewski, Warszawa 1997, s. 246–247.

²⁸¹ Tamże, s. 215–217, 218–219.

nauczania i wprowadzenie obowiązku szkolnego²⁸². Późniejsza liberalna polityka cara Aleksandra I umożliwiła rozwój polskiego szkolnictwa. Powracały ideały KEN i na nich opierało się wiele inicjatyw edukacyjnych z tego okresu. Szkołę Główną Litewską przekształcono w Carski Uniwersytet Wileński, wokół niego utworzono okręg szkolny²⁸³. Drugim okręgiem szkolnym, podlegającym w znacznej części spolonizowanemu uniwersytetowi w Charkowie, był okręg charkowski obejmujący Ukrainę zadnieprzańską²⁸⁴. W latach 1803–1832 niezwykle ważną rolę, nie tylko dla polskiego szkolnictwa w zaborze rosyjskim, odgrywał Uniwersytet Wileński. Jego zamknięcie spowodowało rusyfikację szkolnictwa średniego i elementarnego oraz utratę polskich wpływów na tych terenach²⁸⁵. Represje popowstaniowe w dużej mierze przeniosły polskie szkolnictwo do podziemia, a oficjalne inicjatywy związane z kulturą i edukacją były zjawiskiem marginalnym aż do początków I wojny światowej²⁸⁶.

Jeszcze w 1748 roku funkcjonowały kalwińskie gimnazja w Kiejdanach i Słucku, które przetrwały czasy kontrreformacji oraz mniejsze szkoły w Birżach, Kojdanowie, Żupranach, Zabułdowie, Serejach i Kielmach²⁸⁷. Działalność KEN doprowadziła do budowania szkoły świeckiej, a tym samym zanikania tak wyraźnego podziału na szkoły danego wyznania²⁸⁸. Prywatne szkoły, tradycyjnie związane z danym wyznaniem, miały jednak ustaloną pozycję i renomę, jak również autonomię. Szkoły protestanckie okazały się bliższe katolickiej szlachcie niż eksperymentalne szkolnictwo proponowane przez KEN. Te szkoły były im znane, ponadto dawały możliwość przedłużania wakacji i okresów świątecznych, co od lat było punktem spornym pomiędzy rodzicami a władzami szkolnymi. Szkoły te prezentowały wysoki poziom nauczania, więc zdecydowanie były konkurencyjne wobec nowopowstających placówek. Posiadały internat oraz prowadziły nauczanie popularnych języków obcych – nie-

²⁸² S. Walasek, *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915*, Kraków 2002, s. 28.

²⁸³ *Dzieje Polski 1795–1918*, red. J. Topolski, Warszawa 1993, s. 11.

²⁸⁴ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996, s. 225.

²⁸⁵ S. Walasek, dz. cyt., s. 9–10.

²⁸⁶ Tamże, s. 12–13.

²⁸⁷ M. Kosman, *Litewska Jednota Ewangelicko-Reformowana od połowy XVII wieku do 1939 roku*, Opole 1986, s. 50.

²⁸⁸ Tamże, s. 55.

mieckiego i francuskiego²⁸⁹. Za szkolnictwo kalwińskie od 1775 roku odpowiadała Komisja Edukacyjna Jednoty Litewskiej, której prac nie przerwał okres zaborów²⁹⁰. Dopiero po drugim rozbiórce oświata znalazła się pod wpływem ideałów KEN²⁹¹.

Na początku XIX wieku szkoły parafialne zostały poddane Wileńskiemu Okręgowi Szkolnemu. Na tym poziomie zachowany został ich charakter wyznaniowy i powiązanie z parafią²⁹². Ważne zmiany nastąpiły w gimnazjach, które traciły swoją protestancką tożsamość. Od 1809 roku w finansowaniu szkoły powiatowej w Kiejdanach uczestniczyło państwo, a szkoła ulegała zeświecczeniu. Protestanci stopniowo stawali się mniejszością, ale nie stracili całkowicie wpływu na funkcjonowanie placówki²⁹³. Stopniowo zanikało znaczenie dawnych ośrodków protestantyzmu, takich jak Kiejdany. Pozycję zyskiwał nowy Izabelin, a utrzymał Śluck, głównie dzięki szkole, która przetrwała dłużej niż ta w Kiejdanach²⁹⁴.

W zaborze pruskim szkolnictwo elementarne podporządkowane zostało w pełni zaborcy i stało się podstawowym narzędziem germanizacji. Wyjątkowo silnie proces ten zachodził na Śląsku i Pomorzu. Ważną kwestią kształtującą szkolnictwo na terenie przyłączonym do Prus był funkcjonujący tam obowiązek szkolny i rozbudowywana w związku z nim sieć szkół elementarnych²⁹⁵. Istotne było silne powiązanie między szkolnictwem a Kościołem. Szkoły miały wyznaniowy charakter (katolicki lub ewangelicki), bezpośrednio związane były z parafią. Powodowało to szereg konfliktów dotyczących pełnienia nadzoru nad szkołami pomiędzy administracją państwową, kościelną i patronami szkół prywatnych²⁹⁶.

Jeszcze w czasie kontrreformacji współzawodnictwo szkół protestanckich z nowopowstałymi kolegami jezuickimi stymulowało obydwie strony i powodowało pewien przepływ myśli²⁹⁷. Jak pisze Lech Mokrzecki, to „rzutowało korzystnie na ich wysiłki sprzyjające rozwijaniu

²⁸⁹ Tamże, s. 55–56.

²⁹⁰ Tamże, s. 57.

²⁹¹ Tamże, s. 63.

²⁹² M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 63.

²⁹³ Tamże, s. 63–64.

²⁹⁴ Tamże, s. 60–61.

²⁹⁵ O. Kiec, *Protestantyzm w Poznańskim 1815–1918*, Warszawa 2001, s. 56–57.

²⁹⁶ Tamże, s. 56–60.

²⁹⁷ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej...*, s. 321–331.

pracy naukowej, podnoszeniu poziomu dydaktycznego, wzbogacaniu programów nauczania i pozyskiwaniu możliwie najlepszych nauczycieli”²⁹⁸.

Protestanckie gimnazja akademickie konkurowały, a jednocześnie współpracowały z kolegiami w Starych Szkotach (okolice Gdańska), Toruniu i Braniewie, co nasiliło się pod koniec XVIII wieku²⁹⁹. Jednym z celów tych placówek było kształcenie światopoglądu religijnego uczniów zgodnie z własnym wyznaniem. Choć szkoły nie były zamknięte na uczniów innego wyznania, to oddziaływanie procesu wychowawczego wyraźnie nastawiono na pozyskanie nowych wiernych³⁰⁰.

Koniec XVIII wieku to zmierzch znaczenia gdańskiej nauki i oświaty, w tym słynnego Gimnazjum Akademickiego. W zaborze pruskim w wyniku kolonizacji rozwijał się głównie protestantyzm niemiecki, choć mimo to utrzymywał się duży odsetek polskich protestantów³⁰¹. Od 1793 roku stopniowo wprowadzano pruskie wzorce nauczania³⁰². W oświacie widoczne były trzy nurty: oficjalny – pruski, próba kontynuacji tradycji I RP oraz próba odpowiadania na potrzeby miejscowej ludności³⁰³. Upadek Rzeczypospolitej i rozbiory przerwały świetność gimnazjum, w zapomnienie poszedł dorobek profesorów, wiedza naukowa i dydaktyczna świadczące o ich wkładzie w dzieje europejskiej nauki³⁰⁴. Spadała liczba uczniów i nauczycieli, coraz trudniejsze były warunki bytowe szkoły, brakowało nowych koncepcji i wizji przyszłości³⁰⁵. Gimnazjum Akademickie przeżywało kryzys kadrowy i organizacyjny³⁰⁶.

W elbląskim gimnazjum sytuacja przed zaborami nie była najlepsza, chociaż bezpośrednio przed 1772 rokiem udało się nieco podźwignąć szkołę z upadku³⁰⁷. Był to efekt działań zgodnych z nurtem ideowym oświecenia, jednakże proces ten napotykał wiele przeciwności związanych z działaniami wojennymi, trudną sytuacją gospodarczą i oporem

²⁹⁸ Tamże, s. 322.

²⁹⁹ Tamże.

³⁰⁰ Tamże, s. 323.

³⁰¹ O. Bartel, *Protestantyzm w Polsce*, Warszawa 1963, s. 22–23.

³⁰² L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej...*, s. 46.

³⁰³ Tamże, s. 47.

³⁰⁴ Tamże, s. 46.

³⁰⁵ Tamże, s. 47.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ M. Pawlak, dz. cyt., s. 49–51.

środowisk konserwatywnych³⁰⁸. W II połowie XVIII wieku język niemiecki stopniowo stawał się językiem wykładowym, jednak w tym samym czasie nauczanie języka polskiego stało się częścią programu nauczania (wcześniej były to lekcje prywatne)³⁰⁹. Ponadto pojawiły się dodatkowe lekcje prywatne z języka, historii i prawa polskiego. W najmłodszych klasach dzieci były nauczanie czytania, pisania i rachunków w języku polskim³¹⁰.

W zaborze austriackim z czasów przedrozbiorowych zachowały się trzy zbory ewangelickie – w Białej, Krakowie i Zaleszczykach³¹¹. Napływ niemieckich kolonistów znacząco wpłynął na rozwój ewangelicyzmu na tych terenach. Powstawały zbory, parafie i szkoły³¹². Ewangelicy prowadzili działalność charytatywną, wydawniczą i oświatową³¹³. W Białej funkcjonował dom sierot, a we Lwowie dom studenta. Istniały również dwa gimnazja – we Lwowie i w Stanisławowie³¹⁴. W Austrii dominował katolicyzm, pod koniec XVIII wieku wierni innych wyznań mieli ograniczone prawa cywilne i polityczne. Pełne równouprawnienie religijne nastąpiło dopiero w 1861 roku³¹⁵. Mimo to można przyjąć, że na przełomie XVIII i XIX wieku protestanci zamieszkujący tereny tego zaboru znajdowali się w dość dobrej sytuacji.

W okresie rozbiorów pojawiały się etapy mniejszej lub większej autonomii części ziem polskich. Na obszarach autonomii podejmowane były próby organizacji polskiego szkolnictwa, które chociaż nie miały możliwości w pełni się rozwinąć, dały podstawy do odbudowy polskiej oświaty po odzyskaniu niepodległości. Pierwszą nadzieją Polaków na niepodległość było Księstwo Warszawskie utworzone przez Napoleona w 1807 roku z ziem drugiego, trzeciego i częściowo pierwszego zaboru pruskiego. Mimo że przetrwało ono tylko do 1815 roku³¹⁶, to jednak dla rozwoju edukacji o polskim charakterze był to bardzo ważny okres.

³⁰⁸ Tamże, s. 52.

³⁰⁹ Tamże, s. 54.

³¹⁰ Tamże.

³¹¹ O. Bartel, dz. cyt., s. 23; A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 87.

³¹² A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 88.

³¹³ Tamże.

³¹⁴ O. Bartel, dz. cyt., s. 23.

³¹⁵ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 24.

³¹⁶ *Encyklopedyczny słownik...*, s. 136–137.

Rolę głównego organu administracji, odpowiedzialnego za oświatę pełniła Izba Edukacji Publicznej, a od 1812 roku Dyrekcja Edukacji Narodowej³¹⁷. Warto zauważyć, że w składzie tego organu znalazło się aż trzech protestantów, w tym dwie kluczowe postacie – Samuel Bogumił Linde oraz Karol Bogumił Diehl, przywódcy Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego oraz Ewangelicko-Reformowanego w Warszawie, oraz duchowny luterański Schmidt³¹⁸. Linde jeszcze przed powstaniem Księstwa, od 1804 roku, pełnił funkcję dyrektora Liceum Warszawskiego, a wcześniej związany był z działalnością Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych oraz Warszawskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk³¹⁹. Obaj dążyli do trwałej unii pomiędzy kościołami ewangelickimi³²⁰. W 1814 roku Warszawę zamieszkiwało około 8000 ewangelików³²¹.

W Księstwie Warszawskim rozwijało się głównie szkolnictwo elementarne, które miało stać się powszechne, obejmować wszystkie dzieci bez względu na przynależność społeczną, narodową i religijną³²². Mimo budowania świeckiej sieci szkół próbowano zyskać przychyłność duchowieństwa; był to ważny czynnik powodzenia tych działań. Duchowieństwo miało wpływ na nastroje społeczne, a struktura parafii umożliwiała budowę sieci szkolnej³²³. Chociaż szkoły w Księstwie Warszawskim miały świecki charakter, to jednak nauczanie religii było niezwykle istotne. Uczyli jej duchowni każdego z wyznań, nauczanie odbywało się bezpośrednio w szkole, w kościele lub w domu przez minimum trzy godziny tygodniowo³²⁴. Przykładowo w Poznaniu zajęcia takie prowadzili ksiądz katolicki oraz pastory: ewangelicko-reformowany i ewangelicko-augsburski³²⁵.

W tym czasie na ziemiach zaboru pruskiego, pozostających poza Księstwem Warszawskim, szkolnictwo protestanckie ulegało stopniowej ger-

317 A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 17–33.

318 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 80; Z. Kukulski, *Wstęp*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, red. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. XXXVI.

319 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 79–80.

320 Tamże, s. 80.

321 Tamże, s. 82.

322 A. Winiarz, dz. cyt., s. 98–99.

323 Tamże, s. 98.

324 Tamże, s. 102.

325 Tamże, s. 214.

manizacji. W 1803 roku podjęto próbę reorganizacji Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku. Na niższym szczeblu funkcjonowały dwie klasy niemieckie oraz jedna łacińska, poważnie ograniczono zajęcia na stopniu akademickim. W 1805 roku zniesiono obowiązkową naukę języka polskiego³²⁶. W latach 1807–1813, w okresie pierwszego Wolnego Miasta, szkoła nadal doświadczała trudności finansowych, do czego dołączyły problemy lokalowe, związane z przeznaczeniem budynku szkolnego na szpital. Zrezygnowano z przedmiotów akademickich, a w 1817 roku nastąpiła likwidacja gimnazjum poprzez połączenie z parafialną Szkołą Mariacką i utworzenie w ten sposób Gimnazjum Miejskiego³²⁷.

W gimnazjum toruńskim nauka wznowiona została w 1808 roku, widoczne były jednak trudności kadrowe, na początku nie prowadzono także zajęć z języka polskiego i francuskiego. Problematyczna była też kwestia nauczycieli pochodzenia niemieckiego, nieposługujących się językiem polskim³²⁸. Następowaly zmiany kadrowe i programowe, wprowadzano nowe podręczniki. Gimnazjum było szkołą siedmioklasową, utrzymywaną przez miasto, przeznaczoną głównie dla młodzieży miejskiej. Program nauczania zbliżony był do szkół wydziałowych KEN – uczono niemieckiego i francuskiego, a w najwyższej klasie angielskiego i greki³²⁹. Zajęcia rozpoczęły się po remoncie budynku, który pełnił funkcję szpitala wojsk francuskich, jednak już w 1809 roku podczas oblężenia miasta przerwano nauczanie³³⁰. Od września 1810 roku wznowiono naukę, w tym również przywrócono nauczanie w języku polskim³³¹. W 1811 roku szkoła uzyskała status departamentowej³³². Zmienił się organ prowadzący szkołę i z placówki miejskiej stała się ona miejsko-państwową, co ostatecznie uregulowano w połowie XIX wieku³³³. W Gimnazjum Akademickim w Toruniu do 1828 roku nauczano jeszcze języka polskiego, później nie powołano nowego lektora, który prowadziłby lekcje. Szkoła stawała się jednym z wielu pruskich gimnazjów³³⁴.

³²⁶ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej...*, s. 47.

³²⁷ Tamże, s. 47.

³²⁸ A. Winiarz, dz. cyt., s. 197.

³²⁹ Tamże.

³³⁰ Tamże, s. 199.

³³¹ A. Winiarz, dz. cyt., s. 203.

³³² Tamże, s. 219.

³³³ S. Tync, dz. cyt., s. 33.

³³⁴ Tamże, s. 35.

Mimo utraty Warmii już w czasie pierwszego rozbioru, jeszcze do 1805 roku, w gimnazjum w Elblągu w jakimś wymiarze nauczano języka polskiego³³⁵. Szkoła z czasem straciła niestety polski charakter i stała się jedną ze szkół pruskich.

Drugim okresem częściowej autonomii otwiera 1815 rok, kiedy część terytorium Księstwa Warszawskiego na mocy postanowień Kongresu Wiedeńskiego została przekształcona w Królestwo Polskie, które z kolei funkcjonowało aż do 1832 roku, a do odzyskania niepodległości było w pewnym stopniu odrębną częścią pod zaborem rosyjskim³³⁶. Zwłaszcza w pierwszym okresie, charakteryzującym się największą niezależnością, możliwy był rozwój szkolnictwa, w tym prywatnych szkół ewangelickich. Królestwo Polskie było zależne od Cesarstwa Rosyjskiego, w kwestiach edukacji posiadało jednak autonomię. Organem odpowiadającym za oświatę była Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego³³⁷. Władze oświatowe w Królestwie Polskim za cel stawiały sobie utrzymanie jak największej liczby szkół elementarnych i w dalszej perspektywie jej powiększenie³³⁸. Na terenie Królestwa, tuż po jego utworzeniu, porządkowano ewangelickie sprawy kościelne, w tym w 1815 roku powołano Jerzego Tetznera na rektora szkół zborowych³³⁹. Nauczanie religii w szkołach elementarnych od 1823 roku prowadzone było przez prefektów, mianowanych w porozumieniu z biskupami. Przybierało ono postać nauki moralnej i obyczajowej (jako przedmiot szkolny), religii, kazań dla uczniów podczas nabożeństw szkolnych, spowiedzi oraz czuwania nad zachowaniem uczniów³⁴⁰.

Szkolnictwo prywatne stanowiło formę wspomagającą rząd w rozszerzaniu edukacji. Były to zarówno placówki związane wyłącznie z kształceniem, jak i takie, które poza edukacją zajmowały się utrzymaniem uczniów i ich wychowaniem. Wszystkie szkoły prywatne były zależne od administracji rządowej. Wymagane było uzyskanie pozwolenia na prowadzenie szkoły, na zatrudnienie danego nauczyciela czy też powołanie dyrekcji. Szkoły te miały ograniczony poziom nauczania, maksymalnie

³³⁵ *Historia wychowania...*, s. 387.

³³⁶ *Encyklopedyczny słownik...*, s. 132–134.

³³⁷ A. Winiarz, dz. cyt., s. 107.

³³⁸ Tamże, s. 115–116.

³³⁹ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 82.

³⁴⁰ A. Winiarz, dz. cyt., s. 240.

odpowiadający poziomowi szkoły obwodowej. Można przyjąć, że władze rosyjskie cechowały się pozytywnym nastawieniem do szkół prywatnych, lecz poddawały je pilnej kontroli. Program i dokumentacja szkół prywatnych oparte były na wzorach rządowych z niewielkimi zmianami, możliwe było dodanie nauki, sztuki lub języka³⁴¹. Podejmowane były też próby uregulowania prywatnej edukacji dziewcząt poprzez dokument *Urządzenie pensji i szkół dla młodzieży płci żeńskiej*, jednak przeprowadzane wizytacje wykazywały wiele niedociągnięć³⁴². Szkolnictwo protestanckie tego okresu to głównie szkoły prywatne, których dotyczyły wszystkie wymienione powyżej ograniczenia.

Na terenie Królestwa Polskiego protestanci uzyskali prawo do kształcenia dzieci we własnych szkołach. Były to szkółki religijne zwane kantoratami, w których uczono głównie zasad wiary ewangelickiej oraz czytania i pisania. Program tych szkółek stopniowo się poszerzał, aż z funkcji przygotowania do uczestnictwa w życiu kościoła rozwinął się do poziomu odpowiadającego szkole elementarnej. Kantoraty ewangelickie uznane za szkoły prywatne miały sporą autonomię w kwestii wspomnianego programu nauczania, ale też w sprawach materialnych. Szkółki takie powstawały nie tylko przy kościołach parafialnych, lecz także przy domach modlitwy, oddalonych od większych miejscowości. W Chełmskiej Dyrekcji Naukowej w 1911 roku funkcjonowało 18 kantoratów, w których uczyło się ponad tysiąc uczniów. Kantorzy, a zarazem nauczyciele, powoływani byli na to stanowisko przez konsystorz ewangelicko-augsburskiego, a potem zatwierdzani przez naczelnika dyrekcji naukowej. Warunkiem było zdanie egzaminu ze znajomości języka rosyjskiego na poziomie dwuklasowej szkoły elementarnej³⁴³.

W 1819 roku w Warszawie funkcjonowały dwie elementarne szkoły ewangelickie – męska, w której uczyło się około 100 uczniów, i żeńska z około 70 uczennicami³⁴⁴. Ewangelicka szkoła podwydziałowa w Warszawie w 1815 roku uzyskała status wydziałowej³⁴⁵. Jeszcze jako szkoła podwydział-

341 K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagañ i nadziei*, t. 1: *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001, s. 79–80.

342 A. Winiarz, dz. cyt., s. 324–325.

343 D. Szewczuk, *Chełmska Dyrekcja Naukowa*, Lublin 2012, s. 168–171.

344 A. Winiarz, dz. cyt., s. 123.

345 Tamże, s. 277.

łowa prezentowała ona wysoki poziom nauczania, zgodny z obowiązującymi przepisami³⁴⁶. W latach 20. XIX wieku była to jedna z liczniejszych szkół w Królestwie Polskim³⁴⁷. Według danych na 1814 rok w Królestwie Polskim działała też ewangelicka szkoła podwydziałowa w Kaliszu³⁴⁸.

Powstanie listopadowe spowodowało drugą falę silnej rusyfikacji i wzrost zależności organizacyjnej od Rosji. Za przyczynę powstania uważano złą edukację, na co wskazują przywołane przez Karola Poznańskiego słowa z listu cara do Paskiewicza, przyszłego namiestnika w Królestwie Polskim, datowanego na październik 1831: „Ponieważ edukacja była zła i jej to zwłaszcza przypisać należy skłonność młodzieży do byłego buntu, należy na tę dziedzinę zwrócić największą bacność”. Proponowano przygotowanie reformy³⁴⁹. Głównym ośrodkiem rusyfikacji miały być gimnazja, których liczbę systematycznie ograniczano do jednego na województwo, za wyjątkiem Warszawy. Tam mogło funkcjonować kilka placówek, ale podporządkowanych organizacyjnie jednej, głównej³⁵⁰. Carskie represje dotknęły też szkolnictwa protestanckiego, w tym dwóch gimnazjów – w Kiejdanach i Słucku³⁵¹. Akcja patriotyczna podjęta w gimnazjum w Kiejdanach w 1824 roku zakończyła się zamknięciem szkoły³⁵². W gimnazjum w Słucku śledztwo nie wykazało istnienia żadnej działalności konspiracyjnej³⁵³. W 1850 roku obok istniejącego budynku zboru dobudowano drugi – murowany, a także postawiono dwupiętrowy gmach gimnazjum³⁵⁴. Masowe zaangażowanie uczniów w powstanie styczniowe mocno dotknęło jednak funkcjonowanie placówki³⁵⁵. Po powstaniu styczniowym „ostatnia twierdza kalwińskiej polskości” została zamknięta³⁵⁶, a w 1864 roku³⁵⁷, podobnie jak wcześniej gimnazjum w Kiejdanach, stała się ona placówką państwową. Mimo rusyfikacji widoczne były tradycje

346 A. Winiarz, dz. cyt., s. 302, 304.

347 Tamże, s. 281, 287.

348 Tamże, s. 306.

349 K. Poznański, dz. cyt., s. 12.

350 Tamże, s. 70–71.

351 M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 44.

352 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 34.

353 M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 64–65.

354 Tamże, s. 60.

355 Tamże, s. 64–65.

356 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 92.

357 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 34.

protestanckie, nadal kształciły się tam osoby ważne dla Kościoła Ewangelicko-Reformowanego³⁵⁸.

Kolejnym przykładem autonomii części ziem polskich było Wielkie Księstwo Poznańskie funkcjonujące w latach 1815–1848 na ziemiach zaboru pruskiego³⁵⁹. W czasie częściowej autonomii w Wielkim Księstwie Poznańskim funkcjonowały polskie szkoły elementarne, ale wprowadzono w nich obowiązkową naukę języka niemieckiego. W pierwszych latach przetrwało tu gimnazjum ewangelickie w Lesznie. Przeżywało ono pomyślny czas rozwoju i utrzymało polski charakter. Po 1821 roku stało się szkołą królewską, jednakże język polski pozostał językiem wykładowym i osobnym przedmiotem nauczania³⁶⁰. W bydgoskim gimnazjum dominowała społeczność uczniów wyznania ewangelickiego, co wpływało na organizację życia szkoły. Od 1817 roku gimnazjum miało charakter niemiecki, chociaż do 1829 roku obowiązkowo nauczano języka polskiego³⁶¹. Również w Bydgoszczy od 1820 roku funkcjonowało protestanckie seminarium³⁶². W Poznaniu natomiast w 1834 roku nastąpił podział szkoły średniej na gimnazjum ewangelicko-niemieckie i gimnazjum katolickie im. św. Marii Magdaleny. Język polski nauczany był tylko w szkole katolickiej, w dwóch najniższych klasach³⁶³. W efekcie zaostrzania germanizacji usunięto język polski jako wykładowy, a w seminarium nauczycielskim w Poznaniu i w szkole w Lesznie zakazano nauki historii Polski³⁶⁴.

Inną intensywnie rozwijającą się formą edukacji religijnej prowadzonej przez środowisko protestanckie była szkołka niedzielna, w tradycji niemieckiej raczej w formie nabożeństw dla dzieci³⁶⁵. Adaptacja wzorców angielskich dla potrzeb niemieckiego społeczeństwa spotkała się z pozytywnym przyjęciem przez władze kościelne. Głównym celem stało się wdrażanie dzieci do uczestniczenia w nabożeństwach. W Wielkopolsce idea nabożeństw dla dzieci przyjmowała się powoli, głównie ze względu

358 M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 65–66.

359 *Encyklopedyczny słownik...*, s. 337–338.

360 S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000, s. 190.

361 *Z dziejów I Liceum Ogólnokształcącego. IV wieki kształcenia w Bydgoszczy*, red. M. Pawlak, Bydgoszcz 2007, s. 41–42, 56–59.

362 O. Kiec, dz. cyt., s. 57.

363 S. I. Możdżeń, dz. cyt., s. 191.

364 Tamże, s. 191.

365 O. Kiec, dz. cyt., s. 63.

na znaczne obciążenie pastorów różnego rodzaju obowiązkami. Z czasem szkoły niedzielne zaczęły powstawać też na Pomorzu i na Śląsku. Stopniowo obowiązki pastorów przejmowali wykwalifikowani katecheci, co prowadziło do dalszego upowszechniania tej formy edukacji religijnej³⁶⁶.

Po klęsce powstania listopadowego w Gdańsku, na Warmii i Mazurach starano się wspierać zachowanie polskiej kultury i języka. Dwie kluczowe postacie to Krzysztof Celestyn Mrongowiusz, lektor gdańskiego Gimnazjum Akademickiego, oraz Gustaw Gizewiusz, którego działalność obejmowała głównie Mazury. Obydwaj pozostawali ze sobą w kontakcie. Ostoją dla polskiej mowy była literatura i prasa w języku polskim, szkoły parafialne nauczające tego języka oraz kalendarze³⁶⁷.

Na fali Wiosny Ludów ponownie nastąpiło wyraźne ożywienie i walka o polskość w szkole. W tym czasie powstało też Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (1848). Najsilniejsza fala germanizacji dotknęła mieszkańców zaboru w czasie rządów Ottona von Bismarcka. Wprowadzone zostało przymusowe nauczanie języka niemieckiego, ograniczono prawa polskich nauczycieli, którzy przenoszeni byli w głąb Niemiec. Od 1872 roku rozpoczął się okres tzw. Kulturkampfu³⁶⁸. Początkowo język polski mógł być używany do nauki religii i śpiewu, jednak od 1900 roku wprowadzono całkowity zakaz jego używania. Taka polityka Prus spowodowała zrozumiały sprzeciw i kolejne strajki szkolne, począwszy od 1901 roku. W 1906 roku strajki były najsilniejsze. Przez cały czas w różnym stopniu organizowane było tajne nauczanie³⁶⁹, podobnie jak w zaborze rosyjskim – ostoja polskiej kultury i języka. Germanizacja dotyczyła w jednakowym stopniu katolików i ewangelików polskiego pochodzenia³⁷⁰. Kościół ewangelicki w Prusach był uprzywilejowany, lecz znajdował się pod ścisłym nadzorem³⁷¹. Pożądany był jednak ewangelicyzm o niemieckim charakterze, kościół pełnił więc również funkcję germanizacyjną³⁷². Na skutek kolonizacji na ziemiach polskich pojawił się silny

³⁶⁶ Tamże, s. 63–64.

³⁶⁷ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 85, 87.

³⁶⁸ O. Kiec, dz. cyt., s. 59.

³⁶⁹ J. Krasuski, *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Kielce 2011, s. 91.

³⁷⁰ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 46.

³⁷¹ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 20.

³⁷² Tamże, s. 23.

niemiecki protestantyzm³⁷³. Polskie zbory ewangelickie utrzymały się w powiatach Odolanów i Kępno oraz na Śląsku i Mazurach. Prowadziły szeroką działalność literacką w języku polskim³⁷⁴. W Prusach organizacyjnie istniał kościół staroluterski, dominował jednak Ewangelicki Kościół Unijny, działający w ramach pruskiej unii kościelnej w okolicach Poznania oraz na Dolnym i Górnym Śląsku³⁷⁵.

Od 1880 roku Gimnazjum Akademickie w Toruniu ostatecznie przekształciło się w pruską placówkę państwową³⁷⁶. Utrzymało luterański charakter, lecz w wydaniu niemieckim, pruskim, co z biegiem czasu było coraz wyraźniejsze³⁷⁷. Ostatnim przejawem polskiego ducha narodowego było powstanie tajnych organizacji młodzieżowych wśród polskich uczniów gimnazjum. Było to Towarzystwo im. T. Zana, a jego członkowie zgłębiali wiedzę z zakresu historii i literatury polskiej, w uroczysty sposób obchodzili święta narodowe i rocznice. Tajne organizacje przetrwały aż do odzyskania niepodległości³⁷⁸.

Najlepsze warunki dla rozwoju szkolnictwa protestanckiego powstały w zaborze austriackim, w autonomicznej Galicji, istniejącej od 1867 roku aż do odzyskania niepodległości³⁷⁹. Kościół w Galicji ze względu na traktaty międzynarodowe oraz autonomię tego regionu znajdował się w korzystniejszej sytuacji niż kościoły w innych częściach monarchii habsburskiej³⁸⁰. To tutaj, przede wszystkim na Śląsku Cieszyńskim, najprężniej rozwijał się protestantyzm. Pod koniec XIX wieku na tym terenie mieszkało 100 000 ewangelików, w tym 80 000 Polaków³⁸¹. Działały tam diakonaty, domy sierot, starców, szkoły oraz szpital w Cieszynie. Od 1881 roku funkcjonowało tam Towarzystwo Oświaty Ludowej³⁸², do którego działalności nawiązuje organ prowadzący współczesną szkołę ewangelicką w Cieszynie – Towarzystwo Ewangelickie im. ks. Franciszka Michejdy. Śląsk Cieszyński odgrywał

373 M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 39–40.

374 A. Wantuła, dz. cyt., s. 106.

375 Tamże, s. 106.

376 S. Tync, dz. cyt., s. 33.

377 Tamże, s. 35.

378 Tamże, s. 37.

379 *Encyklopedyczny słownik...*, s. 24, 71.

380 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 26.

381 O. Bartel, dz. cyt., s. 24.

382 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 88–89.

bardzo istotną rolę jako ośrodek protestantyzmu w Austrii, a Bielsko było drugim po Wiedniu skupiskiem ewangelików³⁸³. Jak pisze Elżbieta Alabrudzińska: „W przededniu I wojny światowej Śląsk Cieszyński stanowił jeden z najważniejszych ośrodków polskiego protestantyzmu”³⁸⁴. Organizacyjnie kościoły ewangeliczne w zaborze austriackim stworzyły federację kościoła augsburskiego i helweckiego³⁸⁵, który stanowił część kościoła ewangelickiego w Austrii jako superintendentura morawsko-śląska³⁸⁶.

Sytuacja protestantów w zaborze rosyjskim była zdecydowanie najgorsza. Wyznaniem panującym w Rosji było prawosławie, a aż do początku XX wieku obowiązywał zakaz zmiany tego wyznania na inne³⁸⁷. Pozostałe wyznania miały status tolerowanych i ich działalność była mocno ograniczona. Wyjątkiem był teren Królestwa Polskiego³⁸⁸, natomiast poza jego granicami celem zaborcy było narzucanie języka rosyjskiego i religii prawosławnej jako „instrumentu unifikacji i jednoczenia państwa”³⁸⁹. Ponadto opieka nad Niemcami i niemiecką kolonizacją miała osłabiać polskość i katolicyzm, a opieka nad ewangelikami również miała osłabiać religię katolicką jako dominującą wśród Polaków³⁹⁰. Wpływy protestantyzmu stopniowo się kurczyły, likwidowane były zbory, nowe powstawały rzadko³⁹¹.

Największą siłą protestancką był Kościół Ewangelicko-Augsburski, a w tym szczególnie dwie parafie – warszawska, w której większość stanowili wierni polskiego pochodzenia, i łódzka, w której dominowali członkowie pochodzenia niemieckiego³⁹². Poza działalnością o charakterze religijnym obydwie prowadziły szereg instytucji o charakterze społecznym. W Warszawie były to szpital, dom diakonis, dom sierot i starców, szkoły elementarne, a od 1906 roku gimnazjum. W Łodzi działały dom diakonis, dom miłosierdzia, dom sierot, szkoły elementarne oraz szkoła

383 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 28–29.

384 Tamże, s. 29.

385 Tamże, s. 25.

386 A. Wantuła, dz. cyt., s. 106–107.

387 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 30.

388 Tamże, s. 30–31.

389 Tamże, s. 33.

390 Tamże, s. 34.

391 M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 58–59.

392 Tamże, s. 42.

średnia³⁹³. Mniejszy, ale nadal znaczący, Kościół Ewangelicko-Reformowany dzielił się na dwie Jednoty – warszawską i wileńską, z których warszawska prowadziła działalność charytatywną i oświatową³⁹⁴. W Królestwie Polskim postępował proces asymilacji i polonizacji ewangelików, zwłaszcza warszawskich. Do nabożeństw oraz korespondencji parafialnej wprowadzany był język polski, wydawnictwa o tematyce religijnej publikowane były po polsku, w końcu zaczęło się ukazywać czasopismo „Zwiastun Ewangeliczny”³⁹⁵, wydawane do dziś przez środowisko ewangelików w Polsce pod nazwą „Zwiastun Ewangelicki”³⁹⁶. W mniejszym stopniu widoczne było to w Łodzi, którą zamieszkiwało duże skupisko Niemców.

W 1906 roku w Warszawie powstało męskie gimnazjum ewangelickie im. Mikołaja Reja. Pojawił się też projekt żeńskiego gimnazjum im. Anny Wazówny, jednak jego realizacja musiała zaczekać do odzyskania niepodległości³⁹⁷. W momencie wybuchu I wojny światowej Królestwo Polskie zamieszkiwało około 500 000 ewangelików. Prowadzili oni 116 szkół kantorskich (przy salach modlitw), 168 szkół elementarnych oraz gimnazjum³⁹⁸.

Czas zaborów to okres, w którym kształtował się polski bądź spolonizowany ewangelicyzm. Zaangażowanie w walkę narodowowyzwoleńczą (każde kolejne powstanie mobilizowało coraz większą grupę ewangelików, a walka po stronie zaborcy była zjawiskiem marginalnym)³⁹⁹ oraz wyraźne poparcie dla odzyskania niepodległości⁴⁰⁰ odbudowywały lojalność tej grupy wyznaniowej wobec ojczyzny. Czasy niewoli nie tylko nie poprawiły położenia ewangelików, lecz nawet znacznie je pogorszyły⁴⁰¹. Walka o wolność była oczywista.

Pod koniec epoki zaborów nastąpił silny wzrost liczebny protestantyzmu, głównie w wyniku niemieckiej kolonizacji. Najwyższy wzrost odnotowano w Prusach Zachodnich, gdzie ewangelicy stanowili prawie połowę ludności zamieszkującej te tereny. Jedynie znikoma część protestantów

393 O. Bartel, dz. cyt., s. 19–20.

394 Tamże, s. 21.

395 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 35–36.

396 „Zwiastun Ewangelicki”, www.zwiastun.pl [dostęp: 21.06.2016].

397 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 99.

398 Tamże, s. 100.

399 Tamże, s. 77.

400 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 49.

401 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 77.

wywodziła się bezpośrednio z reformacji XVI-wiecznej. Ważną cechą protestantyzmu tego okresu była też znacząca przewaga luteranizmu nad kalwinizmem. Jedynie w zaborze rosyjskim te dwa wyznania posiadały osobną organizację⁴⁰².

Okres zaborów zamyka I wojna światowa. Jej wybuch w 1914 roku miał niezaprzeczalny wpływ na sytuację protestantów w poszczególnych zaborach. W Prusach Kościół Ewangelicko-Unijny wyraził poparcie dla działań zbrojnych, początkowo nastąpiło ożywienie życia kościelnego, pojawiły się publikacje przeznaczone dla żołnierzy⁴⁰³. W tym samym czasie w zaborach rosyjskim i austriackim działalność protestantów została wyraźnie ograniczona⁴⁰⁴. W Austrii ratowano się ucieczką w głąb kraju, gdzie rozwijała się działalność pomocowa, humanitarna⁴⁰⁵. W Rosji wojna radykalnie zmieniła nastawienie wobec niemieckich kolonistów i mylnie utożsamianych z tą narodowością ewangelików. Tym samym prześladowania dotknęły też ewangelików polskiego pochodzenia. Były to m.in. deportacje w głąb Rosji, początkowo tylko mężczyzn, z czasem również kobiet, dzieci i osób starszych, powyżej 70. roku życia. Około 100 000 ewangelików różnych narodowości zostało w tym czasie zesłanych. Bezskuteczne były próby wyjaśnienia błędnego i krzywdzącego dla ewangelików z Królestwa Polskiego utożsamienia wyznania z narodowością⁴⁰⁶. Deportacje zniszczyły strukturę Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, znacząco spadła liczba wiernych, ogromne były straty materialne⁴⁰⁷. Rosła nieufność wobec ewangelików jako potencjalnych sojuszników Niemców⁴⁰⁸. Podobnie sytuacja przedstawiała się w Galicji, gdzie powracający uchodźcy próbowali odbudować działalność kościelną i charytatywną⁴⁰⁹. Jak pisze Alabrudzińska: „Szczególnie trudna była sytuacja szkolnictwa z tego względu, że niemal wszystkich nauczycieli powołano do armii austro-węgierskiej”⁴¹⁰. Rozwiązaniem miało być

402 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 37.

403 Tamże, s. 38–39.

404 Tamże, s. 39.

405 Tamże, s. 39–40.

406 Tamże, s. 40–41.

407 Tamże, s. 43; A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 100.

408 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 100.

409 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 43.

410 Tamże, s. 43–44.

przygotowanie diakonis do nauczania w szkołach, jako tzw. siostry szkolne. Przedłużająca się wojna dotknęła swymi konsekwencjami również protestantów zamieszkujących ziemie zaboru pruskiego. Brakowało duchownych, pogarszały się warunki życia, spadała religijność i tym samym wpływy Kościoła Ewangelicko-Unijnego. We wszystkich zaborach w kościołach protestanckich nasilały się problemy narodowościowe, zwłaszcza we wspólnotach mieszanych⁴¹¹.

Krajobraz sytuacji ewangelików pod zaborami doskonale streszczają słowa Tokarczyka:

w rządzonym przez prawosławny carat zaborze rosyjskim, gdzie próbowano różnymi sposobami wbić klin pomiędzy różnie wierzących Polaków, a także pomiędzy ludność miejscową i przybyszów, ewangelicyzm nabrał najszybciej polskiego oblicza – i to w czasie wzmożonych prześladowań i tępienia świadomości narodowej przez zaborcę. W zaborze zaś pruskim, gdzie protestantów faworyzowano, stał się on w wielu wypadkach ostoją polskiego patriotyzmu i aspiracji niepodległościowych. Tak było również pod zaborem austriackim, zwłaszcza na Śląsku Cieszyńskim. Oczywiście, nie wszyscy ewangelicy czuli się wówczas Polakami, wielu odnosiło się do Polski i Polaków wręcz wrogo. Istniała też mozaika wyznaniowa i rozbieżności organizacyjne. Istniały zbory „polskie” i zbory „niemieckie”, a także zbory mieszane.

Podobnie jak w każdej innej sferze życia zabory wywarły ogromny wpływ na strukturę organizacyjną, tradycję i późniejszą spuściznę kościołów protestanckich.

1.5. ODRODZENIE SZKOLNICTWA WYZNANIOWEGO W II RP

Sytuację szkolnictwa na ziemiach polskich po I wojnie światowej charakteryzowały podobne trudności, jakie dotyczyły inne sfery życia w odradzającym się państwie. Były to zarówno problemy polityczne, jak i administracyjne, lokalne konflikty między sąsiadującymi ze sobą przedstawicielami różnych narodowości. Brakowało podstawowej bazy lokalowej oraz kadry nauczycielskiej. Straty w tych dwóch sferach najbardziej utrudniały organizację szkół w kształtującym się państwie⁴¹². Niedostatki

⁴¹¹ Tamże, s. 44.

⁴¹² S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006, s. 92–93.

oświaty doprowadziły do skrajnych przypadków analfabetyzmu, który w tamtym okresie nie był zjawiskiem marginalnym.

Początki oświaty w II Rzeczypospolitej ukazały różne koncepcje organizacyjne szkoły. Jedną z nich była koncepcja szkoły jednolitej, która zapewnić miała powszechność kształcenia. Ogólnym celem było zapewnienie każdemu dziecku, bez względu na pochodzenie społeczne i status finansowy rodziny, wykształcenia, które odpowiadać miało jego aspiracjom i zdolnościom⁴¹³. Kolejnym ważnym dla edukacji wyzwaniem jawiła się realizacja obowiązkowej szkoły powszechnej. W koncepcji szkoły jednolitej miała ona stanowić podbudowę dla szkolnictwa średniego⁴¹⁴. Ogólną wizję szkolnictwa w nowej Polsce przedstawił w 1918 roku premier Jędrzej Moraczewski. Szkoła miała być powszechna, świecka, bezpłatna, dostępna dla wszystkich bez względu na stan majątkowy⁴¹⁵.

Władze młodego państwa podjęły szereg inicjatyw, by ujednoczyć regulacje prawne dotyczące szkolnictwa. Jednym z pierwszych aktów prawnych był dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 roku, będący realizacją idei powszechności kształcenia⁴¹⁶. Obowiązek szkolny był rozumiany nieco inaczej niż współcześnie, mógł być realizowany w szkole publicznej i prywatnej oraz w ramach nauczania domowego (do 1932 roku)⁴¹⁷. Biorąc pod uwagę wspomniane powyżej trudności, z którymi zmagano się tuż po odzyskaniu niepodległości, postulat powszechności kształcenia nie mógł być w pełni realizowany. Niedostatek nauczycieli, budynków szkolnych oraz głębokie różnice w organizacji nauczania między ziemiami byłych zaborów stanowiły wyzwanie dla budowy wspólnego systemu szkolnego.

Zwołany w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku Sejm Nauczycielski⁴¹⁸ miał na celu przedstawienie wizji organizacji kształcenia, znalezienie

⁴¹³ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988, s. 12–13.

⁴¹⁴ Tamże, s. 13.

⁴¹⁵ Tamże.

⁴¹⁶ Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz 2006, s. 79.

⁴¹⁷ Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919, art. 28.

⁴¹⁸ S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 71–72; H. Płoch, *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego. Sejm Nauczycielski 14–17.04.1919, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 21.

wspólnych rozwiązań dla bieżących problemów oraz wytyczenie kierunku rozwoju oświaty w II Rzeczypospolitej. W czasie obrad dyskutowane były dwie podstawowe koncepcje kształcenia – program opracowany przez Ksawerego Praussa i projekt Tadeusza Łopuszańskiego. Pierwsza z tych koncepcji zakładała powstanie świeckiej, międzywyznaniowej szkoły. System oświaty opierałby się na szkołach powszechnych (siedmioletnich, bezpłatnych) oraz szkołach średnich (pięcioletnich). Szkolnictwo miało być jednolite i ciągłe, a naukę w szkołach wyższego stopnia kontynuować mieli zdolniejsi uczniowie⁴¹⁹. Druga koncepcja również zakładała siedmioletnią szkołę powszechną, jednak miała ona mieć charakter wyznaniowy. Ważną różnicą tych koncepcji była również planowana wczesna segregacja (po trzeciej i szóstej klasie), która decydowałaby o dalszej ścieżce kształcenia. Uczniowie ze słabszymi wynikami nie mieliby możliwości kontynuowania nauki w szkole średniej⁴²⁰. Koncepcja ta spotkała się z ostrą krytyką⁴²¹.

Największe kontrowersje w czasie obrad Sejmu Nauczycielskiego wzbudzały dwa tematy: jednolitość kształcenia i struktura szkolnictwa powszechnego⁴²². Debaty na temat kształtu organizacyjnego edukacji wygrał projekt siedmioklasowej, jednolitej szkoły powszechnej⁴²³. Kwestią dyskutowaną na Sejmie Nauczycielskim był też wyznaniowy charakter szkoły. Reprezentanci Galicji i dawnego Królestwa Polskiego, w tym zwolennicy lewicy i część prawicy, opowiadali się za szkołą międzywyznaniową, a reprezentanci z ziem byłego zaboru pruskiego, głównie przedstawiciele prawicy, za wyznaniową. Szkolnictwo wyłącznie wyznaniowe ostatecznie uznano za naruszenie powszechności kształcenia i przejaw separatyzmu społecznego, większość uczestników obrad była przeciwna takiemu rozwiązaniu. Również w tym przypadku przyjęto podejście kompromisowe, które zostało zaakceptowane przez zwolenników szkoły wyznaniowej, dominowała jednak opcja szkoły międzywyznaniowej⁴²⁴. Uznano jednak, że kwestie narodowe i religijne zajmować powinny w szkole należne

⁴¹⁹ H. Płocha, dz. cyt., s. 17.

⁴²⁰ Tamże, s. 18.

⁴²¹ Tamże, s. 18–21.

⁴²² Tamże, s. 23.

⁴²³ Tamże.

⁴²⁴ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 15.

miejsce⁴²⁵. Uchwały Sejmu Nauczycielskiego nie miały mocy prawnej. Były jedynie głosem środowiska nauczycielskiego, który miał być podstawą do dalszych decyzji na szczeblu rządowym. Realne działania nie zawsze zbieżne były z ideałami przedstawionymi w czasie obrad⁴²⁶.

Kolejnym ważnym dla tematyki rozprawy aktem prawnym była tzw. ustawa Grabskiego z 1924 roku, dotycząca m.in. organizacji szkolnictwa mniejszości narodowych. Wprowadzała ona możliwość łączenia szkół niepolskich z polskimi w jednym obwodzie i tworzenia szkół dwujęzycznych, nazywanych utrakwistycznymi. Zasady obowiązujące przy tworzeniu szkół niepolskich były postrzegane przez środowiska mniejszościowe jako próby polonizacji i asymilacji. Podejmowane działania zamiast integrować społeczność raczej pogłębiały wzajemną nieufność i opór wobec identyfikacji z polskością⁴²⁷. Jak podsumowuje ten fakt Stanisław Mauersberg:

Ograniczanie, a nawet likwidowanie szkolnictwa dla mniejszości, które ostаточно dominowało w polityce oświatowej, zwłaszcza na wschodzie kraju, dawało skutki odwrotne do zamierzonych, bo zamiast zespolenia ogółu obywateli z państwem, co było przecież celem polityki narodowościowej, pogłębiało niechęć mniejszości do władz i sprzyjało rozszerzaniu tendencji antypaństwowych⁴²⁸.

W kontekście szkół związanych ze środowiskiem protestanckim istotną kwestią są również ówczesne regulacje prawne dotyczące mniejszości narodowych. Jak zauważa Kłoczowski: „Trudnym problemem w Polsce międzywojennej było współzycie ludzi różnych wyznań przy silnej tendencji do identyfikowania wyznania i narodowości”⁴²⁹. W przypadku protestantów dotyczyło to głównie mniejszości niemieckiej, co zwłaszcza w latach 30. XX wieku, w czasie nasilających się nacjonalizmów,

⁴²⁵ H. Płocha, dz. cyt., s. 23.

⁴²⁶ Tamże, s. 24–25.

⁴²⁷ R. Stankiewicz, *Prawne podstawy działalności szkolnictwa dla mniejszości narodowych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Wałasek, Wrocław 1998, s. 179–180.

⁴²⁸ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 211.

⁴²⁹ J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 256.

prowadziło do budowania atmosfery nieufności, a wręcz nienawiści⁴³⁰. Należy w tym miejscu zaznaczyć, co zostanie jeszcze szerzej opisane, że wśród ewangelików istniały grupy wyznawców polskiego pochodzenia, Niemcy i spolonizowani Niemcy. Mniejszości narodowe w czasie międzywojnia stanowiły około 1/3 populacji⁴³¹. W roku 1921 dane dotyczące narodowości mieszkańców II Rzeczypospolitej przedstawiały się następująco: narodowość polska stanowiła 69,2%, ukraińska – 15,2%, żydowska – 8%, białoruska – 4%, niemiecka – 3%, rosyjska – 0,2%, litewska – 0,1%, czeska – 0,1% oraz inna – 0,2%⁴³².

Po I wojnie światowej sytuację mniejszości narodowych szczegółowo regulowały ustalenia międzynarodowe i wewnętrzne. Do aktów międzynarodowych zaliczyć należy przede wszystkim tzw. Mały traktat wersalski, ale też Traktat ryski i Konwencję genewską⁴³³. Mały traktat wersalski zapewniał ochronę wszystkich mniejszości w Polsce i był układem jednostronnym, natomiast Traktat ryski i Konwencja genewska były układami dwustronnymi – polsko-radzieckim i polsko-niemieckim⁴³⁴. Mały traktat wersalski był podstawowym aktem prawnym przyznającym mniejszościom ochronę życia i wolności, możliwość swobodnego praktykowania wyznawanej religii i używania języka ojczystego. Jego postanowienia miały wpływ na późniejsze polskie ustawodawstwo⁴³⁵, w tym na ustawę zasadniczą – konstytucję marcową⁴³⁶. Tym samym ustalenia międzynarodowe wpływały na wewnętrzne ustawodawstwo II RP. Prawa mniejszości zabezpieczały zapisy konstytucyjne młodego państwa, zarówno w konstytucji marcowej z 1921 roku, jak i kwietniowej z 1935 roku⁴³⁷.

⁴³⁰ Tamże.

⁴³¹ S. Walasek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914-1923*, Wrocław 1996, s. 110-111.

⁴³² Z. Jagiełło, *Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII-XX wiek)*, Kraków 2006, s. 89.

⁴³³ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 15-26.

⁴³⁴ Tamże, s. 15-16.

⁴³⁵ Na przykład *Ustawa o publicznych szkołach powszechnych dla mniejszości narodowych i wyznaniowych z 26 lipca 1923 roku*. Tekst ustawy za: M. Iwanicki, *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978, s. 363-366.

⁴³⁶ S. Walasek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 116-121.

⁴³⁷ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 16, 23-24.

W kontekście szkolnictwa mniejszości narodowych najbliższa tematowi rozprawy jest mniejszość niemiecka i grupa ewangelików wewnątrz niej, prowadząca działalność oświatową. Polska zapewniła mniejszości niemieckiej znacznie szersze możliwości rozwoju szkolnictwa niż wskazywałyby na to regulacje traktatów międzynarodowych⁴³⁸. Mimo to liczba szkół spadała, przede wszystkim w związku z emigracją Niemców do III Rzeszy oraz repolonizacją ludności zgermanizowanej w czasie zaborów⁴³⁹. Szkolnictwo niemieckie powstawało w oparciu o różne akty prawne na terenie dawnego zaboru i na terenie całej II Rzeczypospolitej. Tworzone były oddzielne szkoły lub klasy⁴⁴⁰. Na ziemiach polskich w roku szkolnym 1922/1923 znajdowało się 1102 szkoły mniejszości niemieckiej, a ponadto w niektórych szkołach polskich prowadzono naukę niemieckiego oraz nauczano religii po niemiecku⁴⁴¹. Na Górnym Śląsku w tym samym roku szkolnym około 20% uczniów uczęszczało do szkół niemieckich, co jednak nie w pełni wskazuje na rzeczywistą przynależność narodową, ponieważ o zapisaniu dzieci do szkoły niemieckiej decydował cały szereg czynników⁴⁴². Mniejszość niemiecka w największym stopniu korzystała z przywilejów należnych mniejszościom w zakresie szkolnictwa i pobierania nauki w języku ojczystym⁴⁴³. Po wygaśnięciu Konwencji genewskiej szkolnictwo mniejszości niemieckiej było stopniowo ograniczane do szkolnictwa prywatnego⁴⁴⁴.

W szkołach mniejszościowych podejmowano próby realizacji ideału wychowania państwowego, którego celem była integracja jak najszerszych kręgów społeczeństwa we wspólnej pracy dla dobra państwa⁴⁴⁵. Zmieniał się ideał wychowania – z wychowania narodowego, skoncentrowanego na wartościach i tradycjach polskich, na państwowe, gdzie wszyscy, bez względu na narodowość, byli obywatelami jednego państwa. Potępiano nacjonalizmy, w zamian w procesie wychowawczym

438 Tamże, s. 126.

439 Tamże, s. 127.

440 B. Waniak, *Sytuacja prawna szkolnictwa niemieckiego w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, Wrocław 1994, s. 75–89; S. Walasek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 116–120.

441 S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 128.

442 Tamże, s. 132.

443 Tamże, s. 129.

444 Tamże, s. 142.

445 Tamże, s. 206–207.

uwzględniając wszystkie tradycje, poszczególne kultury narodowe⁴⁴⁶. Zmieniła się również koncepcja patriotyzmu. Jego sentymentalne wydanie, tak charakterystyczne dla ery romantyzmu, zastąpione zostało aktywizmem społecznym i zaangażowaniem w budowanie silnego kraju⁴⁴⁷.

Nie powiodły się tak liczne próby asymilacji narodowej ani państwowej. Aż do wybuchu II wojny światowej mniejszości narodowe dążyły do nauki w języku ojczystym, zachowania tradycji i rozwijania kultury⁴⁴⁸.

Po zakończeniu I wojny światowej z 2 000 000 ewangelików zamieszkujących teren zaborów została połowa⁴⁴⁹. Wielu niemieckich kolonistów tego wyznania, zamieszkujących ziemie wszystkich trzech zaborów, zdecydowało się na ucieczkę do Niemiec lub za ocean⁴⁵⁰. W Rzeczypospolitej najliczniejszym wyznaniem pozostawał katolicyzm, który zachował uprzywilejowaną względem innych wyznań pozycję. Przykładowo w Polskim Radiu transmitowano wyłącznie nabożeństwa, kazania i odczyty katolickie. Uznano dominację katolicyzmu z zachowaniem postawy tolerancji wobec innych wyznań⁴⁵¹.

Szczegółowo liczebność poszczególnych wspólnot protestanckich przedstawiała się następująco⁴⁵²:

Kościoły ewangelickie:

Kościół Ewangelicko-Augsburski – 500 000 wiernych

Kościół Ewangelicko-Unijny – 300 000 wiernych

Kościół Ewangelicki Unijny na Polskim Górnym Śląsku – 40 000 wiernych

Kościół Ewangelicki Augsburskiego i Helweckiego Wyznania

– 33 000 wiernych

⁴⁴⁶ Tamże, s. 207–208.

⁴⁴⁷ Tamże, s. 207.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 210–211.

⁴⁴⁹ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 104.

⁴⁵⁰ Tamże.

⁴⁵¹ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 54.

⁴⁵² Dane na podstawie spisów ludności oraz innych źródeł z początku lat 20. i 30. XX wieku, podane w przybliżeniu w celu zobrazowania składu społeczności protestanckiej w II RP. Zob. *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku*: http://statlibr.stat.gov.pl/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/81QB7CFELH8SBCE3HAX9HCEJA8X337.pdf [dostęp: 4.07.2019]; *Drugi powszechny spis ludności z dn. 9.XII 1931 r.*: http://statlibr.stat.gov.pl/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/VUNVGMLANSCQFGYHCN3VDLK12A9U5.pdf [dostęp: 4.07.2019].

Kościół Ewangelicko-Reformowany, Jednota Warszawska – 20 000 wiernych
i Jednota Wileńska – 11 000 wiernych
Kościół Ewangelicki Luterski lub Staroluterski – 4000 wiernych⁴⁵³.

Późniejsze kościoły protestanckie:

Zielonoświątkowcy – 20 000 wiernych
Ewangeliczni Chryścijanie – 16 000 wiernych
Społeczność Chrześcijańska – 15 000 wiernych
Ewangelickie Wspólnoty Bratnie w Polsce (hernhuci) – 12–15 000 wiernych
Związek Słowiańskich Zborów Baptystów w Polsce – 10 000 wiernych
Unia Zborów Baptystów Języka Niemieckiego – 6000 wiernych
Kościół Metodystyczny Wschodni (Lwów) i Zachodni (Warszawa) –
2500 wiernych
Menonici – około tysiąca wiernych
Społeczność Ewangelicka – około tysiąca wiernych
Darbyści – 300 wiernych
Wolny Kościół Luterski – b/d⁴⁵⁴.

W okresie powojennym poważnym problemem społeczności protestanckiej była skala strat i zniszczeń, również materialnych. Przed I wojną światową w posiadaniu kościołów ewangelickich znajdowały się różnego rodzaju budynki o charakterze sakralnym, takie jak kościoły i kaplice, przyległe cmentarze i plebanie, a także budynki związane z działalnością społeczną i charytatywną, takie jak szkoły, siedziby misji wewnętrznych. Ponadto kościoły posiadały miejskie budynki czynszowe generujące dochód parafii oraz grunty, głównie zlokalizowane w pobliżu zabudowań kościelnych. Na wsiach parafie posiadały też mniejsze lub większe majątki ziemskie pochodzące najczęściej z darowizn⁴⁵⁵. W czasie działań wojennych wiele z nich uległo zniszczeniu, w tym większość budynków szkolnych⁴⁵⁶.

Tuż po odzyskaniu niepodległości brakowało jeszcze odpowiednio zorganizowanych władz administracyjnych oraz policji, przez co często zdarzały się nadużycia, w tym manifestacje nienawiści na tle wyznaniowym.

⁴⁵³ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 110–111.

⁴⁵⁴ Tamże, s. 112–114; O. Bartel, dz. cyt., s. 29–30.

⁴⁵⁵ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 108–109.

⁴⁵⁶ Tamże, s. 109.

Organizującym się władzom brakowało świadomości, przez co nie odróżniano wyznania od narodowości. Powszechne było zagarnianie pozostałej własności ewangelickiej, takiej jak domy modlitwy, szkoły czy kaplice, oraz jej niszczenie⁴⁵⁷.

Kościoły posiadały niewielkie środki finansowe z podatków i opłat kościelnych, przez co odbudowa postępowała bardzo powoli⁴⁵⁸. Kościoły Ewangelicko-Augsburski i Ewangelicko-Reformowany otrzymywały nieznaczne wsparcie finansowe od państwa, jednak pozostałe wspólnoty mogły liczyć jedynie na doraźne zasiłki⁴⁵⁹. Naturalną konsekwencją było poszukiwanie wsparcia finansowego poza granicami kraju. Taką pomoc otrzymywała większość kościołów protestanckich⁴⁶⁰. Mimo trudnej sytuacji materialnej Kościół Ewangelicki Augsburskiego i Helweckiego Wyznania próbował realizować swoje wcześniejsze cele, utrzymując działalność charytatywną i szkolnictwo⁴⁶¹.

Kościoły protestanckie w nowej Polsce zmagaly się z różnego rodzaju problemami wewnętrznymi. Głównym było rozbitcie organizacyjne wspólnot na mniejsze kościoły funkcjonujące na terenie ograniczonym do byłych zaborów. Podziały pojawiały się też w związku z rozbieżnymi dążeniami i aspiracjami oraz różnym stosunkiem do idei niepodległego państwa⁴⁶². Podstawowym wyzwaniem stało się zorganizowanie jednego kościoła ewangelickiego ze wspólnot opierających się na odmiennych tradycjach i systemach struktury kościoła⁴⁶³. Wybitną postacią tego okresu był ks. Juliusz Bursche, który podjął się scalenia ewangelików po odzyskaniu niepodległości⁴⁶⁴. Nie udało mu się w pełni zrealizować swoich zamierzeń, jednak jego praca stanowiła podstawę dla wspólnych inicjatyw podejmowanych ponad podziałami organizacyjnymi.

Po okresie zaborów w Polsce funkcjonowało siedem głównych wspólnot protestanckich: najliczniejszy Kościół Ewangelicko-Augsburski, którego zwierzchnikiem był superintendent generalny, a później biskup,

457 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 103.

458 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 111–113.

459 Tamże, s. 113–114.

460 Tamże, s. 114.

461 Tamże, s. 120.

462 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 104.

463 A. Wantuła, dz. cyt., s. 107.

464 Tamże.

wspomniany powyżej, Juliusz Bursche⁴⁶⁵. Drugim kościołem luterańskim był Kościół Ewangelicko-Luterański, inaczej Staroluterski, którego parafie znajdowały się głównie w województwach poznańskim i pomorskim. Jego członkami w większości byli Niemcy, zatem wraz z ustaleniem nowych granic kościół tracił wiernych i zanikał⁴⁶⁶. W Polsce centralnej luteranie byli wiodącą siłą protestantyzmu, cieszyli się zaufaniem i współpracowali z władzami państwa⁴⁶⁷.

Kościół Ewangelicko-Reformowany w RP dzielił się na dwie Jednoty – Wileńską i Warszawską. Jednota Warszawska obejmowała częściowo ziemie byłego Królestwa Kongresowego, zaboru pruskiego oraz parafie na Wołyniu. Kościół miał charakter polsko-czesko-niemiecki, a od 1932 roku dołączyło do niego również 14 parafii ukraińskich⁴⁶⁸. Jednota Wileńska obejmowała byłe gubernie zachodnie Cesarstwa Rosyjskiego, resztę ziem byłego Królestwa Kongresowego oraz zabór austriacki. Jeśli chodzi o narodowość wiernych, byli to najczęściej Polacy, Czesi i Litwini⁴⁶⁹. Burzliwe losy tych ziem i ostateczne ustalenie granicy polsko-litewskiej w 1923 roku sprawiły, że większość zborów kalwińskich znalazła się na Litwie⁴⁷⁰. Jak pisze Marceli Kosman: „W drugiej Rzeczypospolitej kalwinizm na kresach wschodnich został postawiony w zupełnie nowej sytuacji, na dobrą sprawę niemal przestał istnieć”⁴⁷¹. W 1926 roku w Wilnie odbył się zjazd przedstawicieli sześciu kościołów ewangelickich, nawiązana została ponadkonfesyjna współpraca, której przejawem było powołanie Rady Kościołów Ewangelickich w Polsce⁴⁷². Wyznawcy Wileńskiego Kościoła Ewangelicko-Reformowanego wywodzili się głównie z inteligencji, wielu z nich było jedynie formalnie członkami Kościoła, co wiązało się z uproszczoną drogą uzyskania rozwodu⁴⁷³. Na tym tle przez cały okres dwudziestolecia trwał konflikt pomiędzy wspólnotą warszawską, sprzeciwiającą się rozwodom, a wileńską, prowadzącą takie działania

465 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 78.

466 Tamże, s. 88–89.

467 M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 53.

468 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 85–87.

469 Tamże, s. 87–88.

470 M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 78.

471 Tamże, s. 78.

472 Tamże, s. 83.

473 Tamże, s. 48.

na szeroką skalę⁴⁷⁴. Kalwinów w Polsce było coraz mniej, w 1937 roku stanowili jedynie 5% ludności protestanckiej⁴⁷⁵. O ile podziały w Kościele Ewangelicko-Reformowanym dotyczyły głównie kwestii rozwodów i spraw doktryny, to w Kościele Ewangelicko-Augsburskim były to głównie sprawy organizacyjne, polityczne i narodowościowe⁴⁷⁶.

Trudności z ujednoczeniem kultu mieli luteranie wywodzący się z odmiennych tradycji. Dodatkowo na kwestie organizacyjne nakładały się te narodowościowe, wynikające z antagonizmów między społecznością polską a niemiecką⁴⁷⁷. Mimo to luteranizm, jako najliczniejsze wyznanie protestanckie w odrodzonej Polsce, musiał wywalczyć swoje miejsce w kraju w większości katolickim⁴⁷⁸. Widoczne były dwa skrajne podejścia – mniejszości niemieckiej, publikującej i odprawiającej nabożeństwa w języku niemieckim, oraz polskiej społeczności katolickiej, uznającej, że Polak może być wyłącznie wyznania katolickiego. „Katolicyzm uznawany [był] za kwintesencję polskości, duszę narodu, «rdzeń kultury duchowej»”⁴⁷⁹. Stawiało to Polaków ewangelików oraz spolszczonych Niemców w trudnym położeniu⁴⁸⁰.

Poza kościołami jednoznacznie określonymi, jeśli chodzi o przynależność, istniały organizacje o charakterze mieszanym – kalwińsko-luterańskim. Taki charakter miał m.in. wspomniany Kościół Ewangelicko-Unijny, gdzie dominujący był luteranizm, ale w jego ramach funkcjonowało też kilka parafii kalwińskich. Kościół ten działał na terenie województw poznańskiego i pomorskiego, częściowo na Śląsku oraz w Prusach Wschodnich. W czasie zaborów był organizacyjnie związany z kościołem pruskim. W 1920 roku oficjalnie nastąpiła likwidacja łączności z Berlinem, faktycznie jednak trwała ona przez całe dwudziestolecie. Wśród wiernych dominowali Niemcy, stąd w latach 1922–1938 wraz z odpływem ludności niemieckiej z ziem II RP liczba członków tego Kościoła spadła o połowę⁴⁸¹. Luteranie w Wielkopolsce wzbudzali raczej nieufność. Tamtejsza

474 Tamże, s. 52–53.

475 Tamże, s. 53.

476 Tamże.

477 Tamże, s. 48–49.

478 Tamże, s. 49.

479 Tamże, s. 49–50.

480 Tamże, s. 49.

481 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 80–82.

wspólnota nie podporządkowała się organizacyjnie Warszawie, utrzymując silne związki z Rzeszą. Jej stosunki z państwem polskim pozostawały nieuregulowane aż do wybuchu II wojny światowej⁴⁸².

Kolejny kościół mieszany to Ewangelicki Kościół Unijny na Polskim Górnym Śląsku. W czasie rozbiorów była to prowincja śląska Kościoła Ewangelickiego Unii Staropruskiej z konsystorzem we Wrocławiu. Kościół ten miał prawo do utrzymywania łączności z dotychczasowymi władzami zwierzchnimi poza granicami Polski, mimo to podobnie jak w przypadku Kościoła Ewangelicko-Unijnego emigracja spowodowała drastyczny spadek liczby wiernych. Skład narodowościowy był polsko-niemiecki, trudny do jasnego ustalenia⁴⁸³.

Ostatni z oficjalnie istniejących kościołów mieszanych to Ewangelicki Kościół Augsburskiego i Helweckiego Wyznania. Funkcjonował na ziemiach dawnego zaboru austriackiego, obejmującego Galicję i Bukowinę, z wyłączeniem parafii w Krakowie. Większość wiernych stanowili Niemcy, w mniejszości znajdowali się Polacy i Ukraińcy⁴⁸⁴.

Życie religijne protestantów w Polsce od samego początku zdeterminowane było ich funkcjonowaniem w rozproszeniu terytorialnym. W czasie po odzyskaniu niepodległości ten czynnik nadal odgrywał kluczową rolę. Jak pisze Alabrudzińska:

Warunki diaspory powodowały, iż najważniejszym celem było zachowanie tożsamości wyznaniowej, a Kościoły ewangelickie stawiały sobie za zadanie obronę wiernych przed rozplynięciem się w otoczeniu obcym konfesyjnie: rzymskokatolickim, grekokatolickim, czy prawosławnym⁴⁸⁵.

Poza odmiennością wyznaniową, środowisko, w którym żyli protestanci, było też często odmienne pod względem narodowościowym. Diaspora powodowała jednak głęboką religijność i silniejsze przywiązanie do Kościoła⁴⁸⁶ jako elementu scalającego społeczność. Religijność tej społeczności można rozpatrywać w kategoriach obiektywnych i subiektywnych. Religijność formalna, obiektywna, wyraża się w uczestnictwie w nabożeństwach, ob-

⁴⁸² M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 53.

⁴⁸³ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 84–85.

⁴⁸⁴ Tamże, s. 82–83.

⁴⁸⁵ Tamże, s. 174.

⁴⁸⁶ Tamże.

chodzeniu świąt kościelnych oraz liczbie komunikantów⁴⁸⁷. Trudniejsza do określenia i zbadania jest religijność subiektywna. Świadczą o niej: silne poczucie przynależności wyznaniowej, uznawanie autorytetu duchowieństwa, stosowanie się w życiu codziennym do zasad etyki protestanckiej, specyficzny model wychowawczy oparty na tradycji protestanckiej, podkreślający znaczenie religii w życiu codziennym, rozwijający takie cnoty jak pobożność, uczciwość i pracowitość⁴⁸⁸. Badania dotyczące subiektywnej religijności prowadzone były do tej pory jedynie na Śląsku Cieszyńskim⁴⁸⁹.

Poza religijnością w obu tych wymiarach widoczna była silna więź wiernych z parafią i ich zaangażowanie w życie kościoła⁴⁹⁰. Życie religijne społeczności protestanckiej w II Rzeczypospolitej charakteryzowały też pewne trudności, takie jak zagrożenie ze strony nowych kościołów i sekt oraz spadek współczynnika przestrzegania świąt nieuznawanych przez państwo, jak również rosnący odsetek małżeństw mieszanych⁴⁹¹.

Pomimo doświadczanych trudności kościoły protestanckie w II RP miały dobre możliwości rozwoju i znaczną niezależność⁴⁹². Prowadziły też szeroką działalność społeczną i charytatywną, której przykładem może być diakonat „Ebenezer” w diecezji cieszyńskiej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego oraz zakłady dobroczynne w Dziegiełowie⁴⁹³.

Kościół aktywnie działał na polu edukacyjnym, w tym katechetycznym. Jednym z przejawów życia kościelnego były nabożeństwa dla dzieci i młodzieży prowadzone przez Kościół Ewangelicko-Unijny⁴⁹⁴. W celu rozwijania działalności edukacyjnej w Bielsku działało seminarium nauczycielskie prowadzone przez Kościół Ewangelicki Augsburskiego i Helweckiego Wyznania⁴⁹⁵.

Warto zauważyć, że wychowanie religijne było uważane za „jedno z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych, zadań, jakie stały przed

487 Tamże, s. 175–179.

488 Tamże, s. 179.

489 Tamże.

490 Tamże, s. 179–180.

491 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 180–182.

492 A. Wantuła, dz. cyt., s. 108.

493 Tamże.

494 E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 183.

495 Tamże, s. 185.

Kościołami protestanckimi”⁴⁹⁶. Trudności, jakich doświadczało szkolnictwo protestanckie, to przede wszystkim wspomniane funkcjonowanie w diasporze i zagrożenie małżeństwami mieszanymi oraz wpływ rzymskokatolickiego otoczenia. Gwałtownie kurczył się stan posiadania kościołów ewangelickich w szkolnictwie⁴⁹⁷.

W czasie zaborów nauczanie na najniższym etapie edukacyjnym było bezpośrednio związane z kościołem. Funkcjonowały przyzborowe szkoły kantorackie, w których obowiązki nauczyciela pełnił kantor. Z czasem przekształcały się one w szkoły elementarne, coraz luźniej związane z kościołem⁴⁹⁸. Na początku XX wieku widoczne stały się pierwsze śmiałe inicjatywy edukacyjne protestantów od czasów reformacji. W 1907 roku w Warszawie powstało męskie Gimnazjum im. Mikołaja Reja założone przez Kościół Ewangelicko-Augsburski, a w 1925 roku, już po odzyskaniu niepodległości, Gimnazjum Żeńskie im. Anny Wazówny⁴⁹⁹. Ze strony tego Kościoła już w marcu 1919 roku pojawił się postulat utworzenia wydziału teologii protestanckiej na Uniwersytecie Warszawskim⁵⁰⁰. Udało się go zrealizować w 1922 roku, a tamtejszy wydział teologii protestanckiej stał się centrum myśli teologicznej⁵⁰¹. Druga uczelnia, założona przez Kościół Ewangelicko-Unijny, to Wyższa Szkoła Teologiczna w Poznaniu⁵⁰².

Po zakończeniu I wojny światowej widoczny był jednak gwałtowny upadek szkolnictwa protestanckiego⁵⁰³. Po 1918 roku Kościołowi Ewangelicko-Augsburskiemu nie udało się utrzymać wielu szkół, co w dużej mierze spowodowały trudności finansowe i brak dotacji, prowadząc do nawet kilkuletnich przerw w funkcjonowaniu⁵⁰⁴. Jedynie na Wołyniu przetrwało około 80 szkół kantorackich, jednakże prezentowały one niski poziom nauczania, a językiem wykładowym był język niemiecki⁵⁰⁵.

⁴⁹⁶ Tamże, s. 186.

⁴⁹⁷ Tamże.

⁴⁹⁸ Tamże, s. 187.

⁴⁹⁹ Tamże.

⁵⁰⁰ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 105.

⁵⁰¹ Tamże, s. 114–115.

⁵⁰² Tamże, s. 116.

⁵⁰³ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 187.

⁵⁰⁴ Tamże, s. 188.

⁵⁰⁵ Tamże, s. 189.

W 1918 roku powstało gimnazjum we Lwowie, a w 1919 – gimnazjum w Stanisławowie, prowadzone przez Kościół Ewangelicki Augsburskiego i Helweckiego Wyznania⁵⁰⁶. Ten Kościół posiadał też sporą sieć szkół powszechnych; znajdowały się one w najlepszej sytuacji i do końca dwudziestolecia zachowały silny związek z Kościołem⁵⁰⁷.

Po zakończeniu I wojny światowej pojawiła się szansa na odzyskanie pełnej kontroli nad szkołą w Słucku⁵⁰⁸ przez Jednotę Wileńską Kościoła Ewangelicko-Reformowanego. Po odzyskaniu niepodległości rozwijał się też kalwinizm na Litwie, były to jednak głównie nowe ośrodki, niezwiązane z polskimi tradycjami reformacyjnymi⁵⁰⁹. W Birżach funkcjonowało gimnazjum koedukacyjne z internatem⁵¹⁰.

Od reformy oświaty w 1932 roku środowiska protestanckie zaangażowały się w aktywne tworzenie szkolnictwa prywatnego, nauczanie religii oraz sprawowanie nadzoru nad katechezą⁵¹¹. Część dzieci, ze względu na rozproszenie terytorialne wspólnoty, nie była objęta nauczaniem religii ewangelickiej w szkołach. Dodatkowo organizację takich zajęć utrudniały przepisy, które przewidywały organizację zajęć dla grupy minimum 12 osób. Czasem utrudnienia wynikały też z zaniedbań ze strony rodziców⁵¹². Podejmowano różnego rodzaju działania, mające na celu uzupełnienie powstającej w ten sposób luki w wychowaniu religijnym dzieci ewangelików. Były to m.in. lekcje religii odbywające się poza szkołą, np. w domu prywatnym, prowadzone przez duchownych, diakonisy lub osoby świeckie, które odbyły stosowny kurs, lub też przekazywanie treści religijnych bezpośrednio przez rodziców⁵¹³. Od osób uczących religii w szkołach wymagano odpowiedniego przygotowania. W szkołach średnich uczyli wyłącznie absolwenci uniwersytetów, a w szkołach powszechnych seminariorów w Bielsku i Łodzi, w Ostrzeszowie i Działdowie⁵¹⁴.

⁵⁰⁶ Tamże, s. 187.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 187–188.

⁵⁰⁸ M. Kosman, *Litewska Jednota...*, s. 77.

⁵⁰⁹ Tamże s. 87.

⁵¹⁰ Tamże s. 88.

⁵¹¹ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 189.

⁵¹² Tamże, s. 190.

⁵¹³ Tamże, s. 191.

⁵¹⁴ Tamże.

Najpopularniejszą pozaszkolną formą pracy z dziećmi były szkółki niedzielne lub nabożeństwa dla najmłodszych, organizowane przeważnie dla dzieci w wieku 8–12 lat, odbywające się raz w tygodniu po głównych nabożeństwach. Na spotkaniach miały miejsce modlitwy, analiza tekstu Biblii oraz śpiew, a prowadzone były one przez duchownych lub ich pomocników⁵¹⁵. Rola szkółek niedzielnych była tak ważna, że uznawano je za fundament wychowania religijnego młodego pokolenia⁵¹⁶.

Edukacja religijna jednak nie kończyła się na etapie wczesnego dzieciństwa. W kościołach ewangelickich kontynuowana ona była w czasie nauk przedkonfirmacyjnych i obejmowała osoby przygotowujące się do konfirmacji, zazwyczaj w wieku nastoletnim. W celu utrzymania jak najdłuższego wpływu na kształtowanie młodych ludzi często zdarzało się przedłużanie tych nauk od roku do dwóch lat, a w niektórych parafiach aż do trzech lat. Zauważano jednak, że efekty tych działań są niezadowalające. Najlepsze wyniki dawało nauczanie w domach konfirmacyjnych, co wiązało się z dłuższym wyjazdem do takiego ośrodka i tam przygotowaniem młodzieży do konfirmacji⁵¹⁷.

Starsza młodzież zrzeszała się w kościelnych organizacjach młodzieżowych i stowarzyszeniach, które zajmowały się ich wychowaniem religijnym, narodowym oraz rozrywką⁵¹⁸. Dla osób powyżej 18. roku życia powstał też uniwersytet ludowy na wzór szkół duńskich. Placówka, prowadzona przez Kościół Ewangelicki Augsburskiego i Helweckiego Wyznania, funkcjonowała w Dornfeld, w okolicach Lwowa, w latach 1921–1932. Była to jedyna tego typu szkoła w Polsce. Stanowiła swego rodzaju wspólnotę młodzieży, posiadającą samorząd, dla której organizowane były czteromiesięczne kursy o zróżnicowanej tematyce, w tym religijnej, narodowościowej i społecznej⁵¹⁹.

W II Rzeczypospolitej nastąpił pewien powrót do tworzenia edukacyjnych placówek protestanckich, a w zasadzie ewangelickich⁵²⁰, na poziomie średnim. Ewangelickie średnie szkoły wyznaniowe z polskim językiem

⁵¹⁵ Tamże.

⁵¹⁶ Tamże, s. 192.

⁵¹⁷ Tamże.

⁵¹⁸ Tamże, s. 193–194.

⁵¹⁹ Tamże, s. 194.

⁵²⁰ Zob. Z. Zagórowski, *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminarjów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów – Warszawa 1926.

funkcjonowały w Warszawie (gimnazjum męskie i żeńskie), natomiast szkoły o tradycjach protestanckich w Krotoszynie, Lesznie, Toruniu, Cieszynie, Pszczynie⁵²¹. Według innych źródeł szkoły ewangelickie istniały też np. w Krakowie i Gliwicach (te ostatnie w tym okresie leżały na terenie Niemiec), a wiele szkół prowadzonych przez organizacje mniejszości niemieckiej również miało charakter ewangelicki⁵²². Były to przede wszystkim średnie szkoły prywatne; w II RP około 20% średnich szkół prywatnych było szkołami prowadzonymi przez mniejszości, w tym w roku szkolnym 1922/1923 funkcjonowały 54 szkoły średnie z wykładowym językiem niemieckim⁵²³. Zasadniczo miały one charakter edukacji endemicznej, ograniczonej do wyznawców danej konfesji. Sporadycznie zdarzały się przypadki szkół wyznaniowych otwartych na przedstawicieli innych religii. Okres II RP to po reformacji drugi moment w historii Polski, gdy szkolnictwo protestanckie mogło swobodnie się rozwijać.

Działalność społeczną i edukacyjną prowadziły też inne wspólnoty protestanckie. Metodysci znani byli przede wszystkim z popularnych kursów języka angielskiego, prowadzili też zajęcia szkoły niedzielnej oraz szeroką działalność o charakterze charytatywnym. Organizowali również kursy biblijne w Klarysewie pod Warszawą⁵²⁴.

1.6. DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA PROTESTANTÓW W CZASIE II WOJNY ŚWIATOWEJ

W momencie wybuchu II wojny światowej najliczniejszy w tym czasie kościół protestancki w Polsce, Kościół Ewangelicko-Augsburski, liczył 500 000 wiernych, 118 parafii i 40 filiałów, pracowało w nim 180 księży⁵²⁵. Znacznie skromniejsza była wspólnota związana z reformowanym nurtem ewangelicyzmu, która potem znacząco zmalała po odłączeniu od Polski okolic Wilna, a wraz z nimi Jednoty Wileńskiej⁵²⁶. Na znaczeniu

⁵²¹ Tamże.

⁵²² *Historia parafii ewangelickiej w Gliwicach*, <http://ewangelicy.gliwice.pl/?D=55> [dostęp: 22.01.2013]; *Śladami ewangelików krakowskich*, www.krakow.luteranie.pl/historia/sladamie-ewangelikow-krakowskich/ [dostęp: 22.01.2013].

⁵²³ S. Walasek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 217–218, 220.

⁵²⁴ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 113.

⁵²⁵ O. Bartel, dz. cyt., s. 32.

⁵²⁶ W. Gastpary, *Protestantyzm w Polsce w dobie dwóch wojen światowych*, t. 2, Warszawa 1981, s. 26.

zyskiwały za to późniejsze wyznania protestanckie, związane z nurtem zielonoświątkowym, jak np. funkcjonujący na wschodzie kraju ewangeliczni chrześcijanie⁵²⁷. Dokładnie był to Związek Słowiańskich Zborów Ewangelicznych Chrześcijan w Polsce, a w 1939 roku należało do niego 82 zbory, 162 oddziały zborowe i 572 stacje misyjne, pracowało 116 prezbitarów oraz 187 ewangelistów i pracowników związku⁵²⁸. Drugą wspólnotą o zielonoświątkowym charakterze był Związek Stanowczych Chrześcijan⁵²⁹. Była to grupa, która po doświadczeniu duchowego przeżycia zwanego chrztem Duchem Świętym, wyłoniła się z ewangelików zamieszkujących Śląsk Cieszyński⁵³⁰. Początkowo nie była liczna, dodatkowo doświadczyła podziału terytorialnego Śląska Cieszyńskiego. Część zamieszkująca ziemie polskie tuż przed wojną zrzeszała około 2000 osób⁵³¹. Ponadto na ziemiach polskich działali metodyści, baptyści, adwentyści i wiele mniejszych grup wyznaniowych, zaliczanych do nurtu protestanckiego, nazywanych „Wolnymi Kościołami”⁵³². Według danych ze spisu powszechnego w 1931 roku, protestantyzm był jednym z pięciu głównych wyznań w Polsce⁵³³.

Po wybuchu wojny codzienna praca kościołów została utrudniona lub uniemożliwiona. Niektóre zgromadzenia nie mogły się odbywać, ludzie spotykali się po domach w małych grupkach⁵³⁴. Wiele budynków uległo zniszczeniu, członków wspólnot, a zwłaszcza duchownych, dotyczyły zaś aresztowania. Polityka okupantów na ziemiach polskich miała na celu wyniszczenie chrześcijaństwa w ogóle⁵³⁵, a polskiego ewangelicyzmu w szczególności⁵³⁶. Realizowano ten cel przez aresztowania duchownych i przywódców kościoła, jak ks. Burschego⁵³⁷, wysyłanie ich do obozów koncentracyjnych lub przetrzymywanie w więzieniach, konfiskatę kościelnego mienia, zamknięcie instytucji o charakterze społecznym, wprowadzanie

527 L. Szenderowski, *Ewangeliczni Chrześcijanie*, Warszawa 1982, s. 155–201.

528 Tamże, s. 196.

529 M. Kamiński, *Kościół Zielonoświątkowy w Polsce w latach 1988–2008*, Warszawa 2012, s. 37–41.

530 Tamże, s. 37–38.

531 M. Tymiński, *Kościół Zielonoświątkowy w Polsce*, Wrocław 1999, s. 29.

532 M. Kamiński, dz. cyt., s. 57; O. Bartel, dz. cyt., s. 29–30.

533 E. Szturm de Szterm, *Statistical Atlas of Poland*, London 1940, s. 29–31.

534 M. Kamiński, dz. cyt., s. 56.

535 O. Bartel, dz. cyt., s. 32.

536 A. Wantuła, dz. cyt., s. 108.

537 M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 56.

ograniczeń związanych z życiem religijnym⁵³⁸. Sytuacja kościoła była zależna od położenia terytorialnego danej wspólnoty. Jak pisze Oskar Bartel:

Polityka wyznaniowa oraz stosunek okupanta do organizacji wyznaniowych i życia religijnego na ziemiach polskich były różne: inna była polityka okupanta na obszarach tzw. wcielonych (Wartheland, Pomorze i Śląsk), zupełnie inna w Generalnym Gubernatorstwie⁵³⁹.

Na ziemiach wcielonych do Rzeszy sytuacja Kościołów protestanckich była najgorsza. Likwidowano je lub zamieniano na wspólnoty niemieckie. Część polskich ewangelików została przesiedlona do Generalnego Gubernatorstwa⁵⁴⁰. W Kraju Warty w 1941 roku zostały utworzone cztery kościoły ewangeliczne dla ludności niemieckiej⁵⁴¹. Ograniczono możliwości działania nie tylko polskich wspólnot protestanckich, lecz także Kościoła Rzymskokatolickiego⁵⁴². Zakazano nabożeństw i innego rodzaju czynności religijnych w języku polskim⁵⁴³. Opór środowiska kościelnego nie miał wpływu na politykę władz Rzeszy; mimo znaczących trudności życie kościelne trwało, a nawet intensyfikowało się w obliczu prześladowań⁵⁴⁴.

W Generalnym Gubernatorstwie sytuacja przedstawiała się jedynie nieco lepiej. Kościoły ewangeliczne i wspólnoty protestanckie nie zostały oficjalnie uznane przez władze okupacyjne⁵⁴⁵. W Kościele Ewangelicko-Augsburskim nastąpił podział na kościoły polskie i niemieckie, zbory mieszane były likwidowane lub zamieniane na zbory niemieckie⁵⁴⁶. Rozpoczęto organizację niemieckiego kościoła ewangelicznego⁵⁴⁷. Kościół polski w czasie okupacji działał w podziemiu⁵⁴⁸. Powstała Narodowa Rada Ewangelicka, która w latach powojennych została przekształcona w Polską Radę Ekumeniczną⁵⁴⁹.

538 A. Wantuła, dz. cyt., s. 109; O. Bartel, dz. cyt., s. 33–36; A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 122.

539 O. Bartel, dz. cyt., s. 32–33.

540 M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 55–56.

541 Tamże.

542 O. Bartel, dz. cyt., s. 33.

543 A. Wantuła, dz. cyt., s. 109.

544 O. Bartel, dz. cyt., s. 33–34.

545 Tamże s. 35; A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 121.

546 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 121–122.

547 O. Bartel, dz. cyt., s. 35.

548 Tamże; A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 122.

549 A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 124.

Szkolnictwo mniejszości niemieckiej bardzo intensywnie rozwijało się przed wojną na ziemiach polskich, korzystając z wielu przywilejów. Zbyt późno władze polskie zorientowały się, że sieć szkół niemieckich jest niewspółmierna do zapotrzebowania, że program nauczania zawiera wprost antypolskie treści. Istotny wpływ odegrały te szkoły zwłaszcza na Górnym Śląsku i Pomorzu, gdzie wielu uczniów polskiego pochodzenia zostało zgermanizowanych⁵⁵⁰. Ważne, by w tym miejscu zaznaczyć, że szkolnictwo niemieckie nie może być utożsamiane ze szkolnictwem ewangelickim, ponieważ istniały szkoły niemieckie niemające wyznaniowego charakteru oraz polskie szkoły ewangelickie. Szkoły niemieckie i ich działalność edukacyjna miały na celu przygotowanie tej mniejszości do nadchodzącej wojny. Polskim władzom oświatowym nie udało się już powstrzymać zachodzących zmian. Nadszedł 1 września 1939 roku.

Wybuch wojny uniemożliwił planowe rozpoczęcie roku szkolnego. Podejmowano takie próby w październiku i listopadzie, lecz po kampanii wrześniowej nie zawsze sytuacja szkoły pozwalała na wznowienie pracy. Brakowało budynków – zniszczonych lub zajętych przez wojsko niemieckie, i nauczycieli – wcielonych do wojska lub rozproszonych po kraju⁵⁵¹. Wiele osób uciekało, często zmieniało miejsce pobytu lub wyjeżdżało za granicę. Polityka oświatowa władz okupacyjnych zbieżna była z polityką wyznaniową. Podobnie zależała ona od tego, czy dane szkoły znalazły się na ziemiach wcielonych do Rzeszy czy w Generalnym Gubernatorstwie⁵⁵². Funkcjonowanie polskich szkół było utrudnione. Początkowo władze wydawały zgody na wznowienie działalności, zwłaszcza szkół powszechnych, lecz z czasem podjęły działania zmierzające do definitywnej likwidacji szkolnictwa wyższego i średniego. Już w listopadzie 1939 roku aresztowania profesorów i nauczycieli szkół średnich nie pozostawiały wątpliwości co do stosunku okupanta do polskiego szkolnictwa⁵⁵³. Początkowe wznowianie działalności szkół powszechnych i średnich dotyczyło głównie terenów Generalnego Gubernatorstwa. Na ziemiach wcielonych do Rzeszy całkowicie zlikwidowano polskie szkolnictwo średnie, a częściowo również powszechne⁵⁵⁴.

550 S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 157–159.

551 J. Krasuski, *Szkolnictwo i oświata w Polsce w latach 1939–1945*, Kielce 1975, s. 5.

552 Tamże, s. 6–14, 18–20.

553 Tamże, s. 6.

554 Tamże.

W ramach dozwolonego jeszcze szkolnictwa powszechnego również wprowadzono szereg ograniczeń. Możliwe było nauczanie tylko podstawowych umiejętności – rachunków, czytania i pisania. Zabroniona była nauka przedmiotów, które mogły nieść ze sobą jakiegokolwiek wartości narodowe, m.in. geografii, historii, historii literatury, nauki o Polsce współczesnej i gimnastyki⁵⁵⁵. Z nauczania wykluczone zostały też kobiety, jako osoby mające negatywny wpływ na uczniów⁵⁵⁶. Ponadto usunięto polskie podręczniki, zastępując je słabymi merytorycznie i metodycznie, przesyconymi proniemiecką propagandą materiałami⁵⁵⁷. Początkowo nie respektowano postanowień niemieckiej administracji, z czasem jednak jawne działanie wbrew władzy stało się niemożliwe⁵⁵⁸.

Na terenach włączonych do Rzeszy od początku okupacji obowiązywała polityka germanizacyjna. Po likwidacji polskich szkół pozostało tylko kilka szkół powszechnych w Poznaniu i Łodzi oraz w Zachodniej Małopolsce, włączonej do Śląska⁵⁵⁹. Intensywnie wprowadzano język niemiecki jako wykładowy oraz niemieckich niewykwalifikowanych nauczycieli. Ograniczano czas nauki i długość jej obowiązków (w Kraju Warty w zasadzie nauka obowiązkowa była od 9. do 12. roku życia)⁵⁶⁰. Szkoły polskie praktycznie nie istniały na Pomorzu, północnym Mazowszu, Suwalszczyźnie i na Śląsku. Jedynie Zagłębie Dąbrowskie miało zezwolenie na działalność szkół z polskim językiem nauczania, były to jednak, podobnie jak w Kraju Warty, bardzo ograniczone czasowo i programowo zajęcia⁵⁶¹.

W miarę postępowania ograniczeń związanych z oświatą stopniowo zaczęto organizować tajne nauczanie. Jak pisze Marian Walczak:

w większości ośrodków szkolnych początek tajnego nauczania był ściśle związany z zakazem uruchomienia lub nakazem zamknięcia danej szkoły średniej lub wyższej albo też z decyzjami o wyeliminowaniu z planów nauczania szkół powszechnych i zawodowych podstawowych przedmiotów humanistycznych⁵⁶².

⁵⁵⁵ Tamże, s. 7–8.

⁵⁵⁶ Tamże, s. 7.

⁵⁵⁷ Tamże, s. 9–10.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 8–9.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 18–19.

⁵⁶⁰ J. Krasuski, *Szkolnictwo i oświata...*, s. 19.

⁵⁶¹ Tamże, s. 19–20.

⁵⁶² M. Walczak, *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej*, Wrocław 1993, s. 206.

W oparciu o ZNP powstała Tajna Organizacja Nauczycielska (TON), która na przełomie 1939 i 1940 podjęła pierwsze kroki zmierzające do organizacji tajnego kształcenia⁵⁶³. Jesienią 1940 roku powstał Departament Oświaty i Kultury będący organem Delegatury Rządu na Kraj. Podjęto prace mające na celu zorganizowanie jednolitej władzy oświatowej na szczeblu centralnym i lokalnym oraz rozszerzenie i ujednoczenie tajnego nauczania⁵⁶⁴. Dzięki tym działaniom na terenie GG w czasie wojny tajnym nauczaniem w szkołach powszechnych objętych było od 60 000 do 90 000 dzieci⁵⁶⁵.

Na ziemiach włączonych do Rzeszy tajne nauczanie początkowo spontanicznie się rozwijało, z czasem jednak wymagało idealnej konspiracji. Odbywało się ono najczęściej indywidualnie, czasem w małych grupach. Brakowało lokali i nauczycieli, nie było jasnej organizacji tajnych władz oświatowych odpowiedzialnych za te tereny⁵⁶⁶. Zasięg tajnego nauczania nie był tu tak duży jak w GG⁵⁶⁷.

Szkolnictwo średnie po likwidacji od razu rozpoczęło poszukiwania możliwości kontynuowania pracy w jakiegokolwiek formie. Młodsze klasy działały pod przykrywką klas VII i VIII szkół powszechnych, natomiast starsze wyłącznie jako tajne komplety albo, w późniejszym czasie, kursy zawodowe⁵⁶⁸. Początkowo nie była to działalność masowa i niewiele osób objętych było tajną edukacją⁵⁶⁹. Komplety organizowano w oparciu o przedwojenne szkoły, opierano się też na przedwojennych programach nauczania, z wyłączeniem niektórych przedmiotów, niemożliwych do realizacji w warunkach okupacji⁵⁷⁰. Z czasem rósł stopień organizacji tajnego nauczania na poziomie średnim, a wraz z nim liczba uczniów objętych kształceniem. W pierwszym roku szkolnym było to ponad 31 000, a w ostatnim ponad 64 000⁵⁷¹.

Poza szkolnictwem powszechnym w okrojonej formie oficjalnie funkcjonowało też, niezbędne niemieckiemu przemysłowi, szkolnictwo

⁵⁶³ J. Krasuski, *Szkolnictwo i oświata...*, s. 23.

⁵⁶⁴ Tamże, s. 26.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 38.

⁵⁶⁶ Tamże, s. 62.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 63–69.

⁵⁶⁸ Tamże, s. 40.

⁵⁶⁹ Tamże, s. 41.

⁵⁷⁰ Tamże, s. 42.

⁵⁷¹ Tamże, s. 50.

zawodowe⁵⁷². Dość szybko pojawiła się możliwość współpracy tajnych szkół średnich i wyższych ze szkołami zawodowymi. Współpraca ta obejmowała tworzenie kursów przygotowawczych, pod którymi ukrywana była nauka w gimnazjum, prowadzenie nauki tajnych kompletów jako dodatkowych kursów zawodowych, w szkołach zawodowych organizowano równoległe klasy z ogólnokształcącym programem nauczania (gimnazjum i liceum), wprowadzano program pierwszych lat studiów, udostępniano pomieszczenia, warsztaty i pracownie na potrzeby zajęć kompletów studenckich⁵⁷³. Do 1942 roku działały kursy przygotowawcze, których celem było dokończenie młodzieży po szkołach ogólnokształcących i przygotowanie do nauki w szkołach zawodowych wyższego stopnia. Kursy były idealną możliwością realizowania programu starszych klas gimnazjum, przygotowania do małej matury, a także do rzeczywistej kontynuacji nauki w szkołach zawodowych⁵⁷⁴. Trzeba zaznaczyć, że takie możliwości istniały głównie w dużych ośrodkach miejskich, a najwięcej działań tego typu miało miejsce w Warszawie⁵⁷⁵.

Jako przykłady szkół protestanckich działających w tych niespokojnych latach przywołam żeńskie Gimnazjum im. Królowy Anny Wazówny i męskie Gimnazjum im. Mikołaja Reja w Warszawie. Losy tych szkół, ich nauczycieli, uczniów i uczennic były charakterystyczne dla szkolnictwa w czasie wojny, odzwierciedlały wszystkie opisane powyżej problemy i ich rozwiązania, dotyczące szkolnictwa polskiego w ogóle.

Uczennicami w ewangelickim gimnazjum żeńskim były głównie dziewczęta tego wyznania. Stanowiły one blisko 60% społeczności szkolnej. Pozostałe uczennice to głównie katoliczki (31%) i żydówki (8%)⁵⁷⁶. Od 1935 roku w szkole funkcjonowała 39. Warszawska Żeńska Drużyna Harcerska, co w czasie wojny miało znaczący wpływ na zaangażowanie uczennic w działalność pomocową i konspirację⁵⁷⁷. Uczennice działały w Pogotowiu Harcerek, były sanitariuszkami, pracowały w centrali telefonicznej. Z czasem włączyły się one w działalność podziemną, pomoc

⁵⁷² M. Walczak, dz. cyt., s. 224.

⁵⁷³ Tamże.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 225.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 226–227.

⁵⁷⁶ Dane za lata 1935–1938. Zob. *Gimnazjum im. Królowy Anny Wazówny*, Warszawa 1987, s. 19.

⁵⁷⁷ Tamże, s. 56–57.

rannym, organizowanie żywności i odzieży dla żołnierzy. Uczestniczyły też w kursach sanitarnych i łączności⁵⁷⁸. Wiele dziewcząt zaangażowanych było w działalność charytatywną, zwłaszcza wśród sierot⁵⁷⁹. Uczennice, które znalazły się w Warszawie w czasie powstania, wykorzystywały wiedzę zdobytą na wspomnianych kursach w praktycznych działaniach pomocowych. Większość z nich trafiła do obozów jenieckich, część po wojnie wróciła do Polski⁵⁸⁰.

Budynek szkolny we wrześniu 1939 roku został częściowo zniszczony, lecz umożliwił podjęcie nauczania. Planowano rozpocząć rok szkolny w październiku. W tym czasie budynek został zajęty na szpital. Szkoła powszechna mogła funkcjonować na parterze, natomiast gimnazjum i liceum przeniosły się w gościnne progi innej szkoły średniej, nadal planując normalne rozpoczęcie nauki. W późniejszym czasie do tego samego budynku przeniosła się także szkoła powszechna, której odmówiono dotychczasowych pomieszczeń⁵⁸¹. W czasie powstania warszawskiego pierwotny budynek szkoły nie ocalał⁵⁸².

W listopadzie 1939 roku, po likwidacji szkolnictwa średniego i wyższego, podjęto się organizacji tajnego nauczania. W roku szkolnym 1939/1940 w ten sposób uczyło się około 80 uczennic⁵⁸³. Szansą na przynajmniej częściowe oficjalne funkcjonowanie szkoły stało się pozwolenie na organizowanie kursów zawodowych. Od 1940 roku w taki sposób działały klasy szkoły średniej, gdzie treści poszerzane były o zakazane przedmioty, a uczennice przygotowywane do odbywających się w konspiracji egzaminów⁵⁸⁴. W 1942 roku kursy przekształcone zostały w filię III Miejskiej Szkoły Zawodowej, oficjalnie prowadzącą Kurs Konfekcyjno-Galanteryjny⁵⁸⁵. Program nauczania gimnazjum i liceum nie odbiegał znacząco od przedwojennego, był jedynie dostosowany do mniejszej liczby godzin, możliwości związanych z dostępem do pomocy oraz warunków organizacyjnych⁵⁸⁶.

578 Tamże, s. 57–59.

579 Tamże, s. 69–70.

580 Tamże, s. 59–60.

581 Tamże, s. 61–62.

582 Tamże, s. 74.

583 Tamże, s. 63.

584 Tamże, s. 65.

585 Tamże, s. 66.

586 Tamże, s. 67.

W latach 1942/1943 i 1943/1944 w szkole uczyło się około 150 uczennic⁵⁸⁷. Dla dyrektorki szkoły, Heleny Bursche, ważne było budowanie wspólnej tożsamości uczennic i ducha szkoły, co starała się realizować poprzez organizację wspólnych obchodów rocznic i świąt w szkole zawodowej. Odbywały się tam też przedstawienia i szczególnie celebrowane zakończenia roku szkolnego⁵⁸⁸. W czasie wojny w ramach tajnego nauczania Gimnazjum im. Królowy Anny Wazówny pięciokrotnie zorganizowało egzaminy maturalne⁵⁸⁹.

Uczniowie męskiego Gimnazjum im. Mikołaja Reja w Warszawie jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego 1939/1940 byli wcielani do wojska⁵⁹⁰. Losy uczniów z czasu kampanii wrześniowej to historie indywidualnych osób zaangażowanych w walkę o wolność. Wielu z nich pełniło ważne funkcje wojskowe lub odznaczyło się szczególnym bohaterstwem. Część z nich przypląciła to niewolą lub zagraniczną tułaczką; ci, którzy pozostali na wolności i wrócili do kraju – brali udział w działalności konspiracyjnej⁵⁹¹. Istniejąca w szkole przed wojną 8. Warszawska Drużyna Harcerska zasilala szeregi warszawskich łączników⁵⁹². W późniejszych latach wojny uczniowie warszawskiego „Reja” obecni byli na wszystkich frontach wojennych, brali udział w ruchu oporu, powstaniu warszawskim⁵⁹³, formacjach ludowego Wojska Polskiego i Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie⁵⁹⁴. W czasie wojny poza walką zbrojną prowadzili też działalność publikacyjną (głównie publikacje ruchu oporu), naukową, kulturalną, w tym literacką oraz sportową⁵⁹⁵. Nie wszyscy uczniowie tak chlubnie zapisali się na kartach historii. Część z nich kolaborowała, jednak potwierdzone informacje dotyczą zaledwie kilku osób⁵⁹⁶.

587 Tamże, s. 66–67.

588 Tamże, s. 69.

589 Tamże, s. 72.

590 S. Konarski, M. Ornowski, *Szkoła im. Mikołaja Reja w Warszawie*, Warszawa 1993, s. 91.

591 Tamże, s. 93–103.

592 Tamże, s. 93.

593 Więcej o udziale uczniów Reja w powstaniu warszawskim zob. S. Konarski, M. Ornowski, dz. cyt., s. 140–156.

594 Tamże, s. 109–135.

595 Tamże, s. 137–139.

596 Tamże, s. 136.

Tajne nauczanie w tej szkole jest słabo udokumentowane, jednak z pewnością miało miejsce. Potwierdzają to świadectwa z egzaminów maturalnych, księgi uczniów oraz wspomnienia wojennych wychowanków Gimnazjum im. Mikołaja Reja⁵⁹⁷. Tajne nauczanie zostało zorganizowane, podobnie jak w szkole żeńskiej, na przełomie 1939 i 1940 roku. Zajęcia odbywały się w mieszkaniach prywatnych, w małych grupach, podobnie organizowane były egzaminy. Nauka odbywała się z przerwami, w zależności od bieżącej sytuacji⁵⁹⁸. W latach 1940/1941 i 1941/1942 zorganizowane zostały kursy zawodowe, które były legalną przykrywką dla nauczania na poziomie szkoły średniej⁵⁹⁹. W czasie wojny egzamin maturalny zdało 129 uczniów męskiej szkoły ewangelickiej⁶⁰⁰.

Uczniowie szkół im. Mikołaja Reja powszechnie uczestniczyli w walce, przejawiali aktywną postawę wobec zagrożenia kraju, podejmowali próby brawurowych uciezek z obozów i konwojów⁶⁰¹. W czasie wojny zginęło ponad 300 wychowanków tych szkół⁶⁰². Ich zaangażowanie jest dowodem na samodzielność, życiową zaradność i patriotyzm – widoczne efekty pracy wychowawczej w szkole⁶⁰³.

Czas działań wojennych utrudniał pozostałą działalność społeczną wspólnot protestanckich, choć nie przerwał jej zupełnie. Organizowano pomoc dla żołnierzy, wsparcie dla ich rodzin, chorych i rannych, a także wdów i sierot. Niejednokrotnie wiele ryzykując, podejmowano próby kontynuowania przedwojennej działalności. W czasie niemieckiej okupacji Stefania Michejda z Zalewskich prowadziła ewangelicki dom sierot w Cieszynie, za co została skazana i wywieziona do Auschwitz, gdzie zginęła 1942 roku⁶⁰⁴. Od 1937 roku funkcjonował też dom sierot dla dziewcząt w Kowlu, prowadzony przez Związek Ewangelicznych Chrześcijan⁶⁰⁵. Trwała też przykościelna działalność edukacyjna. W kościołach prowadzona była praca z dziećmi i młodzieżą. W młodszych wspólnotach

⁵⁹⁷ Tamże, s. 103–104.

⁵⁹⁸ Tamże, s. 104–105.

⁵⁹⁹ Tamże, s. 107–108.

⁶⁰⁰ Tamże, s. 104.

⁶⁰¹ Tamże, s. 156.

⁶⁰² Tamże, s. 135.

⁶⁰³ Tamże, s. 156.

⁶⁰⁴ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 107.

⁶⁰⁵ L. Szenderowski, dz. cyt., s. 182–183.

protestanckich, choć za podstawowe miejsce wychowania uważano rodzinę, podejmowano wiele działań związanych z młodym pokoleniem⁶⁰⁶. Pierwszym etapem były zajęcia szkoły (szkółki) niedzielnej dla dzieci, funkcjonującej przy prawie każdym zborze⁶⁰⁷. Dla młodzieży organizowano spotkania i zloty⁶⁰⁸. Wojna utrudniała normalne działania charytatywne i edukacyjne przy kościołach protestanckich. Wiele z nich zostało przerwanych lub zawieszonych, jednak niektórzy, pomimo trudności, kontynuowali swoją pracę.

Wspólnoty protestanckie w czasie II wojny światowej, podobnie jak całe polskie społeczeństwo, doświadczyły ogromnych strat. Były to nie tylko straty materialne – zniszczone, spalone lub zburzone budynki kościelne, zakłady dobroczynne, szpitale, szkoły⁶⁰⁹, lecz także ogromne straty w ludziach. Wielu uwięzionych i wysłanych do obozów przywódców kościoła już nigdy z nich nie wróciło. Trzydziestu duchownych zginęło⁶¹⁰. Po zakończeniu wojny i wyznaczeniu nowych granic wielu protestantów znalazło się poza terytorium Polski. Trwały też migracje ludności, wiele osób nigdy nie wróciło do ojczyzny⁶¹¹. Po wojnie jedynie na Śląsku Cieszyńskim luteranizm miał dość sił, by podnieść się z ruiny⁶¹². Znaczna część Ewangelicznych Chrześcijan znalazła się w nowej rzeczywistości – na ziemiach ZSRR⁶¹³. Duchowni powracający z wojennej tułaczki lub niewoli poza granicami kraju nie zawsze mieli do czego wracać. Wiele budynków kościelnych, które nie uległy zniszczeniu, zostało zajętych przez państwo lub Kościół Rzymskokatolicki⁶¹⁴.

1.7. ŚRODOWISKO PROTESTANCKIE W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ (1945–1989)

Czas po II wojnie światowej w Polsce nadal pełen był niepewności co do powojennej przyszłości kraju. Środowisko protestanckie, poza oczy-

⁶⁰⁶ Tamże, s. 183–184.

⁶⁰⁷ Tamże, s. 184.

⁶⁰⁸ Tamże, s. 165, 178–179, 184.

⁶⁰⁹ A. Wantuła, dz. cyt., s. 109.

⁶¹⁰ O. Bartel, dz. cyt., s. 36.

⁶¹¹ M. Kosman, *Protestanci w Polsce...*, s. 56.

⁶¹² A. Wantuła, dz. cyt., s. 109.

⁶¹³ L. Szenderowski, dz. cyt., s. 202–204.

⁶¹⁴ W. Gastpary, *Protestantyzm w Polsce...*, s. 201; O. Bartel, dz. cyt., s. 37–38.

wistymi stratami materialnymi i ludzkimi, dotknęły przede wszystkim zmiana granic i migracje ludności oraz negatywnie nacechowany stereotyp ewangelika-Niemca⁶¹⁵, o którym wspomniano we wcześniejszych rozważaniach.

Zmiana granic ziem polskich w stosunku do stanu z 1939 roku była znacząca. Środowisko protestanckie najbardziej dotknęła utrata ziem wschodnich, głównie Wileńszczyzny i wschodniej Galicji, a na południu Zaolzia⁶¹⁶. Spowodowało to znaczące osłabienie Kościoła Ewangelicko-Reformowanego (Jednota Wileńska), Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego i Helweckiego Wyznania (Galicja) i Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego (okolice Cieszyna – kolebka polskiego ewangelicyzmu).

Bezpośrednią konsekwencją zmiany granic były migracje ludności, najczęściej zgodnie z przynależnością narodową. Niemcy, w tym ewangelicy, którzy podali narodowość niemiecką, przemieszczali się na zachód, poza Ziemię Odzyskane lub byli przesiedlani do RFN i NRD⁶¹⁷. Mniejszości litewska, białoruska i ukraińska pozostawały na ziemiach wschodnich, które stały się częścią ZSRR lub migrowały z centralnej Polski na wschód. Czesi przenosili się na południe, zwłaszcza z części Śląska Cieszyńskiego, która pozostała przy Polsce. Polacy z kolei przemieszczali się głównie ze wschodu na zachód⁶¹⁸, zasiedlając Warmię, Mazury, Pomorze, obecne województwo lubuskie i Dolny Śląsk. W wyniku tych wędrówek na ziemiach polskich pozostała garstka ewangelików-Polaków oraz wyznawcy późniejszych konfesji protestanckich, które nie zostały uznane przez państwo przed wybuchem wojny. Wielonarodowe, wieloetniczne, wielokulturowe i zróżnicowane pod względem religijnym państwo zamieniało się w coraz bardziej homogeniczne. Z około 1 000 000 protestantów zamieszkujących ziemie polskie na początku istnienia II Rzeczypospolitej⁶¹⁹ do lat 60. XX wieku liczba

⁶¹⁵ O tej kwestii pisze też R. Michalak, *Protestantyzm polski po 1945 roku – spuścizna sporów narodowościowych i polityki wyznaniowej Drugiej Rzeczypospolitej*, „Myśl Protestancka” 2001, nr 4, s. 30–34.

⁶¹⁶ Zob. R. Michalak, *Miejsce Kościołów protestanckich w polityce wyznaniowej PRL*, [w:] *Protestantyzm w Polsce na przestrzeni wieków*, red. P. Goldyn, Poznań 2009, s. 95.

⁶¹⁷ W. Gastpary, *Protestantyzm w Polsce...*, s. 202.

⁶¹⁸ A. Bonasewicz, *Główne kierunki i natężenie migracji 1945–1995*, [w:] *Migracje 1945–1995. Migracje i społeczeństwo 3*, red. J. E. Zamojski, Warszawa 1999, s. 22.

⁶¹⁹ A. Tokarczyk, dz. cyt., s. 104, 110–111.

ta zmalała do około 150 000⁶²⁰. Pomimo marginalizacji środowiska protestanckiego podjęto próbę ponownej organizacji struktur kościelnych.

Odbudowa wymagała oszacowania strat i podjęcia działań organizacyjnych, czemu służyć miała I Konferencja Duchownych Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w 1946 roku. Wiele budynków będących przed wojną własnością Kościołów ewangelickich zostało zajętych przez Kościół Rzymskokatolicki, co spowodowało dodatkowe napięcia społeczne i ciągnące się latami procesy sądowe. Traktowanie mienia ewangelickiego jako równoznaczne z mieniem poniemieckim było powszechne⁶²¹. Ogromne straty poniósł zbor warszawski; zarówno w czasie okupacji, jak i powstania większość nieruchomości kościelnych zamieniła się w gruzy⁶²². Odbudowa poza możliwościami i dobrymi chęciami wymagała też konkretnego finansowania. Władze kościoła nie mogły w tej kwestii liczyć na pomoc państwa czy wiernych, w związku z czym poszukiwały pomocy materialnej w zagranicznych ośrodkach protestanckich⁶²³. Podjęty trud zaowocował odbudową lub remontem 245 kościołów i 146 kaplic od końca wojny do początku lat 60. XX wieku.

Wszystkie wyznania ewangelickie funkcjonujące przed wojną jako niezależne Kościoły o tradycji luterańskiej lub mieszanej oraz wspólnota Braci Morawskich zostały na mocy ustaw z 1946 i 1947 roku wcielone do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego⁶²⁴. Poza Kościołem Ewangelicko-Augsburskim w Polsce funkcjonowały dwa kościoły ewangelickie: Kościół Ewangelicko-Reformowany oraz Kościół Metodystyczny, jak również późniejsze wyznania protestanckie: Kościół Baptystów, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego oraz Zjednoczony Kościół Ewangeliczny zrzeszający wyznania związane z ruchem zielonoświątkowym⁶²⁵.

Spośród wymienionych powyżej uregulowany status prawny przed II wojną światową miał Kościół Ewangelicko-Augsburski. Już po wojnie uporządkowana została sytuacja prawna Kościoła Metodystycznego oraz Kościoła Ewangelicko-Reformowanego, w 1947 roku natomiast Kościoła

620 O. Bartel, dz. cyt., s. 39.

621 Tamże, s. 37–38; W. Gastpary, *Protestantyzm w Polsce...*, s. 201.

622 W. Gastpary, *Protestantyzm w Polsce...*, s. 201.

623 O. Bartel, dz. cyt., s. 37–38.

624 Tamże, s. 37.

625 Tamże, s. 39–40.

Adwentystów Dnia Siódmego oraz Kościoła Baptystów. W późniejszych latach związki wyznaniowe mogły być zarejestrowane jedynie jako stowarzyszenia, z czego skorzystano, tworząc Zjednoczony Kościół Ewangeliczny⁶²⁶.

Działalność edukacyjną w powojennej Polsce prowadziły i nadal prowadzą głównie dwa środowiska – ewangelicy, w tym Kościół Ewangelicko-Augsburski, oraz kościoły ewangelikalne, czyli baptyści i zielonoświątkowcy. Przybliżając nieco środowisko zielonoświątkowe, należy zauważyć, że ruch ten w Polsce ma dwa główne źródła – Związek Stanowczych Chrześcijan, który rozwijał się na Śląsku Cieszyńskim jeszcze w czasach zaboru austriackiego, oraz Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej, który początkowo funkcjonował w zaborze rosyjskim. Ruch zielonoświątkowy od początku nie był jednorodny, czerpał z odmiennych tradycji, miał jednak wspólny element – przeżycie chrztu Duchem Świętym, związanego z tzw. glosolalią, czyli mówieniem językami oraz manifestację pozostałych darów duchowych⁶²⁷. W przypadku stanowczych chrześcijan nie spotkali się oni ze zrozumieniem nowego błogosławieństwa, którego doświadczyli, przez duchownych Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. Grupa dziewięciu osób została wyłączona z kościoła i zaczęła funkcjonować samodzielnie, nigdy jednak nie zerwała zupełnie łączności z tradycją ewangelicką i samym Kościołem Ewangelicko-Augsburskim⁶²⁸. Tuż przed wybuchem II wojny światowej Związek Stanowczych Chrześcijan liczył około 2000 osób⁶²⁹. Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej działający na Kresach Wschodnich powstawał w latach 20. XX wieku., głównie za sprawą osób powracających z emigracji do Stanów Zjednoczonych Ameryki, jak również pentekostalnych misjonarzy przyjmowanych w tym czasie z dużą otwartością. Ruch zielonoświątkowy na tych terenach rozwijał się bardzo dynamicznie, powstawało mnóstwo zborów, organizowano wiele spotkań ewangelizacyjnych. Tuż przed wybuchem II wojny światowej liczba członków Kościoła Chrześcijan Wiary Ewangelicznej wynosiła ponad 21 000⁶³⁰.

626 A. Mezglewski, *Szkolnictwo wyznaniowe w Polsce w latach 1944–1980*, Lublin 2004, s. 85–86.

627 M. Kamiński, dz. cyt., s. 36–37.

628 Tamże, s. 37–41.

629 M. Tymiński, dz. cyt., s. 29.

630 M. Kamiński, dz. cyt., s. 41–58. Więcej na temat stanowczych chrześcijan w Polsce zob. L. Szenderowski, dz. cyt., s. 155–220.

Po 1945 roku środowisko Stanowczych Chrześcijan na Zaolziu rozdzielone zostało granicą między Polską a Czechosłowacją. Losy ruchu zielonoświątkowego były różne. Początkowe propozycje powrotu ze strony Kościoła Ewangelickiego nie zostały przyjęte. Związek Stanowczych Chrześcijan zdecydował o połączeniu z innymi wolnymi kościołami funkcjonującymi po wojnie na ziemiach polskich⁶³¹. Współpracę nawiązali głównie z baptystami, a z czasem z szerszym gronem przedstawicieli wolnych kościołów. Już w 1946 roku pojawiały się plany Unii Wyznań Ewangelicznych, która zakładałaby autonomię denominacji, przy jednoczesnej współpracy, zwłaszcza w wymiarze finansowym. Unia powstała w 1947 roku, a w jej skład weszły: Związek Zborów Ewangelicznych Chrześcijan, Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej, Kościół Chrystusowy, Wolni Chrześcijanie i Stanowczy Chrześcijanie⁶³². Zjednoczony Kościół Ewangeliczny liczył w tym czasie około 7500 wiernych i utrzymywał dom starców. W 1948 roku unia przekształciła się w Zjednoczony Kościół Ewangeliczny (ewangeliczni chrześcijanie, wolni chrześcijanie, stanowczy chrześcijanie)⁶³³. Kościół mimo podejmowanych prób nie uzyskał oficjalnej rejestracji⁶³⁴.

W 1950 roku rozpoczęła się pierwsza powojenna fala prześladowań kościołów zrzeszonych w ZKE. Zamknięto obiekty sakralne, pod zarzutami szpiegostwa aresztowano duchownych i osoby zaangażowane w pracę w kościołach, w sumie około 200 osób, zwiększono też kontrolę nad działalnością związków⁶³⁵. Do ZKE w latach 1952–1953 dołączyły Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej oraz Kościół Chrystusowy⁶³⁶. Oficjalna rejestracja Związku nastąpiła w 1959 roku po rozwiązaniu indywidualnych związków i zewnętrznej unifikacji, która umożliwiła uzyskanie akceptacji władz⁶³⁷. Mimo porozumienia w ramach związku istniały dwa główne nurty – dominujący nurt ewangeliczny i mniej liczny zielonoświątkowy,

631 Z. Pasek, *Związek Stanowczych Chrześcijan*, Kraków 1993, s. 92–93.

632 Z. Pasek, dz. cyt., s. 93–94.

633 Tamże, s. 95.

634 Tamże, s. 98–100; M. Kamiński, dz. cyt., s. 59–61.

635 Z. Pasek, dz. cyt., s. 100; M. Kamiński, dz. cyt., s. 61–62.

636 Z. Pasek, dz. cyt., s. 101–102.

637 Tamże, s. 102; E. Czajko, *Sytuacja prawna ruchu zielonoświątkowego w Polsce w perspektywie historycznej*, Warszawa 2000, s. 13–14.

między którymi istniały wyraźne różnice doktrynalne⁶³⁸. Na przełomie lat 50. i 60. wizyty zachodnich ewangelistów oraz rozmaite wzorce, głównie amerykańskie, ukształtowały organizację i życie religijne wspólnot zielonoświątkowych funkcjonujących w ramach ZKE⁶³⁹. Tak o codzienności wspólnot ewangelicznych pisze Marek Kamiński:

Funkcjonowanie Zjednoczonego Kościoła Ewangelicznego w PRL znajdowało się pod ścisłą kontrolą władz totalitarnego państwa. Choć sytuacja prawna oraz typ relacji pomiędzy państwem a Zjednoczonym Kościołem Ewangelicznym były lepsze niż w innych krajach komunistycznych, działalność musiała być ograniczona do ściśle określonych przez państwo ram: wydawana mogła być pewna reglamentowana ilość literatury, organizowano tzw. kursy biblijno-umykalniające, kształcono kadry w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, władze zezwoliły na otwarcie w 1968 roku Szkoły Biblijnej w Warszawie. Ponadto sporadycznie zdarzało się, że władze wydawały zgodę na wybudowanie nowych obiektów kościelnych⁶⁴⁰.

Zjednoczony Kościół Ewangeliczny mimo oficjalnej jedności w rzeczywistości składał się z wielu mniejszych grup, odmiennie rozumiejących kwestie doktrynalne, związanych z inną tradycją itp. Przez cały okres istnienia związku napięcia między poszczególnymi grupami dawały o sobie znać. Z końcem 1980 roku ze związku wystąpili wolni chrześcijanie, rejestrując Kościół Wolnych Chrześcijan⁶⁴¹. Od połowy lat 80. XX wieku nasilały się tendencje do usamodzielnienia się poszczególnych konfesji funkcjonujących w ramach ZKE. W 1987 roku na synodzie w Warszawie zdecydowano „o rozwiązaniu Zjednoczonego Kościoła Ewangelicznego i utworzeniu nowych wspólnot wyznaniowych”⁶⁴². W 1988 roku powstały Kościół Zielonoświątkowy i Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej⁶⁴³ oraz Kościół Ewangelicznych Chrześcijan i Kościół Zborów Chrystusowych⁶⁴⁴. W podobnym czasie w Polsce powstały inne kościoły o charakterze zielonoświątkowym, które nie były nigdy związane z ZKE:

⁶³⁸ Z. Pasek, dz. cyt., s. 104–105.

⁶³⁹ Tamże.

⁶⁴⁰ M. Kamiński, dz. cyt., s. 68.

⁶⁴¹ E. Czajko, dz. cyt., s. 14.

⁶⁴² Tamże, s. 16.

⁶⁴³ Tamże.

⁶⁴⁴ M. Tymiński, dz. cyt., s. 42.

Chrześcijańska Wspólnota Zielonoświątkowa, Ewangeliczna Wspólnota Zielonoświątkowa i Kościół Boży w Chrystusie⁶⁴⁵.

Po II wojnie światowej straty w oświacie oceniano na 60% w odniesieniu do stanu przed wojny. Zginęło około 16 000 nauczycieli i zniszczono 7621 szkół⁶⁴⁶. Podejmowane były próby odrodzenia szkół protestanckich, których dotyczyły problemy całego systemu oświaty, czyli przede wszystkim lokalowe i kadrowe. Trudności lokalowe spowodowane były ogromem powojennych zniszczeń, uszkodzeniem dawnych budynków szkolnych lub ich zajęciem na inne cele. Trudności kadrowe zaś wynikały z powojennych migracji ludności, związanego z tym rozproszenia środowiska protestanckiego, życia w ukryciu. Zmiana granic i niepewna sytuacja polityczna nie zachęcały do podejmowania systematycznej pracy oświatowej. Brakowało przygotowanych do pracy nauczycieli, kadry zarządzającej i potencjalnych sponsorów wspierających pracę szkoły⁶⁴⁷.

Nowe władze nie miały żadnego programu oświatowego i próbowały początkowo odwoływać się do regulacji przedwojennych, w tym konstytucji marcowej z 1921 roku i wszystkich zarządzeń szkolnych wydanych do 1939 roku. Jak pisze Ludwik Szuba: „Wydawane przez kuratoria zapewnienia [...] uspokajały rodziców i nauczycieli oraz dawały nadzieję, że szkoła nie będzie się niczym różnić od szkoły sprzed wojny”⁶⁴⁸. Niejasna była przyszłość szkół prywatnych, w tym wyznaniowych, choć oficjalnie obowiązywały przedwojenne przepisy prawne regulujące ich zakładanie. Głównym aktem prawnym była ustawa z 1932 roku, złagodzona przepisami Ministerstwa Oświaty w zakresie wymogów lokalowych i kadrowych koniecznych do spełnienia⁶⁴⁹. Początkowo istniała pewna otwartość na działalność szkół prywatnych, jednakże stopniowo ograniczano ich możliwości rozwoju⁶⁵⁰. Szkolnictwo ewangelickie, podobnie jak przed wojną nie zawsze trafnie wiązane z mniejszością niemiecką, w powojennej rzeczywistości nie spotykało się z przychylnością nie tylko władz, lecz także społeczeństwa. Jak pisze Elżbieta Kaszuba, na Dolnym

⁶⁴⁵ E. Czajko, dz. cyt., s. 17.

⁶⁴⁶ L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 89.

⁶⁴⁷ A. Mezglewski, dz. cyt., s. 29–30.

⁶⁴⁸ L. Szuba, dz. cyt., s. 88.

⁶⁴⁹ A. Mezglewski, dz. cyt., s. 16–18.

⁶⁵⁰ Tamże, s. 18–23.

Śląsku władze ostro odnosiły się do wszelkich prób odrodzenia życia duchowego, kulturalnego i edukacyjnego Niemców. Kwestia legalności szkół niemieckich była dodatkowo skomplikowana wobec sprzecznych stanowisk polskich i radzieckich. W 1945 roku aktywną działalność edukacyjną prowadziły we Wrocławiu trzy szkoły powszechne, finansowane przez Ewangelischer Schulverein⁶⁵¹. Po zakończeniu wojny z oczywistych przyczyn mniejszość niemiecka błyskawicznie topniała. W konsekwencji powszechnego utożsamiania narodowości z wyznaniem również polscy ewangelicy, i szerzej członkowie innych wyznań protestanckich, ukrywali się, a swoje działania ograniczali do misji wewnętrznej⁶⁵². Pierwsze szkoły powstawały spontanicznie, z inicjatywy nauczycieli, którzy sami podejmowali się prac porządkowych w szkołach i rozpoczynali regularną pracę. Niestety masowe aresztowania osób związanych z działalnością podziemną spowodowały wycofanie wielu osób związanych z oświatą, w tym inspektorów i nauczycieli⁶⁵³.

Jako przykład odrodzenia polskiego szkolnictwa protestanckiego po II wojnie światowej podam dwie szkoły wspomniane we wcześniejszych rozważaniach – warszawskie ewangelickie gimnazja, im. Mikołaja Reja i im. Anny Wazówny, jedyne średnie szkoły ewangelickie, które w pełni udało się reaktywować. Wiosną 1947 roku zawiązano Komitet Odbudowy Szkół, który miał na celu przywrócenie ich do stanu sprzed wybuchu wojny. Jego przedstawiciele zwrócili się z prośbą o umożliwienie rozpoczęcia pracy od września 1947 roku⁶⁵⁴. Dyrektorka szkół żeńskich, Helena Bursche, próbowała reaktywować Gimnazjum i Liceum im. Anny Wazówny. Uzyskała zezwolenie na prowadzenie szkoły, więc ta funkcjonowała jeszcze przez dwa lata. Później szkoła połączyła się z gimnazjum im. Mikołaja Reja. Nauczycielki i absolwentki szkoły utrzymywały ze sobą kontakt i w latach 1949, 1958 oraz 1973 organizowały zjazdy⁶⁵⁵. W późniejszych latach powstało Koło Wazowianek, które regularnie spotykało się i podej-

651 E. Kaszuba, *Między propagandą a rzeczywistością. Polska ludność Wrocławia w latach 1945–1947*, Warszawa–Wrocław 1997, s. 175–176.

652 A. M. Kucharska, „*Ukryć innowierców*” – mniejszości wyznaniowe w krajobrazie miejskim Wrocławia, [w:] *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2010, s. 61–62.

653 L. Szuba, dz. cyt., s. 89.

654 S. Konarski, M. Ornowski, dz. cyt., s. 157.

655 *Gimnazjum im. Królowny Anny Wazówny...*, s. 90–91.

nowało działania na rzecz zachowania pamięci o szkole⁶⁵⁶. W 1947 roku działalność wznowiły ewangelickie Gimnazjum i Liceum Męskie im. Mikołaja Reja w Warszawie. Obie szkoły naukę prowadziły początkowo w barakach, co wynikało ze stanu przedwojennych pomieszczeń szkolnych. Szkoła w późniejszych latach stała się koedukacyjna i wspólnymi siłami odbudowywała dawny gmach szkół „Reja”⁶⁵⁷. Do własnego budynku, chociaż wciąż w stanie wymagającym wielu prac, szkoła przeniosła się od roku szkolnego 1949/1950, gdzie funkcjonowała jako szkoła ewangelicka do 1952 roku. W szkole w tych latach uczyło się od ponad 200 do ponad 300 uczniów i uczennic⁶⁵⁸. Narastało negatywne nastawienie władz oświatowych wobec szkoły i samej osoby dyrektora – pastora Feliksa Gloeha. Nasilały się też naciski ze strony władz, związane z szerszą wizją społeczeństwa i oświaty w Polsce⁶⁵⁹. W 1952 roku decyzją Ministerstwa Oświaty szkoły im. Mikołaja Reja zostały upaństwowione⁶⁶⁰.

Stopniowo szkoły o typowym, międzywojennym charakterze wyznaniowym były likwidowane, najczęściej zamieniane na szkoły państwowe. Pozostawiono jedynie kilka szkół prowadzonych przez zgromadzenia zakonne Kościoła Rzymskokatolickiego (po 1962 roku funkcjonowało osiem liceów katolickich i dwie zawodowe szkoły zakonne)⁶⁶¹, co było ustępstwem władzy wobec katolickiej większości, jak również uczelnie wyższe zajmujące się kształceniem duchownych. Szkolnictwo wyznaniowe stało się zjawiskiem marginalnym. Z wyjątkiem wspomnianych szkół katolickich nie istniało świeckie szkolnictwo prywatne, cały sektor edukacji został upaństwowiony i stał się istotnym narzędziem władzy w kształtowaniu społeczeństwa socjalistycznego⁶⁶².

Zmiany następowały stopniowo, przy dużym oporze środowiska nauczycielskiego. Zmieniono programy nauczania, tak by odpowiadały socjalistycznym ideałom wychowawczym, zlikwidowano większość organizacji uczniowskich, zwłaszcza te w jakikolwiek sposób związane

⁶⁵⁶ Tamże, s. 91.

⁶⁵⁷ S. Konarski, M. Ornowski, dz. cyt., s. 158–159.

⁶⁵⁸ Tamże, s. 159.

⁶⁵⁹ Tamże, s. 160–162.

⁶⁶⁰ Tamże, s. 162.

⁶⁶¹ A. Mezglewski, dz. cyt., s. 42.

⁶⁶² Szczegółowo ten proces wobec szkół powszechnych i średnich opisuje A. Mezglewski w pozycji *Szkolnictwo wyznaniowe w Polsce w latach 1944–1980*.

z życiem religijnym uczniów, wprowadzono cztery zasady – jednolitości, powszechności, państwowości i bezpłatności edukacji. Już Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi w 1945 roku zapowiadał likwidację szkolnictwa prywatnego, wynikającą z realizacji wspomnianych zasad, rozpoczynała się też debata dotycząca obecności religii w szkołach⁶⁶³. Chwilową nadzieję szkołom prywatnym dały prace nad nową ustawą szkolną prowadzone przez zespół związany z PSL, bardziej otwarty na zachowanie elementów szkolnictwa przedwojennego. W projekcie pojawiła się możliwość istnienia szkół prywatnych, jednak ustawa ta nie została uchwalona⁶⁶⁴. Ostatecznie kolejne zmiany wprowadzane były już zgodnie z główną myślą PPR, budowania szkolnictwa na miarę nowych czasów.

Zmiany związane z powstaniem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, dotyczące granic, polityki wobec różnorodności etnicznej i religijnej, dążącej do demograficznego ujednoczenia obywateli oraz całkowitego upaństwowienia oświaty, uniemożliwiły istnienie szkół protestanckich⁶⁶⁵. Jedynymi funkcjonującymi w tym czasie szkołami wyznaniowymi były pojedyncze szkoły katolickie, co uznać można raczej za przykrywkę polityczną i próbę zjednania sobie religijnej większości przez zachowanie pozorów, niż realizację ideałów związanych z umożliwianiem edukacji zakorzenionej w wartościach chrześcijańskich.

W powojennej Polsce nowe władze nie widziały miejsca dla duchowego aspektu funkcjonowania człowieka. Społeczeństwo z założenia miało być ateistyczne, a szkoły świeckie⁶⁶⁶. Wyrazem tego dążenia było stopniowe usuwanie zajęć z religii ze szkół publicznych. Początkowo, już od 1945 roku, zniesiono obowiązkowość nauki religii, z czasem usuwano katechetów, nie przyjmując kościelnych kandydatów na ich następców oraz zmuszano rodziców do składania deklaracji o nieuczęszczaniu ich dziecka na zajęcia z religii. Już w latach 50. XX wieku Kościół Rzymskokatolicki organizował pozaszkolne zajęcia z religii⁶⁶⁷. W 1961 roku oficjalnie zajęcia z religii przeniesiono z sal szkolnych do salek przykościelnych⁶⁶⁸.

⁶⁶³ L. Szuba, dz. cyt., s. 91–101.

⁶⁶⁴ Tamże, s. 113.

⁶⁶⁵ *Religia*, [w:] *Encyklopedia PWN...*, s. 274–275.

⁶⁶⁶ A. Mezglewski, dz. cyt., s. 275.

⁶⁶⁷ Tamże, s. 284–285.

⁶⁶⁸ Tamże, s. 286–289.

Nauczanie religii, jeżeli już musiało mieć miejsce, pozostawione było rodzicom i kościołom. Podobnie inne przejawy życia duchowego zostały stopniowo zastąpione świeckimi odpowiednikami, przykładem może być zastąpienie wspólnej modlitwy w szkole obowiązkowymi apelami⁶⁶⁹.

Działania władz, utrudniające społeczną działalność kościołów i związków wyznaniowych, doprowadziły do uniemożliwienia zakładania przez nie szkół podstawowych, uruchamiania szkół i kursów zawodowych oraz do znacznego ograniczenia funkcjonowania istniejących szkół średnich⁶⁷⁰.

Ograniczanie działalności szkół wyznaniowych przebiegało wielotorowo, a ostatecznie prowadzić miało do ich likwidacji lub sekularyzacji. Głównym przejawem ograniczania działalności tuż po wojnie było przejmowanie lokali szkół, co uniemożliwiało ich reaktywację. Ponadto wszelkiego rodzaju działania dyskryminacyjne, w tym polityka podatkowa, utrudnianie uzyskiwania uprawnień szkoły państwowej, wprowadzanie limitów i zakazów przyjęć, ograniczanie swobody w sferze wychowawczej działalności szkoły, zmniejszanie atrakcyjności przez odmowę uzyskiwania zasiłków, ulg itp. dla rodzin i uczniów szkół wyznaniowych⁶⁷¹. Likwidowanie szkół wyznaniowych było wynikiem założeń politycznych nowej władzy. Bez wyjątku odbywało się ono z naruszeniem obowiązującego prawa⁶⁷². O wiele trudniejsze do zbadania są procesy laicyzacji szkół wyznaniowych w okresie PRL-u. Narzucanie programów nauczania i programów wychowawczych, najczęściej nieudane próby wpływu na osoby prowadzące szkołę, niedopuszczanie osób duchownych do zarządzania szkołą, wprowadzanie zaangażowanych politycznie organizacji młodzieżowych do szkół i tworzenie upolitycznionych komitetów rodzicielskich to tylko najbardziej widoczne przejawy bezprawnych działań administracji państwowej mające na celu zeświecczenie szkolnictwa⁶⁷³.

Brak prawnych możliwości dla funkcjonowania szkół protestanckich spowodował przesunięcie działalności edukacyjnej do kościołów, rozwijała się też społeczna działalność misji kościelnych. Prowadzono zajęcia katechetyczne, szkoły niedzielnej, nabożeństwa dla dzieci, wyjazdy

⁶⁶⁹ Tamże, s. 289–290.

⁶⁷⁰ Tamże, s. 99.

⁶⁷¹ Tamże, s. 199–200; szerzej: s. 103–199.

⁶⁷² Tamże, s. 273–274; szerzej: s. 201–273.

⁶⁷³ Tamże, s. 300.

rekolekcyjne dla dzieci i młodzieży. Organizowano też kursy katechetyczne przygotowujące do pracy z dziećmi w zakresie edukacji religijnej. Kościół Ewangelicko-Augsburski prowadził dom dziecka, cztery domy starców, zabezpieczał finansowo byt emerytowanych pastorów, wdów i sierot po nich. Prowadził też dom wypoczynkowy⁶⁷⁴. Działalność społeczna Kościoła Zielonoświątkowego podawana była jako uzasadnienie w czasie debaty sejmowej nad uchwaleniem ustawy regulującej relacje państwa i tego kościoła. Z podanych przykładów były to: misje więzienna, antyalkoholowa i antynarkotykowa, 28 wyspecjalizowanych misji, w tym wydawnictwa, seminaria i ośrodki oraz plany powołania wyższej uczelni⁶⁷⁵.

Elementem spajającym środowisko protestanckie niewątpliwie była Chrześcijańska Akademia Teologiczna (ChAT), będąca kontynuatorką tradycji Wydziału Teologii Ewangelickiej Uniwersytetu Warszawskiego. Uczelnia ta oraz akademik były utrzymywane przez państwo⁶⁷⁶. Poza ChAT funkcjonowały też kościelne szkoły kształcące duchownych: Seminarium Teologiczne Kościoła Chrześcijan Baptystów, Seminarium i Małe Seminarium Unii Zborów Adwentystów Dnia Siódmego, Szkoła Biblijna Zjednoczonego Kościoła Ewangelicznego⁶⁷⁷.

⁶⁷⁴ O. Bartel, dz. cyt., s. 39.

⁶⁷⁵ E. Czajko, dz. cyt., s. 22–23.

⁶⁷⁶ O. Bartel, dz. cyt., s. 40.

⁶⁷⁷ A. Mezglewski, dz. cyt., s. 87–89.

ROZDZIAŁ 2. UWARUNKOWANIA SPOŁECZNO-EKONOMICZNE ORAZ PRAWNO-ORGANIZACYJNE ZAKŁADANIA SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH W POLSCE PO 1989 ROKU

2.1. SYTUACJA SPOŁECZNO-EKONOMICZNA POLSKIEGO ŚRODOWISKA PROTESTANCKIEGO PO TRANSFORMACJI

Transformacja systemowa lat 1989–1990 była najważniejszą zmianą w najnowszej historii polskich protestantów. Ich sytuację we współczesnej Polsce ukształtowały zmiany tamtego okresu, a przede wszystkim:

- zmiana sytuacji prawnej, w tym regulacja relacji państwo–Kościół;
- zmiany demograficzne związane ze stabilizacją sytuacji protestanckich kościołów tradycyjnych i dynamicznym rozwojem liczebnym kościołów ewangelikalnych;
- zmiany w sferze ekonomicznej, w tym otwarcie na współpracę zagraniczną, możliwości rozwoju przedsiębiorczości, ale jednocześnie znaczny wzrost liczby osób bezrobotnych;
- zmiana społeczna, dotycząca zmian w sposobie myślenia, korzystania z zachodnich wzorców i modelowych rozwiązań w różnych obszarach życia codziennego, poszukiwań związanych z duchowością i aksjologicznym zagubieniem.

Przemiany 1989 roku dały wspólnotom protestanckim ogromne możliwości w prowadzeniu szerokiej działalności. Jak pisze Tomasz Dębowski:

Upadek komunizmu otworzył nowy rozdział w stosunkach państwo–wspólnoty religijne. Status prawny wielu z nich uregulowany został ustawą, a w przypadku Kościoła Rzymskokatolickiego umową międzynarodową – konkordatem. Skupieni w nich wierni wraz z duchowieństwem uzyskali szerokie możliwości pielęgnowania swojej pobożności, jak i prowadzenia działalności socjalnej. Jednocześnie stanęli wobec wyzwań, jakie niesie ze sobą funkcjonowanie otwartego, pluralistycznego społeczeństwa⁶⁷⁸.

Spośród kościołów protestanckich uregulowaną prawnie relację z państwem mają obecnie:

- Kościół Ewangelicko-Augsburski – ustawa z dnia 13 maja 1994 r. o stosunku Państwa do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 73 poz. 323, z późn. zm.)

⁶⁷⁸ *Nierzymskokatolickie kościoły chrześcijańskie...*, s. 5–6.

- Kościół Ewangelicko-Reformowany – ustawa z dnia 13 maja 1994 r. o stosunku Państwa do Kościoła Ewangelicko-Reformowanego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 73 poz. 324, z późn. zm.)
- Kościół Ewangelicko-Methodystyczny – ustawa z dnia 30 czerwca 1995 r. o stosunku Państwa do Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 97 poz. 479, z późn. zm.)
- Kościół Chrześcijan Baptystów – ustawa z dnia 30 czerwca 1995 r. o stosunku Państwa do Kościoła Chrześcijan Baptystów w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 97 poz. 480, z późn. zm.)
- Kościół Adwentystów Dnia Siódmego – ustawa z dnia 30 czerwca 1995 r. o stosunku Państwa do Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 97 poz. 481, z późn. zm.)
- Kościół Zielonoświątkowy – ustawa z dnia 20 lutego 1997 r. o stosunku Państwa do Kościoła Zielonoświątkowego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 41 poz. 254, z późn. zm.)⁶⁷⁹.

Poprzez uregulowanie sytuacji prawnej zostały stworzone warunki, w których kościoły mniejszościowe mogły swobodnie wyrażać swoją pobożność oraz prowadzić szeroką działalność społeczną, w tym charytatywną, edukacyjną, związaną z leczeniem uzależnień, poradnictwem małżeńskim i rodzinnym, wsparciem osób wykluczonych, jak również działalność wydawniczą i artystyczną⁶⁸⁰. Aktywność społeczna postrzegana jest jako sposób na zaistnienie mniejszościowych wspólnot w świadomości społecznej oraz długofalowe budowanie pozytywnego wizerunku⁶⁸¹. Tomasz Dębowski wymienia wewnętrzne i zewnętrzne czynniki społecznej aktywności kościołów protestanckich, z których te zewnętrzne w większości wynikają z posttransformacyjnych przemian. Czynniki wewnętrzne to przesłanki doktrynalne, potencjał ludzki, organizacyjny i materialny; do czynników zewnętrznych autor zaliczył natomiast ramy prawne funkcjonowania kościołów (wspomniane powyżej), sytuację ekonomiczną państwa, politykę fiskalną, uwarunkowania mię-

⁶⁷⁹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 56–128, 58–69.

⁶⁸⁰ *Nierzyskokatolickie kościoły chrześcijańskie...*, s. 5–6, 12–42; E. Chmielewska, *Parafie różnych wyznań i ich aktywność kulturalna*, „Myśl Protestancka” 2000, nr 1, s. 67–69.

⁶⁸¹ T. Dębowski, *Społeczne zaangażowanie chrześcijan ewangelikalnych w Polsce*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław 2013, s. 254.

dzynarodowe oraz stan wiedzy społeczeństwa⁶⁸². Wśród ograniczeń dotyczących działalności społeczną Dębowski wymienia niewystarczającą otwartość, zamknięcie na nowości, powtarzalność, wtórność podejmowanych działań, akcyjność, czyli doraźność, brak rzeczowej wiedzy lub jej odrzucanie, brak współpracy, ograniczony kapitał ludzki, niewielkie wsparcie liderów, niewystarczające zasoby finansowe⁶⁸³.

Niemniej działalność społeczna, zwłaszcza po 1989 roku, była dla członków wspólnot protestanckich czymś niezwykle ważnym. Od wielu lat kwestie społeczne, w tym te trudne i będące wyzwaniem, znajdują się w obszarze zainteresowań kościołów protestanckich, które nie obawiają się ich podejmować. W ostatnich 30 latach to zainteresowanie rośnie. Najpopularniejsze zagadnienia związane z myślą społeczną kościołów protestanckich to prawo, praca, polityka, wolność, tolerancja i pokój⁶⁸⁴. Kwestia, której w myśli społecznej protestantyzmu poświęca się bardzo dużo uwagi, to chrześcijańskie wychowanie dzieci. Odpowiedzialnością rodziców jest przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie i zachowania wiary⁶⁸⁵.

W Kościele Ewangelicko-Augsburskim pracę charytatywną prowadzi i koordynuje Diakonia Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP. W ramach swojej działalności szczególnie pomaga ona osobom starszym, niepełnosprawnym, rodzinom, młodzieży i dzieciom⁶⁸⁶. Prowadzi m.in. osiem domów pomocy społecznej, trzy środowiskowe domy samopomocy, dom seniora w Zagórowie, stacje diakonijne, zajmujące się ambulatoryjną pomocą medyczno-charytatywną, świetlice środowiskowe i socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży, wypożyczalnie sprzętu rehabilitacyjnego oraz punkty wydawania odzieży używanej. Kościół prowadzi też własne wydawnictwa: Augustana, Głos Życia i Warto, jak również wydaje czasopisma: dwutygodnik „Zwiastun Ewangelicki”, kwartalniki: „Przegląd Ewangelicki”, „Warto” oraz „Słowo i Myśl”, dwumiesięcznik „Wiara i Mundur”, a także „Gdański Rocznik Ewangelicki”. W działalność społeczną Kościoła wpisują się też prowadzone od wielu lat instytucje

682 Tamże, s. 248.

683 T. Dębowski, *Społeczne zaangażowanie chrześcijan...*, s. 249–251.

684 T. Dębowski, *Zarys myśli społecznej...*, s. 72.

685 Tamże, s. 129.

686 Oficjalna strona Diakonii Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, www.diakonia.org.pl [dostęp: 17.07.2017].

edukacyjne i katechetyczne: cztery przedszkola, osiem szkół podstawowych, pięć gimnazjów, cztery szkoły średnie i jedna szkoła policealna. Są to instytucje na prawach szkół publicznych, w których Kościół prowadzi nadzór duszpasterski⁶⁸⁷. Uczelnią wyższą związaną z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim i kształcąca kadry duszpasterskie, katechetyczne i diakonijne jest Chrześcijańska Akademia Teologiczna. Kościół ma rozbudowaną sieć punktów katechetycznych działających w obiektach kościelnych i szkołach. Prowadzi także szkoły niedzielne⁶⁸⁸. Agendą Kościoła jest też Centrum Misji i Ewangelizacji, które za cel stawia sobie poprawę jakości życia ludzi przez zaspokajanie ich potrzeb duchowych. Jednym z bardziej znanych sposobów działania jest wieloletnia już organizacja Tygodnia Ewangelizacyjnego w Dziegielowie⁶⁸⁹.

Kościół Ewangelicko-Reformowany, poprzez swoją agendę – Diakonię Kościoła, prowadzi działalność charytatywną, obejmując szczególną pomocą i wsparciem osoby starsze, schorowane, niepełnosprawne, samotne i ubogie. Wśród konkretnych działań wolontariuszy wymienić można:

utrzymywanie stałego kontaktu z podopiecznymi, odwiedziny w szpitalach i domach opieki, udzielanie wsparcia duchowego i opieki psychologicznej, korespondencja z okazji świąt, urodzin i innych wydarzeń, organizacja kiermaszy i loterii na cele charytatywne, rozdawnictwo odzieży⁶⁹⁰.

Istnieje osiem punktów nauczania religii oraz prowadzone przez Kościół przedszkole w Zelowie koło Łodzi. Duchowni tego wyznania, podobnie jak luteranie, kształcą się w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Kościół wydaje dwumiesięcznik „Jednota” oraz liczne publikacje książkowe, głównie o tematyce religijnej i historycznej⁶⁹¹.

Cechą charakterystyczną działalności społecznej Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego jest nauczanie języka angielskiego. Kościół prowadzi Szkołę Języka Angielskiego – English Language College oraz organizuje

⁶⁸⁷ Nie wszystkie z wymienionych placówek są szkołami protestanckimi w rozumieniu niniejszej rozprawy.

⁶⁸⁸ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 58–59.

⁶⁸⁹ Oficjalna strona Centrum Misji i Ewangelizacji, <https://cme.org.pl/> [dostęp: 17.07.2017].

⁶⁹⁰ Oficjalna strona Diakonii Kościoła Ewangelicko-Reformowanego, <http://reformowani.org.pl/diakonia> [dostęp: 17.07.2017].

⁶⁹¹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 60–61.

zajęcia językowe w trzech parafiach. W sumie z nauki angielskiego prowadzonej przez metodystów korzysta około 750 osób. W ramach działań edukacyjnych prowadzone są punkty nauczania religii. Kościół prowadzi również Wyższe Seminarium Teologiczne, a wyższą kadre duchowną kształci, podobnie jak pozostałe wyznania ewangelickie, w Sekcji Teologii Ewangelickiej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Działalność publikacyjna Kościoła to dwumiesięczniki: religijno-społeczny „Pielgrzym Polski” i religijny „Wieczernik”, ma też własne wydawnictwo – Pielgrzym Polski⁶⁹². Kościół w ramach misji wewnętrznej organizuje Dni Odnowy, kilkudniową konferencję dla wiernych⁶⁹³.

Działalność społeczną prowadzi też Kościół Chrześcijan Baptystów w RP. Wśród najważniejszych instytucji o charakterze edukacyjnym lub pomocowym wymienić można: Wyższe Baptystyczne Seminarium Teologiczne, kształcące kadry duchownych oraz katechetów, Centrum Edukacji Liderów, Dom Opieki w Białymstoku, Dom Opieki i Chrześcijańskie Centrum Edukacyjne „Diament”. Kościół posiada również pięć ośrodków wypoczynkowych lub konferencyjnych⁶⁹⁴. Organem wydawniczym Kościoła jest wydawnictwo Słowo Prawdy, które wydaje miesięcznik pod tym samym tytułem oraz książki o tematyce religijnej⁶⁹⁵. Kościół Chrześcijan Baptystów organizuje wiele konferencji, zjazdów oraz obozów wakacyjnych dla dzieci, jak również kursów dokształcających dla nauczycieli szkółek niedzielnych i katechetów⁶⁹⁶.

Specyficznym obszarem działalności społecznej zajmuje się Kościół Adwentystów Dnia Siódmego. Duży nacisk kładzie się w nim na świadomość społeczną w zakresie zdrowego żywienia oraz stylu życia. Jego członkowie prowadzą spotkania promujące zdrowy tryb życia, szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne oraz publikują materiały szkoleniowe związane z tematyką prozdrowotną⁶⁹⁷. Poza tym wyjątkowym obszarem działalności społecznej

⁶⁹² Tamże, s. 62–63.

⁶⁹³ Oficjalna strona Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego, <http://metodysci.pl/dni-odnowy-2017> [dostęp: 17.07.2017].

⁶⁹⁴ Oficjalna strona Kościoła Chrześcijan Baptystów w RP, <http://baptystycy.pl/kosciol/agendy-kosciola> [dostęp: 17.07.2017].

⁶⁹⁵ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 64–65.

⁶⁹⁶ Oficjalna strona Kościoła Chrześcijan Baptystów w RP...

⁶⁹⁷ Oficjalna strona Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego. Sekretariat Zdrowia, <https://adwent.pl/sekretariaty/sekretariat-zdrowia/> [dostęp: 17.07.2017].

prowadzą też działania typowe, wspólne dla wszystkich wyznań protestanckich. Nauka religii jest prowadzona w punktach katechetycznych podlegających Sekretariatowi Edukacji⁶⁹⁸, a kadry duchowne kształcą się w Wyższej Szkole Teologiczno-Humanistycznej. Kościół prowadzi także Korespondencyjną Szkołę Biblijną oraz Korespondencyjną Szkołę Lepszego Życia. Działalność pomocowa Kościoła to prowadzenie Domu Opieki „Samarytanin”, zajmującego się opieką nad osobami starszymi i przewlekle chorymi, oraz działalność czterech świetlic środowiskowych. Kościół organizuje pomoc dla domów dziecka oraz wspiera biednych, bezdomnych, chorych i osoby dotknięte klęskami żywiołowymi. Wśród publikacji Chrześcijańskiego Instytutu Wydawniczego Znaki Czasu znaleźć można pozycje książkowe i miesięczniki „Znaki Czasu” i „Głos Adwentu”. Ukazują się również kwartalnik „Lekcje Biblijne” oraz „Przewodnik dla Kaznodziejów Zborowych”⁶⁹⁹. Działania wśród dzieci i młodzieży koordynowane są przez odpowiednie Sekretariaty, zajmujące się organizacją obozów wakacyjnych, zjazdów, szkoleniem osób pracujących z młodymi ludźmi⁷⁰⁰.

Podobną działalność edukacyjną, pomocową i wydawniczą prowadzi Kościół Zielonoświątkowy. Służba Katechetyczna zajmuje się nauczaniem religii dzieci i młodzieży, organizowanym w szkołach oraz w punktach katechetycznych. Duchowni kształcą się w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, w Seminarium Teologicznym w Ustroniu i Krakowskim Seminarium Biblijnym, jak również w kościelnej uczelni – Wyższej Szkole Teologiczno-Społecznej⁷⁰¹. Kościół prowadzi też Instytut Biblijny BEREA⁷⁰². Wśród agend Kościoła znajduje się Instytut Wydawniczy AGAPE, który zajmuje się wydawaniem literatury chrześcijańskiej. Czasopismami publikowanymi przez Kościół Zielonoświątkowy są półrocznik „Chrześcijaнин”, kwartalnik „Samarytanka” i rocznik misyjny „Punkt Zwrotny”. Kościół prowadzi działalność wśród osób uzależnionych (Nowa Nadzieja i Teen

⁶⁹⁸ Oficjalna strona Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego. Sekretariat Edukacji, <https://adwent.pl/sekretariaty/sekretariat-edukacji/> [dostęp: 17.07.2017].

⁶⁹⁹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 66–67.

⁷⁰⁰ Oficjalna strona Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego. Sekretariat Dzieci; Sekretariat Młodzieży, <https://adwent.pl/sekretariaty/sekretariat-dzieci/>; <https://adwent.pl/sekretariaty/sekretariat-mlodziezy/> [dostęp: 17.07.2017].

⁷⁰¹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 68–69.

⁷⁰² Oficjalna strona Kościoła Zielonoświątkowego w RP. Agendy Kościoła, <https://kz.pl/sluzby-agendy/> [dostęp 17.07.2017].

Challenge) oraz osadzonych w zakładach karnych (Misja Więzienna)⁷⁰³. Opisana działalność społeczna Kościoła wynika z głównego celu wszelkich działań wspólnoty: głoszenia Słowa Bożego i czynienia ludzi uczniami Chrystusa. Realizowany jest on m.in. przez: „nauczanie religii, w tym także za pomocą prasy, książek, druków oraz filmów i środków audiowizualnych, [...] prowadzenie działalności oświatowo-wychowawczej, [...] prowadzenie działalności charytatywno-opiekuńczej”⁷⁰⁴. Kościół Zielonoświątkowy organizuje obozy wakacyjne dla młodzieży i liderów młodzieżowych⁷⁰⁵. W ramach agend Kościoła funkcjonuje też chrześcijańskie harcerstwo Royal Rangers⁷⁰⁶.

Pisząc o zaangażowaniu społecznym kościołów ewangelikalnych, do których z wymienionych powyżej możemy zaliczyć Kościół Chrześcijan Baptystów i Kościół Zielonoświątkowy, Dębowski wskazuje też na zaangażowanie polityczne, zwłaszcza w kontekście działalności samorządowej, ale też ogólnokrajowej⁷⁰⁷.

Tak szeroka aktywność społeczna kościołów protestanckich zaskakuje w zestawieniu ze stanem liczebnym poszczególnych wyznań. Protestantyzm we współczesnej Polsce jest grupą wyznań mniejszościowych i stosunkowo mało znanych⁷⁰⁸. Dane statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego z 2014 roku wskazują na następującą liczebność wspomnianych powyżej wyznań protestanckich:

- Kościół Ewangelicko-Augsburski – 61 736 wiernych
- Kościół Ewangelicko-Reformowany – 3464 wiernych
- Kościół Ewangelicko-Methodystyczny – 4415 wiernych
- Kościół Chrześcijan Baptystów – 5204 wiernych
- Kościół Adwentystów Dnia Siódmego – 9734 wiernych
- Kościół Zielonoświątkowy – 23 440 wiernych⁷⁰⁹.

⁷⁰³ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 68–69.

⁷⁰⁴ M. Tymiński, dz. cyt., s. 48–49.

⁷⁰⁵ Oficjalna strona Kościoła Zielonoświątkowego w RP. Start – Obóz dla młodzieży; Projekt „Zdobywcy”, <http://kz.pl/kzw/calendar-item/start-oboz-dla-mlodziezy/>; <http://kz.pl/kzw/calendar-item/projekt-zdobywcy/> [dostęp: 17.07.2017].

⁷⁰⁶ Oficjalna strona Royal Rangers Polska, www.royalrangers.pl [dostęp: 17.07.2017].

⁷⁰⁷ T. Dębowski, *Spoleczne zaangażowanie chrześcijan...*, s. 247.

⁷⁰⁸ *Spoleczne postawy wobec wyznawców różnych religii*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2012.

⁷⁰⁹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 58–69.

Poza wymienionymi wyznaniem, reprezentującymi główne nurty w protestantyzmie⁷¹⁰, istnieje jeszcze 76 zarejestrowanych innych wspólnot protestanckich lub o tradycji protestanckiej. Są to m.in. Kościół Wolnych Chrześcijan w RP, Kościół Chrystusowy w RP, Kościół Boży w Chrystusie, Kościół Ewangelicznych Chrześcijan w RP, wspólnoty o charakterze zielonoświątkowym, adwentystycznym, zbory lokalne, mniejsze grupy wspólnot anglikańskich i prezbiteriańskich⁷¹¹. Według danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, przeprowadzonego w 2011 roku, Polskę zamieszkuje w sumie przeszło 120 000⁷¹² protestantów, co stanowi około 0,3% populacji. W porównaniu z danymi na 1988 rok tuż przed transformacją ustrojową liczebność poszczególnych wspólnot ulegała zmianom. Kościół Ewangelicko-Augsburski doświadczył największego odpływu liczby członków (około 30 000), spadek liczby członków zauważalny jest też w danych dotyczących Kościoła Ewangelicko-Reformowanego, Kościoła Chrześcijan Baptystów i Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego. W Kościele Ewangelicko-Methodystycznym w tym okresie zauważyć można niewielki wzrost liczby członków, natomiast w Kościele Zielonoświątkowym liczba członków wzrosła ponad dwukrotnie⁷¹³. Liczba wiernych w niektórych kościołach uległa wyraźnemu zmniejszeniu po uregulowaniu zasad ich liczenia i usunięciu z list członków osób, które nie uczestniczą w życiu kościoła. W kościołach tradycyjnych jest to też skutek sekularyzacji młodego pokolenia, co wraz z naturalną wymianą pokoleń prowadzi nieraz do zaniku całych zborów. Niewielkie wahania wynikają również ze zmian w podejściu do sposobu liczenia wiernych. Dla Kościoła Zielonoświątkowego czas po transformacji to okres intensywnego rozwoju tej wspólnoty w Polsce, stąd notuje on tak duży przyrost liczby członków.

Regiony kraju najliczniej zamieszkałe przez protestantów to przede wszystkim południe Polski – Górny i Dolny Śląsk, a także Mazowsze i Pomorze Gdańskie⁷¹⁴. Takie rozmieszczenie uzasadnione jest głównie

⁷¹⁰ T. Dębowski, *Struktura i geografia wybranych wyznań protestanckich we współczesnej Polsce*, [w:] *Nierzyskokatolickie kościoły chrześcijańskie we współczesnej Polsce*, red. Z. J. Winnicki, T. Dębowski, Toruń 2007, s. 13.

⁷¹¹ *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014...*, s. 70–128.

⁷¹² Tamże, s. 56–128.

⁷¹³ T. Dębowski, *Struktura i geografia wybranych wyznań...*, s. 17, 22, 26, 30, 34, 38.

⁷¹⁴ Tamże, s. 14–38.

uwarunkowaniami historycznymi, które opisane zostały w pierwszym rozdziale tej książki, jak również charakterystyczną dla okresu posttransformacyjnego migracją ludności ze wsi do miast. Tradycyjnie regionem Polski najsilniej kojarzonym z protestantyzmem, a konkretnie z luternizmem, jest Śląsk Cieszyński. Wiele znanych osób pochodzących z tego regionu jest wyznania ewangelickiego, jak choćby były premier RP i Przewodniczący Parlamentu Europejskiego Jerzy Buzek, skoczek narciarski Adam Małysz, pisarz Jerzy Pilch, piosenkarka Halina Mlynkova. W miastach takich jak Cieszyn, Bielsko-Biała czy Wisła polski protestantyzm jest bardzo widoczny i może pochwalić się wieloletnią historią.

Szczegółowe dane na temat rozmieszczenia wiernych wybranych wyznań protestanckich prezentuje tabela na stronie 124.

Transformacja ustrojowa pociągnęła za sobą zmiany wielu sfer codziennego życia ludzi, na które nie sposób było się przygotować. Jak pisze Zbigniew Kwieciński: „Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań budowy nowego ładu demokracji oraz gospodarki nowoczesnej, wydajnej i tworzonej przez ludzi”⁷¹⁵. W krótkim czasie, w umiarkowanie zróżnicowanym pod względem poziomu życia społeczeństwie, pojawiły się wyraźne podziały, odwzorowujące umiejętności wykorzystania zmiany systemowej. Z jednej strony rozwijała się aktywność gospodarcza w prywatnym sektorze biznesu, z drugiej zaś rosło bezrobocie⁷¹⁶. Efektem tego okazało się rosnące rozwarstwienie społeczne; wiele osób na transformacji skorzystało, ale równie wiele dużo straciło. Nowe czasy wymagały nowych umiejętności, przedsiębiorczości, samoorganizacji. Upadające ogromne przedsiębiorstwa państwowe ciągnęły za sobą na dno setki ludzi. Z drugiej strony możliwy stał się rozwój sektora prywatnego, pojawiały się możliwości współpracy międzynarodowej z zachodnimi koncernami, powstawały zupełnie nowe miejsca pracy.

Społeczne podziały związane ze zmianą sytuacji finansowej były również obserwowalne w systemie edukacji. Gospodarka rynkowa spowodowała powstanie rynków edukacyjnych, które kształtowała oferta szkół niepublicznych⁷¹⁷. Wśród zamożniejszych Polaków powodzeniem zaczęły

⁷¹⁵ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu*, Kraków 2012, s. 38.

⁷¹⁶ W. Osiatyński, *Rzeczpospolita obywateli*, Warszawa 2004, s. 27–30.

⁷¹⁷ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 81.

cieszyć się szkoły elitarne, jak postrzegane były, zwłaszcza na początku lat 90., placówki niepubliczne. Wolna konkurencja związana z wprowadzeniem kapitalizmu nie dotyczyła wyłącznie klasycznie rozumianej gospodarki. Edukacja, jako sektor usług⁷¹⁸, stała się jej częścią i jednym z produktów. Rosnąca świadomość konsumentów prowadziła do zwracania uwagi na jakość, nawet jeżeli wymagało to znacznych nakładów finansowych. Równocześnie wśród wiernych kościołów protestanckich rósł odsetek osób ze średnim i wyższym wykształceniem⁷¹⁹, co też nie pozostało bez znaczenia w kontekście decyzji dotyczących edukacji kolejnego pokolenia.

Szkoły ewangelickie i ewangelikalne powstawały i powstają w większych ośrodkach miejskich, co uwarunkowane jest historycznie, np. w Krakowie, Cieszynie czy Gliwicach, gdzie szkoły ewangelickie istniały przed wojną, i demograficznie, np. w Zielonej Górze, Sopocie, Tomaszowie Mazowieckim, Wrocławiu, gdzie znalazły się wystarczająco duże społeczności protestanckie, by placówka tego rodzaju miała rację bytu. Nie ma wątpliwości, że było to również związane z ekonomiczną stratyfikacją społeczeństwa – duże miasta oznaczają większe średnie zarobki i możliwość posłania dziecka do płatnej placówki niepublicznej⁷²⁰.

Geneza powstania szkół protestanckich po 1989 roku była jednak o wiele bardziej złożona, podobnie jak powstawanie szkół Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO). Był to ruch zapoczątkowany przez rodziców, który zrodził się z poszukiwania pozytywnej alternatywy dla szkół publicznych. Uzasadnienia przywoływane przez inicjatorów ruchu szkół społecznych, takie jak nieefektywność pracy tradycyjnych placówek, masowość, nuda, utrata autorytetu czy zagrożenie dla potencjalnie maksymalnego rozwoju dziecka⁷²¹, będą pojawiać się również w dalszej części niniejszej rozprawy, dotyczącej zakładania współczesnych szkół ewangelickich i ewangelikalnych.

Zmiany w edukacji nie dotyczyły jednak wyłącznie powstającego sektora prywatnego, który w ciągu zaledwie roku przełamał państwowy

⁷¹⁸ *Ewolucja sektora usług w Polsce w latach 1995–2008*, Ministerstwo Gospodarki, Departament Analiz i Prognoz, Warszawa 2010, s. 4.

⁷¹⁹ T. Dębowski, *Społeczne zaangażowanie chrześcijan...*, s. 248.

⁷²⁰ *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011, s. 47.

⁷²¹ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 20.

monopol oświatowy⁷²². Ważnym zjawiskiem była instrumentalizacja edukacji związana z nastawieniem na realizację funkcji adaptacyjnej i podkreśleniem głównie kształcenia naukowo-technicznego. Jako skutki takiej wizji edukacji Bogusław Milerski podaje kryzys tożsamości, zagubienie aksjologiczne, kryzys wychowania, powstawanie grup o ekstremalnych poglądach lub przeciwnie – osób wycofanych, niebiorących odpowiedzialności za otaczającą ich rzeczywistość społeczną⁷²³. Szkoła pozbywała się swego egzystencjalnego wymiaru na rzecz profesjonalizacji wiedzy⁷²⁴. Można przyjąć, że zachwiana została równowaga między kształceniem i wychowaniem, która powinna być obecna w wielowymiarowej edukacji.

Lata 90. XX wieku dla Polaków przyniosły ze sobą zmianę kulturową. Przed przeciętnym obywatelem stawał szereg wyzwań, z którymi nie zawsze potrafił sobie poradzić. Doświadczenia związane z transformacją były czymś zupełnie nowym, nieporównywalnym z żadnym z dotychczasowych wydarzeń, brakowało więc wskazówek, wzorów do naśladowania i podpowiedzi, jak odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Zabrakło Wielkich Narracji, które dawał socjalizm, świat zachodni pogrzebał już jednoznaczność tradycyjnych wartości i codzienność wypełniały pluralizm i relatywizm. Tym samym nie był w stanie zapełnić pustki po jasnych i prostych hasłach upadającego systemu. W swoim artykule Adam Aduszkiewicz przywołuje pojęcie świadomości zakłopotanej, będące doskonałym podsumowaniem stanu ówczesnego Polaka. Istniejąca dotychczas organizacja społeczna i codzienne normy zachowań po 1989 roku okazywały się nieadekwatne. Nie pasowały już do nowego świata. Nowe wzorce zachowań, normy społeczne dopiero wyłaniały się z opadającego po zmianach pyłu. Charakteryzując społeczeństwo tamtych czasów, Aduszkiewicz używa takich określeń: niepewność, poczucie zagrożenia, poczucie absurdu, chaosu, nierespektowanie prawa, zanik więzi społecznych⁷²⁵. Pojęcia przywołane przez Zbigniewa Kwiecińskiego są wobec wymienionych powyżej tożsame lub komplementarne: ubóstwo

⁷²² Tamże.

⁷²³ B. Milerski, *Religia i edukacja w procesie przemian społecznych*, „Myśl Protestancka” 1997, nr 1, s. 19–20.

⁷²⁴ Tamże, s. 21.

⁷²⁵ A. Aduszkiewicz, *Chrześcijaństwo wobec transformacji ustrojowej*, „Myśl Protestancka” 1997, nr 2, s. 3–4.

cywilizacyjne i materialne, rozpad dotychczasowych norm kulturowych, odrzucenie dotychczasowych reguł porządku politycznego, poczucie deprivacji, anomii i alienacji⁷²⁶. Autor ten szerzej określa czas przemian mianem kryzysu.

Wydawałoby się, że w czasach niepewności ludzie wracać będą do tego, co pewne, poszukiwać aksjomatów, a więc też zwracać się do kościoła, religii, w końcu poszukiwać duchowej odnowy, nawiązania relacji z Bogiem.

Stają się one [fundamentalistyczne ruchy i sposoby myślenia] w tym kontekście swoistym antidotum na nieprzejrzystość świata i brak pewności kulturowej. W ponowoczesnym świecie ludzie i społeczeństwa tracąc tradycyjne „drogowskazy” i kulturową pewność, zwracają się w kierunku ruchów, które obiecują Prawdę, Wartości i Wiedzę i które mogą stanowić źródło stabilnej i spójnej tożsamości⁷²⁷.

Wydaje się, że dopiero w ostatnich latach zaobserwować można większe poszukiwania Polaków w obszarze szeroko rozumianej duchowości. Zamęt bezpośrednio po transformacji nie spowodował jednak wzrostu zapotrzebowania na kościoł⁷²⁸. Codziennosc, bycie tu i teraz przesłoniły szerszą perspektywę. Cytując Aduszkiewicza: „w otaczającym nas świecie, jednym powodzenie przesłoniło grzeszność, a dla innych doświadczenie niedoli stało się tak bolesne, że gotowi są obarczyć otoczenie wszelką winą”⁷²⁹. Można by zadać sobie pytanie, czy kościoły stanęły na wysokości zadania, stając się dla wiernych punktem odniesienia w burzliwych czasach? Czy sytuacja zmiany, zawsze niosąca ze sobą obawę przed nowym, nie była idealnym momentem na religijne przebudzenie? Jak pisze Kwieciński, podczas tak gwałtownych zmian „nostalgii za poczuciem pewności i poszukiwaniu fundamentów towarzyszą zachwyty różnorodnością, wahania ocen, ambiwalencja etyczna”⁷³⁰, tworząc doskonale warunki dla wspólnot o jednoznacznie określonym systemie wartości, kodeksie etycznym, punktach orientacji w poplątanej rzeczywistości.

⁷²⁶ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 10.

⁷²⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 67.

⁷²⁸ A. Aduszkiewicz, dz. cyt., s. 6.

⁷²⁹ Tamże, s. 7.

⁷³⁰ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 46.

W Polsce po okresie transformacji ustrojowej, która według niektórych ekspertów ciągle trwa⁷³¹, wciąż znajdujemy się na etapie budowania społeczeństwa obywatelskiego, świadomego nie tylko swoich praw, lecz także obowiązków wynikających z życia we wspólnocie⁷³². Rosnący konsumpcjonizm, nastawienie na indywidualny sukces, zysk materialny i prestiż społeczny, bez względu na sposób ich osiągnięcia, prowadzą do powstawania społeczeństwa nie tylko indywidualistów, lecz bardzo często także egoistów. Żyjemy wciąż w okresie przejściowym, związanym też ze zmianą pokoleniową. Przemiany w największym stopniu dotyczą młodego pokolenia, które swoje dorosłe życie rozpoczynało już w rzeczywistości lat 90. XX wieku⁷³³.

Wśród ostatnich wydarzeń polityczno-gospodarczych, które miały ogromny wpływ na kształt polskiej rzeczywistości, należy też wymienić integrację europejską. Podstawowe konsekwencje dołączenia Polski do Unii Europejskiej to zacieśnienie międzynarodowej współpracy gospodarczej, otwarcie granic i związana z tym migracja zewnętrzna Polaków, jak również możliwości związane ze wsparciem finansowym z dotacji unijnych⁷³⁴. Transformacja ustrojowa oraz przystąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowały upodobnienie się do społeczeństw zachodnich⁷³⁵ oraz przyspieszenie procesów globalizacyjnych w Polsce. Globalizacja to nie tylko wymiar polityczny i gospodarczy, lecz także kulturowe zmiany, które dzięki nowoczesnym technologiom komunikacyjnym, w tym social mediom, dotyczyć mogą każdego zakątka ziemi. Nie bez znaczenia jest fakt, że okres transformacji pokrywał się z rozwojem Internetu w Polsce⁷³⁶. Wśród swych wielu znaczeń⁷³⁷ globalizacja bywa utożsamiana z westernizacją, szczególnie w formie „amerykanizacji”.

731 G. Kołodko, *Wielka transformacja 1989–2029. Uwarunkowania, przebieg, przyszłość*, www.tiger.edu.pl/kolodko/artykuly/WIELKA_TRANSFORMACJA_Nr_3_2009.pdf [dostęp: 21.10.2012]; M. Bałtowski, M. Miszewski, *Transformacja gospodarcza w Polsce*, Warszawa 2006.

732 W. Osiatyński, dz. cyt., s. 158–164.

733 B. Milerski, *Religia i edukacja...*, s. 15.

734 *10 lat członkostwa w Polsce w Unii Europejskiej*, Komunikat z badań CBOS nr 52/2014, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_052_14.PDF [dostęp: 16.10.2018].

735 B. Milerski, *Religia i edukacja...*, s. 15.

736 T. Dębowski, *Spoleczne zaangażowanie chrześcijan...*, s. 248.

737 J. A. Scholte, *Globalizacja. Krytyczne wprowadzenie*, Sosnowiec 2006, s. 13–17.

Triumfalny pochód wartości kapitalizmu i postępu na zasadach podobnych kolonizacji obejmuje cały świat, a nazywany jest imperializmem McDonald'sa, Hollywoodu i CNN⁷³⁸. Homogenizacja kulturowa, uniwersalizacja i ujednolicenie wartości zderzają się z typowo ponowoczesną koncepcją „bycia każdym”, która wyparła nowoczesne modele „musisz być taki a taki”⁷³⁹. Zmiany, które zaszły w sferze wartości, głęboko związane są z postmodernizmem, odrzuceniem Wielkich Narracji i przyjęciem pluralizmu za normę. Pluralizm, zwłaszcza w społeczeństwach do niego nieprzygotowanych, jakim bez wątpienia było polskie społeczeństwo okresu przełomu, niesie jednak ze sobą niebezpieczeństwo zagubienia⁷⁴⁰.

Wszystkie zmiany zachodzące w sferze społecznej swoje odbicie znalazły też w obszarze życia religijnego. Odrzucenie narzuconej w okresie PRL-u świeckości prowadziło do dynamicznego ożywienia religijności w latach 80.⁷⁴¹ Po tym okresie do głosu doszła typowa dla społeczeństw zachodnich sekularyzacja, co z kolei prowadziło do subiektywizacji religijności wyrażającej się poprzez wiarę selektywną, tworzenie nowych ruchów religijnych i parareligijnych⁷⁴². Wyraźnie obserwowalny jest też wpływ konsumpcjonizmu na religijność Polaków. Popularne jest kreowanie religii na swój użytek, takiej, która odpowiada danej osobie, wybieranie z szerokiej, pluralistycznej oferty tego, co najbardziej interesujące⁷⁴³. Rzeczywistość traktowana jest jak wielki supermarket, a świat wartości – jak oferta. Z wartości się korzysta, przyjmuje się je, tworząc niekoniecznie spójną kolekcję na podobieństwo zawartości sklepowego wózka⁷⁴⁴. Milerski wskazuje na potrzebę konstruktywnego dialogu między kościołem a naukami społecznymi, w tym pedagogiką⁷⁴⁵.

Kościół nie może zrzucić z siebie odpowiedzialności za wychowanie. Jeżeli przez wychowanie rozumiemy intencjonalne oddziaływanie jednego człowieka na drugiego zachodzące we wspólnej sytuacji symbolicznej, to

⁷³⁸ Tamże, s.17.

⁷³⁹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 59–61.

⁷⁴⁰ W. Osiatyński, dz. cyt., s. 18–33.

⁷⁴¹ B. Milerski, *Religia i edukacja...*, s. 15.

⁷⁴² Tamże, s. 15, 18–19.

⁷⁴³ Tamże, s. 16.

⁷⁴⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 56.

⁷⁴⁵ B. Milerski, *Religia i edukacja...*, s. 20–21.

w efekcie powyższe oznacza, że problematyka wychowania jest immanentnie wpisana w działalność Kościoła⁷⁴⁶.

Odrodzenie po 1989 roku szkolnictwa ewangelickiego, które istniało w Polsce przed wojną, oraz powstawanie szkół protestanckich, które nie mają możliwości odwołania się do tradycji w polskiej rzeczywistości szkolnej, w dużej mierze odpowiada na potrzebę wyraźnego zakorzenienia w wartościach chrześcijańskich, nawet jeśli są one czymś wybranym z oferty „supermarketu wartości”⁷⁴⁷. Jednoznaczność aksjologiczna tych placówek odpowiada również rozwojowym potrzebom dzieci w wieku szkolnym. Zgodnie z teorią Kohlberga prawidłowy rozwój moralny prowadzi przez przyjęcie obowiązujących zasad, uczenie funkcjonowania w systemie społecznym (moralność konwencjonalna), co daje podstawę do kształtowania się moralności pokonwencjonalnej, kiedy pojawia się świadomość pluralizmu wartości, istnienia wartości uniwersalnych i wreszcie samookreślenia aksjologicznego⁷⁴⁸. Jak wykazuje Milerski: „W wychowaniu chrześcijańskim nie chodzi przede wszystkim o transmisję doktrynalnych prawd, ale o wykształcenie chrześcijańskiego sposobu samorozumienia, orientacji i działania”⁷⁴⁹.

Zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze są podstawą powstania współczesnego szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce. Dzięki tym zmianom możliwe jest podejmowanie inicjatyw edukacyjnych niemieszczących się w dotychczasowym systemie oświaty. Konstytucyjna wolność wyznania i pluralizm w zakresie religijności oraz postaw wobec duchowości człowieka dają przestrzeń do zaistnienia jednoznacznych aksjologicznie szkół, o wyraźnie chrześcijańskim charakterze. Czas przełomu dał zaś okazję do działania, a dostępność zachodnich modeli edukacyjnych dostarczyła wzorce wykorzystywane przy tworzeniu tych placówek. Pierwszymi krokami, które umożliwiły zakładanie szkół ewangelickich i ewangelikalnych, były nowe regulacje prawne, kreślące ramy tworzenia i funkcjonowania placówek niepublicznych.

⁷⁴⁶ Tamże, s. 21.

⁷⁴⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 56.

⁷⁴⁸ H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 330–333.

⁷⁴⁹ B. Milerski, *Religia i edukacja...*, s. 23.

2.2. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA EWANGELICKIEGO I EWANGELIKALNEGO JAKO SZKOLNICTWA NIEPUBLICZNEGO

2.2.1. PODSTAWY PRAWNE ZAKŁADANIA SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH

Zmiana ustroju politycznego w Polsce po 1989 roku umożliwiła rozpoczęcie działalności szkół niebędących pod bezpośrednim wpływem państwa. Szkoły te są placówkami niepublicznymi, posiadającymi uprawnienia szkoły publicznej. Gwarantem ich działalności są zapisy konstytucyjne oraz regulacje składające się na prawo wyznaniowe, przepisy określające działalność organizacji pozarządowych, będących organami prowadzącymi szkoły, jak również ustawy i rozporządzenia dotyczące całości systemu oświaty w Polsce.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku gwarantuje obywatelom prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i wyboru szkół innych niż publiczne. Kwestie związane z edukacją wynikają głównie z dwóch zapisów konstytucyjnych:

– art. 48 pkt. 1

Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.

– art. 70 pkt. 3

Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne⁷⁵⁰.

Na konstytucyjne podstawy działalności edukacyjnej mniejszości narodowych, etnicznych i wyznaniowych wskazuje też Lidia Burzyńska-Wentland. Autorka przywołuje art. 35 konstytucji w kontekście zachowania tożsamości mniejszości narodowych i etnicznych, również poprzez tworzenie własnych instytucji edukacyjnych, oraz art. 53 gwarantujący wolność sumienia i wyznania, którego punkt 4. porusza kwestię nauczania religii w szkole⁷⁵¹. Kwestia działalności edukacyjnej mniejszości wyznaniowych nie została jednoznacznie rozstrzygnięta, wskazano natomiast możliwość decydowania przez rodziców o wyborze edukacji innej niż publiczna, w tym oferującej wychowanie zgodne z ich przekonaniem. Tym

⁷⁵⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku.

⁷⁵¹ L. Burzyńska-Wentland, *Szkolnictwo oraz działalność kulturalno-oświatowa w zakresie podtrzymywania tożsamości narodowej, religijnej i językowej mniejszości narodowych i etnicznych w województwie gdańskim (pomorskim) w latach 1989–2007*, Gdańsk 2013, s. 79.

samym funkcjonowanie niepublicznych placówek określających się jako szkoły chrześcijańskie, a w kontekście tematyki rozprawy ewangelickie i ewangelikalne, jest jak najbardziej zgodnie z zapisami konstytucyjnymi.

Prawo wyznaniowe jest rozproszone, nieskodyfikowane, a regulacje dotyczące tego obszaru znaleźć można w konstytucji, umowach międzynarodowych, ustawach i rozporządzeniach. Szczególnie są to art. 25 i 53 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁷⁵², Konkordat, którego postanowienia stanowią też podstawę dla wielu ustaleń związanych z kościołami mniejszościowymi⁷⁵³, ustawy z dnia 17 maja 1989 roku o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej⁷⁵⁴ i o gwarancjach wolności sumienia i wyznania⁷⁵⁵, jak również wymienione wcześniej w treści rozprawy ustawy o stosunkach państwa z kościołami mniejszościowymi, regulujące wzajemne relacje tych dwóch podmiotów. Istotna ze względu na mniejszości wyznaniowe jest ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, która wprowadziła równy status prawny wszystkich kościołów i związków wyznaniowych⁷⁵⁶. Z zapisów Konkordatu (art. 14 i 15)⁷⁵⁷ wynika prawna możliwość prowadzenia szkoły wyznaniowej przez kościoły inne niż Rzymskokatolicki, jednak w praktyce, za wyjątkiem szkół wyższych, kościoły mniejszościowe nie korzystają z tej możliwości. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że szkoły ewangelickie i ewangelikalne, których dotyczą moje rozważania, są placówkami prowadzonymi przez stowarzyszenia i fundacje, zatem zapisy prawa wyznaniowego bezpośrednio nie regulują ich funkcjonowania. Organizacje pozarządowe prowadzące szkoły są związane z konkretnym kościołem protestanckim, tak jest w przypadku szkół ewangelickich i niektórych pozostałych szkół, albo są inicjatywą grupy osób, z różnych wspólnot ewangelikalnych.

W związku z tym istotniejsze z punktu widzenia organizacji szkół będących przedmiotem tej książki są akty prawne regulujące działanie organizacji pozarządowych. Nadrzędnym dokumentem regulującym ich

⁷⁵² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku.

⁷⁵³ Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z 28 lipca 1993 roku.

⁷⁵⁴ Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Dz.U. Nr 29 poz. 154.

⁷⁵⁵ Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. Nr 29 poz. 155.

⁷⁵⁶ L. Burzyńska-Wentland, dz. cyt., s. 82–83.

⁷⁵⁷ Konkordat między Stolicą Apostolską...

funkcjonowanie jest ustawa z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie⁷⁵⁸. Wskazuje ona między innymi sfery zadań publicznych, które mogą być realizowane przez sektor pozarządowy (art. 4.1), w punkcie 14 wymieniając naukę, szkolnictwo wyższe, edukację, oświatę i wychowanie. Zadanie to może być również realizowane na zasadach inicjatywy lokalnej dokładnie opisanej w rozdziale 2a niniejszej ustawy (art. 19b. 1.3).

Najważniejszymi aktami prawnymi bezpośrednio regulującymi działalność szkół protestanckich są ustawy i rozporządzenia składające się na prawo oświatowe. Pierwszą tego typu ustawą w potransformacyjnej Polsce była ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425). W tym okresie zaczęły powstawać pierwsze placówki z objętych moimi badaniami. Jedną z pierwszych inicjatyw związanych z tematem rozprawy były licea ogólnokształcące zakładane przez organizacje pozarządowe związane ze środowiskiem ewangelickim (Bielsko-Biała, Cieszyn, Kraków, Gliwice) oraz Szkoła Podstawowa we Wrocławiu, założona przez Stowarzyszenie Edukacyjne Chrześcijan „Arka” w 1993 roku. Podobne marzenia mieli przedstawiciele różnych środowisk chrześcijańskich w całej Polsce. Czas przełomu sprzyjał zmianom i aktywizacji społecznego kapitału chrześcijańskiej edukacji, stłumionego przez okres powojenny.

Reforma oświaty z 1991 roku przyniosła m.in. pluralizację oferty edukacyjnej w zakresie niepublicznych szkół podstawowych i średnich⁷⁵⁹. Również wiele środowisk chrześcijańskich na fali entuzjazmu przemian 1989 roku podjęło starania o powstanie szkoły⁷⁶⁰. Reforma zachęcała do tworzenia szkół niepublicznych, do dziś jednak pozostaje to kategoria niejasna, bez wyraźnej definicji. Za szkołę niepubliczną uznaje się placówkę niebędącą szkołą publiczną, niezapewniającą powszechnego dostępu dla uczniów oraz niegwarantującą bezpłatności kształcenia, wychowania i opieki⁷⁶¹. Szkoły

⁷⁵⁸ Ustawa z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. Nr 96 poz. 873 z późn. zm.

⁷⁵⁹ B. Śliwerski, *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i Dialog” 1999.

⁷⁶⁰ Jedną z pierwszych szkół niepublicznych w Polsce powstałych po 1989 roku było Liceum Ogólnokształcące prowadzone przez Towarzystwo Szkolne im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej. Zob. *Więcej niż tylko szkoły*, „Zwiastun” 2012, nr 11, s. 25-26.

⁷⁶¹ M. Pyter, *Procedura zakładania szkoły niepublicznej*, [w:] *Szkoła, edukacja, wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010, s. 128.

tego typu mogą zakładać osoby fizyczne i prawne⁷⁶²; w polskim kontekście najczęściej szkoły niepubliczne zakładane są przez stowarzyszenia i fundacje. Po wpisaniu do ewidencji stają się one organem prowadzącym danej szkoły. Badane przeze mnie placówki to szkoły niepubliczne posiadające uprawnienia szkoły publicznej, co wiąże się ze spełnianiem określonych standardów dotyczących podstawy programowej, procedury egzaminacyjnej, wymiaru godzin oraz kwalifikacji zatrudnionej kadry pedagogicznej⁷⁶³.

Najważniejszą zmianą, którą przyniosła nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 1999 roku, było wprowadzenie szkół gimnazjalnych i nowa struktura systemu edukacji⁷⁶⁴. W tym czasie szkoły ewangeliczne i ewangelikalne zaczęły decydować się na uruchomienie gimnazjów. Stopniowo tworzyły się zespoły szkół – liceum i gimnazjum lub szkoła podstawowa i gimnazjum. Powstawały też nowe szkoły podstawowe zakładane przez środowiska ewangelikalne.

Kolejna reforma edukacji, a tym samym nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 2009 roku, nie miała decydującego wpływu na organizacyjną stronę funkcjonowania szkół protestanckich. Dotknęła je w takim samym stopniu, jak wszystkie szkoły niepubliczne, a w kontekście zmian programowych i w organizacji egzaminów, jak cały system oświaty. W tym okresie szkoły ewangeliczne i ewangelikalne rozwijały się w zespoły szkół, np. otwierając gimnazja, powstały też nowe szkoły podstawowe lub od razu zespoły szkół.

Obecna reforma, z 2016 roku, ma znaczący wpływ na organizację szkolnictwa protestanckiego i konieczność restrukturyzacji placówek, będących często zespołami szkół (najczęściej szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum lub szkoła podstawowa i gimnazjum). Choć zagadnienie to jest bardzo interesujące z badawczego punktu widzenia, wykracza jednak poza przyjęte przeze mnie ramy czasowe.

W czasie prowadzonych przeze mnie badań obowiązywał stan prawny z 2009 roku. Zgodnie z zapisami w ówczesnej wersji ustawy założenie szkoły niepublicznej wyglądało jak opisano poniżej. Zasadnicze kwestie dotyczące zakładania placówki od tamtego czasu nie uległy zmianie.

⁷⁶² Tamże, s. 129–130.

⁷⁶³ Tamże, s. 133–134.

⁷⁶⁴ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. Nr 117 poz. 759.

Szkołę niepubliczną założyć może osoba fizyczna posiadająca pełną zdolność do czynności prawnych oraz osoba prawna, czyli twór organizacyjny, posiadający zdolność prawną i do czynności prawnych. Osobami prawnymi, które mogą zakładać szkoły niepubliczne są fundacje oraz stowarzyszenia⁷⁶⁵. Założyciel szkoły ściśle wiąże się z organem prowadzącym placówkę w czasie jej funkcjonowania. Organem prowadzącym szkołę niepubliczną jest zatem osoba fizyczna lub organizacja pozarządowa.

Szkoły ewangelickie i ewangelikalne zakładane są najczęściej przez fundacje lub stowarzyszenia nieodwołujące się bezpośrednio do jednego tylko Kościoła, ale raczej do całego środowiska. Wyjątkiem jest tu Kościół Ewangelicko-Augsburski, najliczniejszy protestancki kościół w Polsce. Nie są to szkoły prowadzone bezpośrednio przez jakikolwiek Kościół i podlegające pod jego jurysdykcję. Organy założycielskie i prowadzące szkoły ewangelikalne natomiast najczęściej zawierają w swej nazwie odniesienie do działań o charakterze edukacyjnym i są organizacjami ponaddenominacyjnymi.

Założenie szkoły niepublicznej formalnie następuje po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez odpowiednie dla danego typu szkoły jednostki samorządu terytorialnego⁷⁶⁶. By uzyskać taki wpis, założyciel szkoły lub organizacja założycielska przygotowuje stosowne zgłoszenie zawierające treści wynikające z regulacji prawnych. Są to:

- oznaczenie osoby fizycznej bądź prawnej
- określenie typu i rodzaju szkoły
- nazwa oraz data rozpoczęcia funkcjonowania szkoły
- adres szkoły
- informacja o warunkach lokalowych⁷⁶⁷
- dane dotyczące kwalifikacji pracowników pedagogicznych i dyrektora
- zobowiązanie do przestrzegania wymagań związanych z uprawnieniami szkoły publicznej⁷⁶⁸.

Jednym z pierwszych kroków przy zakładaniu placówki jest poszukiwanie odpowiedniego lokalu. Organizacja założycielska lub założyciel muszą zapewnić warunki do realizacji zajęć dydaktycznych i wychowawczych

⁷⁶⁵ M. Pyter, dz. cyt., s. 128–130.

⁷⁶⁶ Tamże, s. 130.

⁷⁶⁷ Tamże, s. 131.

⁷⁶⁸ Tamże, s. 133–134.

oraz wszelkich innych zajęć wynikających z charakteru szkoły⁷⁶⁹. Kryteria programowe i kadrowe wynikają z konieczności osiągnięcia statusu placówki na prawach szkół publicznej. Szkoła niepubliczna na prawach szkoły publicznej:

realizuje programy nauczania uwzględniające podstawy programowe, realizuje zajęcia dydaktyczne w cyklu nie krótszym oraz w wymiarze nie niższym niż łączny wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych określony w ramowym planie nauczania szkoły publicznej danego typu; stosuje zasady klasyfikacji i promocji oraz przeprowadza egzaminy i sprawdziany na zasadach analogicznych, jak szkoła publiczna (z wyjątkiem egzaminów wstępnych); zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych (art. 7 ust. 3 *uso*)⁷⁷⁰.

Jak wynika z powyższego zapisu wszystkie szkoły zobowiązane są do realizacji podstawy programowej odpowiedniej dla danego etapu kształcenia i rodzaju placówki. Spełniają ten obowiązek, wprowadzając różnego rodzaju programy nauczania, w tym programy autorskie. Ponadto dokumenty, które napotkałam w badanych szkołach, to programy wychowawcze, różnego rodzaju programy profilaktyczne, Wewnątrzszkolne Systemy Oceniania. Charakteryzowały się one zróżnicowanym poziomem innowacyjności w stosunku do dokumentów tego typu, funkcjonujących w szkołach publicznych lub szkołach niepublicznych niebędących placówkami o charakterze chrześcijańskim. W związku z tym nie zawsze stanowiły dla mnie istotne źródło materiału badawczego. Zawsze jednak była to informacja mówiąca o obecności elementów związanych z chrześcijańskim charakterem placówki lub braku takich elementów w oficjalnej dokumentacji szkoły. Wybrane przykłady omówione zostały w czwartym rozdziale książki.

Dodatkowym dokumentem wymaganym na etapie uzyskiwania wpisu do ewidencji jest statut szkoły. W jego treści powinny się znaleźć:

- nazwa, typ, cel i zadania szkoły
- osoba prowadząca
- organy szkoły i zakres ich zadań
- organizacja szkoły
- prawa i obowiązki pracowników

⁷⁶⁹ Tamże, s. 131.

⁷⁷⁰ Tamże, s. 134.

- przypadki, w których uczeń może zostać skreślony
- sposób finansowania
- zasady rekrutacji⁷⁷¹.

Potwierdzeniem uzyskania wpisu do ewidencji jest zaświadczenie, które zostaje wydane maksymalnie po 30 dniach od zgłoszenia⁷⁷². Zaświadczenie to zawiera:

- nazwę organu, który dokonał wpisu
- data i numer wpisu
- nazwa, typ, rodzaj szkoły
- osoba prowadząca szkołę (prawna lub fizyczna)
- adres szkoły
- dodatkowe informacje związane ze szczególnym charakterem szkoły (szkoła zawodowa, liceum profilowane)⁷⁷³.

Nadzór pedagogiczny nad badanymi szkołami prowadzi Kuratorium Oświaty i Wychowania, pozostałe kwestie organizacyjne natomiast są kontrolowane przez lokalne władze samorządowe⁷⁷⁴. W czasie prowadzonych przeze mnie badań kwestie te regulowało Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 w sprawie sprawowania nadzoru pedagogicznego.

Możliwość zakładania szkół przez podmioty pozapaństwowe stała się okazją dla środowisk ewangelickich i ewangelikalnych, które po zmianach demograficznych stanowiły nieliczną, lecz istotną mniejszość wyznaniową⁷⁷⁵.

2.2.2. ZAŁOŻYCIELE SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH ORAZ ICH IDEAŁY EDUKACYJNE

Każda z badanych szkół miała swój niepowtarzalny, wyjątkowy kontekst oraz unikalną historię powstania i wizję założycieli. Zgodnie z filozoficznym ujęciem fenomenologii niemożliwe jest formułowanie generalizacji na podstawie tego typu badań⁷⁷⁶. Tym samym w poniższym podrozdziale ograniczyłam się do przedstawienia różnych początków i różnych

⁷⁷¹ Tamże, s. 131–132.

⁷⁷² Tamże, s. 134.

⁷⁷³ Tamże.

⁷⁷⁴ Tamże, s. 136–137.

⁷⁷⁵ *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2006–2008*, red. G. Gudaszewski, M. Chmielewski, Warszawa 2010, s. 52–104.

⁷⁷⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 270–277.

realizacji czerpiących ze wspólnego źródła – pragnienia innej szkoły, szkoły opartej na wartościach chrześcijańskich.

Najbardziej bezpośrednio do tradycji szkolnictwa protestanckiego w Polsce nawiązują szkoły ewangelickie. Pierwsze inicjatywy tego typu pojawiły się w regionie najliczniej zamieszkałym przez ewangelików – w Bielsku-Białej i Cieszynie. Szkoła w Bielsku powstała jako pierwsza, z inicjatywy kilkunastoosobowej grupy, z pomocą ks. prof. Manfreda Uglorza i bpa Jana Szarka. Już we wrześniu 1989 roku zarejestrowane zostało Towarzystwo Szkolne⁷⁷⁷. Idea szkół ewangelickich u niektórych założycieli wykraczała poza Bielsko i układała się w pomysł sieci szkół w całej Polsce⁷⁷⁸. Taka wizja jednak nie doczekała się realizacji i szkoły powstawały niezależnie. Jako pierwsze, w 1990 roku, powstało Liceum Ogólnokształcące w Bielsku-Białej, będące jedną z pierwszych szkół niepublicznych założonych po transformacji⁷⁷⁹. Od tego czasu w Bielsku powstała szkoła policealna, przekształcona później w Wyższą Szkołę Administracji, Policealna Szkoła Fizjoterapii, gimnazjum i dwie publiczne szkoły podstawowe, pozostające pod opieką Towarzystwa⁷⁸⁰.

Towarzystwo Ewangelickie im. Franciszka Michejdy w Cieszynie, wcześniej Towarzystwo Ewangelickie Oświaty Ludowej, to z kolei organizacja reaktywowana po okresie PRL-u. Organizacja powstała na nowo w 1991 roku, a w 1993 roku otwarte zostało Liceum Ogólnokształcące, którego jest organem prowadzącym. Obecnie istnieją (w kolejności powstawania): liceum, gimnazjum, szkoła podstawowa i przedszkole prowadzone przez Towarzystwo Ewangelickie⁷⁸¹.

Szkołami z długoletnią historią są VII Prywatne Liceum Ogólnokształcące i Prywatne Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja w Krakowie⁷⁸².

⁷⁷⁷ *Więcej niż tylko szkoły – Towarzystwo Szkolne im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej*, „Zwiastun” 2012, nr 11, s. 25–26.

⁷⁷⁸ Wywiad z Witoldem Kubikiem, jednym z założycieli Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, z 5.06.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁷⁷⁹ *Więcej niż tylko szkoły...*, s. 25–26.

⁷⁸⁰ Tamże.

⁷⁸¹ *Połowa to ewangelicy – Towarzystwo Ewangelickie im. ks. Franciszka Michejdy w Cieszynie*, „Zwiastun” 2012, nr 12, s. 27–28; *Księga pamiątkowa LOTE 1993–2013*, Cieszyn 2013, s. 8–10.

⁷⁸² Oficjalna strona VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego i Prywatnego Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja, <http://szkolyreja.pl/> [dostęp: 4.11.2013].

Szkoła przy parafii Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego św. Marcina przy ul. Grodzkiej powstała w zasadzie równocześnie z samym kościołem w I połowie XIX wieku. Na początku XX wieku na tyłach obiektów parafialnych wzniesiono murowany budynek, który w okresie Wolnego Miasta Krakowa, zaboru austriackiego i dwudziestolecia międzywojennego spełniał funkcję wyznaniowej szkoły ewangelickiej. Jak mówi obecny dyrektor szkoły, Piotr Machowski: „Charakterystyczne było to, że ta szkoła ewangelicka miała skład bardzo wyrównany. To znaczy 30% młodzieży to była młodzież ewangelicka, 30% katolicka, a 30% żydowska”⁷⁸³. Po II wojnie światowej budynek został przejęty przez państwo, a po jego odzyskaniu na początku lat 90. zaczęto planować utworzenie szkoły, co udało się w 1993 roku⁷⁸⁴.

Do dziedzictwa tradycji protestanckiej, w tym do reformacyjnych ideałów Marcina Lutera, bezpośrednio odnosi się założycielka Szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach⁷⁸⁵, Maria Czudek:

Odwołujemy się cały czas do tej tradycji, jaką Luter wprowadził w XVI wieku, gdzie mowa była o tym, że zbór nie będzie się rozwijał, jeśli ludzie nie będą wykształceni. Czasem budowano najpierw szkołę, potem kościół albo kościół i szkołę równocześnie, bo mamy świadomość tego, że wykształcony człowiek to człowiek, który zrozumie Pana Boga, będzie mógł czytać Biblię, Boże Słowo, i to jego życie również będzie mogło być mądre⁷⁸⁶.

Szkoła w Gliwicach rozpoczęła swoją działalność we wrześniu 1995 roku jako Liceum Ogólnokształcące, staraniami grupy osób z gliwickiej parafii Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, w tym doświadczonej nauczycielki biologii, nadal pełniącej funkcję dyrektorki szkoły, oraz księdza Jerzego Samca, ówczesnego proboszcza⁷⁸⁷. W 1991 roku miasto oddało spod

⁷⁸³ Wywiad z Piotrem Machowskim, dyrektorem VII Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego i Prywatnego Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja w Krakowie, z 21.10.2013, przeprowadzony przez autorkę.

⁷⁸⁴ Tamże.

⁷⁸⁵ Oficjalna strona Szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego w Gliwicach, www.szkołyete.pl/ [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁸⁶ Wywiad z Marią Czudek, dyrektorką Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego ETE im. A. Schweitzera w Gliwicach, z 13.09.2013, przeprowadzony przez autorkę.

⁷⁸⁷ Tamże.

swojego zarządu budynek przy ul. Franciszkańskiej, który przed wojną należał do parafii i który wysiłkiem wielu osób udało się wyremontować i dostosować do użytkowania przez szkołę. Przed wojną w tym budynku Stowarzyszenie Kobiet Ewangelickich prowadziło dom opieki, pomagając wychowankom w zdobyciu zawodu i znalezieniu pracy⁷⁸⁸.

Te szkoły związane są z najliczniejszą mniejszością religijną w Polsce, Kościołem Ewangelicko-Augsburskim. W przypadku szkół krakowskich jest to powiązanie bardziej o charakterze organizacyjnym, administracyjnym, natomiast w przypadku szkół w Cieszynie, Bielsku i Gliwicach są to relacje bezpośrednio wpływające na chrześcijański charakter szkoły.

Pozostałe środowiska chrześcijańskie, głównie przedstawiciele kościołów ewangelikalnych, jak również wspólnot katolickich pozostających poza głównym nurtem Kościoła Rzymskokatolickiego w Polsce, także podjęły trud związany z zakładaniem szkół. W początkowym etapie tworzenia tych placówek ich założyciele opierali się na modelach anglosaskich, a w samym procesie wsparciem byli dla nich misjonarze z Wielkiej Brytanii.

Pierwszą szkołą tego typu była Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Arka” we Wrocławiu. Powstała w 1993 roku z inicjatywy grupy rodziców i nauczycieli, którzy założyli Stowarzyszenie Edukacyjne Chrześcijan „Arka”⁷⁸⁹, a później samą szkołę. Placówka miała od początku otwarty charakter. Funkcjonuje w przekazanym przez miasto budynku przy ul. Stalowowolskiej. W późniejszych latach powstało gimnazjum Arka, mieszczące się w tym samym budynku.

W podobny sposób rozwijała się Chrześcijańska Szkoła „Samuel” w Warszawie⁷⁹⁰. W tym wypadku początkowo była to szkoła podstawowa, założona w 2004 roku przez Jacka Weigla, lidera wspólnoty „Chefsiba”, będącej częścią Apostolskiego Ruchu Wiary⁷⁹¹. Organem prowadzącym szkoły było Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja (SEI), które później pomagało

⁷⁸⁸ Tamże.

⁷⁸⁹ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, <http://arka.edu.pl/wyberz-nas/program-szkoly/> [dostęp: 16.10.2018].

⁷⁹⁰ Oficjalna strona Chrześcijańskiego Przedszkola, Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, www.samuel.pl/ [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹¹ „Chefsiba” jest wspólnotą katolicką, oficjalnie uznaną przez Kardynała Kazimierza Nycza, Metropolite Warszawskiego. Zob. <http://chefsiba.pl/> [dostęp: 4.11.2013].

w zakładaniu podobnych szkół w całej Polsce⁷⁹². Obecnie stowarzyszenie to przekształciło się w Fundację Edukacja z Wartościami⁷⁹³. Prezes Stowarzyszenia, poszukując wzorów chrześcijańskich szkół, odwiedził King's School⁷⁹⁴ znajdującą się niedaleko Oxfordu w Anglii, prowadzoną przez ewangelikalną wspólnotę kościołów, Oxfordshire Community Churches⁷⁹⁵. W tworzeniu koncepcji szkoły i jej początkach pomagała mu Mary Dunlop, która nadal pracuje w Szkołach „Samuel” jako doradca ds. edukacji chrześcijańskiej⁷⁹⁶. Drugą ważną organizacją wzmacniającą szkoły chrześcijańskie i wyposażającą chrześcijańskich edukatorów w wiedzę jest Association of Christian Schools International (ACSI), które służy 24 000 szkół w ponad 100 krajach, w tym omawianym szkołom chrześcijańskim⁷⁹⁷.

Szkoły wspierane przez SEI w czasie ich powstawania, które odwiedziłam, to Chrześcijańskie Szkoły „Uczeń” w Krakowie⁷⁹⁸, Pierwsza Chrześcijańska Szkoła „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim⁷⁹⁹, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon” w Zielonej Górze⁸⁰⁰ oraz Chrześcijańska Szkoła Montessori w Gdańsku⁸⁰¹. Wszystkie powstały w późniejszym okresie – „Uczeń” w 2006 roku, „Tomek” i „Salomon” w 2007 roku, a szko-

⁷⁹² Oficjalna strona Stowarzyszenia Edukacyjnego Integracja, www.sei.org.pl/menu/kim-jestesmy [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹³ Oficjalna strona Fundacji Edukacja z Wartościami, <http://ezw.edu.pl/> [dostęp: 16.10.2018].

⁷⁹⁴ Oficjalna strona King's School, www.occ.org.uk/tks [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹⁵ Oficjalna strona Oxfordshire Community Churches, www.occ.org.uk/ [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹⁶ Wywiad z Mary Dunlop, doradcą ds. edukacji chrześcijańskiej w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”, z 15.10.2013, przeprowadzony przez autorkę; oficjalna strona Chrześcijańskiego Przedszkola, Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie, www.samuel.pl/szkola-podstawowa/dyrekcja#sc=300 [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹⁷ Oficjalna strona Association of Christian Schools International, www.acsi.org/ [dostęp: 16.10.2018].

⁷⁹⁸ Oficjalna strona Chrześcijańskich Szkół Podstawowych i Gimnazjum „Uczeń” w Krakowie, www.uczen.org.pl/ [dostęp: 5.11.2013].

⁷⁹⁹ Oficjalna strona Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim, www.tomy.edu.pl/index.php/szkola [dostęp: 5.11.2013].

⁸⁰⁰ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze, <http://salomon.edu.pl/> [dostęp: 16.10.2018].

⁸⁰¹ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, www.montessori.gda.pl/ [dostęp: 5.11.2013].

ła w Gdańsku w 2011 roku (wtedy jeszcze funkcjonowała w budynku w Sopocie). Ze względu na brak zgody Rady Szkoły na przeprowadzenie badań nie udało mi się odwiedzić Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu, która powstała w podobny sposób i w tym samym czasie (2006 rok)⁸⁰².

W przypadku tych szkół (Wrocław, Warszawa, Tomaszów Mazowiecki, Gdańsk, „Uczeń” w Krakowie), założycielami byli rodzice posiadający dzieci w wieku szkolnym, jak również osoby zaangażowane w pracę z dziećmi w kościołach oraz nauczyciele pracujący w szkołach publicznych. Szkoły państwowe nie spełniały ich oczekiwań, nie zapewniały edukacji, jakiej chcieli dla swoich dzieci, przede wszystkim w zakresie pracy wychowawczej, ale też jakości kształcenia. Jak ujęła to Beata Szulc, dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku: „Zaczęłyśmy się interesować z koleżanką edukacją chrześcijańską głównie pod kątem własnych dzieci, myślałyśmy o *homeschoolingu*⁸⁰³, nie chciałyśmy ich posłać do szkół publicznych”⁸⁰⁴. Początkowo pomysł zakładania szkoły wydawał się odległy, a nawet niemożliwy. Dużą rolę odegrało wsparcie ACSI, SEI i Jacka Weigla, który pomagał w organizacji kwestii formalnych związanych z procedurą zakładania szkoły, a także inspirował do realizacji wizji edukacji chrześcijańskiej w Polsce, zapraszając do odwiedzania Szkół i Przedszkola „Samuel”⁸⁰⁵.

Tabela 2 zawiera dane dotyczące powstawania badanych szkół.

⁸⁰² Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu, www.dawid.edu.pl/ [dostęp: 16.10.2018].

⁸⁰³ Edukacja domowa prowadzona przez rodziców, wspierana przez szkoły chrześcijańskie.

⁸⁰⁴ Wywiad z Beatą Szulc, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, z 26.09.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁸⁰⁵ Wywiady z: Beatą Szulc, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, z 26.09.2013 r., Agnieszką Crozier, współzałożycielką Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” i dyrektorką Przedszkola „Tomaszek”, z 3.09.2013 r., i Agatą Rysiewicz, współzałożycielką i nauczycielką w Chrześcijańskich Szkołach Uczeń, z 23.10.2013 r., przeprowadzone przez autorkę.

Tabela 2. Powstawanie szkół ewangelickich i ewangelikalnych w Polsce po 1989 roku

Nazwa szkoły	Rok powstania	Organ prowadzący	Założyciele
Szkoły Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej	1990 (LO) 1999 (Gim) 2001 (SP1) 2004 (SP2)	Towarzystwo Szkolne	ks. prof. Manfred Uglorz, bp Jan Szarek, Renata Rosowska, członkowie TS
Szkoły Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie	1993 (LO) 1999 (Gim) 2005 (SP)	Towarzystwo Ewangelickie	Jan Puczek, bp Jan Szarek, członkowie TE
Prywatne Gimnazjum nr 8 i VII Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja w Krakowie	1993 (LO) 1998 (Gim)	Fundacja Edukacyjna im. J. S. Bandtkiego	Mieczysław Stefanow, członkowie fundacji
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu	1993 (SP) 1999 (Gim)	Stowarzyszenie Edukacyjne Chrześcijan „Arka”	Malcolm Clegg, członkowie stowarzyszenia
Szkoły ETE im. Alberta Schweitzera w Gliwicach	1995 (LO) 1999 (Gim) 2008 (SP)	Ewangelickie Towarzystwo Edukacyjne	Maria Czudek, członkowie ETE
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie	2004 (SP) 2009 (Gim)	Towarzystwo Edukacyjne Samuel	Jacek Weigl, Mary Dunlop
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Uczeń” w Krakowie	2006 (SP) 2013 (Gim)	Krakowskie Stowarzyszenie Edukacyjne „Uczeń”	Andrzej Witek, członkowie stowarzyszenia
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon” w Zielonej Górze	2007 (SP)	Chrześcijańskie Stowarzyszenie Edukacyjne	Magdalena i Piotr Milczarek
Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim	2008 (SP)	Fundacja Proem	Agnieszka i John Crozier, Alicja Zwolak-Plichta
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori w Gdańsku	2011 (SP)	Chrześcijańska Fundacja Edukacji Montessori „Chcemy”	Beata i Maciej Szulc

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych w placówkach i informacji na oficjalnych stronach internetowych.

Badane placówki są jednym z przejawów edukacyjnej alternatywy w ujęciu Bogusława Śliwerskiego. Zgodnie z koncepcją tego autora jest to

edukacja co najmniej dwuwariantowa, sprowadzona do jednoznacznych antynomii edukacyjnych i stwarzająca odmienność „albo – albo”, „to lub tamto”

lub też edukacja wyborów pomiędzy różnymi, ale wzajemnie się wykluczającymi ofertami⁸⁰⁶.

Bywa utożsamiana ze szkołami eksperymentalnymi i różnymi kontrpropozycjami dla tradycyjnej szkoły, jak na przykład edukacja domowa. Z pewnością są to rozwiązania, jak pisze o nich Śliwerski, „wyspowe”, „śladowe”, „marginalne”, „pogranicza”. Szkoły chrześcijańskie, powstające z poszukiwania „czegoś więcej”, wyjścia poza ramy szkoły publicznej i jej oferty są taką właśnie alternatywą⁸⁰⁷.

Tworząc szkołę dla swoich dzieci, ich założyciele uznali, że świecka, masowa szkoła publiczna nie spełnia ich oczekiwań w zakresie indywidualnego podejścia do ucznia, możliwości rozwijania potencjału, a przede wszystkim spójności oddziaływań wychowawczych z poglądami i systemem wartości rodziców oraz obecności odniesień do duchowości człowieka w całym procesie edukacji i wychowania. Ta niezgoda na sekularyzację codzienności jest bardzo charakterystyczna dla kręgów protestanckich i, w mniejszym stopniu, niektórych wspólnot katolickich. *Sacrum* i *profanum* nie są tak wyraźnie od siebie oddzielone, *sacrum* przenika wszystkie sfery życia, czyniąc je uświęconym przez obecność i działanie Boga w wierzącym. Tym samym oddzielenie szkoły i edukacji od *sacrum* jest zabiegiem sztucznym, postrzeganym wręcz jako szkodliwy, a obecność Boga, modlitwy i Biblii uważane są za coś naturalnego, obecnego we wszystkich pozostałych aspektach życia.

Model wychowania, o którym usłyszałam w tych czterech placówkach, to trójkąt, na który składają się trzy wierzchołki: rodzina, kościół, szkoła⁸⁰⁸. Spójna wizja dotycząca wychowania, harmonia sfery aksjologicznej tych środowisk zapewniać mają stabilne podstawy dla rozwoju moralnego dziecka.

Często przywoływana jest podobna koncepcja skupiająca się na dwóch wzajemnie uzupełniających się środowiskach – rodzinie i szkole (w takiej

⁸⁰⁶ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 3.

⁸⁰⁷ Tamże, s. 8–9.

⁸⁰⁸ Wywiady z: Adamem Moskałą, dyrektorem biura Krakowskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego (organu prowadzącego Szkoły „Uczeń” w Krakowie), z 23.10.2013 r., Beatą Szulc, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, z 26.09.2013 r., Elżbietą Bednarz, dyrektorką ds. dydaktycznych Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, z 15.10.2013 r., przeprowadzone przez autorkę.

dokładnie kolejności)⁸⁰⁹. Środowisko rodzinne jest pierwotne wobec wszystkich późniejszych środowisk wychowawczych⁸¹⁰, tym samym

wychowanie szkolne nie może kłócić się z tym, co dziecko ceni sobie w swoim domu rodzinnym. Jeśli szkoła próbuje formować w dziecku jakieś inne zasady moralne, lub chce zburzyć i zmienić w nim wyniesione z rodziny podstawy wychowania, dopuszcza się nadużycia, wobec którego dzieci są w zasadzie bezbronne⁸¹¹.

W kontekście opisywanych przeze mnie placówek rodzina, szkoła i kościół stanowią trzy podstawowe środowiska wychowawcze dziecka⁸¹². Zgodnie z prezentowaną wizją szkoły wszystkie te środowiska mają ze sobą współpracować, czego fundamentem są przystające do siebie cele wychowania i spójność systemu wartości.

Powyższa koncepcja wyraźnie odpowiada też holistycznemu rozumieniu procesu kształcenia. Szkoła w Gliwicach była odpowiedzią na duchową próżnię zaobserwowaną w szkole publicznej. Propozycja nieformalnych spotkań na rozważaniach biblijnych w czasie „zielonej szkoły” spotkała się z tak ogromnym zainteresowaniem, że myśli obecnej dyrektorki szkoły zaczęły biec w stronę jakiejś formy edukacji chrześcijańskiej, w której elementy duchowe byłyby stale obecne i uznane⁸¹³. Zgodnie z koncepcją holistyczną, edukacja dotyczy całego człowieka, nie tylko jego intelektu, ale też emocji i w tym wypadku duchowości⁸¹⁴. Tym samym szkoła nie jest ograniczona w swej roli do miejsca zdobywania wiedzy i jak najdoskonalszego jej przekazywania czy uprzystępniania. Jest też miejscem budowania relacji międzyludzkich i relacji z Bogiem, zgodnie z przesłaniem Największego Przykazania zapisanego m.in. w Ewangelii Mateusza:

⁸⁰⁹ A. Błasiak, *Dom rodzinny i szkoła – środowiska współkształtujące osobowość dziecka*, [w:] *Rodzina, szkoła, Kościół*, red. W. Kubik, Kraków 2000, s. 7–29.

⁸¹⁰ Tamże, s. 13.

⁸¹¹ Tamże, s. 29.

⁸¹² Za podstawowe środowiska wychowawcze klasyczna socjologia wychowania uznaje rodzinę, otoczenie sąsiedzkie i grupę rówieśniczą. Za: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973. W kontekście edukacji chrześcijańskiej role środowisk wychowawczych odgrywa rodzina, szkoła (w tym grupa rówieśnicza) i kościół.

⁸¹³ Wywiad z Marią Czudek.

⁸¹⁴ Podejście holistyczne znaleźć można m.in. w koncepcjach J. J. Rousseau, J. Pestalozziewego, G. Kerschensteinera, M. Montessori i wielu innych pedagogów.

„Będziesz miłował Pana, Boga swego, z całego serca swego i z całej duszy swojej, i z całej myśli swojej. [...] A drugie podobne temu: Będziesz miłował bliźniego swego jak siebie samego”⁸¹⁵.

W swych założeniach część z badanych szkół adresowała swoją ofertę do rodziców i dzieci z kręgów protestanckich, jednak w polskich realiach demograficznych jest to bardzo trudne. Niewielkie i dodatkowo rozdrobnione wewnętrznie środowisko protestanckie nie jest w stanie zapewnić wystarczającej grupy docelowej dla takich działań. Założyciele szkół i ich aktualni dyrektorzy podkreślają ekumeniczny charakter tych placówek, wartość poznawania się i uczenia szacunku wobec siebie nawzajem. Zgodnie z konstytucyjnymi zasadami wolności sumienia i wyznania nie są znane dokładne liczby związane z proporcjami uczniów dwóch głównych nurtów chrześcijaństwa reprezentowanych w tych szkołach – protestantyzmu i katolicyzmu. Na pewno nie są to jednak proporcje odpowiadające tym w szkole publicznej.

Dodatkową barierą w dostępie do edukacji chrześcijańskiej jest cenzus finansowy dotyczący szkół, w których pojawia się czesne. Tylko jedna z opisywanych placówek w czasie prowadzonych badań nie pobierała czesnego i finansowana była w oparciu o subwencję ministerialną w połączeniu z indywidualnymi wpłatami rodziców i darczyńców. Czesne w pozostałych szkołach jest względnie dopasowane do realiów szkolnictwa niepublicznego i środowiska lokalnego, w którym funkcjonuje szkoła (odpowiednio niższe stawki w mniejszych miastach). Podejmowane są różne próby, by szkoła nie była miejscem społecznej reprodukcji elit⁸¹⁶, a raczej maksymalnie otworzyła się na dzieci z różnych warstw społecznych, których rodzicom zależy na edukacji chrześcijańskiej.

Ideał edukacyjny wyłaniający się z przeprowadzonych badań można streścić w kilku punktach. Pierwszym jest określenie miejsca szkoły w wychowaniu dziecka – odgrywa ona rolę wspierającą wobec rodziny. Celem szkoły chrześcijańskiej są jak najlepsza jakość kształcenia, zapewniana przez odpowiednio dobraną kadrę pedagogiczną, jak również

⁸¹⁵ *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, przekład Biblii Warszawskiej, Warszawa 1998, Ewangelia Mateusza 22, 37–39.

⁸¹⁶ Zgodnie z koncepcją Pierre’a Bourdieu, syntetycznie objaśnioną przez Antoninę Kłoskowską we wstępie do polskiego wydania pozycji P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2012, s. 19–32.

szeroką ofertę dydaktyczną zajęć obowiązkowych i dodatkowych, oraz wychowanie oparte na wartościach chrześcijańskich w duchu miłości do Boga i ludzi. Wreszcie absolwent szkoły chrześcijańskiej to dobrze wykształcony, odpowiedzialny obywatel, który w codziennym życiu kieruje się zasadami przekazanymi w Bożym Słowie, ma osobistą relację z Bogiem i dba o relacje z ludźmi.

Szkoły chrześcijańskie uznałabym za semi-otwarte. W swej istocie są to placówki skupiające grupę osób o zbliżonym światopoglądzie i tym samym podobnych ideałach wychowawczych. Jedną z interpretacji może być uznanie spójności oddziaływań środowisk wychowawczych opisanej wcześniej. Bywa, że szkoły te uważane są za zupełnie zamknięte w określonym środowisku, ponieważ dzieci mają ograniczone możliwości kontaktu z osobami reprezentującymi odmienny światopogląd. Z tą samą grupą osób spotykają się w kościele, w szkole i na wyjazdach wakacyjnych. Z pewnością środowisko szkół chrześcijańskich w Polsce nie jest ani jednoznaczne, ani homogeniczne. Zaskakuje, prowokuje do myślenia poza schematami, redefiniowania utartych sposobów myślenia o szkolnictwie. Założyciele tych szkół to pasjonaci, idealisci wierzący nie tylko w Boga, lecz także w możliwość zmiany otaczającej ich rzeczywistości. Ich działania z pewnością mogą być źródłem inspiracji i zachęty dla każdego pedagoga traktującego swój zawód jak powołanie.

ROZDZIAŁ 3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

3.1. PODSTAWY FILOZOFICZNE BADAŃ, PARADYGMAT

Przeprowadzone przeze mnie działania były badaniem zjawiska, które sytuuje się na pograniczu pedagogiki, historii i socjologii. Tym samym przywoływane przeze mnie koncepcje teoretyczne, jak również stosowane metody badawcze, swoje źródło mają w tych trzech dyscyplinach naukowych.

Interdyscyplinarność w ramach nauk społecznych i humanistycznych postulowali przedstawiciele szkoły „Annales”. Była to grupa francuskich historyków, która swoją działalność naukową rozpoczęła w I połowie XX wieku. Dążyła ona do poszerzenia tradycyjnego podejścia do historii, skupionego na opisywaniu wydarzeń politycznych bez uwzględniania kontekstu społeczno-gospodarczego. W pracach przedstawicieli szkoły „Annales” następowało zbliżenie historii i nauk społecznych, zwłaszcza socjologii⁸¹⁷. Jednym z zagadnień, którym zajmowała się ta grupa, był związek przeszłości ze współczesnością. Jej członkowie kwestionowali rozumienie historii jako nauki wyłącznie o tym, co zamknąć można w ramach przeszłości. Wskazywali, że niemożliwe jest zdobywanie historycznej wiedzy o człowieku bez obserwacji ludzi wokół⁸¹⁸.

Całość moich badań oparta była o rozwiązanie nawiązujące do koła hermeneutycznego, inspirowane podejściem szkoły „Annales”. Podstawę badań stanowiły założenia naukowców związanych z tym środowiskiem, wychodzące poza ramy klasycznie rozumianej historii wydarzeń, podkreślające znaczenie kontekstu. Innym ważnym założeniem było badanie przeszłości, nieustannie patrząc na teraźniejszość⁸¹⁹. Przyjęcie takiej perspektywy nie pozwoliło na zgubienie w ferworze historycznych dociekań dzisiejszych szkół i ludzi, którzy je tworzą – dyrekcji, nauczycieli, uczniów. Związki teraźniejszości z przeszłością, polityki i zmian społecznych z historią dają szerokie, holistyczne spojrzenie na badaną problematykę⁸²⁰.

W ramach prowadzonych badań interesował mnie kontekst społeczno-polityczny powstawania placówek ewangelickich i ewangelikalnych oraz ich obecne funkcjonowanie. Badając teraźniejszość, nie zapomniam

⁸¹⁷ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 729–731.

⁸¹⁸ Tamże, s. 733.

⁸¹⁹ M. Bloch, *Pochwała historii*, Warszawa 1962, s. 64–72.

⁸²⁰ J. Szacki, dz. cyt., s. 729–738.

łam też o historycznych źródłach szkolnictwa związanego ze środowiskiem protestanckim w Polsce. Poszukiwałam odniesień, powiązań między tradycjami a współczesnością. Pozwoliłam sobie także pójść krok dalej – nie tylko badać teraźniejszość, patrząc w przeszłość, lecz także razem z respondentami spojrzeć w przyszłość, podjąć próbę prognozy, usłyszeć ich odpowiedzi na pytanie: co dalej?

Wprowadzony przeze mnie element badań historycznych polegał na poznaniu pośrednim. Informacje zbierałam z różnorodnych źródeł poddawanych krytyce, uzyskując w ten sposób wiedzę o faktach, zjawiskach, procesach, osobach i instytucjach z przeszłości⁸²¹. Nie był to główny nurt prowadzonych przeze mnie badań, zatem uzyskane w ten sposób informacje traktuję raczej jako uzupełnienie.

Moje podejście badawcze lokuje się w nurcie hermeneutycznym paradygmatu interpretatywnego, w którym badania dotyczą poznawania świata społecznego przy uznaniu jego złożoności, w podejmowaniu prób konfrontacji swoich przedzałożeń ze znaczeniami nadawanymi rzeczywistości przez badanych. Celem badań w tym paradygmacie jest zrozumienie⁸²². Istotne jest przyznanie do subiektywizmu badacza, który zanurzony jest we własnym kontekście kulturowym, posiada uświadomione i nieuświadomione wcześniejsze założenia, wynikające z tegoż kontekstu. Poznanie w tym nurcie zachodzi przez dialog między przedstawicielami badanego świata a badaczem, który podejmuje się poszukiwania ukrytych sensów i znaczeń, jakie nadają oni rzeczywistości społecznej⁸²³.

Dialogiczność poznawania jest również postulatem tzw. Szkoły Frankfurckiej, reprezentującej paradygmat krytyczny. Ze względu na praktyczne zaangażowanie moich badań oraz próbę podjęcia krytycznej refleksji nad kulturową rzeczywistością społeczną i edukacyjną oraz w związku z uwrażliwianiem na problemy i potrzeby społeczności mniejszości wyznaniowej w swoich rozważaniach nad społeczną funkcją szkół protestanckich we współczesnej Polsce będę sięgać również do dorobku teoretycznego autorów kojarzonych z tym nurtem w metodologii⁸²⁴.

821 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 103.

822 M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998, s. 27–29.

823 Tamże, s. 30–31.

824 Tamże, s. 35–40.

Współcześnie wyróżnia się dwie główne strategie prowadzenia badań naukowych oraz podejście komplementarne. Historycznie wcześniejsza jest strategia ilościowa, wywodząca się z pozytywizmu, wzorowana na naukach przyrodniczych. Stosowane w tej strategii narzędzia są wystandaryzowane, zasady przeprowadzenia badań ściśle wyznaczone, a każdy etap określają szczegółowe wytyczne, dotyczące też wielkości próby, która pozwala na maksymalną obiektywizację wyników⁸²⁵.

Druga strategia swoje źródła ma w poszukiwaniach przedstawicieli nauk społecznych, wynikających z ograniczeń, jakie napotykali oni w ramach strategii ilościowej. Strategia jakościowa wyrasta z trzech nurtów filozofii: fenomenologii, hermeneutyki i interakcjonizmu symbolicznego. Najistotniejsze założenia fenomenologii to niepowtarzalność, unikatowość i wyjątkowość osób oraz sytuacji, subiektywność w postrzeganiu świata. Hermeneutyka jest nauką, która zajmuje się analizą źródeł pisanych, czego celem jest rozpoznanie i wyjaśnienie języka opisującego rzeczywistość, używanego przez daną zbiorowość. Interakcjonizm podkreśla uwikłanie jednostek w sytuacje⁸²⁶. Strategia jakościowa stała się sposobem na opisywanie zjawisk na gruncie pedagogiki, socjologii czy psychologii z innej niż dotąd perspektywy. Stosowane w niej narzędzia są uznawane za bardziej elastyczne i negocjowalne w czasie trwania badania.

Z jednej strony strategia jakościowa jest negacją strategii ilościowej, częściej jednak bywa uważana za jej alternatywę. Choć niekiedy uznaje się ją za nienaukową, to trudno nie dostrzec, jak cennym źródłem w naukach społecznych mogą być badania jakościowe, dające zupełnie inne, świeże spojrzenie na zagadnienia badane już wcześniej metodami ilościowymi lub niemożliwe do zbadania w paradygmacie pozytywistycznym. Z drugiej strony obserwuje się powrót do badań ilościowych lub łączenie obydwu podejść, co w przypadku niektórych pytań badawczych dawać może najpełniejsze odpowiedzi.

W przypadku podjętych przeze mnie badań podejście jakościowe dało możliwość szerokiego spojrzenia na przedmiot badań. Wybrane placówki nie zostały do tej pory wspólnie opisane, wcześniejsze prace mają charakter praktyczny, metodyczny lub historyczno-kronikarski, nie spotkałam się z publikacją opisującą fenomen szkół chrześcijańskich o proveniencji

⁸²⁵ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 72–82.

⁸²⁶ Tamże, s. 270–277.

protestanckiej. Wybierając strategię jakościową, mogłam sobie pozwolić na obecność moich wrażeń, uczuć, wartości, przekonań, założeń pod warunkiem świadomości ich obecności. Badania nie były wyłącznie zbieraniem danych, lecz także spotkaniami, przeżyciami i wrażeniami. Badani nie stanowili dla mnie wyłącznie respondentów odpowiadających na szereg pytań, lecz byli inspiracją, odkrywali przede mną siebie, swoje pasje, marzenia, rozczarowania. Jak pisze Krzysztof Konarzewski: „Badacz pozwala by jego wartości wchodziły w interakcję z wartościami badanego terenu, a on sam z osobami badanymi”⁸²⁷. Właśnie takiej interakcji mogłam doświadczyć. Ten sam autor wyjaśnia rolę badacza w opcji jakościowej jako poszukiwacza sensu zachowań konstruowanego przez badanych w ramach określonego kontekstu. Badacz próbuje udostępnić całą złożoność studiowanego obiektu osobom, które nie mogą doświadczyć jej bezpośrednio⁸²⁸.

Badania przeprowadzane były w miejscach dla mnie znaczących, nawet jeśli wcześniej nieznanymi, składających się na środowisko, z którym się utożsamiam. Osoby badane – dyrektorzy i założyciele – dobrałam zgodnie z wcześniejszym zamysłem, co rozszerzałam i zawężałam w czasie prowadzenia samych badań. Bywały sytuacje, gdy założyciele szkół nie byli dostępni, a w jednym przypadku, mimo dwukrotnej próby, zawiodła też organizacja spotkania z dyrektorem placówki. Ważny był dla mnie układ kołowy planowanych badań (model opisany w dalszej części rozprawy). Dzięki temu nieustannie powracałam do pierwotnej myśli, problemów badawczych, ich weryfikacji, również w trakcie wywiadów. Badania jakościowe dały też przestrzeń na przyznanie się do błędów⁸²⁹, po zakończonych działaniach nie musiałam i nie chciałam udowadniać, że wszystko przebiegało zgodnie ze szczegółowym planem, a wnioski były jednoznaczne. Moje potknięcia traktowałam jako źródło wiedzy w kolejnych wywiadach czy wizytach badawczych w szkołach, a w długofalowej perspektywie – jako życiowe doświadczenia, z których będę mogła czerpać w przyszłości.

Badania prowadzone były w strategii jakościowej z uwzględnieniem wyjątkowości każdej z placówek, poszukiwaniem podobieństw i zazna-

⁸²⁷ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 25.

⁸²⁸ Tamże, s. 25.

⁸²⁹ Tamże, s. 28.

czaniem ich odrębności. Wybór strategii jakościowej umożliwił pełną realizację tematu i odpowiedź na pytania badawcze, które sobie postawiłam. Metody ilościowe nie umożliwiłyby mi uzyskania odpowiedzi na postawione pytania, jednak widzę wiele obszarów badawczych związanych z tematyką szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego, w przypadku których zastosowanie metod ilościowych mogłoby dostarczyć niezwykle wartościowego materiału badawczego. Ze względu na pionierski etap badań tego środowiska oraz znaczące zróżnicowanie szkół, z których każda ma inną przeszłość, inaczej realizuje idee i wartości wynikające z wyznaniowego charakteru, zdecydowałam się na strategię jakościową. Jako badaczka, poza historycznym aspektem funkcjonowania szkół tego typu w Polsce i współczesnymi odwołaniami do dziedzictwa reformacji, interesowało mnie poznanie specyfiki takich placówek, odkrywanie w dialogu z założycielami, dyrekcją, przez obserwację i analizę dokumentów tego, czym właściwie jest szkoła protestancka. Strategia jakościowa pozwoliła na podjęcie działań, które prowadziły do takich właśnie wyników.

Konarzewski badania tego typu nazywa badaniami jakościowymi prowadzonymi do typologii⁸³⁰. Ich celem jest sformułowanie weberowskiego typu idealnego, tak by powstał teoretyczny „wewnętrznie spójny obiekt wzorcowy utworzony przez połączenie cech przysługujących w różnym stopniu rzeczywistym obiektom”⁸³¹. Rzeczywiste obiekty, w tym przypadku badane placówki, to realizacje tego typu, ich idealność nie jest doskonała, ponieważ wpływają na nie warunki powstania i obecnego funkcjonowania. Sformułowanie takiego typu może służyć szeregowaniu obiektów ze względu na liczbę i nasilenie cech wzorca, a także przyporządkowaniu do szerszej kategorii. W tym miejscu pojawia się wartość odróżniania, co daje możliwość precyzowania terminologii naukowej⁸³². W niniejszych rozważaniach poczyniłam pierwsze kroki do określenia typu idealnego szkoły protestanckiej we współczesnej Polsce. Nie jest to jeszcze pełna definicja czy zamknięta i kompletna klasyfikacja, lecz na podstawie badań podaję pewne wyróżniki, które, moim zdaniem, wskazują na to, że dana placówka należy do tej grupy.

⁸³⁰ Tamże, s. 36.

⁸³¹ Tamże.

⁸³² Tamże.

3.2. PRZEDMIOT I CELE BADAŃ

Przedmiotem badań, zgodnie z jednym z ujęć definicyjnych, są „obiekty i rzeczy w sensie dosłownym, jak i zjawiska czy zdarzenia, jakim one podlegają i w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania”⁸³³. Mogą to być zarówno pojedyncze fakty, jak i związki pomiędzy zmiennymi. W przypadku badania wielowątkowego badacz poszukuje wielu możliwości rozwiązań, wyjaśnienia przyczyn lub zależności. Obiekt, problem czy zjawisko będące przedmiotem badań muszą być dla badacza dostępne, by badanie mogło zostać przeprowadzone. Decydując o wyborze obszaru badawczego, warto uwzględnić osobiste zainteresowania badacza, zaangażowanie emocjonalne i prywatne przyczyny tego wyboru. Odgrywają one istotną rolę w prowadzeniu badań⁸³⁴ i podtrzymaniu zainteresowania tematem, w momentach zniechęcenia.

Przedmiotem moich badań są współczesne szkoły ewangelickie i ewangelikalne w Polsce. Wyboru tego pola badawczego dokonałam na podstawie kilku przesłanek. Pierwszą z nich było osobiste zainteresowanie tematyką takich szkół i bliskość badanego środowiska. Ta przesłanka pociągnęła za sobą kolejną, czyli dostępność placówek i, w większości przypadków, otwartość na moją osobę jako badacza. Ostatnia, choć decydująca o podjęciu właśnie tej tematyki, to istnienie tzw. białej plamy w tym obszarze badań w nauce polskiej. Jest to temat w zasadzie nieporuszany w badaniach naukowych, zwłaszcza na tak szeroką skalę. Istnieją opracowania dotyczące historii niektórych szkół oraz monografia Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, jednak nie ma żadnej pracy traktującej o wszystkich tego typu placówkach w Polsce.

Zawężając przedmiot badań, sformułowałam kilka podstawowych kryteriów wyboru placówek do badań; był to zdecydowanie dobór celowy. Dobór celowy, cytując za Konarzewskim, polega na „włączeniu do próbki przypadkowych obiektów, które spełniają pewien warunek”⁸³⁵. Próbką celową nie zachowuje proporcji charakterystycznych dla populacji. Podjęte przeze mnie badania dotyczą instytucji, a więc to szkoły stanowiły tło populacji. Badane przeze mnie placówki zostały jednak bardzo ściśle

⁸³³ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 91.

⁸³⁴ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 188–189.

⁸³⁵ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 108.

wybrane według ustalonych kryteriów. Kryteria te w większości wprost wynikają z tematu rozprawy lub są jego uszczegółowieniem.

Pierwsze kryterium, geograficzne, dotyczyło położenia placówek. Interesowały mnie szkoły znajdujące się na terenie współczesnej Rzeczypospolitej Polskiej. Badane szkoły funkcjonują w dużych i średnich miastach w całym kraju. Najwięcej z nich znajduje się w Polsce południowej (Gliwice, Bielsko-Biała, Cieszyn, Kraków), pozostałe w centrum (Warszawa, Poznań, Tomaszów Mazowiecki), na zachodzie (Wrocław, Zielona Góra); na północy badana była tylko jedna placówka (Gdańsk). Nie odnotowałam żadnych placówek tego typu we wschodniej Polsce.

Drugie kryterium, do którego bezpośrednio odwołałam się w tytule książki, to kryterium czasowe. Wskazuje ono na szkoły powstałe po 1989 roku, co uzasadnione jest nieobecnością tego typu placówek w okresie powojennym, aż do pojawienia się możliwości zakładania szkół społecznych i prywatnych w związku z przełomem 1989 roku. Ze względu na praktyczne wymogi związane z prowadzeniem badań przyjąłam też cezurę czasową, zamykającą okres powstawania placówek. Ostatecznie badane szkoły powstały w latach 1989–2011. Zdecydowałam się na ograniczenie badanego okresu rokiem 2011 jeszcze przed rozpoczęciem badań, aby do listy badanych placówek nie dodawać kolejnych, które powstałyby w późniejszym czasie. W związku z tym szkoła powstała w 2011 roku była ostatnią, która spełniała kryterium czasowe. Ponadto zdecydowałam że będę badać placówki już ukształtowane, które w czasie prowadzenia badań (lata 2013–2014) funkcjonowały przynajmniej trzeci rok szkolny. Przyjąłam, że pierwszy rok działania jest zawsze pewnym eksperymentem, w drugim roku następuje weryfikacja, a w trzecim ustalenie pewnych schematów funkcjonowania organizacji.

Kolejne kryterium dotyczyło etapu edukacyjnego, na którym kształcą badane placówki. Zdecydowałam się na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, w tym przypadku licea ogólnokształcące. Najczęściej szkoły te skupione są w zespołach szkół, np. szkoła podstawowa i gimnazjum lub wszystkie trzy wymienione etapy, z tego względu nienaturalne byłoby ich rozdzielenie. Placówki funkcjonujące jako zespół szkół zakładane były przez ten sam organ prowadzący oraz często z inicjatywy podobnego grona osób prywatnych. Szerzej tę kwestię opisałam w rozdziale dotyczącym wyników przeprowadzonych badań. Ze

względu na odrębność zagadnienia nie zajmowałam się szkolnictwem wyższym. W Polsce istnieje współcześnie kilka uczelni związanych z protestantyzmem⁸³⁶. Najbardziej znaną i jedyną posiadającą prawo do nadawania stopnia magistra i doktora uczelnią podlegającą Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie. Jest to uczelnia o charakterze ponadwyznaniowym. Prowadzone są tam też kursy teologii prawosławnej⁸³⁷. Podobna uczelnia, jednak nadająca wyłącznie tytuł licencjata, to wrocławska Ewangelikalna Wyższa Szkoła Teologiczna⁸³⁸, z którą na początkowym etapie pisania pracy doktorskiej byłam związana zawodowo, co stanowiło dodatkowy argument o oddzieleniu tej tematyki. Poza wspomnianymi uczelniami istnieją jeszcze szkoły kościelne, niepodlegające nadzorowi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Są to takie uczelnie jak Wyższa Szkoła Teologiczno-Społeczna⁸³⁹, Wyższe Baptystyczne Seminarium Teologiczne⁸⁴⁰ i inne.

Kryterium typu szkoły nie wynika wprost z tematu pracy, a raczej z polskiej rzeczywistości prawnej, w której funkcjonują badane przeze mnie placówki. Są to placówki niepubliczne, zakładane przez organizacje pozarządowe, które stają się ich organem prowadzącym. Placówki te posiadają uprawnienia szkół publicznych, a tym samym mają prawo wystawiania świadectw oraz pozostają pod nadzorem kuratoriów oświaty i Ministerstwa Edukacji Narodowej⁸⁴¹. Obowiązuje je realizacja podstawy programowej, spełnianie wymogów związanych z kadrą nauczycielską, warunkami nauczania itp. Uczniowie podchodzą do egzaminów zewnętrznych na takich samych zasadach jak uczniowie szkół publicznych.

⁸³⁶ Z. Pasek, *Kultura religijna protestantyzmu*, Kraków 2014, s. 136–137.

⁸³⁷ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, <http://chat.edu.pl/> [dostęp 16.04.2016].

⁸³⁸ Oficjalna strona Ewangelikalnej Wyższej Szkoły Teologicznej, www.ewst.pl [dostęp: 16.04.2016].

⁸³⁹ Oficjalna strona Wyższej Szkoły Teologiczno-Społecznej, <http://wst.kei.pl/wsts/> [dostęp: 16.04.2016].

⁸⁴⁰ Oficjalna strona Wyższego Baptystycznego Seminarium Teologicznego, <http://wbst.edu.pl/> [dostęp: 16.04.2016].

⁸⁴¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. Nr 95 poz. 425 (tekst ujednolicony), art.7 pkt 2 i 3.

Ostatnim, a zarazem najważniejszym dla mnie, jest kryterium wyznaniowe. W tym przypadku należy podkreślić, że nie jest to kryterium ostre, ponieważ we współczesnej Polsce nie ma szkół jednoznacznie wyznaniowych. Tym samym przyporządkowanie do grupy szkół badanych na podstawie tego kryterium nie było tak wyraźne, jak w przypadku poprzednich. Ze względu na temat publikacji i jej problematykę badawczą było to jednak kryterium kluczowe, moim zdaniem najistotniejsze. W początkowej fazie rozważań nad przedmiotem badań byłam w stanie intuicyjnie określić, które placówki chciałabym badać, jednak zamknięcie ich w jednej kategorii spowodowało pewne problemy już na etapie formułowania tematu pracy.

Szkoły te są z pewnością szkołami chrześcijańskimi o otwartym charakterze, dzielą się jednak na dwie wyraźne grupy. Pierwsza z nich związana jest silnie ze środowiskiem ewangelickim w Polsce. Szkoły zostały założone przez organizacje ewangeliczne, przy wsparciu Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, otrzymały budynki, które przed wojną były własnością tego Kościoła. Często kadra, przynajmniej zarządzająca, wywodziła się z tego środowiska. Takie szkoły ulokowane są na południu Polski, zamieszkałym przez największy odsetek ewangelików (diecezje cieszyńska i katowicka)⁸⁴². Tę grupę szkół uznać można za szkoły protestanckie.

Druga grupa w mniej wyraźny sposób mieści się w tej kategorii i adekwatniejsze byłoby prawdopodobnie zaklasyfikowanie ich jako szkoły chrześcijańskie o charakterze ekumenicznym lub ewangelikalnym. Ich założyciele, kadra i organizacja również, często związane są ze środowiskiem protestanckim, przy czym szkoły te raczej odwołują się do późniejszych, ewangelikalnych nurtów protestantyzmu (baptyzm, pentekostalizm, inne kościoły charyzmatyczne)⁸⁴³. W tym miejscu zauważyć należy, że część osób rozpoznawanych i związanych z powstawaniem tych szkół to przedstawiciele charyzmatycznych wspólnot Kościoła Rzymskokatolickiego. Nadal jednak szkoły te utrzymują kontakty z kościołami i organizacjami protestanckimi, są zrzeszone w międzynarodowej

⁸⁴² *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011*, red. P. Ciecieląg, M. Haponiuk, Warszawa 2013, s. 57–58.

⁸⁴³ Z. Pasek, dz. cyt., s. 131–151; W. Szczurba, *Reformacyjne korzenie ewangelikalizmu*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław 2013, s. 13–26.

organizacji Association of Christian Schools International (ACSI)⁸⁴⁴, co oznaczać może raczej ewangelikalny charakter. Na protestantyzm jako czynnik przeważający wskazuje podkreślanie nauczania opartego wyłącznie na Biblii, nieodnoszącego się do tradycji kościelnych. Można uznać to za przejaw podejścia ekumenicznego lub echo pierwotnych ideałów Lutera. Z pewnością jednak nie są to szkoły chrześcijańskie o charakterze katolickim. W życiu szkoły nie pojawiają się typowo katolickie elementy pobożności, wychowanie chrześcijańskie obecne w tych szkołach w mojej ocenie bliższe jest tradycji protestanckiej, ale nie w jej tradycyjnym wydaniu, a raczej w wersji ewangelikalnej. Każda z nich mieści się w innym punkcie na kontinuum między charakterem bardziej ekumenicznym a bliższym protestantyzmowi, ale też każda z nich funkcjonuje w kontekście środowiska kościołów protestanckich. Nie podjęłam się poruszenia tematyki szkół chrześcijańskich o charakterze katolickim, ponieważ na ten temat powstało i ciągle powstaje wiele opracowań, podczas gdy szkoły protestanckie i ekumeniczne nie doczekały się jeszcze tak kompleksowego ujęcia⁸⁴⁵.

Podsumowując ostatnie podane kryterium, szkoły te w zasadzie należałoby podzielić na dwie grupy: ewangelickie i ewangelikalne, z których pierwsza grupa obejmuje tradycję protestancką, a druga łączy ją z określonymi kręgami wspólnot charyzmatycznych w Kościele Rzymskokatolickim. Poszukując elementów wspólnych dla tych obu grup, można zauważyć, że z pewnością jest to wychowanie chrześcijańskie, obejmujące lekcje biblijne lub lekcje religii, a także przenikające codzienne życie szkoły. Drugim takim elementem może być szczególnie współpraca z domem rodzinnym i kościołami oraz organizacjami chrześcijańskimi, wynikająca ze współodpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Kolejnym

⁸⁴⁴ Oficjalna strona Association of Christian Schools International, www.acsi.org/ [dostęp: 16.04.2016].

⁸⁴⁵ W tematyce szkół katolickich ukazały się w ostatnich latach kolejne tomy pozycji: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2012, 2013, 2015. Z literatury naukowej dotyczącej szkół chrześcijańskich niezwiązanych bezpośrednio ze środowiskiem katolickim znana jest mi tylko pozycja E. Bednarz, *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”*, Warszawa 2013. Ponadto dostępnych jest wiele publikacji popularyzujących działalność tych szkół, np. w czasopiśmie „Nasze Inspiracje”.

elementem są założyciele i kadra związani ze środowiskiem protestanckim lub zbliżonym, ich indywidualne przekonania, motywacje i wizja placówki. Ostatnim wątkiem wspólnym są dla mnie odwołania do tradycji protestanckiej, tej historycznej, których poszukiwałam w czasie badań, ale też tej współczesnej, bardzo wyraźnie obecnej na szkolnych korytarzach.

Nie odwołałam się w tym miejscu do definicji protestantyzmu, nie przedstawiłam kolejnych kategorii niższego rzędu i wyraźnej klasyfikacji badanych szkół. Nie jest to więc, jak zauważyłam już wcześniej, jednoznaczne, czarno-białe kryterium, choć takie z pewnością byłoby z perspektywy badacza bardziej pożądane. Są jednak obszary, w których tak jasne kategorie wymykają się opisowi i nie dają się przyporządkować w prosty sposób. Na koniec tego wywodu chciałabym przywołać słowa Paula Tilicha, niemieckiego filozofa i teologa protestanckiego: „Protestantyzm nie jest tylko protestantyzmem, jest też – i przede wszystkim – chrześcijaństwem. Nigdy nie chciał być niczym innym i [w Niemczech] kościoły protestanckie wolą nazywać się raczej «ewangelikalnymi» niż protestanckimi”⁸⁴⁶. Stąd wynika pewna niechęć lub nieufność wobec moich badań. Etykieta protestantyzmu w Polsce nie jest zbyt popularna i nie zawsze wywołuje pozytywne skojarzenia. Wynika to nie tylko z kontekstu historycznego, lecz także z niejednoznacznego odniesienia samego środowiska do tego terminu.

Po przeanalizowaniu ustalonych kryteriów planowałam przeprowadzenie badań w jedenastu placówkach:

- Szkole Podstawowej, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie
- Szkole Podstawowej, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym Towarzystwa Szkolnego w Bielsku-Białej
- Szkole Podstawowej, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweitzera w Gliwicach
- Prywatnym Gimnazjum nr 8 i VII Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja w Krakowie
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Uczeń” w Krakowie

⁸⁴⁶ W. Stevenson, dz. cyt., s. 182. Cytat oryginalny z: P. Tillich, *The Protestant Era*, London 1951, s. 193.

- Pierwszej Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu
- Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej Montessori w Gdańsku (wcześniej w Sopocie).

Do dyrekcji każdej ze szkół przesłana została informacja o prowadzonych przeze mnie badaniach z propozycją terminu spotkania. Dyrektorzy mieli możliwość zadania dodatkowych pytań i umówienia się na spotkanie w dogodnym dla nich terminie. W większości przypadków ustalenia te nie trwały długo i umówione zostały spotkania oraz wizyty w szkołach. Jedynie w przypadku Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu takie ustalenia nie zostały osiągnięte. Organ prowadzący oraz Rada Szkoły nie wyraziły zgody na przeprowadzenie badań. Pomimo długich rozmów z dyrektorem nie udało mi się przekonać go do spotkania. W efekcie w ramach badań odwiedziłam 10 placówek. Nie udało się przeprowadzić badań wyczerpujących⁸⁴⁷, ponieważ nie zostały one przeprowadzone we wszystkich placówkach odpowiadających sformułowanemu kryteriom. Było to zatem raczej badanie reprezentacyjne⁸⁴⁸, w którym uwzględniona została największa możliwa liczba placówek spełniających przyjęte kryteria. W trakcie spotkania z dyrektorem szkół im. Mikołaja Reja w Krakowie okazało się, że nie w pełni wpisuje się ona w ustalone przeze mnie kryteria, tym samym w kolejnych częściach tekstu często będzie przywoływana jako odrębny przykład.

Kolejnym krokiem w planowaniu badań było określenie celów. Ze względu na cel badania naukowe podzielić można na trzy główne grupy: badania opisowe, eksploracyjne i wyjaśniające⁸⁴⁹. Badania opisowe wyzna-

⁸⁴⁷ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 99.

⁸⁴⁸ Tamże, s. 99–100.

⁸⁴⁹ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 22–23; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007, s. 110–113.

czają cele deskryptywne pracy badawczej, dążenie do jak najdokładniejszego opisu zjawiska lub problemu na tle szerszego kontekstu. Na badania eksploracyjne (eksperymentalne) wskazują takie cele, których realizacja prowadzić ma do rozpoznania zjawiska, poszukiwania nowych problemów badawczych lub idei. Cele eksplanacyjne lub weryfikacyjne oznaczają prowadzenie badań wyjaśniających, służących gromadzeniu wiedzy teoretycznej, jak również ocenie efektów stosowanych rozwiązań⁸⁵⁰. Stanisław Palka przywołuje jeszcze badania diagnostyczne jako odrębną kategorię, ściśle poświęconą właśnie ocenie podejmowanych działań⁸⁵¹.

W obszarze badań społecznych ważną rolę odgrywają cele praktyczne, tym bardziej w naukach pedagogicznych; dostarczanie praktyce teoretycznej podbudowy zawsze było jednym z głównych ich zadań⁸⁵². Zatem poza celami poznawczymi moje badania również spełniać miały pewne zadania praktyczne, które nie są jednak wyraźnie zaznaczone. Są to raczej cele realizowane pośrednio, niejako przy okazji prowadzenia badań teoretycznych.

Cele mojej pracy badawczej podzielić można na dwie zasadnicze grupy. Pierwszą z nich stanowią cele deskryptywne – dążyłam do przedstawienia istniejącego współcześnie szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce. Starłam się stworzyć aktualne zestawienie szkół, opisać specyfikę tych placówek, podkreślić podobieństwa i różnice między nimi. Celem ogólnym w tym zakresie było opisanie współczesnego szkolnictwa protestanckiego w Polsce. Druga grupa to cele eksploracyjne. Poszukiwałam odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania badawcze dotyczące miejsca szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w polskim systemie oświaty, odniesień badanych szkół do dziedzictwa reformacji, istoty ich odmienności, roli w środowisku lokalnym oraz wyzwań wobec ich przyszłości w Polsce. Głównym celem było wstępne poznanie szkolnictwa protestanckiego w Polsce i zrozumienie jego fenomenu.

W związku z dwiema grupami celów dążyłam do pozyskania danych umożliwiających opis danej placówki i zestawienie jej z pozostałymi oraz poznania i zrozumienia świata szkół protestanckich widzianego oczami ich założycieli i dyrekcji. Interesowały mnie zarówno wątki historyczne

⁸⁵⁰ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 97.

⁸⁵¹ Tamże.

⁸⁵² W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001, s. 50.

związane z zakładaniem placówek i osobami założycieli, jak i współczesne funkcjonowanie szkoły, życie codzienne, święta, elementy wychowania chrześcijańskiego obecne w szkolnej rzeczywistości. Cele deskryptywne osiągnięte zostały przez uporządkowanie pozyskanych danych dotyczących szkół, a także poprzez analizę materiału badawczego, uzupełnionego badaniami źródeł oraz obserwacją. Cele eksploracyjne osiągnęłam wyłącznie poprzez analizę wspomnianego powyżej materiału badawczego.

Zgodnie z przyjętą klasyfikacją celów przeprowadziłam badania opisowe, które wzbogacają zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną, zajmują się rozpoznawaniem faktów, zjawisk i określaniem ich przyczyny, fazy rozwoju oraz znaczenia. W badaniach opisowych podjęłam próbę prognozy, a nawet wpływu na planowanie przyszłych działań⁸⁵³. Moje badania mieszczą się też w kategorii badań eksplanacyjnych, ponieważ gromadziłam dane, które umożliwiły mi uzyskanie odpowiedzi na pytanie: dlaczego?⁸⁵⁴

3.3. PROBLEMY BADAWCZE

Formułowanie problemów badawczych to dla młodego badacza duże wyzwanie. Określenie przedmiotu i celu badań zawężają pole szerokich możliwości eksploracyjnych. Problemy badawcze wskazują na konkretne wątki poszukiwań, interesujące badacza w ramach wspomnianego wcześniej przedmiotu badań tak, aby możliwa była realizacja ich celu lub celów. Od poprawnie, jasno i jednoznacznie sformułowanych problemów badawczych zależy pozyskany materiał badawczy, uzyskane odpowiedzi i wyciągane z nich wnioski, osiągnięcie zamierzonego celu, a więc sens przeprowadzenia całego procesu badawczego.

Wybór problematyki badawczej wiąże się z zainteresowaniami eksploratora. Rozmyślając nad realizacją ustalonych przeze mnie celów, określiłam obszary zainteresowania, które stały się punktem wyjścia do sformułowania problemów badawczych. Były to: proces zakładania placówek, ich kultura organizacyjna, życie codzienne, współpraca ze środowiskiem oraz przyszłość szkół tego typu w Polsce. Ważną rolę w moich dociekaniach odgrywa tło historyczne, dotyczące szkolnictwa protestanckiego na ziemiach polskich.

⁸⁵³ S. Palka, dz. cyt., s. 102.

⁸⁵⁴ Tamże, s. 102–103.

Ścisłe powiązanie między problemami badawczymi a celami badań podkreśla Stanisław Palka, przywołując również rozważania Janusza Gniteckiego. Z celów badawczych i ich charakteru wynika rodzaj problemów badawczych. Palka wskazuje problemy metateoretyczne lub metametodologiczne, teoretyczne, teoretyczno-praktyczne oraz ściśle praktyczne⁸⁵⁵. Ten podział wynika z kontinuum, w którym jeden biegun stanowi teoretyczność, a drugi praktyczność badań. Wartość przeprowadzonych badań w kontekście możliwości ich praktycznego wykorzystania jest ważną kwestią dla wielu autorów pozycji z zakresu metodologii. Zupełnie inny cel mają badania na poziomie meta czy rozważania teoretyczne. Osobiście najbliższe mi jest pogranicze teorii i praktyki, zawierające w sobie „uogólnienia wniosków z badań zjawisk i procesów pedagogicznych, jak i sugestie dla praktyki”⁸⁵⁶.

Jednym z większych wyzwań jest konfrontacja sformułowanych problemów z dotychczasowym dorobkiem naukowym w danej dziedzinie, będąca jednym z kryteriów ich poprawności⁸⁵⁷. Wymaga dobrej znajomości podejmowanej problematyki badawczej i istniejącego dorobku w tym zakresie. W przypadku przeprowadzonych przeze mnie badań dorobek polskojęzyczny jest niewielki, a opracowania zbiorowe nie istnieją. Tym samym jako badacz mogę być pewna nowości poruszanej przeze mnie tematyki, co dało mi ogromną wolność w zakresie wyboru problematyki badawczej.

Problem badawczy to inaczej pytanie, na które odpowiedzi poszukuje się na drodze badań naukowych. Zakłada on jednocześnie pewien stan wiedzy badacza, konieczny do sformułowania pytania, i istniejący obszar niewiedzy, który wypełnić mają uzyskane odpowiedzi⁸⁵⁸. W przyjętej przeze mnie strategii jakościowej problemy badawcze najczęściej wyrażane są jako pytania dopełnienia (do uzupełnienia). Są to pytania rozpoczynające się przysłówkiem lub zaimkiem pytajnym, jak np. „dlaczego”, „kto”, „co”, „kiedy”, „gdzie”, „w jaki sposób”, „po co”, „jak”, „komu”. Tak rozpoczynające się pytania dają możliwość uzyskania wielu możliwych

⁸⁵⁵ Tamże, s. 20–36.

⁸⁵⁶ Tamże, s. 30.

⁸⁵⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 123–124.

⁸⁵⁸ S. Palka, dz. cyt., s. 12.

odpowiedzi⁸⁵⁹. W szczególności dotyczy to tzw. problemów głównych, które bezpośrednio wynikają z tematu pracy badawczej.

Jednym z kryteriów prawidłowego formułowania problemów badawczych zaproponowanych przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman, w klasycznym dla badań z zakresu pedagogiki opracowaniu, jest rozstrzygalność empiryczna oraz wartość praktyczna problemu badawczego⁸⁶⁰. Według autorów nie jest możliwa stuprocentowa pewność co do spełnienia tego kryterium przed rozpoczęciem badań, konieczne jest zaufanie intuicji badacza. Jeżeli chodzi o rozstrzygalność empiryczną, już po przeprowadzeniu badań mogę stwierdzić, że powiodły się i dostarczyły niezbędnego materiału badawczego. Przed ich przeprowadzeniem wydawało się jednak, że uzyskam obszerniejszy materiał, będę miała więcej możliwości w trakcie podejmowanych działań, a wszyscy dyrektorzy placówek będą charakteryzowali się otwartością. Jeżeli chodzi o wartość praktyczną pracy, to myślę, że czas zweryfikuje jej przydatność, zwłaszcza dla obecnych i przyszłych dyrektorów i założycieli placówek tego typu. Z perspektywy pracy dydaktycznej ze studentami materiał zebrany w czasie badań umożliwił mi poprowadzenie kursu zajęć w ramach Warsztatu Pracy Pedagoga dla studentów pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim w roku akademickim 2016/2017.

Problemy badawcze sformułowałam jako pytania dopełnienia. Mieszczą się one w kategorii problemów teoretyczno-praktycznych, stawianych przy dążeniu do rozwoju teorii pedagogicznej oraz praktyki wychowania, a w tym konkretnym przypadku również organizacji kształcenia⁸⁶¹. Problemy badawcze, wynikające z tematu moich rozważań, to pięć równorzędnych pytań:

- Jakie miejsce zajmuje współczesne szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w obowiązującym w Polsce systemie oświaty?
- W jakim stopniu szkoły ewangelickie i ewangelikalne nawiązują do historii szkolnictwa protestanckiego na ziemiach polskich?
- W jakim zakresie życie wewnętrzne szkół odzwierciedla ich ewangelicki i ewangelikalny charakter?
- Jaka jest rola szkół ewangelickich i ewangelikalnych w środowisku lokalnym?

⁸⁵⁹ Tamże, s. 14.

⁸⁶⁰ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 44.

⁸⁶¹ S. Palka, dz. cyt., s. 30–33.

– Jakie są szanse rozwoju szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce?

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukiwałam poprzez zaplanowane badania naukowe. W procesie projektowania badań kolejnym krokiem po skonstruowaniu problemów badawczych był wybór metod, technik i narzędzi badawczych.

3.4. METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE

3.4.1. ANALIZA ŹRÓDEŁ

W części historycznej, w której przedstawiłam sytuację szkół protestanckich w Polsce od czasów reformacji do współczesności, posłużyłam się analizą literatury przedmiotu. Materiały do tej części pracy zebrałam w czasie kwerendy tematycznej w bibliotekach pedagogicznych, uniwersyteckich oraz specjalistycznych. Szczegółowo były to:

- Biblioteka Uniwersytetu Wrocławskiego
- Biblioteka Jagiellońska
- Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Hugona Kołłątaja w Krakowie
- Biblioteka Ewangelikalnej Wyższej Szkoły Teologicznej we Wrocławiu
- Biblioteka Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
- Biblioteka International Baptist Theological Seminary w Pradze.

Poszukiwania prowadziłam według haseł tematycznych, a potem przeszukując bibliografie interesujących mnie pozycji i podążając za kolejnymi autorami opracowań dotyczących danego zagadnienia lub okresu historycznego⁸⁶². Kluczowymi hasłami były: reformacja, protestantyzm, luteranizm, kalwinizm, ewangelicy w Polsce, ewangelikalizm, szkolnictwo chrześcijańskie, szkolnictwo protestanckie, szkolnictwo ewangelickie i edukacja religijna.

W dociekaniach dotyczących historycznych wątków związanych z powstaniem lub odrodzeniem szkół protestanckich w Polsce po 1989 roku zastosowałam m.in. analizę źródeł zastanych⁸⁶³. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Jerzego Topolskiego jest to poznanie pośrednie, opierające się na przekazach źródłowych, głównie pisanych⁸⁶⁴. W swojej pracy przyjąłam szeroką definicję źródeł historycznych, do których

⁸⁶² T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010, s. 48.

⁸⁶³ W kontekście historycznym m.in. za: M. Handelsman, *Historyka*, Warszawa 2010.

⁸⁶⁴ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 288.

zaliczyłam „wszelkie informacje odnoszące się do życia ludzi w przeszłości wraz z kanałami informacyjnymi”⁸⁶⁵. Tym samym materiałem badawczym były dla mnie takie źródła jak: wpisy szkół do ewidencji, dokumenty prawne, statuty, regulaminy, wyznania wiary lub stanowiska doktrynalne, artykuły prasowe, szkolne strony internetowe i kroniki przy uwzględnieniu ich społeczno-historycznego kontekstu. Analiza źródeł została przeze mnie wykorzystana też w części dotyczącej współczesnego funkcjonowania badanych placówek. W tej części źródła, poza np. wspomnianymi wcześniej statutami i regulaminami, stanowiły: gazetki ściennie, prace plastyczne uczniów, informacje o projektach, w których szkoły uczestniczą, kroniki, misje i wizje szkół, plany lekcji, Wewnątrzszkolne Systemy Oceniania, programy profilaktyczne i programy wychowawcze. Źródła te zaliczyć można do publicznej dokumentacji wytwarzanej przez instytucję, jaką jest szkoła⁸⁶⁶. Jak pisze Tim Rapley, współcześnie wiele z dokumentów wewnętrznych instytucji publikowanych jest w Internecie⁸⁶⁷. Podobnie jest w przypadku badanych szkół; dostęp do części dokumentów był dzięki temu o wiele łatwiejszy. Dostępność dokumentacji w placówkach była różna, a sporządzanie notatek z dokumentów okazało się czasochłonne i z konieczności wybiórcze⁸⁶⁸. Część dokumentów była dostępna tylko w budynku instytucji i nie została nigdzie opublikowana⁸⁶⁹. W takich sytuacjach starałam się zrobić zdjęcia wybranych fragmentów, jednak zdaję sobie sprawę, że taka selekcja na bieżąco mogła spowodować przeoczenie wartościowego, z punktu widzenia badań, materiału. W poszczególnych placówkach udawało mi się uzyskać dostęp do wspomnianej dokumentacji w różnym zakresie, tym samym nie stanowi ona ścisłego zbioru jednakowych pozycji, a raczej kolekcję uzupełniających się wzajemnie materiałów, tworzących obraz poszczególnych szkół.

Podsumowując, materiał badawczy stanowiły źródła pośrednie, pisane i niepisane⁸⁷⁰. Źródła pośrednie to takie, wobec których poznanie zachodzi pośrednio, pojawiać się może pośrednictwo osoby trzeciej, z czym

⁸⁶⁵ Tamże, s. 344.

⁸⁶⁶ T. Rapley, dz. cyt., s. 42.

⁸⁶⁷ Tamże, s. 42, 44.

⁸⁶⁸ Tamże, s. 46.

⁸⁶⁹ Tamże.

⁸⁷⁰ J. Topolski, dz. cyt., s. 348–350.

wiąże się konieczność badania wiarygodności informatora⁸⁷¹. Jak najbardziej pasują więc do prowadzonych przeze mnie badań, które opierały się na poznaniu poprzez dokumenty, zebrane materiały pisane, symbole, fotografie i rozmowy.

Metodą uzupełniającą poszukiwania historyczne były wywiady z założycielami szkół, reprezentujące rodzaj poznania pośredniego opartego na pamięci cudzej⁸⁷². Materiał badawczy zebrany został w postaci nagrań. Następnie dokonano ich transkrypcji, odpowiedniego opisu i klasyfikacji, tak by możliwa była analiza i interpretacja.

3.4.2. WYWIAD

Podstawową metodą w przeprowadzonych badaniach szkół była dla mnie metoda wywiadu. Uzasadnieniem dla wyboru tej metody jest brak szczegółowych źródeł pisanych, dotyczących każdej z placówek. Istnieją pojedyncze opracowania historyczne⁸⁷³ lub prace magisterskie o zdecydowanie węższym zakresie tematycznym⁸⁷⁴. W 2013 roku wydana została publikacja *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”*

⁸⁷¹ Tamże, s. 349–350.

⁸⁷² Tamże, s. 288.

⁸⁷³ *Księga pamiątkowa wydana z okazji dwudziestolecia istnienia Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie*, red. L. Pałac, A. Ogórek, Cieszyn 2013; *W. Sosna, 25 lat Oddziału Polskiego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie. Pamiętnik*, Cieszyn 2010; *Szkoły Towarzystwa Ewangelickiego kontynuatorami tradycji oświatowych protestantyzmu na Śląsku Cieszyńskim*, red. J. Puczka, L. Pałac, A. Jaronicki, Cieszyn 2010; *Zarys dziejów gimnazjum ewangelickiego w Cieszynie, 1827*, zasoby Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, www.sbc.org.pl/dlibra/publication/43672/edition/40486/content [dostęp: 26.09.2019]. Większość dostępnych publikacji to artykuły naukowe i popularyzatorskie, głównie w czasopiśmie o charakterze ewangelickim lub ekumenicznym.

⁸⁷⁴ T. Kolek, *Szkolnictwo ewangelickie w Cieszynie po 1989 r.*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, Katowice; M. Drozd, *Towarzystwo Ewangelickie im. ks. F. Michejdy jako kontynuator inicjatyw Towarzystwa Ewangelickiego Oświaty Ludowej*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, Katowice; A. Michalska, *Wartości chrześcijańskie zawarte w Biblii fundamentem edukacji wczesnoszkolnej dzieci klas zintegrowanych na przykładzie Szkoły Podstawowej Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, Katowice; E. Mrowiec, *Towarzystwo Ewangelickie oświaty ludowej w Cieszynie (1881–1905). Działalność wydawnicza i oświatowa*, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski, Katowice.

autorstwa Elżbiety Bednarz, będącej jednocześnie dyrektorką opisywanych szkół. Od niedawna rośnie zainteresowanie badaczy tematyką szkolnictwa chrześcijańskiego o profilu ewangelickim lub ewangelikalnym. Według dostępnych mi informacji rozprawa ta jest pierwszym zbiorowym opracowaniem podejmującym tematykę współczesnego szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego. Podobne informacje otrzymałam od respondentów, z którymi przeprowadzałam wywiady.

Wywiady przeprowadziłam z dyrektorkami i dyrektorami szkół oraz ich założycielami. W kilku przypadkach była to ta sama osoba, która od założenia placówki pełni funkcję jej dyrektorki lub dyrektora. W sytuacji, gdy od założenia szkoły dyrekcja się zmieniła, dodatkowo przeprowadzany był wywiad z osobą, która brała udział w wydarzeniach związanych z zakładaniem szkoły. Spotkania najczęściej odbywały się w placówkach, w gabinecie dyrekcji, w miejscach, które sprzyjały spokojnej rozmowie. W dwóch przypadkach takie spotkania odbyły się poza szkołą, w kawiarni, w restauracji, gdzie łatwo było stworzyć atmosferę swobodnej rozmowy. W sumie przeprowadziłam piętnaście wywiadów, w tym jeden w języku angielskim.

Wywiad jest metodą powszechnie stosowaną w badaniach społecznych, posiada jednak wiele odmian, które bardzo się od siebie różnią. Ze względu na liczbę osób uczestniczących w jednym wywiadzie możemy mówić o wywiadzie indywidualnym lub grupowym, zwanym też fokusowym⁸⁷⁵. Przeprowadzone przeze mnie rozmowy to wywiady indywidualne. Zgodnie z bardzo szeroką definicją Konarzewskiego była to „zainicjowana przez badacza rozmowa z osobą badaną, zwaną respondentem”.

Wywiady różnią się też ze względu na stopień ich standaryzacji, w ten sposób mieszczą się w strategii ilościowej lub jakościowej badań. Wywiad standardowy to ankieta, a więc zestaw konkretnych pytań otwartych lub zamkniętych, na które badacz chce uzyskać odpowiedzi. W opcji jakościowej jest to wywiad niestandardowy, częściej nazywany otwartym, inaczej swobodna rozmowa następująca po pytaniu inicjującym, zadany przez badacza. Pomiedzy tymi skrajnymi opcjami znajduje się jeszcze wywiad półstandardowy, częściowo ustrukturyzowany (ang. *semi-structured*), w którym jednocześnie pozostawia się badanemu

⁸⁷⁵ E. Babbie, dz. cyt., s. 330–331; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 284–285.

swobodę wypowiedzi, a badaczowi daje narzędzia niezbędne do zebrania potrzebnych danych⁸⁷⁶.

Pierwotna koncepcja badań przewidywała zastosowanie wywiadu otwartego, pogłębionego, w odmianie wywiadu skoncentrowanego na problemie⁸⁷⁷. Metoda otwartego wywiadu pogłębionego, inaczej nazywana jest wywiadem narracyjnym lub historią mówioną⁸⁷⁸ czy też, w swej istocie bardzo podobną, metodą dialogową⁸⁷⁹. Metoda ta jest oparta na hermeneutycznym założeniu, zgodnie z którym badany, opowiadając, dokonuje interpretacji swoich działań, nadając im znaczenie w kontekście przeszłości i terażniejszości⁸⁸⁰. W tej odmianie wywiadu nie stosuje się ściśle określonego kwestionariusza. Badacz przygotowuje pytania, lecz nie ustala ich kolejności, dopasowuje raczej swoje pytania do narracji badanego.

Taki sposób prowadzenia wywiadu wymaga od badacza bardzo uważnego słuchania wywodu i umiejętnego prowadzenia rozmowy, a jednak punkt ciężkości w wywiadzie spoczywa po stronie badanego. To on, odpowiadając na szerokie pytania, sam zawęża tematykę, decyduje się na konkretne obszary i ustala granice swoich wypowiedzi. Wybrana przeze mnie wersja wywiadu otwartego, wywiad skoncentrowany na problemie, bywa stosowany jako uzupełnienie wcześniejszych badań. Badacz zna przedmiot badań, posiada założenia teoretyczne i główne pytanie bądź pytania, które zadaje badanym. Dopasowuje swoje koncepcje do przebiegu wywiadu i odpowiedzi badanego. Wyznacza więc sobie uprzednio pewne ramy czy raczej punkty, które powinny pojawić się w rozmowie, zwłaszcza gdy planuje przeprowadzić wywiad z kilkoma respondentami. Aby możliwe były pewne generalizacje, konieczna jest minimalnie zbliżona struktura⁸⁸¹. Mieczysław Łobocki opisuje metodę dialogową jako nie-strukturalizowaną rozmowę, w której pytania są otwarte, o ile w ogóle się pojawiają. Czasem jest to tylko uszczegółowiony temat, do którego badacz wraca w czasie całej rozmowy⁸⁸².

876 K. Konarzewski, dz. cyt., s. 117.

877 K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 133-151.

878 T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 327-328.

879 M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 277-295.

880 T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 327.

881 Tamże, s. 332.

882 M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 277-278.

W rozstrzygnięciach dotyczących techniki zdecydowałam się na rozmowy indywidualne, oparte na słuchaniu czynnym, bezpośrednio odnoszące się do tematu badań⁸⁸³. Narzędziem badawczym są w tym wypadku przygotowane wcześniej pytania lub zagadnienia, kluczowe dla tematu badań, a najwygodniejszym sposobem zapisu – nagranie⁸⁸⁴.

W związku z powyższą koncepcją badań opracowane zostały dyspozycje do wywiadu, bezpośrednio wynikające z problemów badawczych. Respondenci w informacji o badaniu byli uprzedzeni o tematyce rozmowy, tym samym spełnione zostały warunki związane z prowadzeniem wywiadu otwartego. Dodatkowo opracowano pytania szczegółowe, które z założenia nie miały być wykorzystywane. W czasie kolejnych spotkań okazywały się jednak niezbędne, konieczna była częściowa standaryzacja wywiadu.

Badani przeze mnie dyrektorzy i założyciele szkół charakteryzowali się zróżnicowanym doświadczeniem w prowadzeniu tego typu rozmów, nie zawsze chętnie opowiadali o placówce, nie czuli się pewnie w nowej dla nich sytuacji. Łatwiej było im odnaleźć się w udzielaniu odpowiedzi na konkretne pytania, nawet jeśli oznaczało to tylko przywołanie głównych dyspozycji do wywiadu. Pewne ograniczenia wynikały też z onieśmielenia wobec sprzętu nagrywającego rozmowę oraz samego faktu przeprowadzania z nimi wywiadu. O takiej sytuacji wspomina też Konarzewski, pisząc o wpływie umiejętności komunikacyjnych badanych na prowadzenie wywiadu⁸⁸⁵. W niektórych sytuacjach, gdy dało się zaobserwować napięcie osoby badanej związane z wywiadem, niezbędne okazywało się odniesienie do pytań drażących i standaryzacja wywiadu niejako na bieżąco, w razie potrzeby. W ten sposób wśród zebranego materiału znalazły się wywiady otwarte, przeważają jednak wywiady półstandardowe, w których pojawiły się odpowiedzi na te same pytania badawcze.

Wywiad półstandardowy wymaga opracowania przewodnika wywiadu, na co w przypadku opisywanych badań złożyły się sformułowane wcześniej dyspozycje do wywiadu – jako pytania inicjujące oraz pytania drażące. Informacje wstępne związane z osobą badacza, ogólnym celem badań oraz doбором respondentów zostały przekazane badanym

⁸⁸³ Tamże, s. 284–288.

⁸⁸⁴ Tamże, s. 289–290.

⁸⁸⁵ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 120.

w formie e-maila, a w razie potrzeby powtórzone na początku spotkania⁸⁸⁶. Przewodnik umożliwił prowadzenie płynnej rozmowy, był ogromną pomocą w upewnieniu się, że wszystkie kwestie istotne ze względu na gromadzenie materiału badawczego zostały poruszone⁸⁸⁷. Niezbędny był zwłaszcza w sytuacjach, gdy poszczególne pytania, zamieniając się w swobodną wypowiedź rozmówcy, przenikały się i powracały do wcześniejszych wątków lub wybiegały w nieporuszone jeszcze w rozmowie obszary. Możliwe były reakcje na bieżąco, prośba o rozwinięcie i uzupełnienie, ale też pomijanie pytań, na które badany udzielił już odpowiedzi⁸⁸⁸. Jak pisze Steinar Kvale:

Celem wywiadów częściowo ustrukturyzowanych jest uzyskanie opisu świata życia respondentów oraz poznanie sposobu, w jaki interpretują oni badane zjawisko, dlatego zazwyczaj koncentrują się one wokół kilku zasadniczych problemów i proponowanych pytań. Jednocześnie wywiady te mają otwartą formułę, umożliwiającą zmianę bloków tematycznych czy kolejności pytań, co pozwala podążać za konkretnymi wątkami pojawiającymi się w wypowiedziach respondentów⁸⁸⁹.

Moje przygotowanie do wywiadu to m.in. wnikliwa lektura pozycji: *Prowadzenie wywiadów* autorstwa właśnie Kvalego⁸⁹⁰ oraz *Wywiad psychologiczny 1. Wywiad jako postępowanie badawcze*, rozdział autorstwa Soni Geller i Marii Król dotyczący kontaktu interpersonalnego⁸⁹¹. Chciałabym zaznaczyć, że w przypadku drugiej pozycji, dotyczącej głównie wywiadów diagnostycznych, nie wszystkie informacje były adekwatne do sytuacji badań naukowych, a jednak wiele wniosły w kontekście nawiązywania kontaktu z osobą badaną i właściwego zachowania badacza w czasie rozmowy. Na podstawie tych opracowań sporządziłam podręczne wskazówki, które przypominałam sobie przed każdym spotkaniem z respondentem. Pierwszym punktem jest nawiązanie kontaktu. Wstępnie

⁸⁸⁶ Tamże, s. 117.

⁸⁸⁷ Tamże, s. 118.

⁸⁸⁸ Tamże.

⁸⁸⁹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011, s. 100.

⁸⁹⁰ Tamże.

⁸⁹¹ S. Geller, M. Król, *Kontakt interpersonalny w wywiadzie diagnostycznym*, [w:] *Wywiad psychologiczny 1. Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2005, s. 7-43.

był on już nawiązany przez korespondencję mailową oraz czasem kontakt telefoniczny. W momencie spotkania moim zadaniem była redukcja lęku badanego, wzbudzenie motywacji do uczestniczenia w wywiadzie i zadanie ogólnego pierwszego pytania⁸⁹². Jako badacz starałam się przed rozpoczęciem wywiadu stworzyć atmosferę zaufania, zapewnić o wykorzystaniu wypowiedzi jedynie w celach badawczych, wyjaśnić wątpliwości związane z badaniem, odpowiedzieć na pytania związane z moim zainteresowaniem tematem szkół ewangelickich i ewangelikalnych.

W czasie samego wywiadu jako badacz powinnam wzbudzać zaufanie, aktywnie słuchać, w razie potrzeby prosić o rozwinięcie tematu, stosować parafrazę i klaryfikację, by upewnić się, że właściwie zrozumiałam przekaz badanego, milczeć w umiejętny sposób, dając badanemu przestrzeń do uzupełnienia wypowiedzi, uważać na nadmierną ekspresję pozytywnego stosunku do badanego⁸⁹³. Spośród wymienionych punktów najtrudniejsze były dla mnie dwa ostatnie. Przedłużające się milczenie zazwyczaj próbowałam zapełnić parafrazą, klaryfikacją lub przejściem do kolejnego wątku rozmowy. Po pytaniu inicjującym w razie potrzeby pojawiały się pytania drażące. Następnie, jeśli w naturalny sposób rozmowa nie kierowała się do kolejnego zagadnienia, pojawiało się kolejne pytanie inicjujące. Drugą kwestią, która sprawiła mi pewną trudność było pozytywne nastawienie do respondentów, które chwilami mogło być na granicy nadmiernej jego ekspresji. W czasie wywiadu koncentrowałam się na słuchaniu, unikałam wypowiadania własnych opinii, w jak najmniejszym stopniu korzystałam z notatek⁸⁹⁴. Ważną rolę odgrywał kontakt wzrokowy i pozytywne nastawienie wobec osoby badanej, szczerze zainteresowanie wypowiedzią zachęcało do udzielania bardziej rozbudowanych odpowiedzi⁸⁹⁵.

Poniżej przedstawiam przewodnik po wywiadzie, w wersji w jakiej został opracowany przed rozpoczęciem badań. Zgodnie ze wspomnianymi modyfikacjami pytania szczegółowe, które nie miały być przywoływane w opcji wywiadu otwartego, w wersji półstandardowej były w razie potrzeby wykorzystywane jako pytania drażące.

⁸⁹² S. Kvale, dz. cyt., s. 105; S. Geller, M. Król, dz. cyt., s. 13–16.

⁸⁹³ S. Kvale, dz. cyt., s. 117; S. Geller, M. Król, dz. cyt., s. 9, 18–20.

⁸⁹⁴ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 119.

⁸⁹⁵ S. Geller, M. Król, dz. cyt., s. 9, 11.

PYTANIA INICJUJĄCE LUB DYSPOZYCJE DO WYWIADU (WYWIAD Z DYREKCJA)

1. Jest Pani dyrektorką szkoły x i jednocześnie jedną z jej założycielek. Interesuje mnie, jak to wszystko się zaczęło?
2. Co wyróżnia szkołę x? Co jest jej największym atutem?
3. Jak wygląda zwykły dzień/tydzień w szkole x?
4. Jakie są szczególne momenty roku szkolnego, najważniejsze wydarzenia dla szkolnej społeczności?
5. Jak układa się współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym?
6. Jako dyrektor placówki jakie ma Pani plany związane z przyszłością szkoły?
7. Jak Pani postrzega rolę takich szkół w Polsce? Jakie są szanse ich rozwoju?
Jeżeli wywiad przeprowadzany był z dyrektką, która nie uczestniczyła w zakładaniu placówki, pytanie pierwsze było modyfikowane w taki sposób, by dotyczyło momentu osobistego zaangażowania w pracę szkoły (np. Jest Pani dyrektorką szkoły x. Interesuje mnie jakie były początki Pani zaangażowania w życie placówki?).

PYTANIA INICJUJĄCE LUB DYSPOZYCJE DO WYWIADU (WYWIAD Z ZAŁOŻYCIELEM)

1. Jest Pani jedną z założycielek szkoły x. Interesuje mnie, jak to wszystko się zaczęło?
2. Co wyróżnia szkołę x? Co jest jej największym atutem?
3. Jak Pani postrzega rolę takich szkół w Polsce? Jakie są szanse ich rozwoju?
W przypadku wywiadu z założycielem zadawane było pytanie pierwsze w zmodyfikowanej wersji, pytanie drugie oraz ostatnie, ze szczególnym uwzględnieniem przyszłości konkretnej placówki.

PYTANIA SZCZEGÓŁOWE, DRAŻĄCE

Ad 1.

- Kto zakładał szkołę – jakie osoby, organ prowadzący? Jaka była ich wspólna płaszczyzna, środowisko?
- Kiedy powstała szkoła, ile czasu trwały przygotowania do jej otwarcia?
- Jakie były/są cele, jakie stawia sobie szkoła?
- Jaki był pomysł/wizja założycieli szkoły?
- Jaką rolę odegrały istniejące wcześniej placówki tego typu? Czy założyciele znali doświadczenia innych osób związane z takimi działaniami?

- Czy było jakieś wyraźne wydarzenie, które zdecydowało o powstaniu tej szkoły?
- Do jakiej grupy dzieci i rodziców adresowana była oferta szkoły na początku?
- Jakie były przyczyny Pani osobistego zaangażowania w takie przedsięwzięcie?

Ad 2.

- Jakie są kluczowe dla szkoły wartości?
- Jak przejawiają się one w programie wychowawczym?
- W jaki sposób program nauczania odzwierciedla chrześcijański charakter szkoły?
- W jaki sposób rodzice są zaangażowani w tworzenie szkoły?

Ad 3.

- Jakie są elementy organizacji nie występujące w innych placówkach (godzina biblijna, etyka chrześcijańska, codzienna modlitwa itp.)?

Ad 4.

- Jak obchodzone są uroczystości szkolne i święta państwowe?
- Jak obchodzone są święta religijne (Boże Narodzenie, Wielkanoc, święta protestanckie – Święto Reformacji 31 października)?
- Czy jest jakaś forma święta szkoły i jak jest ono obchodzone?

Ad 5.

- Z jakimi organizacjami, firmami szkoła współpracuje?
- Z jakimi wspólnotami religijnymi i organizacjami tego typu szkoła współpracuje?
- Jakie są relacje szkoły z samorządem lokalnym?
- Jak układają się relacje szkoły z otoczeniem sąsiedzkim?

Ad 6.

- W jakim kierunku szkoła ma się rozwijać? Do zewnątrz czy do wewnątrz?
- Jakie są konkretne plany zmian (kolejne stopnie edukacji, nowy lub wyremontowany budynek, zmiany w programie, jakości kształcenia)?

Ostatnie pytanie pozostało pytaniem otwartym, w którym nie odwoływałam się do pomocy pytań drążących.

Unikałam zadawania pytań drążących i starałam się pozostawać jak najbliższej otwartej formy wywiadu. Pytania inicjujące mają bardzo szeroką formułę i zazwyczaj w odpowiedziach pojawiały się informacje, które

stanowiły niezbędny dla mnie materiał badawczy. Do pytań drażących odnosiłam się raczej jak do listy pomocniczej, tak by w trakcie rozmowy nie pominąć żadnego istotnego z punktu widzenia badań wątku. Dopytywałam też, gdy widziałam, że jakaś kwestia nie została poruszona, a respondent zakończył wypowiedź. Czasem używałam ich w odpowiedzi na prośbę respondenta o doprecyzowanie pytania.

W wywiadzie ważne jest też zakończenie, które miało miejsce już poza nagraniem wypowiedzi badanego. W tym momencie powinna pojawić się informacja, kiedy spodziewać się można wyników/efektów prowadzonych badań⁸⁹⁶. W przypadku moich spotkań udzielałam informacji, na jakim etapie badań jestem, jakie placówki zamierzam jeszcze odwiedzić i w jakim terminie planuję zakończyć pracę nad rozprawą doktorską. Wskazywałam też, że jest to termin orientacyjny, ponieważ zdawałam sobie sprawę z ogromu pracy, jaki jest jeszcze przede mną, i moich możliwości czasowych. W tym momencie czasem pojawiały się dodatkowe pytania ze strony respondentów, związane z życiem osobistym, planami naukowymi i kontynuacją badań.

Doskonałym uzupełnieniem badań opartych na analizie źródeł i wywiadach, dotyczących jakiejkolwiek instytucji lub organizacji, są elementy etnografii edukacyjnej, takie jak obserwacja bezpośrednia czy fotografia.

3.4.3. ELEMENTY ETNOGRAFII ORGANIZACJI

Jako uzupełnienie głównej części badań wykorzystałam elementy etnografii edukacyjnej – obserwację bezpośrednią oraz fotografię. Według Ireneusza Kaweckiego badania etnograficzne odbywają się w codziennych okolicznościach, w naturalnym środowisku, dane zbierane są z różnych źródeł, choć głównymi są zazwyczaj obserwacja lub rozmowa. Podejście do zbierania danych jest szerokie, nie zakłada wcześniejszego przygotowania kategorii interpretacyjnych czy dokładnego planu działania. Badania tego typu koncentrują się na pojedynczym układzie lub grupie. Analiza przyjmuje formę opisu i wymaga interpretacji znaczenia i funkcji działań podejmowanych przez badanych⁸⁹⁷. Zadaniem badań etnograficznych jest „opis kultury i stylu życia grupy będącej przedmiotem studiów”⁸⁹⁸, a celem szczegółowy opis wycinka rzeczywistości społecznej,

⁸⁹⁶ S. Kvale, dz. cyt., s. 105–106.

⁸⁹⁷ I. Kaweckie, *Etnografia i szkoła*, Łódź 1993, s. 26.

⁸⁹⁸ Tamże, s. 27.

w której funkcjonuje konkretna grupa, a czasem formułowanie teorii wyjaśniających⁸⁹⁹. W przypadku etnografii edukacyjnej jest to „dostarczenie bogatych, opisowych danych o kontekście, działalności i przekonaniach uczestników różnorodnych form aktywności edukacyjnej”⁹⁰⁰.

Najważniejszą cechą etnografii jest naturalność. Jako badacz za punkt wyjścia przyjmuję miejsce, w którym znajdują się badani, i podejmuję próbę prowadzenia obserwacji od wewnątrz⁹⁰¹. Konieczne jest zaangażowanie badacza w badane środowisko, czasem nawet do utożsamienia z badaną grupą⁹⁰². Kawecki prezentuje metody etnograficzne i przeciwstawia je powierzchniowej obserwacji, nazwanej przez niego „fotką”, będącej przypadkową i szybką formą zbierania danych⁹⁰³. Moje badania zdecydowanie nie opierały się na pełnym podejściu etnograficznym. Nawiązując do porównania zastosowanego przez Kaweckiego, jest to raczej kolekcja „fotek” – obserwacji i zdjęć, dość powierzchniowych i niestrukturalizowanych, a jednak pokazujących naturalne środowisko szkoły chrześcijańskiej. „Obiektyw” badacza nie zawsze objął wszystko, co mogłoby być istotne z punktu widzenia prowadzonych badań, nie wszystkie „zdjęcia” są odpowiednio ostre, a jednak stanowią wartość dodaną, uzupełniającą podstawowe badania.

W ramach badań z wykorzystaniem metod etnografii edukacyjnej interesowała mnie głównie kultura organizacyjna badanych szkół. Badanie kultury organizacyjnej dotyczy zawsze instytucji, często przedsiębiorstw, ale również szkół, a jego celem jest poznanie specyfiki ich funkcjonowania. W modelu kultury organizacyjnej Edgara H. Scheina uwzględnia on założenia podstawowe, wartości i normy, symbole i artefakty⁹⁰⁴. Fundament funkcjonowania instytucji stanowią, przeważnie

⁸⁹⁹ Tamże.

⁹⁰⁰ Tamże, s. 33.

⁹⁰¹ Tamże, s. 28–29.

⁹⁰² Stopnie zaangażowania badacza – pełnoprawnego uczestnika, uczestnika jako obserwatora i obserwatora jako uczestnika – opisują T. Pilch i T. Bauman, dz. cyt., s. 318–319.

⁹⁰³ I. Kawecki, dz. cyt., s. 29.

⁹⁰⁴ K. Białek, M. Gaj, *Kultura organizacyjna – kontekst badań*, [w:] *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia*, red. K. Kamińska, A. M. Kucharska, Wrocław 2014, s. 37, http://edukacjakrytyczna.pl/wp-content/uploads/2016/01/inne_szkoly-27-01.compressed.pdf [dostęp: 8.03.2017]; M. Czerna, *Zmiana kulturowa w organizacji*, Warszawa 2003, s. 13.

nieuświadomiane, założenia podstawowe. Założenia podstawowe, jak pisze Małgorzata Czerska, mają charakter filozoficzny i światopoglądowy, poruszają kwestie fundamentalne dla osób związanych z instytucją. Dotyczą one stosunku do otoczenia, pojmowania prawdy, natury człowieka, natury ludzkiej aktywności oraz stosunków międzyludzkich⁹⁰⁵. Mariusz Gaj i Katarzyna Białek, zajmując się badaniem kultury organizacyjnej szkół, w taki sposób opisali sferę podstawowych założeń:

Wizja natury człowieka/ucznia – opiera się na postrzeganiu jednostki jako osoby kreatywnej, pracowitej, uczciwej lub leniwej, odtwórczej, złej; wizja ludzkich działań – ten element wskazuje na odmienne traktowanie na przykład zabawy – w jednym przypadku może ona stanowić część pracy, w innym natomiast traktowana jest jako nagroda po wykonaniu obowiązków; wizja stosunków międzyludzkich – w tym wypadku na pierwszym miejscu można stawiać współzawodnictwo albo współpracę, jako strategię osiągnięcia sukcesu⁹⁰⁶.

Wartości stanowią rdzeń instytucji, wokół którego konstytuują się pisane i niepisane normy. Są one konstrukcją wyrażającą ważne dla danej organizacji wartości, zauważalną już dla obserwatora z zewnątrz. Najbardziej widoczny poziom kultury organizacji stanowią symbole i artefakty⁹⁰⁷. Symbolika obecna w przestrzeni instytucji może być bezpośrednio z nią związana (np. logo) lub funkcjonująca jedynie w fizycznym kontekście miejsca (np. dekoracje ścienne, obrazy, symbole religijne i narodowe). Artefakty, za Małgorzatą Czerską, podzielić można na cztery grupy:

- językowe – wskazujące na sposób porozumiewania się w ramach społeczności szkolnej
- fizyczne – przekazujące określone treści, np. obowiązujący sposób ubierania się czy wystrój w budynku szkolnym
- behawioralne – związane ze szkolnymi świętami, rytuałami i różnego rodzaju wydarzeniami okolicznościowymi
- osobowe – wzory do naśladowania, ważne dla szkoły postacie, będące swego rodzaju bohaterami⁹⁰⁸.

⁹⁰⁵ M. Czerska, *Zmiana kulturowa w organizacji*, Warszawa 2003, s. 16.

⁹⁰⁶ K. Białek, M. Gaj, dz. cyt., s. 37.

⁹⁰⁷ Tamże, s. 37-38.

⁹⁰⁸ M. Czerska, dz. cyt., s. 14.

W swoich badaniach, ze względu na ograniczenia czasowe, udało mi się dotrzeć tylko do symboli obecnych w przestrzeni szkół, do niektórych artefaktów oraz pisanych norm obowiązujących w placówkach.

Pierwsza z użytych przeze mnie metod, obserwacja bezpośrednia, zakłada zachowanie dystansu wobec badanego środowiska, wyraźne zaznaczenie pozycji badacza, przede wszystkim dąży do opisu⁹⁰⁹. Metoda ta wykorzystywana jest w badaniu kultury przedsiębiorstwa, w tym wypadku umożliwiła mi poznanie środowiska szkolnego w jego naturalnych przejawach – w czasie zajęć lekcyjnych, przerw, wydarzeń szkolnych. Nie jest to klasyczne ujęcie etnograficzne, w którym należałoby poświęcić odpowiednio dużo czasu na poznanie każdej z placówek, co przy moich założeniach organizacyjnych nie było możliwe.

Nie we wszystkich placówkach miałam sposobność prowadzenia jakiegokolwiek obserwacji. Już na etapie planowania badań zdawałam sobie sprawę, że materiał uzyskany w ten sposób nie będzie porównywalny, dlatego zdecydowałam, że będzie stanowił dodatkowe, a nie podstawowe, źródło informacji o szkole. W części placówek spotkałam się jedynie z dyrekcją i nie miałam możliwości uczestniczenia w zajęciach czy choćby dokładniejszego obejrzenia budynku szkolnego i obserwacji przerw pomiędzy zajęciami. W kilku mogłam swobodnie obejrzeć przestrzeń i w niewielkim zakresie przyjrzeć się życiu szkoły. Najbliżej mogłam poznać szkoły w Gliwicach, Tomaszowie Mazowieckim i w Zielonej Górze. Uczestniczyłam w szkolnych wydarzeniach, zajęciach lekcyjnych lub świetlicowych, godzinie biblijnej. Bardzo dobra znajomość środowiska ewangelikalnego oraz praca na ponaddenominacyjnej uczelni protestanckiej⁹¹⁰, jak również zrozumienie specyficznego żargonu badanej przeze mnie społeczności ułatwiały mi prowadzenie obserwacji. Dla osób spoza środowiska wiele zwrotów, zachowań i ich sens może być zupełnie nieczytelny⁹¹¹. Będąc *insiderem* miałam przewagę zrozumienia tego, co niedopowiedziane, łatwiejsze było też stworzenie atmosfery zaufania – po krótkiej rozmowie z nauczycielem okazywało się, że mamy wspólnych

⁹⁰⁹ K. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 108–109.

⁹¹⁰ Ewangelikalna Wyższa Szkoła Teologiczna we Wrocławiu w latach 2011–2013 oraz krótko w 2014 roku.

⁹¹¹ K. Kostera, dz. cyt., s. 116; I. Kawecki, dz. cyt., s. 28–29.

znajomych, uczestniczyliśmy w tych samych szkoleniach albo współpracowaliśmy z tymi samymi organizacjami. Atmosfera stawała się swobodniejsza, a moja obecność na zajęciach bardziej naturalna. W kwestii rozwiązań technicznych zdecydowałam się na sporządzane na bieżąco notatki, które dostarczyły materiału uzupełniającego obraz codziennego życia szkoły⁹¹².

Fotografia w prowadzonych przeze mnie badaniach odegrała pomocniczą rolę. Zdjęcia, jako część planowanego procesu badawczego, Gillian Rose łączy z badaniami opartymi na wywiadzie i etnograficznymi badaniami terenowymi, podobnie jak miało to miejsce w podjętych przeze mnie działaniach⁹¹³. Autorka w jednym z proponowanych podejść pokazuje fotografię jako środek do celu, bez zagłębiania się w rozważania teoretyczne wokół obrazu i badania nad wizualnością⁹¹⁴. Wartość zdjęć uzasadniana jest precyzyjnością zapisu materialnej rzeczywistości i bogactwem zawartego w nich materiału⁹¹⁵. Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Rose wykorzystanie fotografii w moich badaniach lokuje się w grupie metod wspierających, a nazwane zostało przez autorkę dokumentacją zdjęciową⁹¹⁶. Przy tworzeniu dokumentacji fotograficznej ważne jest, by zdjęcie łączyło się z pytaniem badawczym, by było robione po coś⁹¹⁷. Fotografia w moich badaniach była sposobem dokumentacji analizowanych źródeł (np. gazetek ściennych na szkolnych korytarzach), symboli obecnych w przestrzeni szkolnej, zwłaszcza tych będących przejawem chrześcijańskiego charakteru placówki. Podobnie jak w przypadku obserwacji, różny był zakres otwartości placówek na dokumentację fotograficzną wewnątrz. Różne były też warunki do uwiecznienia np. szkolnych korytarzy, nie zawsze dobrze oświetlonych. Obrazy przypominają przestrzeń, przywołują kontekst badań i atmosferę samego miejsca. Były pomocne na etapie analizy źródeł, jako część zebranej dokumentacji.

⁹¹² K. Kostera, dz. cyt., s. 108–109.

⁹¹³ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, Warszawa 2010, s. 279.

⁹¹⁴ Tamże, s. 280.

⁹¹⁵ Tamże, s. 280–281.

⁹¹⁶ Tamże, s. 281.

⁹¹⁷ Tamże, s. 286.

3.5. PROCEDURA BADAWCZA BADAŃ WŁASNYCH

Zgodnie z przyjętym przeze mnie modelem badań wyraźny jest podział na etapy, co można zauważyć w zaplanowanej przeze mnie procedurze badawczej przedstawionej poniżej.

Etap 1 – konstruowanie problemów badawczych;

Etap 2 – przygotowanie do badań:

- kwerenda literatury przedmiotu oraz czasopism poszczególnych wyznań protestanckich
- analiza źródeł internetowych na temat szkół
- opracowanie narzędzi badawczych (dyspozycje do wywiadów, lista dokumentów szkolnych);

Etap 3 – gromadzenie materiału badawczego (wyjazdy badawcze do szkół):

- przegląd dokumentacji w placówce
- przeprowadzenie wywiadów z założycielami i dyrekcją
- obserwacja życia codziennego szkoły
- porządkowanie zebranych danych dotyczących szkoły;

Etap 4 – klasyfikacja danych dotyczących wszystkich szkół:

- porządkowanie danych dotyczących wszystkich szkół zgodnie z ustalonymi kryteriami;

Etap 5 – analiza materiału badawczego:

- źródeł pisanych
- transkrypcji wywiadów
- notatek z obserwacji;

Etap 6 – opracowanie wniosków;

Etap 7 – formułowanie kolejnych problemów badawczych.

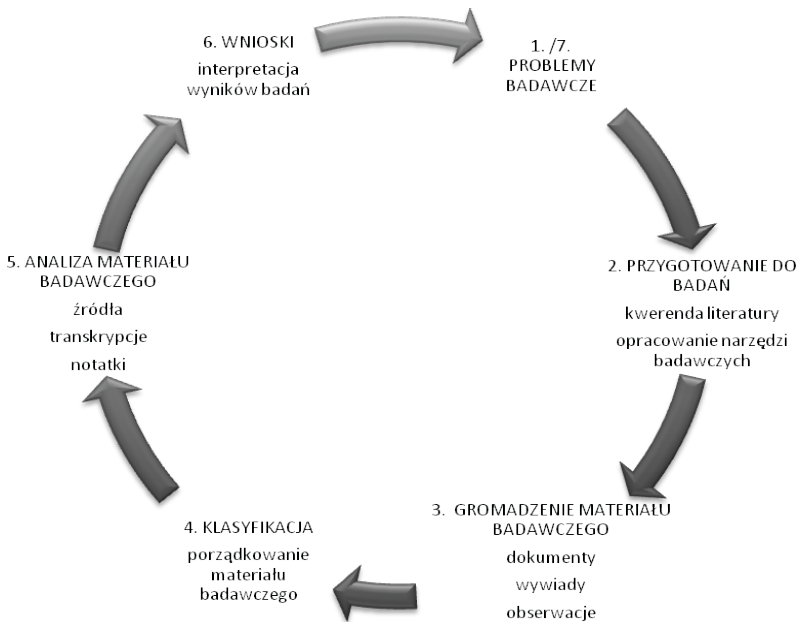
Zadaniem stworzonego modelu było uporządkowanie procesu badawczego, dawał on punkt odniesienia i organizował kolejne kroki podejmowane w ramach badań. Model oparty jest o koło hermeneutyczne, a inspirowany był modelem opracowanym przez Martynę Pryszmont-Ciesielską na potrzeby wspólnie realizowanego projektu badawczego szkół prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe we Wrocławiu⁹¹⁸. Przywo-

⁹¹⁸ M. Pryszmont-Ciesielska, *Refleksyjna etnografia edukacyjna – metodologia badania szkół prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe*, [w:] *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia*, red. K. Kamińska, A. M. Kucharska, Wrocław 2014, s. 26–30, <http://>

lanie koła hermeneutycznego oznacza, że cykl badawczy charakteryzuje się otwartością. Na każdym etapie poza odpowiedziami na pytania badawcze pojawiają się kolejne pytania, które stanowią o niezamkniętym procesie badawczym. Każdy pełny, pozornie zamknięty cykl otwiera kolejny, rozpoczynając nowy proces badawczy⁹¹⁹.

Model badań zgodny z moimi założeniami można przedstawić w następujący sposób:

Rysunek 1. Model badań prowadzonych we współczesnych szkołach ewangelickich i ewanagelikalnych



Źródło: opracowanie własne.

Etapy pierwszy i drugi zostały już opisane we wcześniejszych rozważaniach, podobnie jak metody stosowane w czasie gromadzenia materiału badawczego. Poniższa tabela przedstawia szczegółowy przebieg trzeciego etapu badań:

edukacjakrytyczna.pl/wp-content/uploads/2016/01/inne_szkoly-27-01.compressed.pdf [dostęp: 8.03.2017].

⁹¹⁹ M. Malewski, dz. cyt., s. 30.

Tabela 3. Gromadzenie materiału badawczego

Nazwa szkoły	Miasto	Prowadzone działania	Data
Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek”	Tomaszów Mazowiecki	Wywiad z dyrektorką administracyjną i założycielką szkoły, udział w rozpoczęciu roku szkolnego, obserwacja lekcji biblijnej, obserwacja organizacji pracy placówki w pierwszych dniach roku szkolnego, zdjęcia	1–3.09.2013
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweitzera	Gliwice	Wywiad (dwukrotny) z dyrektorką liceum i gimnazjum oraz założycielką szkoły, udział w pikniku szkolnym, zdjęcia	5.2012; 13–14.09.2013
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori	Gdańsk	Wywiad z dyrektorką i założycielką szkoły, zdjęcia	26.09.2013
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel”	Warszawa	Wywiad z dyrektorką szkoły, wywiad (w j. angielskim) z osobą zaangażowaną w zakładanie szkoły, obecnie dyrektorem ds. edukacji chrześcijańskiej, zdjęcia	15.10.2013
Prywatne Gimnazjum nr 8 i VII Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja	Kraków	Wywiad z dyrektorem szkoły, zdjęcia	21.10.2013
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Uczeń”	Kraków	Wywiad (niepełny) z przedstawicielem organu prowadzącego, wywiad (niepełny) z dyrektorem szkoły, wywiad z nauczycielem zaangażowanym w zakładanie szkoły, obserwacja lekcji biblijnej, zdjęcia	23.10.2013
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Arka”	Wrocław	Wywiad z dyrektorką szkoły Wywiad z przedstawicielem organu prowadzącego, zdjęcia	8.05.2014
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon”	Zielona Góra	Wywiad z dyrektorką i założycielami szkoły, udział w zajęciach lekcyjnych, zdjęcia, rozmowa z rodzicem prowadzącym edukację domową	28.05.2014

Nazwa szkoły	Miasto	Prowadzone działania	Data
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego	Bielsko-Biała	Wywiad z dyrektorką liceum, wywiad z osobą zaangażowaną w zakładanie szkoły, zdjęcia	5.06.2014
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego	Cieszyn	Wywiad z dyrektorką liceum i gimnazjum, wywiad z osobą zaangażowaną w zakładanie szkoły, zdjęcia	17.06.2014

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Kolejne etapy badań to m.in. porządkowanie zebranego materiału badawczego, w którym najbardziej czasochłonnym zajęciem było przeprowadzenie transkrypcji wywiadu. W tym miejscu za pomoc dziękuję mojej siostrze Ewie Frącz, która sporządziła większość transkrypcji, wykonując najzwyklejszą część pracy. Wszystkie materiały drukowane znalazły się w opisanych teczkach szkół, natomiast materiały cyfrowe w odpowiednich folderach. Analiza materiału badawczego oraz wnioski z przeprowadzonych badań to kolejne fazy prowadzące ostatecznie do etapu siódmego – formułowania nowych problemów badawczych, zaprezentowanych w rozdziale czwartym i w zakończeniu.

ROZDZIAŁ 4. SZKOŁY EWANGELICKIE I EWANGELIKALNE W POLSCE PO 1989 ROKU W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

4.1. SKALA SZKOLNICTWA EWANGELICKIEGO I EWANGELIKALNEGO WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE

Współczesne szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce należy zaprezentować na tle całego środowiska protestanckiego w kraju. Szczegółowe dane statystyczne przywołane zostały we wcześniejszych fragmentach książki, tu pozwolę sobie jednak ponownie przywołać jedynie uogólnione liczby i fakty. W Polsce jest około 120 000 protestantów zrzeszonych w 82 kościołach lub wspólnotach protestanckich. Nie znalazłam dokładnych danych dotyczących liczby wspólnot charyzmatycznych działających przy Kościele Rzymskokatolickim, ponieważ oficjalnie wspólnoty te podlegają jurysdykcji Kościoła i nie są w pełni samodzielnymi bytami. Funkcjonują jednak we wszystkich większych miastach i są w pewien sposób pośrednie między organizacyjną przynależnością do Kościoła Rzymskokatolickiego i duchową bliskością względem nurtów charyzmatycznego protestantyzmu.

Biorąc pod uwagę wspólnoty protestanckie, co do których dane są bardziej dokładne, ich członkowie nie stanowią nawet jednego procenta ludności zamieszkującej Polskę. A jednak, uwzględniając dorobek kulturalny, wpływ na kształtowanie polskiego społeczeństwa i rolę w historii naszego kraju, miejsce tego środowiska pozostaje znaczące.

Zważywszy na bardzo niewielką liczebność i spore rozproszenie, zakładanie szkół o charakterze chrześcijańskim przez to środowisko jest bez wątpienia zjawiskiem zaskakującym. Od lat 90. powstały już zespoły szkół lub współpracujące ze sobą placówki, podlegające jednej organizacji i działające w jednym mieście. Szkoły sklasyfikowane przeze mnie jako ewangelickie funkcjonują obecnie w czterech miastach, i są to:

- Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie
- Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego w Bielsku-Białej
- Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweitzera w Gliwicach

– Prywatne Gimnazjum Nr 8 i VII. Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja w Krakowie.

Placówka, której nie wzięłam pod uwagę w czasie moich badań, to Ewangelickie Centrum Diakonii i Edukacji im. ks. Marcina Lutra we Wrocławiu, ze względu na specyfikę działalności tej szkoły. Jest to placówka nastawiona głównie na pracę z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie i ruchowo⁹²⁰. Być może nie była to słuszna decyzja i gdybym jeszcze raz planowała swoje badania, odwiedziłabym również tę szkołę.

Szkół, które zaliczyłam do szkół ewangelikalnych, jest obecnie według moich informacji dziewięć, z tego w sześciu przeprowadzone zostały badania, w jednej nie wyrażono na nie zgody, a dwie powstały po zakładanym przeze mnie okresie kwalifikującym je do badań. Szkoły te to:

- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Uczeń” w Krakowie
- Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon” w Zielonej Górze
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori w Gdańsku (wcześniej w Sopocie)
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu (brak zgody Rady Szkoły na przeprowadzenie badań)
- Centrum Edukacyjne „Daniel” (żłobek, przedszkole, szkoła podstawowa) w Warszawie (powstało w 2013 roku)
- Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Emmanuel” w Krakowie (powstała w 2015 roku).

Ponadto, w całej Polsce funkcjonują też placówki nieobjęte przeze mnie tematyką rozprawy, czyli przedszkola. Niektóre z nich działają przy badanych szkołach, inne są samodzielnymi jednostkami. Wymienić można:

- Niepubliczne Przedszkole „Dawid” w Poznaniu
- Pierwsze Chrześcijańskie Przedszkole „Tomaszek” w Tomaszowie Mazowieckim
- Domek Przedszkolaka Montessori w Gdańsku
- Chrześcijańskie Przedszkole „Gedeon” w Legnicy

⁹²⁰ Oficjalna strona Ewangelickiego Centrum Diakonii i Edukacji im. ks. Marcina Lutra, <http://diakonia.pl/o-nas/> [dostęp: 5.07.2018].

- Niepubliczne Przedszkole „Jonatan” w Bielsku-Białej
- Niepubliczne Przedszkole Językowe „4Kids” w Warszawie
- Chrześcijańskie Przedszkole „Jonaszek” w Łodzi
- Niepubliczne Przedszkole „Kołłatajek” w Krotoszynie
- Żłobek i Przedszkole w Centrum Edukacyjnym „Daniel” w Warszawie⁹²¹.

Ostatni obszar działalności edukacyjnej w ramach systemu oświaty to szkolnictwo wyższe, o którym również szerzej wspominałam we wcześniejszych fragmentach książki. Środowisko protestanckie pochwalić się może kilkoma uczelniami, m. in. najstarszą w Polsce – Chrześcijańską Akademią Teologiczną w Warszawie, Ewangelikalną Wyższą Szkołą Teologiczną we Wrocławiu, WSTS w Warszawie, WBST w Warszawie, Wyższą Szkołą Administracji w Bielsku-Białej.

To jednak nie jedyne działania edukacyjne podejmowane przez tę grupę wyznaniową. Ponieważ zagadnienie to wykracza poza ramy niniejszej publikacji, pozwolę sobie tylko wspomnieć o organizacjach zajmujących się edukacją dzieci i młodzieży takich jak Misja Pokoleń⁹²², Chrześcijańskie Stowarzyszenie Miłość Edukacja Dojrzałość (MED)⁹²³, Społeczność Ewangelizacji Dzieci (CEF)⁹²⁴, Edukacja Biblijna (w ramach Biblijnego Stowarzyszenia Misyjnego)⁹²⁵ i wiele innych. W ramach poszczególnych kościołów prowadzone są też różne formy nauczania dzieci – katechezy i szkoły niedzielne, które również zaliczyć można do innych niż szkoły form edukacji prowadzonych przez środowisko ewangeliczne i ewangelikalne.

Na koniec rozważań nad statystycznymi wartościami dotyczącymi szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego spróbuję raz jeszcze przedstawić porównawczą skalę zjawiska. W roku szkolnym 2013/2014 w Polsce funkcjonowały 13 442 szkoły podstawowe⁹²⁶, w tym 10 szkół ewangelickich i ewan-

⁹²¹ Lista na podstawie spisu placówek współpracujących z Fundacją Edukacja z Wartościami, <http://ezw.edu.pl/historia/> [dostęp: 5.07.2018].

⁹²² Oficjalna strona Misji Pokoleń, <https://misjapokolen.org/> [dostęp: 21.07.2018].

⁹²³ Oficjalna strona Chrześcijańskiego Stowarzyszenia Miłość Edukacja Dojrzałość, <http://med.org.pl/> [dostęp: 21.07.2018].

⁹²⁴ Oficjalna strona Społeczności Ewangelizacji Dzieci, <https://www.cefpolska.pl/> [dostęp: 21.07.2018].

⁹²⁵ Oficjalna strona Edukacji Biblijnej, <https://eb.org.pl/> [dostęp: 21.07.2018].

⁹²⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, s. 127, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html> [dostęp: 21.07.2018].

gelikalnych na poziomie podstawowym. Matematycznie obraz tych wartości na tle populacji (za populację Polski przyjąłam 38 000 000 ludzi, a środowiska protestanckiego 120 000) wygląda następująco: jedna placówka w kraju przypada na około 2830 osób, a jedna placówka w środowisku protestanckim na 12 000 osób z tego środowiska. Współczynnik liczby szkół protestanckich można więc uznać za bardzo niski w porównaniu ze skalą szkół podstawowych w ogóle.

Ponadto, szkoły te nie są równomiernie rozmieszczone, przez co dostęp do nich w niektórych częściach kraju jest dodatkowo utrudniony. Rozmieszczenie geograficzne szkół prezentuje poniższa mapa.

Rysunek 2. Mapa rozmieszczenia badanych szkół chrześcijańskich (ewangelickich i ewangelikalnych)



Źródło: opracowanie własne.

W opracowanej tabeli umieściłam bardziej szczegółowe dane adresowe szkół z okresu przeprowadzania badań. Znalazły się tu jeszcze wszystkie

placówki, a więc również szkoła w Poznaniu, w której nie przeprowadziłam badań. Najwięcej szkół znajduje się w południowo-zachodniej części kraju, w dużych i średnich miastach, raczej w ich centralnej części lub przy dużych osiedlach.

Tabela 4. Lokalizacja współczesnych szkół ewangelickich i ewangelikalnych w Polsce

Nazwa szkoły	Województwo	Miasto	Adres ⁹²⁷
Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek”	Łódzkie	Tomaszów Mazowiecki	ul. Lewa 10
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweitzera	Śląskie	Gliwice	ul. Franciszkańska 5
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori	Pomorskie	Gdańsk	ul. Piastowska 27
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel”	Mazowieckie	Warszawa	ul. Boremlowska 6/12
Prywatne Gimnazjum Nr 8 i VII. Prywatne Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja	Małopolskie	Kraków	ul. Grodzka 60
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Uczeń”	Małopolskie	Kraków	ul. Seniorów Lotnictwa 5
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum im. Króla Dawida	Wielkopolskie	Poznań	ul. H. Cegielskiego 1
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Arka”	Dolnośląskie	Wrocław	ul. Stalowowska 24-26
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon”	Lubuskie	Zielona Góra	os. Pomorskie 13
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja	Śląskie	Bielsko-Biała	ul. A. Frycza-Modrzewskiego 12 (liceum)
Szkoła Podstawowa, Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego	Śląskie	Cieszyn	ul. H. Sienkiewicza 2 (liceum)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych w placówkach i informacji na oficjalnych stronach internetowych.

⁹²⁷ Dane adresowe szkół z okresu prowadzenia badań, obecnie część szkół zmieniła siedziby.

Podjmując próbę wyjaśnienia takiego rozmieszczenia badanych szkół musimy się odwołać do kwestii historycznych, wyczerpująco na potrzeby tych rozważań opisanych w rozdziale pierwszym, oraz demograficznych. Zwłaszcza dla szkół ewangelickich uwarunkowania historyczne są kluczowe. Szkoły te położone są na południu Polski, co wynika z wieoletnich tradycji ewangelickich w tym regionie i prężnie działającego, licznego środowiska protestanckiego. Dla pozostałych szkół decydujące jest kryterium demograficzne, stąd szkoły ulokowane w dużych i średnich miastach. W obydwu przypadkach ważną rolę odgrywały jednostki – inicjatorzy powstania szkół, których pasja i determinacja doprowadzały do ich założenia. Zauważyć należy brak jakiegokolwiek reprezentacji szkół badanego typu we wschodniej Polsce. Można przypuszczać, że w tym regionie po pierwsze tradycje protestanckie nie są jeszcze wystarczająco silne, po drugie środowisko protestanckie jest zbyt rozproszone i mało liczne, a po trzecie nie znalazły się jednostki, które podjęłyby się trudu zakładania i prowadzenia placówki edukacyjnej.

Kończąc rozważania dotyczące statystycznej skali badanego zjawiska, jak również jego geograficznego ulokowania, pragnę zauważyć, że jest to zjawisko niewielkie, o śladowej skali, dotyczące kilku ośrodków miejskich, a jednak znaczące i stanowiące interesujący, moim zdaniem, przedmiot badań dla pedagoga.

4.2. STOSUNEK WSPÓŁCZESNYCH SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH DO DZIEDZICTWA REFORMACJI

Zawirowania historii XX wieku w naszym kraju, zmiana granic i struktury wyznaniowej społeczeństwa uniemożliwiły w większości naturalną kontynuację tradycji szkolnictwa protestanckiego na ziemiach polskich. Brakuje placówek, które bezpośrednio kontynuowałyby pracę szkół przedwojennych. Współczesne szkoły powstawały od 1989 roku i w różny sposób oraz w różnym stopniu nawiązują do reformacyjnego dziedzictwa.

Najbliższe kontynuacji tradycji szkolnictwa protestanckiego, lub szerzej rozumianej działalności społecznej protestantów, są szkoły związane z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim. Te w Bielsku-Białej, Cieszynie i Gliwicach znajdują się na terenach zamieszkiwanych przez spore społeczności ewangelików, co ułatwia odwoływanie się do korzeni. Mówiąc o powstaniu szkół, ich założyciele i dyrektorzy odnosili się właśnie do

historii i wskazywali na nawiązanie ich placówki do działań przedwojennych.

[w Gliwicach – przyp. aut.] były te tradycje bardzo mocne, bo parafia ewangelicka, która liczyła przed wojną około dwanaście tysięcy [wiernych – przyp. aut.] [...] prowadziła cztery różne szkoły. Ewangelicy oprócz szkół na poziomie takim i podstawowym, i średnim i takim technicznym, prowadzili również chociażby w tym budynku, w którym teraz jesteśmy, takie domy pomocy dla ludzi no z trudnościami, moglibyśmy teraz powiedzieć niedostosowanymi społecznie, bo to był dom wybudowany w chyba 1926 roku przez koło pań, takie towarzystwo ewangelickich niewiast, które się zajmowały pomocą dzienną dla mężczyzn i oni tutaj dostawali pracę, jedzenie, ubranie, część też mogła nocować [...]. Były sierocińce, domy dziecka prowadzone przez ewangelików, czyli generalnie praca edukacyjna i charytatywna była dobrze i mocno akcentowana w mieście wcześniej też⁹²⁸.

Jak widać w przypadku szkół gliwickich nawiązanie pojawia się zarówno w kontekście działalności edukacyjnej – prowadzenia szkoły, jak i samego budynku odzyskanego dla tych celów.

Również w tych dwóch wymiarach do tradycji ewangelickich odnoszą się szkoły w Cieszynie.

Okazało się, że ten budynek wcześniej należał do Towarzystwa Ewangelickiego jeszcze przed wojną, znaczy w ogóle to Towarzystwo Ewangelickie założone było w 1881 roku [...], natomiast budynek, który zakupili, właśnie ten, w którym mieści się teraz szkoła, był przeznaczony na taki internat, alumne dla dziewcząt [...]. No i ponieważ zostało ono odebrane po drugiej wojnie światowej, no to podjęto starania, żeby ten budynek odzyskać⁹²⁹.

Oświata ewangelicka w Cieszynie sięga początków istnienia społeczności protestanckiej na tych terenach. Jak przeczytać można na stronie internetowej badanej szkoły:

Obok wznoszonego w Cieszynie w latach 1709–1723 ewangelickiego Kościoła Jezusowego, niemal jednocześnie prowadzono budowę szkoły. W 1725 r.

⁹²⁸ Wywiad z Marią Czudek, dyrektorką Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego ETE im. A. Schweizera w Gliwicach, z 13.09.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹²⁹ Wywiad z Lidią Pałac, dyrektorką Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego im. F. Michejdy w Cieszynie, z 17.06.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

poświęcono nowy, murowany budynek szkolny (Stare Gimnazjum tzw. Pajta), który służył społeczności ewangelickiej niemal przez 150 lat. Dzisiaj w części tego zabytkowego budynku Towarzystwo Ewangelickie prowadzi jedną z swoich placówek – Przedszkole Towarzystwa Ewangelickiego⁹³⁰.

W Bielsku-Białej odnośnie do powstawania szkoły pojawia się szerszy kontekst funkcjonowania szkolnictwa ewangelickiego w Polsce, w tym tego niemiecko- i polskojęzycznego. Tak o tych historycznych inspiracjach opowiada jeden z założycieli szkoły, Witold Kubik:

tu gdzie pani zobaczy teraz na placu Lutra – Wyższa Szkoła Administracji, to tam było seminarium nauczycielskie. Były takie dwa seminaria nauczycielskie dla niemieckich szkół ewangelickich – Bielsko i Łódź. [...] Były jeszcze gimnazja niemieckie, bo to tutaj było też seminarium nauczycielskie niemieckojęzyczne w Bielsku, a w Białej było polskie, w Cieszynie było polskie, więc ewangelicy-Polacy chodzili, jak moi rodzice i inni, chodzili do Cieszyna do seminarium nauczycielskiego, natomiast to tu było niemieckie i tu przyjeżdżała młodzież, to było niewielkie później już gimnazjum, z Galicji, bo tam były zbory ewangelickie – niemieckie: Stanisławów, Tarnopol, te kolonie niemieckie koło Lwowa, oni się powoli polonizowali. Na Słowacji, na Spiszu bo tam też byli Niemcy, stamtąd przychodzili, w Bukowinie też byli i w Siedmiogrodzie też byli Niemcy – Sascy. I oni wszyscy przyjeżdżali do tejże szkoły. [...] Jeszcze w okresie międzywojennym były dwa gimnazja niemieckojęzyczne ewangelickie – we Lwowie i w Stanisławowie⁹³¹.

Kubik był bezpośrednio zaangażowany w powstawanie współczesnego szkolnictwa ewangelickiego. Tak wspomina początki szkoły w Bielsku-Białej: „Wiosną 1989 roku [...] skontaktowałem się z tym Towarzystwem Szkolnym, że oni mają już to statut stowarzyszenia, no to my to robimy, nazwiemy to imieniem Reja, żeby nawiązać do tradycji warszawskiej gimnazjum ewangelickiego”⁹³². Jak widać akurat w tym przypadku jednemu z założycieli szkoły znane były tradycje szkolnictwa protestanckiego

⁹³⁰ Oficjalna strona szkół Towarzystwa Ewangelickiego, <http://tecieszyn.pl/index.php/oswiata-ewangelicka-na-slasku-cieszynskim> [dostęp: 31.07.2018].

⁹³¹ Wywiad z Witoldem Kubikiem, jednym z założycieli Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, z 5.06.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹³² Wywiad z W. Kubikiem.

i zamierzał bardzo bezpośrednio do nich się odnieść, w tym przez nazwę szkoły. Na stronie internetowej Towarzystwa Szkolnego w notce dotyczącej historii placówek przeczytać można, że:

Jeszcze w czasie medialnej dyskusji i zapowiedzi prac nad w/w ustawami, zebrała się grupa kilkunastu osób w sali parafialnej Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Starym Bielsku przy ul. Pod Grodziskiem 9, których zamiarem było utworzenie pierwszego liceum społecznego w Bielsku-Białej. W ten sposób ewangelicy nawiązać chcieli w zapowiadającej się nowej rzeczywistości, do reformacyjnych zasad zakładania szkół przyparafialnych, pomagających realizować jedną z głównych 4 idei reformacji, „Sola Scriptura” (Tylko Pismo) tj. m.in. w konsekwencji, nauki czytania Słowa Bożego i to w języku ojczystym, zrozumiąłem dla prostego ludu⁹³³.

Imię Mikołaja Reja noszą też krakowskie szkoły działające koło parafii ewangelickiej św. Marcina. Ich historię w wywiadzie bardzo pięknie przytoczył dyrektor szkoły:

generalnie jako szkoła, tutaj w Krakowie, w tym miejscu, ona istniała od momentu, kiedy w ogóle tutaj byli ewangelicy. Kiedy Senat Wolnego Miasta Krakowa w XIX w. o ile dobrze pamiętam, to jeszcze jest do sprawdzenia, zwerifikowania, właśnie ten Kościół św. Marcina przyznał gminie ewangelickiej, no to tutaj od lat dwudziestych XIX w. była szkoła. Właśnie szkoła ewangelicka, prowadzona przez ewangelików. Założycielem szkoły był profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Jerzy Samuel Bandtke, i ta szkoła funkcjonowała nie w tym budynku, tylko w takim starym drewnianym, do początków wieku dwudziestego. Na początku wieku dwudziestego został ten budynek wzniesiony dla potrzeb szkoły. Szkoły w okresie międzywojennym były tutaj dwie: była ewangelicka szkoła i tak zwana realna [...]. One sobie nie wchodziły w parady, była, powiedziałbym symbioza. Charakterystyczne było to, że ta szkoła ewangelicka miała taki skład bardzo wyrównany, tzn. 30% młodzieży, to była młodzież ewangelicka, 30% katolicka, a 30% żydowska. [...] Szkoła ewangelicka [...] rozwijała się i została najpierw zawieszona, a później zlikwidowana przez Niemców w listopadzie 1939 roku. No i w okresie wojny nie było szkoły, bo być nie mogło, a po drugiej wojnie światowej te budynki

⁹³³ Oficjalna strona Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja <http://www.towarzystwo.rejbb.pl/historia.html> [dostęp: 11.08.2018].

tutaj, łącznie z tym zostały przejęte, upaństwowione i przejęte przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną i tutaj była bursa i stołówki⁹³⁴.

Jak widać nawiązanie nie jest wyłącznie związane z nazwą placówki. Działa ona w tych samych budynkach co szkoła przedwojenna, przez co nadal lokalizacyjnie powiązana jest z parafią.

Takich historycznych odniesień nie spotkałam w wypowiedziach czy dokumentach szkół ewangelikalnych. Ich historia w Polsce zaczyna się w latach 90. XX wieku, a jeżeli wspomina się inspiracje, to raczej działalnością edukacyjną protestantów w krajach anglosaskich. Uważam, że pominięcie to nie jest przypadkowe, nie wynikało ze stresu związanego z sytuacją wywiadu. Zastanawiająca jest nieznamość, czy też niekorzystanie, z historycznego dorobku środowiska. Być może wynika z niewiedzy, braku aktualnych opracowań przybliżających te zagadnienia. Wszak we współczesnych podręcznikach historii wychowania trudno znaleźć bardziej rozbudowane informacje na ten temat, a w wielu z nich fakt istnienia tych szkół lub ich związku z nurtem protestanckim jest w ogóle pominięty. Nic dziwnego, że założyciele szkół, które nie są bezpośrednimi spadkobiercami szkolnictwa protestanckiego, nie odnoszą się do nich wprost.

W jaki więc sposób badane szkoły połączone są ze spuścizną środowiska protestanckiego w Polsce? To, co z pewnością wspólne jest dla wszystkich badanych placówek, to innowacyjne podejście do edukacji, poszukiwanie nowości, skutecznych, coraz lepszych metod, wyznaczanie trendów, bycie w czołówce. Podobnie jak historyczne szkoły protestanckie, opisane w pierwszym rozdziale niniejszego opracowania, współczesne placówki starają się być pionierami edukacyjnych nowinek. Dyrektorka Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, Lidia Pałac, tak mówi o tych szkołach:

zawsze staramy się być o jeden krok jak gdyby przed placówkami publicznymi. Zawsze prawie się śmiejemy, że jesteśmy prekursorami różnych reform, bo dość udaje nam się przewidzieć trendy [...] chociażby to, że od kiedy otworzyliśmy gimnazjum i liceum to jakoś próbowaliśmy programowo dopasować te dwie szkoły i żeby one były no jakby komplementarne, [...] żeby

⁹³⁴ Wywiad z Piotrem Machowskim, dyrektorem VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego i Prywatnego Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja w Krakowie, z 21.10.2013, przeprowadzony przez autorkę.

one się zrosły i w zasadzie te trendy dzisiejsze też już do tego prowadzą, by bardziej tak patrzeć na szkoły gimnazjum i liceum jako całość – sześćdziesięcioletnie szkoły. Poza tym no system zajęć seminaryjnych, czyli teraz mówi się [...], że przedmioty są realizowane w rozszerzeniu. Myśmy mieli zajęcia seminaryjne od początku istnienia liceum [...] dodatkowe oprócz zajęć z kanonu. [...] Powiedzmy no biologia była trzygodzinna w cyklu, no to myśmy robili trzygodzinną ale plus [...] dodatkowe zajęcia fakultatywne, czy seminaryjne, czyli na przykład dodatkowe cztery godziny czy tam trzy godziny⁹³⁵.

Łączenie programowe i organizacyjne gimnazjum i liceum oraz wprowadzanie rozszerzeń, nim zostały tak nazwane, to tylko dwa przykłady z wielu innowacyjnych rozwiązań stosowanych w badanych przeze mnie placówkach. System fakultetów jako rozszerzeń, umożliwiający dobieranie przez uczniów dowolnych przedmiotów bez konieczności wyboru klasy profilowanej, funkcjonuje w przynajmniej trzech badanych szkołach średnich (w Cieszynie, Bielsku-Białej i Gliwicach). Zajęcia organizowane są nawet w przypadku, gdy chętny jest tylko jeden uczeń⁹³⁶. Takie rozwiązanie wskazuje na bardzo dużą indywidualizację kształcenia, zbliżającą te placówki do dawnych szkół reformacyjnych, ale również do idei Nowego Wychowania. Indywidualizację ułatwiają też niewielkie, w porównaniu ze szkołami publicznymi, zespoły klasowe liczące od 12 do 20 osób, zależnie od placówki i poziomu kształcenia. O indywidualizacji w chrześcijańskim wymiarze tak mówi dyrektorka szkół w Gliwicach:

Dla nas uczeń rzeczywiście jest podmiotem, jeżeli to tylko możliwe, to indywidualizujemy [...] pomagamy tym, którzy są świetni, tym, którzy są przeciętni i tym, którzy są słabi. [...] Ci, którzy są dobrzy, mają system tutoring, tak, mają swoich tutorów, którzy tam razem z psychologiem współpracują, żeby znaleźć te mocne strony, znaleźć słabe strony, żeby zobaczyć nad czym popracować, żeby to, co piękne wydobyć. Ci, którzy są z czegoś tam słabi, mają jakiś niedobór wiedzy, czy w umiejętnościach, czy nawet w kompetencjach społecznych na przykład, tak, to staramy się im pomóc. Są indywidualne spotkania, są konsultacje nauczycieli, którzy mogą poświęcić dodatkowo czas dla każdego ucznia, no ale przede wszystkim jest zainteresowanie nauczycieli. No i ci uczniowie, którzy po prostu się uczą, pracują i nie są w tych

⁹³⁵ Wywiad z L. Pałac.

⁹³⁶ Wywiad z M. Czudek.

skrajnościach, tak, to są ludzie, na których nam zależy i my chcemy tak ich poznać, tak rozpoznać ich potrzeby, żeby im pomóc znaleźć to coś. Każdy z nas jest obdarowany przez Pana Boga, tak, każdy ma dar, ale nie wszyscy ludzie sobie uświadamiają co to jest. Trzeba się nauczyć tego poszukać w sobie i to rozwijać⁹³⁷.

W ten sposób, tak oczywisty dla każdego pedagoga postulat, jak indywidualizacja, zyskuje dodatkowy, duchowy wymiar rozwijania talentów ofiarowanych jednostce przez Boga.

Kolejnym wspólnym punktem jest znaczenie kształcenia językowego. W zasadzie we wszystkich badanych placówkach ogromny nacisk kładzie się na naukę języków obcych, w tym w wielu wykorzystywane są konwersacje z *native speakerami*. Na początku lat 90. była to zupełna nowość, a dla szkół, które powstały w tamtym czasie, ogromny atut, niedostępny jeszcze w innych podobnych placówkach. Obecnie nie jest to może aż takie *novum*, jednak współpraca badanych szkół z misjonarzami z krajów anglosaskich nieustannie umożliwia utrzymywanie nauczania języka angielskiego na wysokim poziomie. Przykładowo w szkole „Tomek” każda klasa ma dodatkowe dwie godziny nauki języka angielskiego poświęcone właśnie na konwersacje z *native speakerami*, co daje w sumie aż pięć godzin nauki języka angielskiego w tygodniu⁹³⁸. Charakterystyczna jest też dbałość o atrakcyjną i skuteczną naukę języka obcego. Jak mówi dyrektorka szkoły „Samuel”:

Zwracamy szczególną uwagę na język angielski, na poziom języka angielskiego, w związku z tym jest dużo godzin dydaktycznych, dodatkowych konwersacji i innych sposobów, innych form takiego uczenia się w praktyce języka. Bierzymy udział w projektach zagranicznych, międzynarodowych, gdzie uczniowie mają możliwość wyjazdu, przyjmowania gości, rozmawiania, poza tym w szkole mamy bardzo wielu gości anglojęzycznych, misjonarzy szczególnie, uczniowie rozmawiają⁹³⁹.

⁹³⁷ Tamże.

⁹³⁸ Wywiad z Agnieszką Crozier, współzałożycielką Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” i dyrektorką Przedszkola „Tomaszek”, z 3.09.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹³⁹ Wywiad z Elżbietą Bednarz, Dyrektorką ds. Dydaktycznych Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, z 15.10.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

Podobne nastawienie na współpracę międzynarodową mają szkoły Reja w Bielsku-Białej:

Rozwijamy współpracę międzynarodową, praktycznie już w drugim roku istnienia liceum czyli w 1992 roku, już mieliśmy szkoły partnerskie i ta współpraca trwa do dnia dzisiejszego. Nasi uczniowie uczą się języków obcych i zdają egzaminy na poziomie B2, C1, więc to już są odpowiednie poziomy⁹⁴⁰.

Jak wynika z zebranego materiału, nauka języków jest jednym z istotniejszych obszarów kształcenia w badanych szkołach, podobnie jak w historycznych szkołach protestanckich, o czym szerzej pisałam w rozdziale pierwszym.

Innym przykładem działań prekursorskich jest wdrażana w szkołach „Samuel” w Warszawie innowacja pedagogiczna wprowadzająca elementy edukacji chrześcijańskiej do całościowego funkcjonowania szkoły⁹⁴¹: „Kształcenie szkolne z wdrażaną ścieżką edukacji chrześcijańskiej”. Działania do tej pory nieuporządkowane, podejmowane spontanicznie, od roku szkolnego 2012/2013 zostały nieco sformalizowane i zamknięte w ramach tego dokumentu⁹⁴². Wdrażanie tej ścieżki edukacyjnej to nic innego, jak uporządkowana integracja biblijna – wplatanie motywów i treści biblijnych oraz prawd wynikających z Pisma Świętego we wszystkie obszary nauczania⁹⁴³.

Całość organizacji Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku również stanowi dobrą ilustrację nowatorskiego podejścia do kształcenia, inspirowanego systemem montessoriańskim, który w Polsce wciąż jest nowością. Jak, mówiąc o początkach placówki, wspomina jej dyrektorka, Beata Szulc:

szkoliłyśmy się, bo nie tylko edukacja chrześcijańska, ale też metoda Montessori tutaj bardzo była dla nas ważna, koleżanka jedna z fundatorek fundacji, bo powołaliśmy też w trakcie fundację, jedna z fundatorek fundacji prowadzi od dawna przedszkole Montessori, więc tą metodę bardzo dobrze

⁹⁴⁰ Wywiad z Renatą Rosowską, dyrektorką Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, z 5.06.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹⁴¹ Wywiad z E. Bednarz.

⁹⁴² E. Bednarz, *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Warszawa 2013, s. 97.

⁹⁴³ Tamże.

znała, a ja w nią zaczęłam się wgłębiać, słyszałam tylko na studiach parę rzeczy o niej. Zaczęłam się zagłębiać i stwierdziłyśmy, że metoda bardzo fajnie uzupełnia się z chrześcijańskim podejściem, bo uczy właśnie uniżenia, uczy pokory, stawia dziecko na pierwszym miejscu, pokazuje, żeby wydobywać z dziecka talenty, które Bóg w nie włożył⁹⁴⁴.

Szkoła montessoriańska, nawet bez aspektu chrześcijańskiego, różni się od „zwykłych” szkół. Nie ma typowych zajęć zorganizowanych w lekcje, nie ma dzwonek.

Dzieci uczą się podczas tak zwanej pracy własnej, która trwa trzy godziny, zarówno w klasie 1–3 jak i 4–6. Praca własna jest to czas, kiedy dziecko pracuje indywidualnie, bądź w małych grupach z jakimś materiałem Montessori, bądź rozwiązuje typowe np. zadania matematyczne, czy uczy się pisać listy, robi rzeczy, które nakazuje program, tylko robi je w inny sposób. [...] Każdy ma tak naprawdę indywidualny plan nauczania, w którym oczywiście jest zawarta ta podstawa programowa. Tutaj padło też z mojej strony takie określenie «klasa 1–3», to jest też wyróżnik metody Montessori, to, że dzieci uczą się razem, w mieszanych klasach wiekowo. Jest to bardzo fajne dla nas, dlatego, że młodsze dzieci uczą się od starszych, starsze pomagają młodszym i zawsze w tej grupie można wejść w pewną rolę. [...] Tą rolę się zmienia co roku⁹⁴⁵.

Po pracy własnej odbywają się zajęcia sportowe, a po obiedzie bardziej konwencjonalnie zorganizowane zajęcia z muzyki, plastyki, godzina biblijna⁹⁴⁶.

Badane szkoły są placówkami niepublicznymi, co daje nieco większe możliwości elastycznego podejścia do kwestii organizacyjnych i programowych. Mają ciekawą ofertę zajęć dodatkowych, część z nich jest dla uczniów bezpłatna. Ich atrakcyjność nie opiera się wyłącznie na kwestii obecności wartości chrześcijańskich, ale też na dbałości o jakość kształcenia. O tych dwóch najważniejszych filarach edukacji chrześcijańskiej mówi dyrektorka szkoły „Tomek”:

⁹⁴⁴ Wywiad z Beatą Szulc, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, z 26.09.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹⁴⁵ Wywiad z B. Szulc.

⁹⁴⁶ Tamże.

Pierwszy element, to jest zapewnić dzieciom dobrej jakości edukację i wychowanie poprzez kreatywność, poprzez zatrudnianie nauczycieli, którzy z pasją będą to robić i chętnie realizować, a z drugiej strony, żeby ten drugi filar, bardzo ważny, żeby to było budowane właśnie na fundamencie praw takich moralnych, etycznych, wynikających z Pisma Świętego i uczenie dzieci tego kim jest Pan Bóg, w jaki sposób, w jakiej relacji On z nami żyje i że On jest częścią naszego życia non-stop, nieustannie, nie tylko w niedzielę, także to były takie dwie rzeczy takie bardzo podstawowe i one do dziś, kiedy myślimy o takim naszym, takim celu funkcjonowania naszego przedszkola i szkoły, to to by były dwie najważniejsze rzeczy⁹⁴⁷.

Nie wystarczy więc, by szkoła była chrześcijańska, nie wystarczy przekazywanie systemu wartości, kształtowanie pewnych norm, standardów zachowania, obecność zagadnień Boga i Biblii na co dzień. Tak samo nie wystarczy zapewnienie najwyższej jakości kształcenia, wspaniałych zajęć dodatkowych, dbałość o odpowiednią kadre, metody pracy i jej organizację. Te dwa elementy, zdaniem osób prowadzących badane placówki, muszą iść w parze.

W swoim artykule na temat sukcesu edukacyjnego w szkołach ewangelickich i ewangelikalnych przywołuję też istotną kwestię rankingów:

Reputacja szkoły mocno związana jest z jej wynikami – zazwyczaj badane ośrodki, mimo sceptycznego nastawienia środowiska, cieszą się bardzo dobrą opinią. Wskazują na to miejsca w rankingach ogólnokrajowych i lokalnych. Szczególnie wysokie pozycje zajmują szkoły ewangelickie, takie jak Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie czy Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej⁹⁴⁸.

Jak zauważam dalej w tym samym tekście: „w każdej z kategorii badane szkoły osiągają wyższe średnie wyniki w egzaminach zewnętrznych, niż inne placówki”⁹⁴⁹. Dyrektor szkół Reja w Krakowie w wywiadzie podkreśla

⁹⁴⁷ Wywiad z A. Crozier.

⁹⁴⁸ *Ranking Liceów 2014 – woj. śląskie*. Portal „Perspektywy”, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:ranking-liceow-2014-woj-slaskie&catid=133&Itemid=266 [dostęp: 15.01.2016].

⁹⁴⁹ A. M. Chyła (Kucharska), *Szkolnictwo chrześcijańskie w Polsce – sukces czy porażka?*, [w:] *Sukces jako zjawisko edukacyjne* t. 1., red. M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki, Wrocław 2017, s. 103.

bardzo wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych, zarówno egzaminie gimnazjalnym, jak i maturze. Ich celem jest bycie w czołówce, jak mówi:

do najlepszych chcemy równać i ostatnimi latami nam się to udaje, bo właśnie w tych różnych rankingach jesteśmy, a to w pierwszej piątce, a to w pierwszej dziesiątce, a to nawet na jakimś medalowym miejscu trzecim z matury, więc to nas cieszy. No właśnie próbujemy z tym takim ciągle funkcjonującym stereotypem walczyć, że prywatna szkoła, to taka kiepska. Nie, nie, nie. Prywatna, to właśnie jakość, a nie bylejakość⁹⁵⁰.

Miejsce religii we współczesnych szkołach, będących przedmiotem moich rozważań, jest zupełnie inne niż w szkołach historycznych. Wtedy były one ramieniem danego Kościoła – były kalwińskie, luterańskie, ariańskie. Współcześnie, nawet jeśli są to szkoły organizacyjnie blisko związane z konkretnym kościołem, to jednak są placówkami otwartymi, o ekumenicznym charakterze. Biorąc pod uwagę niewielką liczebność i rozproszenie protestantów, jednowyznaniowy charakter szkoły nie miałby szans przetrwać. Stąd bardziej nastawienie na wspólne dla chrześcijan wartości.

Wierzymy, że to co mamy do zaprezentowania jeżeli chodzi o te wartości chrześcijańskie, to jest coś bardzo cennego, to chcieliśmy, żeby wszyscy w mieście, którzy gdzieś tam będą tylko chcieli, mogli być odbiorcami tego, co robimy. I tak jeżeli chodzi o na przykład procentowy podział, gdybyśmy mieli rozmawiać o wyznaniu na przykład w szkole, tak, to zaledwie dziesięć procent dzieci w szkole, teraz nawet mniej [...] to są dzieci z kościoła ewangelicznego, natomiast pozostałe dziewięćdziesiąt procent, to są dzieci z kościoła katolickiego. Także jeżeli mówimy o tym, tak, to jakby główną grupą naszych odbiorców są katolicy, którzy jakby zgadzają się z tymi wartościami, które my promujemy, bo one są wspólne dla naszych kościołów⁹⁵¹.

Ponadto otwartość dla wielu dyrektorów jest ważną cechą charakteryzującą ich placówki. Mówiąc o specyfice szkoły, właśnie otwartość jako pierwszą wymienił dyrektor szkół Reja w Krakowie:

⁹⁵⁰ Wywiad z P. Machowskim.

⁹⁵¹ Wywiad z A. Crozier.

specyficzne na pewno jest to, właśnie te kwestie pewnej otwartości. Na rynku krakowskim cieszymy się opinią szkoły no właśnie otwartej. Otwartej, która nie zmusza nikogo do tego, żeby chodził po pierwsze na religię, a jak mówi, że chodził, to proponuje coś. To jest na pewno coś, co nas wyróżnia⁹⁵².

Przeciw wyznaniowemu charakterowi szkół przemawia też chęć uniknięcia konkretnej łątki szkoły związanej tylko z danym kościołem, a niestety w polskim społeczeństwie, jeżeli nie byłby to Kościół Rzymskokatolicki, wciąż pojawiają się podejrzenia o bycie sektą. Ten argument przywołała dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Montessori:

My też trochę powiem szczerze unikamy tego, żeby nie być [...] szkołą powiązaną tylko z baptystami, albo tylko z Kościołem Zielonoświątkowym, chcemy być szerzej otwarci, ale nie powiem, że jeżeli by jakiś kościół nas wsparł bardziej, byłoby nam miło. Ale też nie chcemy, żeby to było oficjalnie, że jesteśmy pod patronem jakiegoś konkretnego zboru, ponieważ to niestety zamyka później niektóre osoby na współpracę ze szkołą. Boją się po prostu postać dziecko, bo boją się, że będzie jakaś indoktrynacja kościelna w szkole, czego bardzo mocno unikamy⁹⁵³.

Funkcjonowanie szkoły międzywyznaniowej, a jednak o wyraźnym charakterze chrześcijańskim, nie jest łatwe. Pojawiają się wyzwania związane z nauczaniem w kwestiach różniących poszczególne denominacje. O tym, jak szkoły radzą sobie z tymi wyzwaniami, wspomniała w wywiadzie dyrektorka szkół „Arka”, Zofia Lewandowska:

w szczegóły takie, które różnią kościoły chrześcijańskie, nie wchodzimy i szkoła tego nie naucza, a nawet mam zabronione takie rzeczy jak na przykład chrzest wodny, czy ma być, czy dla niemowląt, czy chrzest wodny ma być dla osób już troszkę większych, czy piętnaście lat, czy trzydzieści lat jak Pan Jezus. To różnie jest w tych naszych kościołach, każdy ma tam swoje argumenty i zadaniem szkoły nie jest nikogo przekonać do tego jaki jest najlepszy. Czy tak samo sprawa różnych charyzmatów, jak na przykład modlitwa językami. W niektórych kościołach uważają, że to powinno być jak najbardziej, w niektórych natomiast są do tego bardzo ostrożni, też mając na to swoje wersety. My, jako szkoła nie zajmujemy stanowiska, prywatnie owszem, każdy z nas

⁹⁵² Wywiad z P.Machowskim.

⁹⁵³ Wywiad z B. Szulc.

ma, możemy o tym rozmawiać, ale tutaj jako szkoła nie wchodzimy w takie rzeczy. Owszem jeśli rodzice chcą rozmawiać indywidualnie tak, ale nie uczymy tego, nie mówimy o tym jak ma być. Owszem możemy powiedzieć w starszych klasach, jest tak, tak, tak... jedni tak uważają, inni tak, inni tak, ale nie mówimy co jest najlepsze i w co należy jakby wierzyć, tych rzeczy na godzinie biblijnej jakby nie ruszamy⁹⁵⁴.

Stworzenie ram tego, co wspólne, i nie wychodzenie poza nie w tej konkretnej placówce stało się sposobem na omijanie kwestii spornych, dyskusyjnych, stanowiących istotną różnicę między wyznaniem. Poszukiwana jest przestrzeń, która może być platformą wspólnoty, pomimo tych istniejących różnic. Można przyjąć, że szkoły tego typu stają się międzywyznaniowymi laboratoriami. Dzieci i młodzież poznają się w codziennych sytuacjach, a znany Inny przestaje być Obcy. Również na ten aspekt zwróciła uwagę Zofia Lewandowska:

jest to naprawdę taka zdrowa i prawdziwa ekumenia, bo ludzie poznają człowieka, nie tylko jakieś doktryny, ale poznają nawzajem siebie. [...] Teraz ma być konferencja w Kościele Zielonoświątkowym, więc zapraszają się i idą, zobaczą, pooglądają, już się tak tego bardzo nie obawiają, że nie wiadomo, co to za dziwni sekciarze, tylko znamy, znamy ich rodziców, wiemy jaka to jest rodzina, więc pooglądamy, zobaczymy, jest większa taka otwartość na pewno⁹⁵⁵.

Międzywyznaniowy charakter szkół skłania do poszerzania tej współpracy nie tylko na poziomie uczniów, rodziców i samej placówki, lecz także na wspólne wydarzenia międzykościelne. Tak o inicjatywie szkoły w takim wymiarze mówi dyrektorka szkół „Salomon”:

Współpracujemy z kościołami i jesteśmy w zasadzie inicjatorami takiego wydarzenia, bym powiedziała już też w mieście dość ważnego, organizujemy co roku wigilię dla duchownych z naszego miasta i tutaj począwszy od Kościoła Rzymskokatolickiego, poprzez prawosławny, ewangelicki, kościoły protestanckie, mamy przedstawicieli wszystkich tych kościołów, co roku gościmy w szkole. Przygotowujemy program artystyczny, potem poczęstunek, łamanie się opłatkiem. [...] Także powiem tak, jesteśmy znani jako szkoła

⁹⁵⁴ Wywiad z Zofią Lewandowską, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, z 8.05.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹⁵⁵ Tamże.

chrześcijańska w różnych środowiskach chrześcijańskich, na terenie naszego miasta jesteśmy znani jako taka szkoła właśnie międzywyznaniowa i otwarta na współpracę⁹⁵⁶.

Również Prywatne Gimnazjum Nr 8 i VII. Prywatne Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja w Krakowie organizują wspólne spotkania w ważnych dla szkoły momentach.

Mamy cztery razy do roku takie wspólne spotkanie ekumeniczne. Nie mamy ani mszy na rozpoczęcie, na zakończenie roku, mamy wspólną modlitwę dla chętnych. Nie mówimy musisz przyjść, mówimy możesz przyjść. Na początku trochę nie wiedzieliśmy czy nam się to sprawdzi, ale teraz widać, że coraz więcej chętnych i rodziców i uczniów przychodzi. Dwa razy mamy w Kościele Katolickim, dwa razy tutaj korzystając z gościnności świętego Marcina właśnie w Kościele Ewangelicko-Augsburskim. Te wspólne modlitwy, wspólne spotkania, przemyślenia są wspólnie przygotowywane przez katechetów jednej i drugiej religii. Tak wyglądają święta, prawda, tak wygląda rozpoczęcie roku szkolnego, zakończenie roku szkolnego⁹⁵⁷.

Tutaj widać wyraźny dialog dwóch wyznań – katolickiego i ewangelickiego.

W przeprowadzonych przeze mnie wywiadach jedynym, przez co bardzo dla mnie cennym, bezpośrednim odniesieniem do reformacji była wypowiedź dyrektorki szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweitzera w Gliwicach. Mówiąc o początkach szkoły i inspiracjach, do jakich się odwoływali, Maria Czudek stwierdziła:

generalnie odwołujemy się cały czas do tej tradycji jaką Luter wprowadził w XVI wieku, gdzie mowa była o tym, że zbor nie będzie się rozwijał, jeżeli ludzie nie będą wykształceni i budowano najpierw szkołę, potem kościół czasem, tak, albo kościół i szkołę równocześnie, bo mamy świadomość tego, że wykształcony człowiek, to człowiek, który zrozumie Pana Boga również, tak, będzie mógł czytać Biblię, może będzie mógł czytać Boże Słowo i to jego życie rzeczywiście będzie mogło być wolne⁹⁵⁸.

⁹⁵⁶ Wywiad z Magdaleną Milczarek, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze, z 28.05.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

⁹⁵⁷ Wywiad z P. Machowskim.

⁹⁵⁸ Wywiad z M. Czudek.

W dalszej części wypowiedzi przywołała też przykłady innych szkół ewangelickich, które już w kraju powstawały, oraz doświadczenia pierwszej społecznej szkoły w Gliwicach, a jednak pierwszym przywołanym przykładem był ten najbardziej odległy – właśnie reformacyjny. Pojawia się nawiązanie do Lutra, równoczesne powstawanie szkół i zborów protestanckich, nacisk na umiejętność czytania i przede wszystkim poznawania Słowa Bożego. Nie jest to jednak wykształcenie dla samego wykształcenia, dla poznania, wiedzy, zdobycia określonych umiejętności, podniesienia poziomu życia, poprawy sytuacji materialnej. Celem jest tutaj zrozumienie Boga i osiągnięta w ten sposób wolność, a więc to wartości najwyższe decydują o zasadności edukacji.

W pozostałych wywiadach odniesienia do reformacji pojawiły się jedynie w przypadku wspomnianej wcześniej historii szkół ewangelickich. Jest to raczej chęć pamiętania o korzeniach, odniesienia do tradycji, podkreślenia miejsca takich szkół w Polsce, nie tylko współczesnej. W wypowiedziach dyrektorów i założycieli szkół ewangelikalnych w ogóle nie pojawiały się odniesienia do tradycji reformacyjnej. Pozostały jednak dwie kwestie, które powracały w większości wywiadów: rola modlitwy i Pisma Świętego w wychowaniu, rozumianym jako kształtowanie charakteru i systemu wartości jednostki, co uznać można za naturalną, niebezpośrednią kontynuację wizji chrześcijańskiego wychowania w wersji szesnastowiecznych reformatorów.

4.3. ŻYCIE WEWNĘTRZNE SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH A ICH PROTESTANCKI CHARAKTER

4.3.1. ELEMENTY NAUKI PROTESTANCKIEJ W DOKUMENTACJI I CODZIENNYM ŻYCIU SZKOŁY

Dwa fundamentalne elementy chrześcijańskiej duchowości, a więc modlitwa i Pismo Święte, są w wyraźny sposób obecne w badanych placówkach. Pojawiają się w planie dnia, treściach nauczania, zapisach w szkolnych dokumentach. Bóg i jego relacja z człowiekiem na różne sposoby przeplata szkolną rzeczywistość. Takie podejście do edukacji wzbudza kontrowersje. Dla części rodziców elementów chrześcijańskich jest zdecydowanie za dużo. Wystarczyłaby im szkoła, w której ich dzieci czują się bezpieczne i nie są prześladowane ze względu na swoje wyznanie. Drugiej grupie rodziców wciąż za mało jest chrześcijańskiego charakteru placówek, rozumianego

bardzo literalnie. Dla nich szkoła powinna ograniczać kształcenie do minimum i skupić się na kwestiach wychowawczych i duchowych. Tę kwestię w wywiadzie przywołała dyrektorka szkół „Arka”:

Dla niektórych jest tu za dużo chrześcijaństwa, ale dla wielu rodziców jest tu za mało chrześcijaństwa. Kiedy słyszę po równo takie i takie głosy, myślę, no to staramy się, według nas oczywiście utrzymać ten balans pomiędzy. Ci rodzice, którzy uważają, że jest tu za mało elementów chrześcijańskich mają takie oczekiwania, żeby na przykład codziennie była modlitwa wspólna, rozpoczynamy tak dzień, wspólną modlitwą. No nie ma tego. Dla tych, którzy uważają, że jest za dużo, no mamy różnego rodzaju spotkania. W tym roku wprowadziliśmy [...] *Arka meeting* i to są takie spotkania raz na dwa miesiące, robione w etapach edukacyjnych. Klasy I–III, młodsze klasy IV–VI i klasy gimnazjalne, więc po trzy klasy, jest coś przygotowywane na jakiś temat, jeden to jest na przykład był «Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego» i mówimy też o tym jakieś warsztaty, albo jakieś przedstawienie, czasami dzieci się modlą indywidualnie, czasami nie, śpiewają jakieś pieśni⁹⁵⁹.

Ten przykład dobrze ilustruje próbę znalezienia równowagi pomiędzy zbyt dużym naciskiem na chrześcijański charakter szkoły, a zbyt małą obecnością elementów świadczących o tym charakterze.

Wśród badanych szkół wyróżnić można takie, w których elementów składających się na chrześcijański charakter jest bardzo dużo, i takie, w których tych elementów nie ma zbyt wiele. Badane placówki mogłyby utworzyć kontinuum według kryterium nasycenia elementami chrześcijańskimi. Oczywiście jest to moja subiektywna ocena, oparta co prawda na zebranych materiale, jednak nie są to twarde dane ilościowe, które mogłyby dać jednoznaczne wskazanie. Moim zdaniem szkołami o najwyraźniej akcentowanym charakterze chrześcijańskim są Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel”. W tych szkołach bardzo rozwinięta jest wizja szkoły chrześcijańskiej, mocno inspirowana szkołą King’s School w Anglii⁹⁶⁰. Wpływ na taki charakter placówki ma osoba jej założyciela, Jacka Weigla, i wspierającej go w tym zadaniu misjonarki

⁹⁵⁹ Wywiad z Z. Lewandowską.

⁹⁶⁰ Wywiad z Mary Dunlop, Doradcą ds. Edukacji Chrześcijańskiej w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”, z 15.10.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

z Wielkiej Brytanii, Mary Dunlop. Dunlop swój wyjazd do Polski interpretuje w kategoriach Bożego prowadzenia i planu dla jej życia. W czasie wizyty Weigla w King's School była tam nauczycielką i gdy pojawiło się pytanie, czy ktoś chciałby pojechać do Polski pomóc w zakładaniu chrześcijańskiej szkoły, podjęła to wyzwanie i jest w Polsce od tamtego czasu, wspierając i dbając o chrześcijański charakter szkoły⁹⁶¹. Również podejście Pani dyrektor ma znaczący wpływ na ilość i nasycenie elementów edukacji chrześcijańskiej w szkole. Elżbieta Bednarz, poza pełnieniem funkcji dyrektora w szkołach „Samuel”, jest też dyrektorką Służby Katechetycznej Kościoła Zielonoświątkowego, autorką lub redaktorką podręczników katechetycznych oraz wykładowcą na Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej⁹⁶². Dużą rolę przywiązuje się do integracji biblijnej. W codziennym rozkładzie dnia obecna jest modlitwa i fragmenty z Pisma Świętego, również w dokumentach szkolnych obecne są elementy świadczące o chrześcijańskim charakterze placówki:

już w statucie szkolnym [był – przyp. aut.] zapis o oparciu się w systemie wartości o wartości biblijne, sygnalizowane było, aby zmienić, zostawić wartości, bez biblijne. Na całe szczęście udało się [...] to zostawić. Do dzisiaj zresztą we wszystkich dokumentach bardzo często pojawia się słowo biblijny, odniesienie do Biblii [...]. Udało się też wdrożyć i formalnie przyjąć innowację pedagogiczną, a ona zawiera już bardzo wiele tych elementów z idei edukacji chrześcijańskiej⁹⁶³.

Jak widać obecność tych zapisów, a potem ich realizacja, są dla dyrekcji priorytetem i stanowią istotę tej placówki.

Najmniej elementów związanych z edukacją chrześcijańską znaleźć można w Prywatnym Gimnazjum Nr 8 i VII. Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja. Szkoły Reja są pewnym szczególnym przypadkiem wśród opisywanych przeze mnie placówek. Choć historycznie i administracyjnie, a nawet przez osobę patrona szkoły, bezpośrednio związane są z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim i tradycjami historycznego protestantyzmu, nie są szkołą chrześcijańską. W swoim statucie

⁹⁶¹ Tamże.

⁹⁶² Oficjalna strona Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, <http://chat.edu.pl/kadra/dr-elzbieta-bednarz/> [dostęp: 4.08.2018].

⁹⁶³ Wywiad z E. Bednarz.

nie odwołują się do chrześcijańskich wartości ani oparcia na autorytecie Pisma Świętego⁹⁶⁴. W budynku szkolnym nie pojawiają się żadne symbole religijne i na poziomie deklaratywnym szkoła jest neutralna światopoglądowo. Dodatkowa jest możliwość uczęszczania na lekcje religii ewangelickiej oraz dobrowolne uczestnictwo w spotkaniach ekumenicznych przy okazji świąt, rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego⁹⁶⁵.

Pozostałe szkoły mieszczą się gdzieś pomiędzy tymi skrajnościami. Część z nich bliska jest wizji „Samuela”, część jest po prostu zwykłą szkołą z dodatkiem kilku chrześcijańskich elementów. Jak powiedział mi jeden z członków Stowarzyszenia Edukacyjnego „Uczeń”, prowadzącego szkoły w Krakowie, Artur Moskała, placówka to: „normalna szkoła z pierwiastkiem chrześcijaństwa”. Wizje szkół chrześcijańskich, w których prowadziłam swoje badania, różnią się od siebie rozkładem akcentów, ale wszystkie w jakiś sposób nawiązują do dwóch filarów, o których w rozmowie wspomniała współzałożycielka Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” i obecna dyrektorka Chrześcijańskiego Przedszkola „Tomaszek”, Agnieszka Crozier:

pierwszy element to jest zapewnić dzieciom dobrej jakości edukację i wychowanie [...], ten drugi filar, bardzo ważny, żeby to było budowane na fundamencie praw moralnych, etycznych wynikających z Pisma Świętego i uczenia dzieci tego, kim jest Pan Bóg, [...] że jest częścią naszego życia non stop, nieustannie, nie tylko w niedzielę⁹⁶⁶.

Elementy wskazujące na chrześcijański, zgodnie z tematyką rozprawy rozumiany jako ewangelicki lub ewangelikalny, charakter szkół, podzieliłam na kilka grup: rekrutacja, misja i wizja placówki, stosunek do nauczania religii w szkole, edukacja biblijna, treści biblijne w programach nauczania, święta. Moim zdaniem pomimo wspomnianych powyżej znaczących różnic między placówkami, wymienione elementy tworzą dość spójną pedagogię, którą podjęłam się odtworzyć i uogólnić pod koniec tego podrozdziału.

W badanych szkołach bardzo dużą rolę przykłada się do jasnego komunikowania wizji szkoły rodzicom i uczniom jeszcze przed podjęciem

⁹⁶⁴ Statut VII Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja.

⁹⁶⁵ Wywiad z P. Machowskim.

⁹⁶⁶ Wywiad z A. Crozier.

decyzji o wyborze placówki. W części szkół są to indywidualne rozmowy dyrektora z kandydatami i rodzicami, a np. we Wrocławiu warunkiem przyjęcia ucznia jest podpisanie Stanowiska doktrynalnego szkoły: „Chrześcijańska Szkoła Podstawowa jest dla dzieci rodziców, którzy po zapoznaniu się z jej stanowiskiem doktrynalnym i statutem, wyrażą pisemną zgodę na naukę dziecka w szkole”⁹⁶⁷.

Poniżej treść stanowiska doktrynalnego szkół „Arka” we Wrocławiu, którą podaję jako przykład takiego dokumentu.

Wierzymy, że:

1. Biblia jest słowem Boga i stanowi autorytet w sprawach życia i wiary. Wszystkie księgi Starego i Nowego Testamentu powstały pod wpływem Boga, który inspirował wybranych przez siebie ludzi do ich napisania.
2. Prawdziwy Bóg istnieje wiecznie.
3. Bóg jest Stwórcą i jego suwerenna moc jest widoczna w Bożej Opatrzności, dziele odkupienia.
4. Jezus Chrystus jest jedynym synem Boga. Jego bezgrzeszne życie, odkupieńcza śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie dokonały się po to, aby czyniąc zadość Bożej sprawiedliwości, objawić człowiekowi Boga i zbawić człowieka.
5. Duch Święty był przez całą wieczność wszechobecny. Jego rolą jest przekonywanie świata o grzechu, sprawiedliwości i sądzie, a także budowanie Kościoła.
6. Bóg stworzył anioły, aby służyły i oddawały Mu cześć. Niektóre z nich, włączając w to Szatana, zbuntowały się przeciwko Bogu i obecnie sprzeciwiają się planom i zamierzeniom Boga.
7. Bóg stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo. Początkowa bezgrzeszność ludzi została utracona w czasie upadku - świadomego sprzeciwienia się objawionej woli Boga - każdy człowiek, oprócz jedynego wyjątku, jakim był Jezus Chrystus, rodzi się w grzechu i grzeszy.
8. Zbawienie i usprawiedliwienie są możliwe jedynie z łaski Bożej przez osobistą wiarę w Jezusa Chrystusa. Odkupienie człowieka, możliwe dzięki ofierze Chrystusa, przyniosło tym, którzy mu podlegają, przebaczenie grzechów, pełne pojednanie z Bogiem, usynowienie i włączenie do rodziny Bożej.
9. Powszechny Kościół jest duchowym organizmem składającym się z ludzi wierzących, odrodzonych przez Ducha Świętego. Głową tego Kościoła jest Chrystus,

⁹⁶⁷ Statut Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Arka, Rozdz. VIII, § 21, punkt 1.

zaś wierzący w momencie nawrócenia dołączą się do Ciała Chrystusa.

10. Wszyscy dostąpią przyszłego cielesnego zmartwychwstania: zbawieni życia wiecznego, a nie zbawieni sądu⁹⁶⁸.

W czasie rozmowy z rodzicami wyjaśniona zostaje specyfika placówki, omówione kwestie które budzą wątpliwości, takie jak obawy związane z indoktrynacją, które w wywiadach przywołało kilku dyrektorów. Jest to też czas na rozmowę o motywacjach rodziców, którzy chcą właśnie do tej szkoły posłać swoje dziecko. Czasami bardziej zainteresowani są ofertą zajęć dodatkowych, poziomem kształcenia czy nauką dodatkowych języków, a jednak przymiotnik „chrześcijańska” w nazwie większości szkół jest tu kluczowy. W rozmowie ze mną szczególnie podkreśliła to dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku:

dwa nasze przymiotniki zawarte w nazwie szkoły, czyli właśnie chrześcijańska i Montessori, i też specjalnie taka kolejność tych przymiotników, ponieważ chrześcijaństwo jest dla nas najważniejsza. [...] W Trójmieście dopiero w tym roku powstała druga szkoła Montessori w Pruszczu Gdańskim, do tej pory, od Warszawy w górę nie było szkoły prowadzonej metodą alternatywną, więc wydaje mi się, że to jest dla nas też duży wyróżnik. Ale [...] przy rekrutacji [...] zadajemy pytania, czy przysłiście ze względu na szkołę Montessori, czy ze względu na szkołę chrześcijańską, bo Ci co przychodzą ze względu na to, że to jest metoda Montessori, muszą mocno się zastanowić czy chcą takiej wersji szkoły chrześcijańskiej jaką my mamy, bo nie każdemu ona się podoba i szanujemy to, i wtedy nie decydują się u nas pozostać⁹⁶⁹.

Tym samym osoby zainteresowane wyłącznie systemem montesoriańskim raczej nie zdecydują się posłać swoich dzieci do placówki, gdzie kluczową rolę odgrywa edukacja chrześcijańska. Rekrutacja do szkoły to pierwszy moment spotkania dziecka – przyszłego ucznia, rodziców i przedstawicieli wybranej placówki. W przypadku szkół chrześcijańskich widać nastawienie na indywidualne podejście, dialog, wzajemny szacunek i wyraźne akcentowanie chrześcijańskiego charakteru. Nie we wszystkich placówkach rekrutacja przebiega w podobny sposób, ważne

⁹⁶⁸ *Stanowisko doktrynalne Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Arka*, <http://arka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/stanowisko-doktrynalne-szkoly.pdf> [dostęp: 8.08.2018].

⁹⁶⁹ Wywiad z B. Szulc.

jednak, by rodzic był świadomy, jakie miejsce wybiera i czy dla niego również istotne są promowane w tej szkole wartości.

O charakterze każdej placówki edukacyjnej, a szerzej każdej instytucji, świadczą jej misja i wizja. Misja to inaczej krótki, precyzyjny manifest najważniejszych celów organizacji, jej credo oraz filozofia jej funkcjonowania, czyli powód istnienia. Stanowi niejako wizytówkę danego miejsca, zawierając to, co dla niego najważniejsze. Wśród elementów misji instytucji znajdują się: cel istnienia, sprecyzowany obszar działalności, wartości, organizacyjne przekonania i założenia. Wizja to z kolei zbiór pewnych postulatów, określenie punktu będącego celem dążeń. Swym brzmieniem powinna motywować osoby związane z daną organizacją do działania⁹⁷⁰. W misji i wizji przywołuje się kluczowe dla danej organizacji wartości oraz najważniejsze cele jej istnienia. Poniżej cytuję dostępne misje i wizje szkół, w ten sposób sformułowane na stronach internetowych szkół lub w wewnętrznych dokumentach.

Misje i wizje badanych szkół są w wielu punktach zbieżne, co można zauważyć analizując różnego rodzaju dokumenty lub materiały informacyjne. Kluczowe hasła, które pojawiły się w większości źródeł, podzieliłam na dwie grupy. Pierwsza z nich to wartości chrześcijańskie oraz etyka chrześcijańska, rozumiana jako praktyczna realizacja tych wartości w życiu codziennym i wywieranie wpływu na otoczenie. Taki zapis pojawia się w prawie wszystkich badanych dokumentach, często w statutach szkół. Przykładowo na stronie internetowej szkół wrocławskich pojawia się taka informacja:

Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Wrocław wraz z Gimnazjum ARKA Wrocław swoje założenia opiera na wierze chrześcijańskiej i ma ekumeniczny charakter, dlatego naszą misją jest wychowywanie i edukacja zgodna z wartościami wiary⁹⁷¹.

Bardzo ważnym punktem przywoływanym przez kilka placówek jest ich otwarty, ekumeniczny, międzywyznaniowy charakter, związany również z poszanowaniem odmienności uczniów. Szkoła w Zielonej Górze tak informuje o swoim charakterze potencjalnych kandydatów:

⁹⁷⁰ T. Wawak, M. Rajzer (opr.), *Misja i wizja* [hasło], [w:] *Encyklopedia zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Misja_i_wizja [dostęp: 8.08.2018].

⁹⁷¹ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka”, <http://arka.edu.pl/> [dostęp: 10.08.2018].

Jako jedyna szkoła chrześcijańska w Zielonej Górze skupia dzieci, rodziców i nauczycieli z różnych kościołów i wspólnot chrześcijańskich z terenu miasta i okolic. **Szkoła ma otwarty i międzywyznaniowy charakter** [wyróżnienie oryginalne]⁹⁷².

Z chrześcijańskiego charakteru placówek wynikają też bezpośrednie odniesienia do Pisma Świętego, stanowiące motto szkoły. W dwóch przypadkach, szkół „Arka” we Wrocławiu oraz szkół „Samuel” w Warszawie, jest to fragment z Księgi Przysłów 22,6: „Wychowuj dziecko odpowiednio do drogi, którą ma iść, a nie zejdzie z niej nawet w starości”.

Ponadto w analizowanych misjach i wizjach placówek podkreślane jest wsparcie rodziców w wychowaniu. Na przykład szkoła ponadgimnazjalna w Gliwicach w taki sposób formułuje ten postulat:

Misją Liceum Ogólnokształcącego ETE jest partnerstwo z Rodzicami w zapewnieniu bardzo dobrego wykształcenia ich dzieciom, nauczania ich wysokich standardów moralnych i zasad biblijnych [...]. W sferze wychowawczej misją Liceum Ogólnokształcącego ETE jest współpraca z rodzicami w kształtowaniu osobowości ucznia, w oparciu o zasady etyki chrześcijańskiej⁹⁷³.

Jedną z dodatkowych kwestii, przywołanych m. in. przez szkoły „Arka” we Wrocławiu, jest bezpieczeństwo⁹⁷⁴.

Drugą grupę kluczowych haseł zawartych w misjach i wizjach szkół stanowi zapewnienie wysokiego poziomu nauczania, co związane jest z wszechstronnym rozwojem uczniów i indywidualizacją procesu uczenia się. Krakowskie Stowarzyszenie „Uczeń” kładzie nacisk na: „nauczanie na wysokim poziomie, dbanie o wszechstronny rozwój człowieka w oparciu o prawdy biblijne”⁹⁷⁵. W dwóch szkołach ewangelickich, w Cieszynie⁹⁷⁶

⁹⁷² Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon”, <http://salomon.edu.pl/nabor-do-chsp-salomon/> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁷³ Statut Liceum Ogólnokształcącego Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera, Rozdział II, § 4 i 5, <http://www.szkołyete.pl/images/stories/pliki/STATUTLO.pdf> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁷⁴ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka”, <http://arka.edu.pl/> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁷⁵ Oficjalna strona Krakowskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego „Uczeń”, <http://www.uczen.org.pl/index.php/kim-jestesmy> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁷⁶ Statut Liceum Ogólnokształcącego Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego w Cieszynie, Rozdział I § 4, http://lote.tecieszyn.pl/res/statut_lote.pdf [dostęp: 11.08.2018].

i Bielsku⁹⁷⁷, misje placówek są bardzo podobne, zapisane w statucie jako ich ogólne cele, podkreślają zarówno wszechstronne wykształcenie, jak i wychowanie oparte o zasady etyki chrześcijańskiej i protestancki etos pracy.

Z zapewnieniem jakości kształcenia wiąże się jego innowacyjność, o czym wspominają w swojej misji władze szkół w Tomaszowie Mazowieckim:

Wizja: Mądrze zarządzana i zorganizowana placówka oświatowa [...] o wysokim poziomie kształcenia oparta na nowych rozwiązaniach edukacyjnych; [...] spełniająca wszystkie warunki nowoczesnego procesu edukacji, oparta na chrześcijańskich wartościach⁹⁷⁸.

Szkoła w Gdańsku jest, można powiedzieć, placówką podwójnie alternatywną, ponieważ poza chrześcijańskim charakterem, to również szkoła montessoriańska, co w Polsce wciąż stanowi swego rodzaju nowość i innowację. Jak przeczytać można w podstawowych informacjach na temat tej szkoły, zamieszczonych na stronie internetowej: „Nasza szkoła istnieje po to, aby zapewnić uczniom wysoki poziom nauczania, w oparciu o materiał rozwojowy i edukacyjny Marii Montessori”⁹⁷⁹.

Na poziomie założeń większość badanych szkół utożsamia się z koncepcją szkoły chrześcijańskiej, na różne sposoby podkreślając to w sformułowaniach składających się na misję i wizję placówki. Zupełnie inny zapis, nie zawierający żadnego nawiązania do chrześcijańskiego charakteru placówki, znaleźć można w dokumentach szkół Reja w Krakowie.

Celem szkoły jest stworzenie młodzieży dogodnych warunków do zdobywania wiedzy i umiejętności, rozwijania własnych zainteresowań oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie dorosłych poprzez poszanowanie każdej jednostki ludzkiej oraz zapewnienie każdemu uczniowi możliwości do jego pełnego rozwoju w oparciu o uniwersalne zasady tolerancji, sprawiedliwości i demokracji⁹⁸⁰.

⁹⁷⁷ Statut Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, Rozdz. II, § 5 1., <http://www.rejbb.pl/wp/wp-content/uploads/2019/09/Statut-4letniego-LO-po-zmianach-na-RP.pdf> [dostęp: 11.08.2018].

⁹⁷⁸ Oficjalna strona Chrześcijańskiego Centrum Edukacyjnego TOMY, <http://tomy.edu.pl/nasza-misja/> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁷⁹ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori, <https://www.montessori.gda.pl/o-nas/> [dostęp: 10.08.2018].

⁹⁸⁰ Statut VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja, http://szkolyreja.pl/images/Dokumenty/statut_LO_2016.pdf [dostęp: 11.08.2018].

W tym jednym przypadku nie pojawia się odniesienie do wartości chrześcijańskich, a głównymi wartościami są szacunek i tolerancja.

Chrześcijański charakter szkoły nie jest jedynie widoczny w zapisach statutowych, ulotkach reklamujących placówkę czy deklaracjach dyrekcji. Bezpośrednio zaobserwować można go w codziennym życiu szkoły. Ze względu na obszerność zagadnienia skupię się na wybranych kwestiach: stosunku do nauczania religii i praktycznych rozwiązaniach w poszczególnych placówkach, tzw. integracji biblijnej oraz obchodzeniu świąt.

Kwestią bezpośrednio wynikającą z niekonfesyjnego charakteru tych szkół jest stosunek do nauczania religii, zwłaszcza religii rzymskokatolickiej. Temat ten w różny sposób został rozwiązany, ale, zgodnie z zasadami polskiego prawa, szkoła organizuje takie zajęcia na wniosek odpowiednio licznej grupy rodziców⁹⁸¹. Są to zajęcia dodatkowe, prowadzone w szkole lub, jak w przypadku gimnazjum i liceum w Gliwicach, w pobliskim kościele⁹⁸². Kwestię katechezy, wzmacniającej tożsamość religijną uczniów, pozostawia się w gestii rodziców i kościołów. Zgodnie z terminologią B. Milerskiego są to klasyczne zajęcia konfesyjno-katechumenalne, skupiające się na zwiastowaniu, składaniu świadectwa i wprowadzaniu w życie liturgiczne kościoła⁹⁸³. Szkoła może na takie zajęcia udostępnić pomieszczenia i zapewnić możliwość ich realizacji, ale nie są one połączone z pozostałymi zajęciami obowiązkowymi, jak najczęściej ma to miejsce w szkołach publicznych. Tym samym unika się ryzyka bezpośredniej stygmatyzacji dzieci nieuczęszczających na zajęcia z religii, ponieważ pozostają one w sferze zajęć dodatkowych, na które nie każdy musi chodzić.

Elementem wspólnym i obowiązkowym w badanych placówkach jest lekcja/godzina biblijna lub etyka chrześcijańska, czyli zajęcia o charakterze ponadkonfesyjnym, odwołujące się do wspólnej dla wyznań chrześcijańskich sfery wartości. Kwestie dogmatyczne pozostawia się w gestii poszczególnych kościołów, a w ramach zajęć w szkole poruszane są wyłącznie tematy dotyczące treści biblijnych oraz praktycznych dylematów,

⁹⁸¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz.U. Nr 36 poz. 155, z późn. zm.); W. Pakulniewicz, *Religia w szkole niepublicznej*, „Niepubliczna placówka oświatowa” 2011, nr 6(19), s. 8–9.

⁹⁸² Wywiad z M. Czudek.

⁹⁸³ B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998, s. 274–279.

z którymi spotykają się uczniowie w codziennym życiu. Osoba prowadząca zajęcia skupia się na przekazywaniu informacji i dostarczaniu wiedzy. Taka koncepcja nie jest niczym nowym, sięga XIX wieku, a obecnie tak rozumianą edukację religijną realizuje się w przynajmniej kilku krajach europejskich⁹⁸⁴.

Ciekawe było dla mnie podejście założycieli i obecnej dyrekcji szkół im. M. Reja w Krakowie. W gimnazjum i liceum obowiązkowa dla wszystkich uczniów jest lekcja etyki, a ocena z tego przedmiotu znajduje się na świadectwie. Ponadto organizowane są zajęcia z religii rzymskokatolickiej i ewangelickiej, na które uczęszczają zainteresowani uczniowie, a w ramach zajęć fakultatywnych w liceum jest też możliwość uczestniczenia w zajęciach z religioznawstwa. Przedmioty te pojawiają się na świadectwie jako zajęcia dodatkowe⁹⁸⁵. W takim rozwiązaniu widoczna jest specyfika tej szkoły – nastawienie na otwartość, wzmacnianie postaw tolerancji i szacunku, a jednocześnie umożliwienie uczestnictwa w lekcjach religii swojego wyznania (choć pojawiają się tylko dwie opcje, to i tak w skali kraju jest to o jedną więcej niż zazwyczaj).

Podobnie wygląda to w szkole w Cieszynie – również w ofercie placówki są dwie opcje zajęć z religii, w tym przypadku jednak wybranie jednych z tych zajęć jest obowiązkowe⁹⁸⁶. Z kolei w Gliwicach w gimnazjum i liceum obowiązkowe są zajęcia z etyki chrześcijańskiej, a religia jest opcjonalna⁹⁸⁷. W Bielsku-Białej już na początku istnienia szkoły kwestia organizacji zajęć z religii była skomplikowana. Początkowa informacja, że zajęcia pozostawione są w gestii macierzystych parafii, została skonfrontowana ze zmianami na poziomie ministerialnym. Rodzice dopytywali, wyjaśniali kwestię w kurii, ale władze organu prowadzącego szkołę dostały pozwolenie od kuratorium na podtrzymanie pierwotnych założeń. Niejako w zamian pojawiła się propozycja pokoju skupienia – pomieszczenia przeznaczonego na modlitwę i rozważanie tekstu Biblii⁹⁸⁸. Obecnie organizowane są zajęcia z religii katolickiej i ewangelickiej oraz z etyki⁹⁸⁹.

⁹⁸⁴ Tamże, s. 279–296.

⁹⁸⁵ Wywiad z P. Machowskim.

⁹⁸⁶ Wywiad z L. Pałac.

⁹⁸⁷ Wywiad z M. Czudek.

⁹⁸⁸ Wywiad z W. Kubikiem.

⁹⁸⁹ Wywiad z R. Rosowską.

W szkołach ewangelikalnych najczęstsze podejście to pozostawienie nauczania religii w gestii kościołów lub organizacja zajęć dodatkowych na wyraźną prośbę rodziców. Tak wygląda to w szkole „Salomon” w Zielonej Górze:

nie mamy lekcji religii obowiązkowej, dlatego, że [...] do naszej szkoły uczęszczają dzieci z kilku, z różnych, chyba z pięciu w tej chwili Kościołów chrześcijańskich, a więc część dzieci realizuje religię w pozaszkolnych punktach katechetycznych, dla części dzieci na prośbę rodziców zorganizowaliśmy lekcje religii w ramach zajęć dodatkowych na terenie szkoły⁹⁹⁰.

We Wrocławiu z kolei obowiązkowym przedmiotem jest godzina biblijna (1h w tygodniu), z której ocena liczona jest do średniej. Na świadectwie nie ma oceny z religii. Osoby uczęszczające na takie zajęcia otrzymują osobne zaświadczenie o ukończeniu odpowiedniego etapu edukacyjnego⁹⁹¹.

Ważnym elementem w organizacji pracy szkoły jest obecność nauczania biblijnego. Pojawia się ono w postaci porannych spotkań z modlitwą i krótkim rozważaniem, tak zwanych godzin lub lekcji biblijnych, mniej sformalizowanych inicjatyw grona pedagogicznego oraz samych uczniów. Zajęcia edukacji biblijnej w różnych formach prowadzą też różne osoby. Poza zatrudnionymi w szkole nauczycielami są to często misjonarze, pracownicy różnego rodzaju fundacji, zaproszeni goście, w tym pastory, rodzice, a czasem nawet chętne dzieci⁹⁹². Zajęcia biblijne są elementem obowiązkowym, obejmującym wszystkich uczniów. Mimo różnic w rozwiązaniach organizacyjnych, spójna jest sama koncepcja budowania sfery wartości, do których odwołuje się szkoła w swoim statucie oraz innych dokumentach, na Piśmie Świętym. Wyraźnie zauważalny jest tu wpływ jednej z protestanckich zasad – „Sola Scriptura” – tylko Pismo, oznaczającej głębokie oparcie na tekście biblijnym, jako jedynym autorytecie w kwestii wiary i praktyk religijnych⁹⁹³. Umiejętności czytania i pisania były dla protestantów bardzo ważne, samodzielne poznawanie Biblii

⁹⁹⁰ Wywiad z M. Milczarek.

⁹⁹¹ Wywiad z Z. Lewandowską.

⁹⁹² Wywiad z Agatą Rysiewicz, współzałożycielką i nauczycielką w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Uczeń” z 23.10.2013 r. przeprowadzony przez autorkę; wywiad z Agnieszką Crozier.

⁹⁹³ Z. Pasek, *Protestantyzm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Miler-ski, t. 8, Warszawa 2003, s. 275.

i jej zrozumienie były kluczowe wobec koncepcji powszechnego kapłaństwa⁹⁹⁴. W badanych placówkach wspólna księga wszystkich chrześcijan stanowi idealną platformę dla szkolnej wspólnoty, złożonej zarówno z dzieci wychowywanych w rodzinach protestanckich, jak i katolickich. Jak mówi dyrektorka szkoły w Zielonej Górze:

Z kolei takim przedmiotem, który mają wszystkie dzieci, to jest godzina biblijna i na godzinie biblijnej dzieci poznają historie Pisma Świętego, wspólnie modlą się, wspólnie śpiewają, uwielbiają, także jest to taki przedmiot, który jednoczy wszystkie dzieci⁹⁹⁵.

Nauczanie biblijne w różnych formach pojawia się we wszystkich badanych placówkach z wyjątkiem krakowskich szkół Reja, których wyjątkowość wyjaśniłam już powyżej. W niektórych placówkach lekcje biblijne są oceniane i ocena ta liczy się do średniej ocen na świadectwie, w innych są to dodatkowe spotkania. Różnie jest też z dobrowolnością uczestnictwa, jednak w większości szkół są to zajęcia ujęte w planie lekcji jako obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Przywołam kilka rozwiązań organizacyjnych, które są moim zdaniem najbardziej reprezentatywne i prezentują w miarę szerokie spektrum różnych możliwości realizacji tych samych założeń.

Pierwszy przykład to regularne, poranne spotkania poświęcone modlitwie i rozważaniu Pisma Świętego. Takie spotkania odbywają się codziennie, na początku tygodnia lub raz w miesiącu. Te codzienne trwają nawet kilka minut, te rzadsze są odpowiednio dłuższe i umożliwiają poruszenie jakiegoś konkretnego tematu. W szkołach ewangelickich popularnością cieszą się książeczki *Z Biblią na co dzień*, gdzie znajdują się fragmenty Pisma Świętego przeznaczone na każdy dzień roku. Założenie jest uniwersalne, nie jest to modlitwa, będąca bardzo osobistą kwestią, często różniącą poszczególne wyznania, a wspólny dla wszystkich chrześcijan tekst Bożego Słowa⁹⁹⁶. W szkołach cieszyńskich czytanie pojawia się też przed egzaminami, tu już połączone z modlitwą prowadzoną

⁹⁹⁴ „Uznanie jednostkowej odpowiedzialności i takiej samej godności wszystkich ludzi przed Bogiem”. Za: Z. Pasek, *Protestantyzm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, dz. cyt., s. 278.

⁹⁹⁵ Wywiad z M. Milczarek.

⁹⁹⁶ Wywiad z W. Kubikiem.

przez księdza⁹⁹⁷. W Bielsku-Białej wszystkie uroczystości szkolne rozpoczynane są czytaniem z *Z Biblią na co dzień*⁹⁹⁸.

W szkołach ewangelikalnych również pojawiają się poranne spotkania. W warszawskim „Samuelu” jest to „Osiem minut z najlepszym przyjacielem”. Jak opisuje tę formę dyrektorka szkoły, Elżbieta Bednarz:

dzieci, pod opieką nauczyciela, który prowadzi lekcję pierwszą czytają Słowo Boże, ono jest wybrane specjalnie przez jednego z nauczycieli, w tym roku akurat tym zajmuje się małżeństwo, które prowadzi godzinę biblijną w poszczególnych klasach. Jest to małżeństwo, które prowadzone jest przez Boga i słucha głosu Boga, więc wysłuchują też jaki fragment biblijny jest na dany tydzień, czy na dany miesiąc, opracowują te fragmenty biblijne i z taką myślą, aby rozważyć je pod kątem realizacji też jakichś określonych celów, modlitwy też dotyczące. Później dzieci dopiero mogą rozpoczynać lekcje. Staramy się również my, jako grono pedagogiczne modlić, jeżeli nie z dziećmi, bo nie jesteśmy w klasie, no to w swoich biurach, w swoich miejscach, gdzie jesteśmy poświęcić czas na modlitwę, nawet jeżeli ten czas wcześniej był w domu, to tutaj, żeby nawet z drugą osobą się razem pomodlić, poprosić Boga o takie błogosławieństwo i jego prowadzenie, no w danym dniu, we wszystkich sprawach⁹⁹⁹.

Celem tych porannych rozważań i modlitwy jest powierzenie danego dnia Bogu, skupienie myśli na Jego Słowie i refleksja. Podobnie w szkołach „Uczeń” w Krakowie dzień rozpoczyna się „Porankiem z Panem Bogiem”¹⁰⁰⁰. Spotkania odbywają się między 7:30 a 7:45. Tak ten czas opisuje jedna z nauczycielek:

Ktoś prowadzi na przykład śpiew, jakieś tam dwie, trzy piosenki, ktoś opowiada historię albo jakiś werset biblijny, jakąś prawdę biblijną, więc w zależności od tego kto prowadzi takie mają tam jakieś swoje przygotowane rzeczy, które z tymi dziećmi robi. No i zwykle na koniec tego jest modlitwa¹⁰⁰¹.

⁹⁹⁷ Wywiad z L. Pałac.

⁹⁹⁸ Wywiad z R. Rosowską.

⁹⁹⁹ Wywiad z E. Bednarz.

¹⁰⁰⁰ Wywiad z Adamem Moskałą, Dyrektorem Biura Krakowskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego (organu prowadzącego Szkoły „Uczeń” w Krakowie), z 23.10.2013 r., przeprowadzony przez autorkę.

¹⁰⁰¹ Wywiad z A. Rysiewicz.

W Tomaszowie Mazowieckim również są to codzienne spotkania poranne. Młodsze dzieci modlą się w świetlicy, a starsze w klasach z nauczycielami¹⁰⁰². Natomiast w szkole w Zielonej Górze, jak opowiada dyrektorka, Magdalena Milczarek:

każdy poniedziałek zaczynamy wspólną modlitwą taką na korytarzu szkolnym. To jest taka forma wspólnej modlitwy, ale też forma apelu, forma przekazania różnych informacji uczniom, forma uhonorowania tych, którzy mieli jakieś osiągnięcia w danym tygodniu. Także codziennie spotykamy się o ósmej rano i pierwsze dziesięć minut mamy właśnie wspólnej modlitwy. Tak jak powiedziałam w poniedziałek spotykamy się całą szkołą, a każdy pozostały dzień jest to dziesięć minut takie z nauczycielem w klasie. Każda klasa ma taką krótką modlitwę¹⁰⁰³.

Tutaj bardziej wyraźna jest sama modlitwa, niż rozważanie tekstu biblijnego, co uzupełniane jest regularnymi lekcjami biblijnymi.

Drugim przykładem uobecniania treści biblijnych są właśnie lekcje, zajęcia zorganizowane i znajdujące się w planie lekcji, organizowane dla każdej klasy osobno, w grupach lub dla całej szkoły.

W szkołach Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego w Gliwicach lekcje biblijne odbywają się w szkole podstawowej i są obowiązkowe¹⁰⁰⁴. Zwłaszcza na tym najmłodszym etapie edukacji pojawiają się lekcje lub godziny biblijne.

Jeśli chodzi o zakres treści nauczania, to wygląda to bardzo różnie – od pełnej dowolności osób prowadzących takie spotkania po planowany ściśle materiał z wykorzystaniem odpowiednich podręczników. Dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku podkreślała, że w ramach tych zajęć opierają się bardzo mocno na tekście Biblii, nie wkraczając w kwestie debaty teologicznej. Osobiście wydaje mi się to niemożliwe, ponieważ zawsze następuje jakieś odczytanie tekstu, jakaś interpretacja, jakieś rozumienie, i tylko w taki sposób jesteśmy w stanie przekazywać te treści dalej – przez filtr własnego zrozumienia i przekonań. Zajęcia odbywają się tu w dwóch grupach – klas I–III oraz IV–VI. Jeśli chodzi o materiał, to w klasach I–III realizowane są zajęcia oparte

¹⁰⁰² Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁰³ Wywiad z M. Milczarek.

¹⁰⁰⁴ Wywiad z M. Czudek.

o historii z Nowego Testamentu, a od klasy IV ze Starego Testamentu, przy jednoczesnym powiązaniu tych treści z nauką historii. W ramach zajęć dzieci mają przestrzeń do zadawania pytań i dyskusji na interesujące je tematy. Tym samym program nie jest bardzo ścisły, jest miejsce na aktualne problemy i dylematy młodych ludzi. Materiały, które są wykorzystywane, to m. in. *Katecheza Dobrego Pasterza* autorstwa Sofii Cavalletti, uczeni Marii Montessori¹⁰⁰⁵.

W wielu szkołach godzina biblijna przypomina nieco lekcję religii lub zajęcia szkoły niedzielnej, ale nie ma konfesyjnego charakteru, o czym wspominałam wcześniej. Są jednak placówki, które organizują wspólne dla całej szkoły spotkania. W taki sposób odbywa się to w szkołach „Samuel” w Warszawie, gdzie duży nacisk kładzie się na wprowadzanie poznawanych treści w życie, podejmowaniem konkretnych wyzwań i działaniem w swoim najbliższym otoczeniu. Spotkania organizowane są na wzór nabożeństwa w rozumieniu ewangelikalnym, z dostosowaniem formy i przesłania do możliwości dzieci¹⁰⁰⁶.

W Tomaszowie Mazowieckim w szkole „Tomek” podejście do organizacji zajęć ewoluowało:

Do tej pory, do ostatniego roku w sumie, lekcja biblijna odbywała się oddzielnie w każdej klasie. Czyli ja chodziłam i przygotowywałam zajęcia i w każdej klasie miałam takie zajęcia. Potem tych klas zrobiło się dosyć dużo i czas już na to nie pozwalał. Zaczęliśmy myśleć o takiej formie, troszeczkę skradziony jest ten pomysł z amerykańskich szkół chrześcijańskich, a mianowicie taki pomysł *chapel*, czyli takiego troszkę, niby nabożeństwa, tak, takiego raz w tygodniu spotkania, podczas którego w szczególny sposób uczy się o Bogu. Cały zeszyły rok, to nasze spotkanie, ten poranek biblijny, on miał taką formę, że spotykaliśmy się wszyscy razem na dole, na sali gimnastycznej, rozpoczynaliśmy od śpiewu, śpiewaliśmy chrześcijańskie piosenki dla dzieci, uczyliśmy się tego, że to jest forma też uwielbiana Boga i robienia czegoś, co Bogu sprawia radość, że on chętnie słucha rozśpiewanych dzieci. [...] Ale generalnie to ma formę lekcji biblijnej, czyli skupiamy się na jednej konkretnej historii biblijnej, staramy się z niej nauczyć czegoś i zawsze zostawić dzieci z takim jednozdaniowym zastosowaniem, czymś, co zostanie

¹⁰⁰⁵ Wywiad z B. Szulc.

¹⁰⁰⁶ Wywiad z E. Bednarz.

w głowie chociaż przez ten tydzień, w którym te zajęcia się odbywają, żeby do niego wracać. I w takiej formie będziemy robić te spotkania też w tym roku, od środy właśnie zaczynamy, będziemy mieć znowu, tak, uwielbienie, które prowadzone jest przez naszą panią od muzyki, która jest też wierzącą osobą i później lekcję biblijną jutro będziemy mieli właśnie gościa specjalnego, całą serię zaczniemy taką o Angry Birds, o tym, że Angry Birds są w Nowym Testamencie i że to jest bardzo ciekawe, gdzie można je znaleźć i czego od nich nauczyć. Także to jest taka, staramy się, żeby ta lekcja miała formę, w formie też żeby była atrakcyjna dla dzieci, żeby dzieci widziały, że Boże Słowo jest czymś niezwykle ciekawym, wartościowym, fajnym, że warto je czytać i zawsze do tego oczywiście zachęcamy i zawsze kończymy takie spotkanie wspólną modlitwą, prośbą o to, żeby Pan Bóg pomógł nam zastosować to, czego się nauczyliśmy¹⁰⁰⁷.

Jak widać w tym przypadku punktem wyjścia były typowe lekcje biblijne w klasach, a kolejnym etapem stały się duże spotkania dla całej szkoły, prowadzone w bardzo nowatorski i, wydaje się, ciekawy dla dzieci sposób.

Z perspektywy osób prowadzących szkołę trudno zachować balans między jej chrześcijańskim charakterem a podstawową rolą placówki edukacyjnej. Oczekiwania rodziców są bardzo różne, co czasem pojawia się już w rozmowach na etapie rekrutacji, a czasem dopiero w trakcie roku szkolnego. We wrocławskiej „Arce” nie zdecydowano się na codzienną, wspólną modlitwę. Jest dowolność jeśli chodzi o taką modlitwę w klasie, natomiast wspólne dla całej szkoły są spotkania *Arka meeting*. Odbywają się w trzech grupach wiekowych (klasy I–III, IV–VI i gimnazjum), raz na dwa miesiące. Poruszany jest konkretny temat związany z chrześcijańskim życiem i wartościami, odbywają się warsztaty albo pokazywane jest przedstawienie, pojawia się modlitwa i śpiew. Jak mówi dyrektorka szkoły, grono pedagogiczne stara się, by forma była urozmaicona i zmienia ją zupełnie, gdy ich zdaniem się wyczerpała¹⁰⁰⁸.

Dla osób wierzących godzina biblijna lub inne podobne formy stanowią to, co najważniejsze, jeśli chodzi o edukację. Według dyrekcji badanych szkół była to najczęstsza odpowiedź na pytanie o to, co wyróżnia ich szkołę. Bez tego sens istnienia szkół chrześcijańskich jest kwestionowany.

¹⁰⁰⁷ Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁰⁸ Wywiad z Z. Lewandowską.

Niech słowa nauczycielki, prowadzącej również godzinę biblijną w szkołach „Uczeń” w Krakowie, będą konkluzją tego wątku:

Zresztą godzina biblijna to jest coś, co dla mnie jest chyba najważniejsze, że tak powiem, bo na tym opiera się cały światopogląd tak naprawdę. Więc pomimo tego, że to może nie ma, godzina biblijna nie ma ocen, że jest to przedmiot dodatkowy itd., ale dla mnie stanowi to właśnie taki podstawowy przedmiot, który [...] jest takim motorem napędzającym całość¹⁰⁰⁹.

Poza omówionymi powyżej, odgórnie zorganizowanymi formami przekazu nauczania biblijnego, pojawiają się też te mniej sformalizowane. Obecność modlitwy i Biblii w życiu codziennym szkoły nie powinna dziwić. Nauczyciele mają najczęściej możliwość rozpoczynania w ten sposób lekcji, nawet w szkołach, w których nie jest to odgórną zasadą, jak na przykład w Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu. Dyrektorka szkoły z pozostałymi osobami zaangażowanymi w jej prowadzenie rozważały wprowadzenie modlitwy porannej jako obowiązkowej, ale pozostały przy dobrowolności. Jak uzasadnia Zofia Lewandowska:

Osobiście ja mam, to jest moje doświadczenie, może ktoś ma inne, kiedy coś się zaczyna tak odgórnie, zwłaszcza w instytucji, narzucać, jak modlitwę, staje się to taką trochę formą, pustą religią. Może i niektórzy się w tym modlą, ale tak za bardzo chyba kocham modlitwę, żeby wciskać w taką, no właśnie tylko pewnego rodzaju jakiś obowiązek, [...] – o jejku to jeszcze ta modlitwa...¹⁰¹⁰.

Zaznacza też, że propozycja modlitwy przed sprawdzianem zazwyczaj spotyka się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony uczniów¹⁰¹¹.

Inne spontaniczne działania to wspólna modlitwa przed egzaminami, na spotkaniach Rady Pedagogicznej, podczas szkolnych uroczystości. Obecność księży lub pastorów w kluczowych momentach życia szkoły, odczytywanie fragmentów Pisma Świętego i ich rozważanie.

Z inicjatywą wychodzą też uczniowie, jak np. w cieszyńskich szkołach:

uczniowie sami starają się zorganizować takie spotkania na głównej przerwie w poniedziałki przynajmniej, takie uwielbiające, czy refleksyjne, to my

¹⁰⁰⁹ Wywiad z A. Rysiewicz.

¹⁰¹⁰ Wywiad z Z. Lewandowską.

¹⁰¹¹ Tamże.

im tam w to nie wchodzimy, bardzo się zawsze cieszymy jeżeli coś takiego robią. To jest garstka na pewno, ale gdzieś tam oni o tym wiedzą i jeżeli są pojedyncze osoby nawet w grupie, które są osobami wierzącymi świadomie, mówiącymi o tym, to powoduje, że no to tak jak ten zaczyn gdzieś tam jest i promieniuje na wszystkich¹⁰¹².

Jak widać władze szkoły są jak najbardziej przychylnie nastawione i otwarte na tego typu działania.

Podsumowując, najczęściej obecność treści biblijnych związana jest z regularnymi czytaniem w ramach krótkich spotkań lub regularnych lekcji oraz ze spontanicznymi, pojedynczymi inicjatywami. Często czytania powiązane są z rozważaniami i modlitwą, a nawet śpiewem. Dla dzieci wychowywanych w rodzinach protestanckich, a nawet niektórych rodzinach katolickich, takie spotkania lub zajęcia są czymś znanym i bez problemu potrafią aktywnie w nich uczestniczyć. Jednak nie dla wszystkich taka forma pobożności jest oczywista i przystępna. Dla pozostałych, dla których często to pierwsze spotkanie z tą formą, może być ona niezrozumiała, a nawet uznana za niepotrzebną. Jak w rozmowach wspominali przedstawiciele dyrekcji kilku szkół, to moment, by rozmawiać o charakterze szkoły i wyjaśniać oraz szukać zdrowej równowagi pomiędzy utrzymaniem specyficznej tożsamości placówki a niezdominowaniem całego procesu edukacyjnego akcentami chrześcijańskimi.

Występowanie elementów religijnych nie dotyczy wyłącznie określonego czasu w planie zajęć. Metodą uobecnienia takich treści w nauczaniu jest, stosowana w szkołach zrzeszonych w ACSI, integracja biblijna. Polega ona na łączeniu treści wynikających z podstawy programowej z konkretnym werselem biblijnym, przesłaniem lub prawdą wynikającą z danego fragmentu Pisma. Wykorzystana została tu kolejna możliwość, którą daje polski system oświaty, czyli tworzenie autorskich programów nauczania. W szkołach „Samuel” w formalny sposób integracja biblijna jest realizowana przez implementację innowacji pedagogicznej „Kształcenie szkolne z wdrażaną ścieżką edukacji chrześcijańskiej”, opracowanej przez Dyrektora ds. Dydaktycznych, Elżbietę Bednarz¹⁰¹³. Celem integracji biblijnej jest równoczesne zdobywanie wiedzy i oparcie na wartościach chrześcijańskich. „Poprzez takie formy

¹⁰¹² Wywiad z L. Pałac.

¹⁰¹³ E. Bednarz, dz. cyt., s. 96–99.

kształcenia edukatorzy chrześcijańscy dążą do tego, aby uczniowie mogli zdobywać szeroką wiedzę o świecie, a także, aby kształtowali swój charakter zgodnie z wartościami chrześcijańskimi i Bożym Słowem¹⁰¹⁴.

Zdaniem nauczycielki, Agaty Rysiewicz, pracującej w szkole „Uczeń”, sama godzina biblijna to jeszcze za mało, by mówić o chrześcijańskiej szkole. Jej zdaniem konieczna jest integracja biblijna na wszystkich przedmiotach nauczania. Rozumie ją jako: „nawiązywanie do tego, co Bóg mówi przez swoje Słowo i w jaki sposób ma to wpływ na takie nasze codzienne życie, na to co, jakie decyzje podejmujemy, co robimy itd. Więc tak sobie to wyobrażam”¹⁰¹⁵. Na lekcjach historii stara się korzystać z wiadomości zawartych w Biblii w kontekście omawianych tematów¹⁰¹⁶.

Do integracji biblijnej odwołują się dyrektorzy szkół ewangelikalnych oraz, sympatyzującej z tym nurtem, szkoły ewangelickiej w Gliwicach. Czasem jest to postulat lub jakiś niezbyt wyraźny cel, do którego w danej placówce się dąży. W pojedynczych przypadkach rzeczywiście integracja biblijna wdrażana jest w zorganizowany sposób. W większości szkół są to próby, mniej lub bardziej udane, zależne też od specyfiki danego przedmiotu oraz przygotowania nauczyciela. Dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze powiedziała: „chyba cały czas jesteśmy w procesie uczenia się tego, ale staramy się dzielić naszą wiarą, naszymi doświadczeniami z Bogiem z uczniami”¹⁰¹⁷, wskazując jeszcze inne rozumienie integracji biblijnej. Oto już nie tylko treści biblijnego tekstu, wiedza i fragmenty nawiązujące do tematyki zajęć, ale też osobiste przeżycie nauczyciela, jego wiara stają się elementem lekcji. W tym momencie warto zauważyć, że nie każdy odnajdzie się w takim sposobie nauczania.

Są nauczyciele, którym dobrze wychodzi tak zwana integracja biblijna, która polega na tym, aby w trakcie nauczania przedmiotu, wszystko co jest z podstawy programowej, pokazać dzieciom, że to nie jest oderwane od koncepcji właśnie Bożej, tylko gdzie to ma swoje uwarunkowanie, jak tutaj to wygląda i niektórzy bardzo ładnie sobie z tym radzą. Niektórzy nie za bardzo, niektórzy jakiś werset może powiedzą, ale tak specjalnie nie potrafią się w tym

¹⁰¹⁴ Tamże, s. 96–97.

¹⁰¹⁵ Wywiad z A. Rysiewicz.

¹⁰¹⁶ Tamże.

¹⁰¹⁷ Wywiad z M. Milczarek.

poruszać. Robimy różnego rodzaju szkolenia, co roku w sierpniu, raz na dwa lata spotykamy się na konferencjach nauczycieli szkół chrześcijańskich w Polsce, a raz na dwa lata w swoim gronie i wtedy staramy się jakoś tak szkolić, głównie pod kątem właśnie takiej edukacji chrześcijańskiej i część nauczycieli potrafi wziąć i zastosować to, niektórzy nie, niektórzy robią to od czasu do czasu, niektórzy to robią w jakichś projektach, a dla niektórych jest to naprawdę tak trudne, tak dziwne, że zostawiają i też nie naciskam na siłę¹⁰¹⁸.

Takie podejście do integracji biblijnej w wywiadzie przedstawiła dyrektorka szkół „Arka” we Wrocławiu. Brak przymusu, jednocześnie zapewnianie szkoleń i zachęta, ale bez konieczności realizacji za wszelką cenę, wydaje się wyważonym podejściem, przy zachowaniu chrześcijańskiego charakteru szkoły jako całości.

Więcej na temat integracji biblijnej przeczytać można w pozycji *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania* Harro Van Brummelena. Autor w szczegółowy sposób prezentuje tę koncepcję zarówno od strony filozoficzno-teoretycznych źródeł, jak i praktycznego zastosowania przy konstruowaniu programu nauczania¹⁰¹⁹.

Ostatnim elementem, do którego chciałabym się odnieść, są święta. W ramach prowadzonych wywiadów poza codziennym funkcjonowaniem badanych placówek interesowało mnie też to, jakie dni uznawane są za odświętne i w jaki sposób są celebrowane. Z chrześcijańskiego charakteru placówek wprost wynika szczególne podkreślanie w odpowiedziach obchodzenia dwóch najważniejszych świąt – Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Choć w środowiskach ewangelikalnych stosunek do obchodzenia tych świąt, a zwłaszcza Bożego Narodzenia, bywa różny, to jednak generalnie są one bardzo ważne. Podkreśla się ich znaczenie duchowe w przeciwieństwie do komercyjnego skupienia na podarunkach i zatracaniu właściwego sensu tych dni. W szkole Montessori w Gdańsku starają się

zapraszać do naszej szkoły różnych pastorów, misjonarzy, którzy opowiadają, każdy na swój sposób, ale dlatego dla dzieci to jest dość różnorodne, o którymś konkretnym święcie, które możemy wspólnie świętować, no starając

¹⁰¹⁸ Wywiad z Z. Lewandowską.

¹⁰¹⁹ H. V. Brummelen, *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Lublin 1996, m.in. s. 101–103, 9–11, 45–49.

się podkreślić oczywiście wagę prawdziwości tych świąt, przewagi nad Mikołajem, czy nad zającem¹⁰²⁰.

W tej wypowiedzi widać kontestację typowych współcześnie skojarzeń z danym okresem świątecznym, na rzecz koncentrowania się na ich pierwotnym przesłaniu.

Jeśli chodzi o Boże Narodzenie, to w większości szkół organizowane są wspólne wigilie, a w wielu szkołach jest to bardzo szczególny czas na wspólny posiłek i bycie ze sobą poza kontekstem codziennych zajęć. Często pojawiają się różnego rodzaju programy artystyczne związane z wydarzeniem narodzin Chrystusa, zapraszani są goście, nie tylko rodzice, ale też np. dzieci z domu dziecka. Część szkół zaprasza na wspólne kolędowanie albo bierze udział w konkursach kolęd¹⁰²¹. O wyjątkowej inicjatywie w Zielonej Górze opowiadała mi Magdalena Milczarek, dyrektorka szkoły, jest to wspomniana już, organizowana co roku wspólna wigilia dla duchownych z Kościoła Rzymskokatolickiego, prawosławnego, ewangelickiego i kościołów protestanckich¹⁰²². W Tomaszowie Mazowieckim bardzo rozbudowane stały się tradycyjne jasełka. Obecnie jest to duże, interaktywne przedstawienie odbywające się w okresie okołoświątecznym w ośrodku w Zakościelu.

W zeszłym roku fundacja PROEM właśnie zorganizowała po raz pierwszy «Podróż do Betlejem», to my wszyscy jako pracownicy, rodzice, uczniowie tej szkoły byliśmy zaangażowani w tę właśnie podróż i to było nasze bożonarodzeniowe wydarzenie. Niezwykłe, dlatego, że dzieci grały uczniów rabina, grały dzieci pasterzy, grały też w Betlejem rodzice, tak jak wspominałam wcześniej, się angażowali, też grali. Wszyscy nasi nauczyciele grali też w Betlejem, mieliśmy w Betlejem i Marie, i Józefów, i mieszkańców Betlejem właśnie z naszej szkoły, także to jest bardzo duże nasze wydarzenie takie w tej chwili bożonarodzeniowe i prawdopodobnie przez następnych parę lat pozostanie, bo to była bardzo fajna forma zaangażowania ludzi, przybliżenia im tej niezwyklej historii Bożego Narodzenia¹⁰²³.

¹⁰²⁰ Wywiad z B. Szulc.

¹⁰²¹ Wywiady z dyrektorkami: L. Pałac, R. Rosowską, Z. Lewandowską, E. Bednarz i M. Czudek.

¹⁰²² Wywiad z M. Milczarek.

¹⁰²³ Wywiad z A. Crozier.

Drugim kluczowym dla chrześcijan świętem jest Wielkanoc. Tutaj zazwyczaj obchody są bardziej refleksyjne, jeszcze więcej rozmawia się o istocie świąt i ich znaczeniu dla współczesnego człowieka. W Gliwicach w czasie rekolekcji zapraszany jest gość, który opowie dzieciom i młodzieży Ewangelię, streści to, co w świętach wielkanocnych najważniejszego¹⁰²⁴. Również w okolicy tych świąt pojawiają się inicjatywy dotarcia do osób niezwiązanych ze szkołą – starszych, samotnych, chorych, opuszczonych. W Warszawie jest to pobliski dom opieki, który odwiedzają uczniowie przygotowując poczęstunek, program mówiący o Wielkanocy i prezenty dla każdego z mieszkańców¹⁰²⁵.

Podobnie jak w przypadku świąt Bożego Narodzenia, w czasie Wielkanocy szkoła w Tomaszowie Mazowieckim przygotowuje interaktywne wydarzenie.

W zeszłym roku na przykład mieliśmy takie cztery pokoje, przez które dzieci po kolei przechodziły. W jednym była Maria, nasza pani od techniki, która opowiadała o Jezusie, jako o swoim Synu, i opowiadała o tym jak się urodził, jak był malutki, jaki był słodki, kochany, dobry i jak teraz jest w Jerozolimie i czeka Go śmierć. I potem dzieci przechodziły do drugiego pokoju, a tam pan od wf-u, centurion opowiadał o tym, jak swoimi rękami przybijał Jezusa do krzyża, tam mieliśmy normalnie krzyż, gwoździe. Później następny pokój, to był taki pokój, tak jakby żałoby, gdzie leżała korona cierniowa, świece, zaciemniona sala i tam nasza pani dyrektor opowiadała o przebaczeniu, o tym, czym jest przebaczenie, jakiego niesamowitego, jak niesamowite przebaczenie i miłość okazał nam Jezus na krzyżu i potem w ostatniej sali stał piękny, biały anioł, pani wychowawczyni trzeciej klasy i grób z odwalonym kamieniem i mówiła o zmartwychwstaniu. A potem jak wszystkie klasy przeszły przez te pokoje, bo to w różnych latach jakby różną to ma formę, to jest bardzo ważne dla nas wydarzenie, mamy wszyscy potem wspólny taki wielkanocny posiłek, na dole nakrywamy pięknie stoły takie właśnie jak na Wielkanoc, mamy wielkanocny obiad wtedy z Zakościela i wspólnie świętujemy ten fakt, że Jezus zmartwychwstał¹⁰²⁶.

Temat dwóch najważniejszych świąt pojawił się we wszystkich wywiadach. Zdaję sobie sprawę, że również w szkołach publicznych ten czas

¹⁰²⁴ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰²⁵ Wywiad z E. Bednarz.

¹⁰²⁶ Wywiad z A. Crozier.

jest wyjątkowy i pojawiają się nawiązania, apele, klasowe i szkolne spotkania wigilijne, kolędowanie, konkursy plastyczne itp. Jednak to, co dla mnie było wyraźne w wypowiedziach dyrektorów, to skupienie uwagi na zasadniczym sensie świąt. Na tym, o czym one przypominają, jakie to były wydarzenia. W większości pojawiało się też na różny sposób uprzyśtępnianie tych wydarzeń dzieciom. Wyjaśnianie, pokazywanie, wspólne przeżywanie.

Szkoły Reja w Krakowie stawiają na ekumeniczne podejście do świętowania, w tym nie tylko świąt religijnych, ale też rozpoczęcia i zakończenia roku.

Mamy pewną specyficzną rzecz, którą jestem w stanie stwierdzić, że nigdzie w Polsce nie ma, mianowicie mamy cztery razy do roku takie wspólne spotkanie ekumeniczne. Nie mamy ani mszy na rozpoczęcie, na zakończenie roku, mamy wspólną modlitwę dla chętnych. Nie mówimy: musisz przyjść, mówimy: możesz przyjść. Na początku trochę nie wiedzieliśmy czy nam się to sprawdzi, ale teraz widać, że coraz więcej chętnych i rodziców i uczniów przychodzi. Dwa razy mamy w Kościele Katolickim, dwa razy tutaj korzystając z gościnności świętego Marcina właśnie w Kościele Ewangelicko-Augsburskim. Te wspólne modlitwy, wspólne spotkania, przemyślenia są wspólnie przygotowywane przez katechetów jednej i drugiej religii¹⁰²⁷.

W szkołach ewangelickich pojawia się dodatkowe święto bezpośrednio związane z historią protestantyzmu. Jest to Święto Reformacji, obchodzone 31 października. Pojawiają się różne pomysły na obchody tego dnia. W Cieszynie jest to wspólne, reformacyjne nabożeństwo, czasem poprzedzone spotkaniem z jakimś mówcą¹⁰²⁸. W Gliwicach natomiast co roku obchody wyglądają trochę inaczej:

czasem sesje popularnonaukowe, czasem wizyty jakichś zaproszonych gości, kiedy byliśmy we Wrocławiu na wycieczce, kiedy tam byliśmy w Miechowicach na wycieczce, czasem odwiedzamy tutaj naszego proboszcza po to, żeby nam właśnie jakieś ciekawe warsztaty, czy wykłady uskutecznić. I staraliśmy się to tak zrobić, żeby no ta reformacja była, ten dzień był zaznaczony, że to jednak my, ewangelicy, tak, prowadzimy tą szkołę, a powiem tak, nie

¹⁰²⁷ Wywiad z P. Machowskim.

¹⁰²⁸ Wywiad z L. Pałac.

wszyscy ludzie w ogóle znają historię dobrze, więc trzeba edukować, trzeba mówić o tym, co też nas wyróżnia¹⁰²⁹.

Z pewnością to wyjątkowe dla środowiska protestanckiego święto i można zauważyć, że szkoły próbują wykorzystać ten czas, by pokazać część swojego dziedzictwa.

Z innych świąt, które pojawiały się w wywiadach wymienić można:

- święta związane ze szkołą i jej cyklem funkcjonowania: Święto Szkoły, różnego rodzaju wyjątkowe dni związane z nauką (np. Dzień Liczby Pi), Dzień Maturzysty, święta państwowe, pasowanie na ucznia, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego;
- święta związane z rodziną i relacjami: Dni Rodziny lub osobno obchodzone Dni Matki, Dziecka i Ojca, Dzień Kobiet;
- święta związane z charakterem placówki: święta żydowskie, jako poznawanie tradycji i kultury judaizmu, Święto Biblii.

W mojej ocenie elementy opisane powyżej składają się na specyficzną pedagogię szkół ewangelickich i ewangelikalnych. Pedagogię rozumiem tu za Z. Kwiecińskim.

Treścią i zakresem pedagogii są zarówno metateoretyczna i samokrytyczna refleksja pedagogów nad pedagogiką, jak i wszelka wyrażona i uporządkowana refleksja o wychowaniu, czy badania nad warunkami, procesami, czynnościami i skutkami edukacyjnymi, a także wszelkie praktyki edukacyjne i na poziomie systemu oświatowego w szkole, i poza profesjonalną oświatą oraz szkołą¹⁰³⁰,

jest więc dla mnie pewną uporządkowaną praktyką edukacyjną, wynikającą z mniej lub bardziej pogłębionej refleksji nad wychowaniem chrześcijańskim, wyrażającą się poprzez konkretne, w tym przypadku powtarzalne w różnych placówkach, działania.

Równocześnie badane przeze mnie zjawisko to margines, obrzeża szkolnej rzeczywistości w Polsce. Można więc przyjąć, że jest to pedagogia pogranicza, pozostająca poza tym, co dominuje, co jest w centrum¹⁰³¹. Założyciele szkół chrześcijańskich nadal są pionierami i każdy z nich na swój sposób definiuje, co dla niej lub dla niego oznacza termin: „szkoła chrześcijańska”. Podobnie zmieniająca się w kolejnych latach dyrekcja na

¹⁰²⁹ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰³⁰ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 9.

¹⁰³¹ Tamże.

nowo określa kierunek rozwoju placówki. Porządkując i opisując zebrany materiał badawczy podjęłam próbę przekroczenia dotychczasowego horyzontu pola problemowego i epistemologicznego¹⁰³².

Podsumowując, za integralne części składające się na chrześcijańską pedagogię szkół ewangelickich i ewangelikalnych funkcjonujących we współczesnej Polsce uznaję:

- chrześcijański charakter szkoły zaznaczony w dokumentacji placówki (statut)
- pogłębiona współpraca w sferze wychowawczej z rodzicami i kościołami
- fakultatywne podejście do konfesyjnego nauczania religii, oferowanie w zamian obowiązkowych zajęć ponadkonfesyjnych (godzina biblijna lub etyka)
- obecność modlitwy (dobrowolnej lub zorganizowanej)
- obecność nauczania biblijnego
- próby integracji biblijnej
- przykładanie dużej wagi do obchodzenia świąt chrześcijańskich.

Na podstawie moich badań uważam, że zebrane powyżej elementy są najbardziej charakterystycznymi wyróżnikami odwiedzonych przeze mnie szkół i stanowią o ich odrębności. Tym samym składają się na specyficzną pedagogię, pewną zaplanowaną i w ten uporządkowany sposób realizowaną praktykę edukacyjną.

4.3.2. KULTURA ORGANIZACYJNA SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH

W części badań dotyczącej kultury organizacyjnej interesowało mnie jej centrum, a więc fundamentalne wartości danej placówki. Jak zostało to opisane w rozdziale trzecim niniejszego opracowania, do poznania wartości danej organizacji prowadzą nas pisane i niepisane normy w niej obowiązujące oraz symbole i artefakty. Poznawanie wartości najłatwiej zacząć od tego co najbardziej widoczne, czyli artefaktów. Artefakty behawioralne zostały już przeze mnie opisane wcześniej. Są to szkolne święta, rytuały, ważne wydarzenia w kalendarzu roku szkolnego. Wartości wyłaniające się z tego obszaru to tradycja chrześcijańska, rodzina, relacje, szacunek dla tradycji judaizmu, nauka. W ramach moich badań nie zajmowałam się artefaktami językowymi, nie badałam uczniów ani

¹⁰³² Tamże.

nauczycieli, ani tym bardziej sposobów porozumiewania się w ramach instytucji. Pozostałe obszary to artefakty fizyczne, które niosą ze sobą określone treści, oraz osobowe, wskazujące na ważne dla szkoły postaci, m.in. patronów.

Pierwszym zagadnieniem w ramach zbioru artefaktów fizycznych szkół ewangelickich i ewangelikalnych, które chciałabym poruszyć, jest przestrzeń. Interesuje mnie zarówno usytuowanie szkoły, jak i wewnętrzna organizacja, na tyle, na ile miałam możliwość ją zaobserwować. Budynek szkoły w badanych placówkach nie zawsze był ich własnością. Można zatem podzielić szkoły na te, które mają własną przestrzeń na wyłączność, oraz te, które wynajmują budynek w całości, lub korzystają z wydzielonej części budynku innej szkoły, w opisywanych przypadkach – publicznej. Najkorzystniejszą sytuacją, która daje też największe pole do analiz, jest własny budynek szkoły. W takiej sytuacji są szkoły ewangelickie, których pomieszczenia są odzyskanym majątkiem gmin ewangelickich, które z kolei przekazały dane lokale na działalność szkół. Stąd wynika też zazwyczaj przestrzenna bliskość budynków kościelnych, co bez wątpienia wpływa na kojarzenie miejsca z protestantyzmem i działalnością społeczną Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. O tej bliskości w wywiadzie wspomniała m. in. dyrektorka cieszyńskiego liceum: „zawsze mówimy, że wszystkie okna prawie że na ten Kościół Jezusowy wychodzą i gdzieś tam, no wszyscy mamy w pamięci tą taką łączność, spójność z kościołem”¹⁰³³.

W przypadku szkół ewangelikalnych nie pojawia się już kontekst bliskości budynku kościelnego czy wręcz całych kompleksów budynków związanych z parafią, jak ma to miejsce w szkołach ewangelickich. Te szkoły najczęściej wynajmują pomieszczenia, dążąc do posiadania własnego lokalu lub poprzestając na wynajmie. W czasie badań szkoły w Tomaszowie Mazowieckim i w Gdańsku wynajmowały budynki na wyłączność, a szkoła we Wrocławiu korzysta z budynku przekazanego do użytku przez miasto. Jest to sytuacja pewnej tymczasowości i mimo wszystko zawieszona. Pojawiają się ograniczenia związane z możliwościami rozwoju wynikające z braku dodatkowych sal. Mimo to wspomniane placówki nie wyglądały na chwilowe siedziby. Były urządzone i zaplanowane zgodnie z wizją

¹⁰³³ Wywiad z L. Pałac.

władz, a również w przypadku szkół wrocławskich remontowane przez organ prowadzący. Szkoła w Tomaszowie była na etapie decyzji o poszukiwaniu własnego miejsca, szkoła w Gdańsku niedawno przeniosła się do nowego budynku, w który zainwestowała spore środki, by dostosować go do wymagań nauczania zgodnego z metodą Montessori. Szkoła we Wrocławiu funkcjonuje w dość starym budynku już wiele lat, inwestuje w remont i zadbanie o otoczenie budynku. Nie jest to pełen komfort dla działania i planowania rozwoju placówki, a jednak długofalowy wynajem i wyłączność użytkowania budynku daje szansę na pewne zakorzenienie w danym miejscu, widoczne w przestrzeni szkolnych sal lekcyjnych i korytarzy. Pozostałe placówki wynajmowały jedynie część przestrzeni w szkołach publicznych. Były to piętro, skrzydło lub wydzielone pomieszczenia. Ta sytuacja zdecydowanie jest najtrudniejsza dla możliwości zaobserwowania kultury organizacyjnej szkoły przez poznawanie przestrzeni, w jakiej funkcjonuje. Najbardziej widoczna była tu tymczasowość, mobilność, małe życie z miejscem, marzenia o własnym lokalu. Obecne w przestrzeni elementy, świadczące o charakterze szkoły, były najczęściej pracami plastycznymi, plakatami, ogłoszeniami, czymś, co w łatwy sposób można zdjąć i przenieść w inne miejsce. Same budynki również nie wyróżniały się w żaden sposób ani lokalizacją, ani jakąś wyjątkową atmosferą. Były podobne do tysięcy szkół w całej Polsce, a po usunięciu kilku elementów, równie dobrze mogłyby to być pomieszczenia przeciętnej szkoły. Władze szkoły nie inwestują w duże zmiany, raczej traktują wynajem jako etap lub w ogóle nie przywiązują wagi do kwestii przestrzeni, za istotę szkoły uważając sam proces edukacyjny, a nie miejsce.

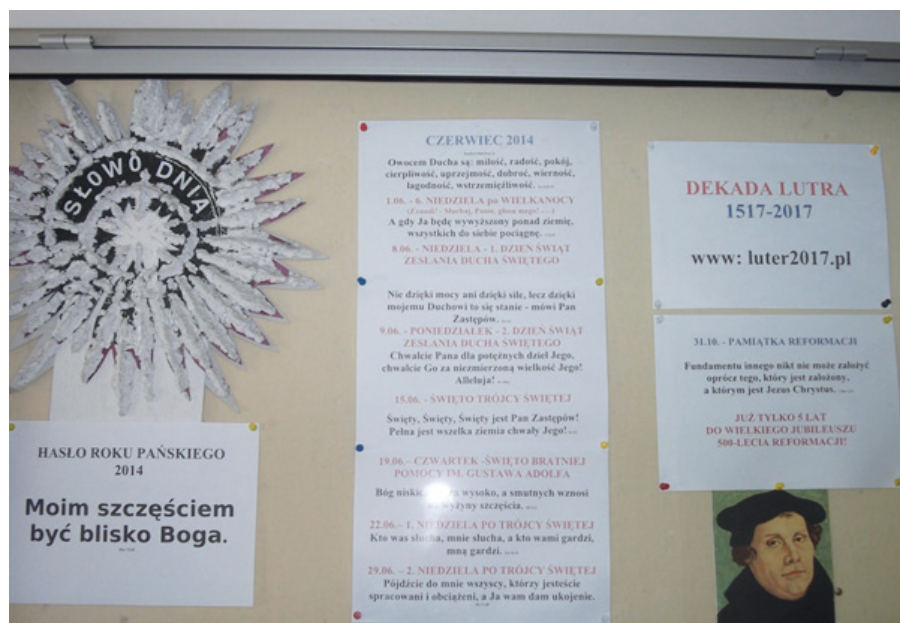
Wartości, które wynikają z tych krótkich rozważań, to stałość, tradycja i ciągłość historyczna w przypadku szkół ewangelickich, posiadających własne budynki, oraz tymczasowość, elastyczność, gotowość do zmian w przypadku szkół ewangelikalnych. Warto w tym miejscu zauważyć, że w tych drugich szkołach rozumie się podobnie jak kościół – jest to przede wszystkim wspólnota, a nie budowla, tak samo szkoła to ludzie, a nie miejsce.

Opisane powyżej trzy rodzaje przestrzeni – własną, wynajmowaną na wyłączność i wynajmowaną część budynku, wypełniały przeróżne treści. Znajdowały się przy wejściach do szkół, na tablicach ogłoszeń, szkolnych gazetkach, przy wejściach do klas. Tablice informacyjne i szkolne gazetki w badanych placówkach nie różniły się wyraźnie od tych w znanych mi

szkołach publicznych. Jak wszędzie pojawiały się niezbędne ogłoszenia, harmonogramy, regulaminy, prace artystyczne uczniów, gratulacje, zaproszenia. Moją uwagę zwróciły też informacje o udziale szkół w projektach i wymianach międzynarodowych, które zauważyłam w wielu placówkach. Widać, że dla szkół ważna jest innowacyjność, poszukiwanie nowych rozwiązań i nowatorskie podejście do edukacji.

Nie mogłam jednak nie dostrzec elementów nieobecnych w szkołach publicznych lub pojawiających się okazjonalnie – w okresie świątecznym i w okolicy sal do religii. W badanych placówkach takie treści nie były ograniczone czasem ani przestrzenią. Już nad wejściem do szkół „Arka” we Wrocławiu przeczytać można biblijne motto: „Wychowuj dziecko odpowiednio do drogi, którą ma iść, a nie zejdzie z niej nawet w starości” (Przypowieści Salomona rozdział 22, wers 6) połączone z obrazem dwóch, idących ścieżką postaci – dorosłej i dziecka, trzymających się za rękę. Osoba wchodząca do szkoły otrzymuje wyraźną informację o tym, że w tej szkole wychowanie oparte jest na wartościach chrześcijańskich. Podobnie w Cieszynie, gdzie przy wejściu znajduje się tablica z kilkoma wersetami.

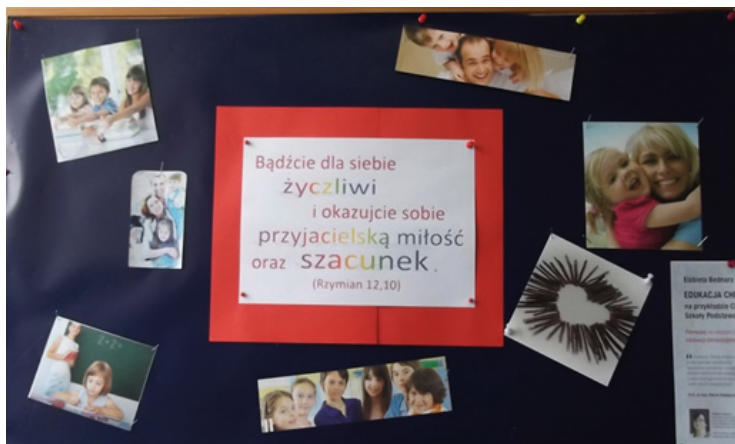
Zdjęcie 1. Tablica ogłoszeń przy wejściu do Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie. Zdjęcie autorki z 17.06.2014 r.



Jak zaznacza dyrektorka: „wchodząc do szkoły, to pewnie rzuca się zawsze w oczy to, że jest tam cytat i roku biblijnego, i miesiąca, i dnia. Czyli każdy jakby wchodząc już ma w myślach słowo Boże”¹⁰³⁴.

Praktycznie we wszystkich placówkach, które mogłam dokładniej obejrzeć, w przestrzeni wspólnej pojawiały się wersety z Pisma Świętego, wyraźnie wskazujące jego rolę w codziennym życiu szkoły. Wartością, którą można tu zauważyć, jest przywiązanie do chrześcijańskiego charakteru szkoły, bibliocentryzm, obecność *sacrum* w *profanum*, a w zasadzie brak takiego podziału. Kwestię chrześcijańskiego charakteru placówek i jego znaczenia wyczerpująco omówiłam już w poprzednich fragmentach publikacji. Biblizm jest pojęciem teologicznym wskazującym na oparcie wierzeń i przekonań na tekście biblijnym, podkreślającym jego wyjątkową rolę. Jest to jeden z czterech probierzy ewangelikalizmu (ponadto są to: konwertyzm, aktywizm i krzyżocentryzm), sformułowanych przez Davida Bebbingtona¹⁰³⁵. W protestantyzmie nie oddziela się tak wyraźnie życia codziennego od sfery ducha. *Sacrum* przenika i jest obecne w codzienności śmiertelników, zatem również święty tekst jak najbardziej jest na swoim miejscu, wypełniając szkolne mury. Poniżej zdjęcia przedstawiające przykłady obecności treści biblijnych w szkolnej przestrzeni.

Zdjęcie 2. Tablica ogłoszeń w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie. Zdjęcie autorki z 15.10.2013 r.



¹⁰³⁴ Wywiad z L. Pałac.

¹⁰³⁵ N. Modnicka, *Specyfika polskiego ewangelikalizmu*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław 2013, s. 44.

Poza typowymi fragmentami biblijnymi na szkolnych korytarzach wisiały też ogłoszenia związane z wydarzeniami. Wiele z nich to działania znane w świecie protestanckim i kojarzone z tym środowiskiem, jak choćby Tydzień Ewangelizacyjny w Dziegielowie, Slot Art Festival, koncerty zespołu TGD. Pojawiały się też doraźne akcje charytatywne oraz ogłoszenia o działaniach wewnętrznych w szkole, jak na przykład o regularnych spotkaniach modlitewnych rodziców czy uczniów. Na tablicach ogłoszeń pojawiały się także plany lekcji i oferta zajęć dodatkowych, zapewniająca szeroką gamę propozycji na popołudniowy i weekendowy czas wolny, a nawet wakacje.

Druga część artefaktów fizycznych to konkretne symbole obecne w szkołach. Najbardziej oczywistym symbolem, związanym z chrześcijaństwem, jest krzyż. Należy jednak zaznaczyć, że jest to pusty krzyż, będący wspólnym dla wszystkich wyznań protestanckich i uniwersalnym symbolem. Krzyż pojawiał się w badanych przeze mnie placówkach, choć nie rzucał się w oczy, nie był w centralnym miejscu. Próbując zinterpretować wartości ukryte w obecności tego symbolu w szkolnej przestrzeni, doszłam do wniosku, że oczywiste jest, iż jest to wiara, ale z zaznaczeniem, że pozostaje ona kwestią prywatną, a nie publiczną.

Zdjęcia 3. i 4. Drewniany krzyż nad wejściem do Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej i ilustracja przedstawiająca krzyż połączony z tarczą i fragmentem Pisma Świętego w pokoju dyrektora Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim. Zdjęcia autorki z 5.06.2014 r. i 3.09.2013 r.



Poza symbolem krzyża, w szkołach ewangelickich pojawiał się też symbol związany z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim i pierwszą reformacją, czyli tzw. Róża lutrowa. To wyraźne odniesienie do konkretnej tradycji i wyznania, co z resztą pokrywa się z moimi wnioskami z wywiadów o bliskiej łączności między szkołami a parafiami ewangelickimi. Wśród pozostałych artefaktów, do których chciałabym się odnieść, znalazła się m.in. twórczość artystyczna uczniów, związana z tematyką biblijną i nie tylko, obecna w przestrzeni szkoły na różnych poziomach. Były to zarówno typowe wystawy prac plastycznych uczniów, jak i prace wielkoformatowe. W tym obszarze w dwóch placówkach – w Warszawie i Gliwicach – najbardziej widoczne było nastawienie na rozwój uczniowskiej twórczości. W warszawskim „Samuelu” były to malowidła naścienne i prace plastyczne o tematyce biblijnej. W szkołach ETE pojawiła się duża praca nawiązująca do tematu „Zbroja Boża”, ale głównie była to swobodna ekspresja uczniowskiej twórczości na ścianach korytarzy nowopowstałej szkoły podstawowej, i okolic klubu uczniowskiego w budynku gimnazjum i liceum. Poza tym na ścianie łączącej obydwie budynki funkcjonowała wtedy „Złota księga wpisów”, na której podpisywali się uczniowie, absolwenci i goście. Centralna wartość, jaką tu dostrzegam, to twórczość, a poza tym otwartość na podejmowanie inicjatywy i kreatywność ze strony uczniów.

Zdjęcie 5. Korytarz Szkoły Podstawowej Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach. Zdjęcie autorki z maja 2012 r.



Spośród artefaktów fizycznych dużą rolę w badanych placówkach przywiązuje się do dyplomów i trofeów zdobywanych przez uczniów indywidualnie, przez szkolne drużyny i reprezentacje czy placówkę jako całość. W większości szkół dyplomy pojawiały się na korytarzach w eksponowanych miejscach, a w niektórych spotkałam się z gablotami, gdzie wystawione były medale i puchary. Tu również dostrzegam spójność z wypowiedziami dyrekcji dotyczącymi poziomu kształcenia i nastawieniem szkół na jak najlepsze wyniki indywidualne i zbiorowe. Wartością są tu osiągnięcia – pozycja w rankingu, wynik na olimpiadzie przedmiotowej, wyniki matur czy egzaminów gimnazjalnych w kontekście województwa, wgrana w zawodach sportowych czy konkursie artystycznym.

Zdjęcie 6. Gablota trofeów i medali w Liceum Ogólnokształcącym im. Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej. Zdjęcie autorki z 5.06.2014 r.



Poza artefaktami fizycznymi, związanymi z przestrzenią szkoły, ważną rolę odgrywają też artefakty osobowe i związane z nimi mity. Takimi kluczowymi dla badanych szkół postaciami są ich patroni lub postacie

związane z historią ich powstania. Są to postacie biblijne, związane z reformacją, ważni pedagodzy. Poniżej postaram się wymienić te osoby, krótko je przybliżyć i zaznaczyć wartość, jaka wynika z odniesienia do właśnie takiego patrona. Opisy postaci zaczerpnęłam, o ile było to możliwe, z oficjalnych stron internetowych szkół, których są patronami. Ciekawe jest, że w przypadku szkół ewangelikalnych na ich stronach nie pojawia się wyjaśnienie nazwy, a tym samym postaci ważnej dla tej placówki.

Samuel – biblijny prorok, żył w XI wieku p.n.e. Jako małe dziecko oddany na służbę w świątyni. Uznawany za wzór podążania za Bożym powołaniem. Ostatni z sędziów w historii Izraela. Namaścił dwóch pierwszych królów – Saula i Dawida¹⁰³⁶.

Wartość – służba Bogu, mimo młodego wieku.

Salomon – biblijny król Izraela, syn Dawida. Żył w X wieku p.n.e. Za jego czasów panował pokój, a monarchia w Izraelu przeżywała okres największej świetności. Znany jest z budowy pierwszej świątyni. Jego mądrość i dobre rady stały się przysłowiowe, a salomonowy wyrok jest powszechnie znanym frazeologizmem¹⁰³⁷.

Wartość – mądrość ważniejsza niż dobra materialne i władza.

Mikołaj Rej – polski poeta związany z tzw. pierwszą reformacją. Urodził się w 1505 r. w Żurawnie pod Haliczem, zmarł w 1569 r. Był człowiekiem odczytanym, znawcą pism Erazma z Rotterdamu. Sekretarz królewski króla Zygmunta Augusta. Rej prowadził aktywne życie społeczne i towarzyskie. Około 1540 r. przeszedł na protestantyzm. Poeta był jednym z pierwszych założycieli i fundatorów-opiekunów zborów kalwińskich na ziemiach polskich. Na polu języka znaczenie Reja jest ogromne. Jego utwory są dokumentem szesnastowiecznej żywej polszczyzny. Wnikliwy obserwator i wybitny satyryk współczesnej mu rzeczywistości. Pisanie traktował jako powołanie i służbę społeczną. Na długie lata ukształtował on kierunki polskiej literatury – pisarstwo zorientowane na sprawy aktualne, społeczne, narodowe. Nazywany jest ojcem literatury polskiej¹⁰³⁸.
Wartości – tradycje reformacyjne, polskość, zaangażowanie społeczne.

¹⁰³⁶ *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, przekład Biblii Warszawskiej, Warszawa 1998, I Księga Samuela, rozdziały 1–28.

¹⁰³⁷ Tamże, I Księga Królewska, rozdziały 1–11; II Księga Kronik, rozdziały 1–9.

¹⁰³⁸ Oficjalna strona Szkół Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, <http://www.rejbb.pl/www2/informacje/nasz-patron> [dostęp: 9.10.2018].

Albert Schweitzer – urodził się w 1875 roku w Alzacji. Równocześnie osiągał sukcesy w dwóch odmiennych dyscyplinach: teologii i muzyce. Jako teolog był wykładowcą akademickim i znawcą Nowego Testamentu. Jako muzyk – uznanym organistą i muzykologiem, autorem jednego z najważniejszych opracowań muzyki Bacha. W wieku 30 lat rozpoczął studia medyczne, powodowany chęcią wyjazdu misyjnego do Afryki. W ten sposób postanawia chrześcijańskie ideały wprowadzać w czyn. Sam zorganizował wyjazd i zebrał fundusze potrzebne do budowy szpitala. Od 1914 roku łączył życie w afrykańskim Gabonie i praktyczną pomoc, koncerty w Ameryce i Europie, jako formę gromadzenia funduszy, oraz wykłady teologiczno-filozoficzne. W 1952 roku został uhonorowany Pokojową Nagrodą Nobla. Nawoływał do porzucenia prac nad rozwojem broni atomowej. Sformułowana przez niego zasada poszanowania życia i opracowany w czasie pracy w Afryce system etyczny stały się podstawą dzisiejszej ekologii. Zmarł w 1965 roku¹⁰³⁹.

Wartości – służba, praktyczne chrześcijaństwo.

Maria Montessori – włoska lekarka i pedagogka. Swój pierwszy dom dziecięcy „Casa dei Bambini” otworzyła w 1907 roku. Rezultaty jej pracy były tak zdumiewające, że nauczyciele z całego świata chcieli być naoczniymi świadkami efektów jej pedagogiki. Swoją metodę sformułowała na podstawie doświadczenia w pracy z dziećmi, umiejętności obserwowania i zdolności intuicyjnego rozumienia zachowania dziecka. Podwaliną jej metody edukacyjnej była obserwacja naukowa procesu uczenia się dzieci. Odkryła, że dzieci uczą się od siebie nawzajem, w związku z czym tak przygotowała otoczenie, aby mogły swobodnie wybierać aktywność najbardziej odpowiadającą ich potrzebom: intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Po ponad stu latach po stworzeniu pierwszych domów dziecięcych przez Marię Montessori, edukacja montessoriańska obecna jest na całym świecie, obejmując okres od wczesnego dzieciństwa aż po wiek szkolny¹⁰⁴⁰.

Wartości – alternatywy edukacyjne, dziecko w centrum.

¹⁰³⁹ Oficjalna strona szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitza, zakładka dotycząca patrona, <http://www.szkolyete.pl/index.php/albert-schweitzer> [dostęp: 9.10.2018].

¹⁰⁴⁰ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori, <http://www.montessori.gda.pl/portfolio/czym-jest-pedagogika-montessori/> [dostęp: 9.10.2018].

Książd Franciszek Michejda – pastor ewangelicki, działacz narodowy i społeczny, redaktor, senior Kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim. Urodził się w 1848 roku w Olbrachcicach. Był inicjatorem, sekretarzem, a później prezesem powstałego w 1881 roku Towarzystwa Ewangelickiego Oświaty Ludowej, które wydawało polskie książki religijne i kalendarze ewangelickie, rozpowszechniane także poza Śląskiem Cieszyńskim. Jego zalety osobiste, jak pracowitość, bezinteresowność, gorący patriotyzm i umiar w walce politycznej, zapewniły mu znaczenie i autorytet tak w sprawach wyznaniowych, jak i narodowych. Wspierany przez swoich braci był najwybitniejszym przedstawicielem ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim, popularnie zwanego michejdowskim. Dążeniem jego było wzmocnienie inteligencji ewangelickiej w Królestwie Polskim w oparciu o polskich protestantów na Śląsku i na Mazurach. Po pierwszej wojnie światowej walczył o pozostawienie całego Śląska Cieszyńskiego przy Polsce. Zmarł w 1921 roku¹⁰⁴¹.

Wartości – patriotyzm, tradycja ewangelicka.

Przywołane postacie, choć nie mają zbyt wielu wspólnych cech, jednak patrząc na wartości, które reprezentują, doskonale uzupełniają obraz szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego. W warstwie deklaratywnej i pewnych elementach codziennego życia szkoły wartości te są spójne. Na podstawie prowadzonych przeze mnie badań trudno dotrzeć głębiej, do faktycznej identyfikacji uczniów ze sferą aksjologiczną badanych placówek. Pozostaje to obszar do prowadzenia potencjalnych przyszłych badań.

Ostatnim poruszonym przeze mnie wątkiem dotyczącym kultury organizacyjnej będą normy funkcjonujące w placówkach. M. Czerska odwoływała się do norm pisanych i niepisanych. W swoich rozważaniach poruszę kwestię norm pisanych, ponieważ prowadzone przeze mnie badania nie dały możliwości obserwacji norm niepisanych. Wspomniane normy zapisane są w programach wychowawczych, zasadach dotyczących przyznawania oceny z zachowania, ale też w regulaminach czy statutach. Nie jest to główne zagadnienie niniejszego opracowania, zatem jedynie skrótowo przywołam wybrane punkty wskazujące na normy obowiązujące w badanych szkołach.

¹⁰⁴¹ Oficjalna strona szkół Towarzystwa Ewangelickiego im. F. Michejdy, zakładka dotycząca patrona szkoły, <http://tecieszyn.pl/index.php/ksiadz-franciszek-michejda> [dostęp: 9.10.2018].

Na korytarzach kilku spośród badanych placówek spotkałam się z regulaminami zachowania na przerwach. Zawierały one zasady dotyczące spokojnego zachowania, relacji międzyludzkich i form grzecznościowych, dbania o czystość, zasad dotyczących posiłków i organizacji czasu przerw. Z bardziej interesujących zapisów w regulaminach wybrałam dwa wskazujące na wagę wzajemnego szacunku i dbałość o dobre relacje między uczniami:

„Zabronione są zabawy, które naruszają nietykalność fizyczną lub godność innej osoby”¹⁰⁴².

„Używamy zwrotów grzecznościowych, uśmiechamy się do siebie”¹⁰⁴³.

Obecność takich regulaminów nie była jednak powszechna, tym samym wnioskuję, że stosunek do potocznie rozumianej dyscypliny w szkołach ewangelickich i ewangelikalnych jest zróżnicowany.

W jednej ze szkół – krakowskim „Uczniu” – spotkałam się z zaskakującymi dla mnie zajęciami pozalekcyjnymi z kindersztuby. Niestety nie miałam możliwości zweryfikowania treści tych zajęć, ich programu i powodów, dla jakich pojawiają się w ofercie szkoły. Sama jednak obecność tego rodzaju zajęć jest co najmniej zastanawiająca.

Normy obowiązujące w szkole dotyczą też często sfery osobistej uczniów, w tym ubioru i dozwolonych lub zabronionych kwestii związanych z wyglądem. Mundurki nie są co prawda w badanych szkołach popularne – na stałe funkcjonują tylko w Warszawie. W pozostałych szkołach były takie próby, lub są pewne elementy wspólne, budujące poczucie przynależności do szkoły. Temat ubioru i schludnego wyglądu w wywiadzie poruszyła Renata Rosowska, dyrektorka Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Edukacyjnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej:

„Nie mamy mundurków, chociaż kiedyś próbowaliśmy wprowadzić mundurki, no nie przyniosło to spodziewanego efektu, ponieważ mimo ogromnych wysiłków rodziców, bo mundurki były szyte na miarę, okazywało się że za niedługo rękawy są za krótkie, albo komuś się przytyło, albo komuś zeszczupłało, a wiadomo, że jak już ktoś jest do uniformu włożony, to chce

¹⁰⁴² *Regulamin zachowania się uczniów podczas przerw*, punkt 6., Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Uczeń” w Krakowie, zdjęcie autorki z 23.10.2013 r.

¹⁰⁴³ *Regulamin zachowania się podczas przerw*, punkt 5., Liceum Ogólnokształcące Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach, zdjęcie autorki z maja 2012 r.

w tym uniformie wyglądać dobrze. Więc w miejsce mundurków wprowadziliśmy zapis do naszego regulaminu szkoły, że uczeń musi wyglądać schludnie: bez jakichś irokezów, bez kolczyków itd. I to udaje się utrzymać, bo wtedy jeśli komuś się zamarzy kolczyk w widocznym miejscu, no to jest pytanie: albo wybierasz szkołę, albo wybierasz kolczyk. Raz w historii tej szkoły dziewczyna wybrała kolczyk, to był jej wybór. Natomiast no nie mamy problemów z jakimiś agresywnymi zachowaniami, właśnie z jakąś ekstrawagancją jeśli chodzi o ubiór. Jest cicho, spokojnie i to jest chyba rzecz najważniejsza¹⁰⁴⁴.

Wartości, które wyłaniają się z tego powierzchownego przyjrzenia się obowiązującym w szkołach normom, to z pewnością dyscyplina, porządek, szacunek i skromność. Nie są to jednak wartości pojawiające się z taką samą mocą we wszystkich placówkach. Dla niektórych szkół kwestia dyscypliny i porządku jest kluczowa i ściśle wiąże się z chrześcijańskim charakterem placówki. Dla innych ten temat nie jest tak istotny, większy nacisk kładą na pozytywne relacje międzyludzkie i szacunek niż porządek i organizację.

Podsumowując rozważania wokół kultury organizacyjnej szkół, którą potraktowałam jako jeden z dodatkowych obszarów badań, uzupełniający obraz szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego we współczesnej Polsce, przytoczę na koniec wszystkie wartości, które jawią się jako sedno aksjologicznej sfery badanych placówek. Są to:

- tradycja chrześcijańska, a w szczególności reformacyjna i ewangelicka, szacunek dla tradycji judaizmu;
- rodzina, relacje, wspólnota, dziecko, szacunek;
- wiara, służba, praktyczne chrześcijaństwo;
- nauka, osiągnięcia, alternatywy edukacyjne, mądrość, innowacyjność;
- zależnie od placówki tradycja i ciągłość historyczna oraz stałość lub tymczasowość, elastyczność, gotowość do zmian;
- polskość, zaangażowanie społeczne, patriotyzm;
- dyscyplina, skromność.

Z wymienionych wartości wyłania się obraz szkół, dla których ważna jest tradycja, ale nie boją się innowacji i zmian, chrześcijaństwo jest codzienną, praktyczną służbą drugiemu człowiekowi, a nie jedynie hasłem

¹⁰⁴⁴ Wywiad z R. Rosowską.

w szyldzie, osiągnięcia uczniów są powodem do dumy, a zadaniem, które sobie stawiają te szkoły, jest wychowanie kulturalnych, zaangażowanych społecznie obywateli.

4.4. ROLA SZKÓŁ EWANGELICKICH I EWANGELIKALNYCH W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne w Polsce pozostaje emanacją środowiska mniejszościowego. Zastanawiając się nad rolą tych szkół zadałam sobie również pytanie o integracyjną dla tegoż środowiska funkcję, którą potencjalnie mogą spełniać takie placówki. Jako ponadnominacyjne mają szansę skupiać dzieci i rodziców oraz nauczycieli z różnych wspólnot chrześcijańskich. Szkoła może stać się platformą spotkania, głębokiego międzywyznaniowego dialogu, nie tylko od święta, ale w codziennym życiu.

Pytając dyrekcję szkół o współpracę ze środowiskiem kościelnym próbowałam uchwycić fragmenty wypowiedzi wskazujące na to, że badane szkoły rzeczywiście są takimi miejscami spotkania i wzajemnego poznania. Jak się okazało, nie było to wcale trudnym zadaniem, bo w wypowiedziach często pojawiało się np. słowo „ekumenia”, wprost mówiące o ponadwyznaniowej współpracy i podejmowaniu działań skupiających się na budowaniu jedności, a nie podkreślaniu różnic. Nie znaczy to jednak, że wszystkie badane placówki stają się jednocześnie centrum skupiającym osoby różnych wyznań protestanckich i działającym na rzecz tego środowiska. Wspólne inicjatywy jednak są i warto w tym miejscu moich rozważań poświęcić im nieco uwagi.

Pierwszym, opisanym już wcześniej przykładem, są inicjatywy podejmowane w okresie świątecznym, wspólne wigilie, kolędowania, konkursy szopek, przedstawienia i spotkania. Takie wychodzenie naprzeciw, właśnie w okresie świąt, które jednoznacznie kojarzą się z chrześcijaństwem, daje szansę na wzajemne poznanie. Zwłaszcza czas przedświąteczny sprzyja zainteresowaniu i większej otwartości poznawczej, jeżeli mówimy nadal o kręgu wyznań chrześcijańskich. Spotkanie daje szansę na poznanie „obcego”, „innego”, oswojenie tego, co „nie-moje”. To spotkanie jest pierwszym krokiem do budowania świadomego swojego zróżnicowania społeczeństwa. Bez spotkania szanse na postawę tolerancji są zdecydowanie mniejsze. Może zbyt daleko idącym byłoby stwierdzenie, że stąd już tylko krok do zrozumienia, ale z pewnością sama świadomość

istnienia wyznaniowej różnorodności jest już ogromnym osiągnięciem, w kraju tak pod tym względem homogenicznym.

W niektórych szkołach rzeczywiście pojawiła się głębsza współpraca między różnymi kościołami protestanckimi i wspólnotami. W przypadku szkół ETE w Gliwicach powstanie szkoły podstawowej było takim momentem zwrotnym. Pojawili się uczniowie i wraz z nimi rodzice z różnych kościołów, co dało możliwość zbudowania przyjaznych relacji. Między innymi duchowni zapraszani są na szkolne wydarzenia i można powiedzieć, że są szkole przychylni. Ważną rolę w integracji i poczuciu tworzenia wspólnego dzieła odegrała budowa nowego skrzydła budynku przeznaczonego na szkołę podstawową. Innym sposobem tworzenia platformy współpracy były organizowane w szkole warsztaty „Chrześcijański rodzic”. Jednocześnie dyrektorka podkreśla, jak ważne dla władz szkoły jest osvajanie dzieci z różnorodnością, nie zamykanie ich w bezpiecznej enklawie, ale konfrontowanie z bogactwem różnych światopoglądów¹⁰⁴⁵.

Takim miejscem współpracy są też szkoły „Salomon” w Warszawie. Poza szerokim gronem wspólnot protestanckich i katolickich, na liście instytucji, z którymi placówka współpracuje, pojawiają się też ambasada Izraela i gmina żydowska, ośrodki kultury oraz miejsca zajmujące się pomocą społeczną¹⁰⁴⁶. Wyraźnie zauważalne jest, jak te obszary pokrywają się z działalnością kościołów protestanckich – edukacja, pomoc społeczna, kultura, dodatkowo dbanie o dziedzictwo kultury żydowskiej. Poza rolę scalającą społeczność protestancką szkoła w jednoznaczny sposób działa w podobnych obszarach.

Poza rolę integrującą samo środowisko mniejszościowe rozumiane jako społeczność protestancka i charyzmatyczne wspólnoty katolickie (margines większości lub mniejszość w większości) w wywiadach pojawiła się też współpraca ze społecznością żydowską i prawosławną. Zwłaszcza żydowskie korzenie chrześcijaństwa w kręgach protestanckich są często podkreślane. Pojawia się też czasem współpraca z gminą żydowską, jak w warszawskiej placówce czy np. w szkołach Reja w Krakowie:

Trudno może mówić o współpracy, no ale chociażby przez miejsce i sąsiedztwo z Kazimierzem na przykład, w planach zawsze jest pobyt w synagodze, mamy tam spotkanie z rabinem zresztą mamy też wyznawców judaizmu

¹⁰⁴⁵ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰⁴⁶ Wywiad z E. Bednarz.

wśród nas, oni się jakoś nie afiszują, nie o to chodzi, żeby się afiszować, ale właśnie żeby poznawać też pewną odmierność, kulturę, tradycję, religię, czy jakieś moralne zasady. Więc no może o współpracy z gminą tutaj żydowską za dużo by było powiedziane, ale [...] jest nić jakaś kontaktu¹⁰⁴⁷.

W tamtejszych szkołach prowadzone są też lekcje dodatkowe z religioznawstwa, na których przy okazji kolejnych zajęć odwiedzane są różne wspólnoty, w tym również niechrześcijańskie, jak na przykład Hare Kryszna czy wspólnoty buddyjskie, stanowiące jeszcze mniejszą grupę niż kościoły protestanckie¹⁰⁴⁸.

Respondenci przywoływali też często konkretne przykłady takich wspólnych inicjatyw lub organizacji, z którymi współpracują, a które z założenia są właśnie ponadwyznaniowe, ale pozostające w kręgu chrześcijańskim. Takim przykładem jest chrześcijańska organizacja skautowa Royal Rangers działająca w 95 krajach na świecie¹⁰⁴⁹. W Polsce Rangersi organizacyjnie są agendą Kościoła Zielonoświątkowego w RP¹⁰⁵⁰. Szczerpy swoje zbiórki mają w różnych miejscach, w tym w wielu z badanych szkół¹⁰⁵¹. Wśród takich ponadkościelnych organizacji w wywiadach pojawiły się: Centrum Misji i Ewangelizacji (organizacja rekolekcji dla uczniów, zapewnianie cateringu dla szkoły, wspólne zbiórki charytatywne)¹⁰⁵², Centrum Profilaktyki, Edukacji i Terapii „Kontakt” (warsztaty profilaktyki uzależnień)¹⁰⁵³, Młodzież dla Chrystusa Polska (Youth For Christ) (prowadzenie lekcji biblijnych)¹⁰⁵⁴, King’s Kids (prowadzenie lekcji biblijnych)¹⁰⁵⁵, Association of Christian Schools International (zrzeszenie szkół chrześcijańskich na świecie – wsparcie i szkolenia)¹⁰⁵⁶.

¹⁰⁴⁷ Wywiad z P. Machowskim.

¹⁰⁴⁸ Tamże.

¹⁰⁴⁹ Oficjalna strona Royal Rangers Polska, <http://royalrangers.pl/index.php?li1=7> [dostęp: 11.09.2018].

¹⁰⁵⁰ Oficjalna strona Kościoła Zielonoświątkowego w RP, zakładka dotycząca agendy Kościoła, <http://kz.pl/kzw/agendy-kosciola/> [dostęp: 11.09.2018].

¹⁰⁵¹ M.in. we Wrocławiu, Krakowie, Zielonej Górze i Gdańsku.

¹⁰⁵² Wywiad z L. Pałac.

¹⁰⁵³ Tamże.

¹⁰⁵⁴ Wywiad z Z. Lewandowską.

¹⁰⁵⁵ Wywiad z E. Bednarz.

¹⁰⁵⁶ Wywiad z Malcolmem Cleggiem, prezesem organu prowadzącego Chrześcijańską Szkołę Podstawową i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, z 8.05.2014 r., przeprowadzony przez autorkę.

Odwrotnym działaniem jest bardzo silna współpraca z jedną wspólnotą i jej przybliżanie mieszkańcom miasta. W taki sposób funkcjonuje to w Tomaszowie Mazowieckim. Założyciele szkoły, a wcześniej przedszkola, wywodzą się ze Społeczności Chrześcijańskiej TOMY, będącej częścią Kościoła Chrystusowego w RP. Członkami tej samej wspólnoty jest część nauczycieli, rodziców i dzieci. W czasie moich badań szkoła bezpłatnie korzystała z pomieszczeń Kościoła przy okazji wszystkich większych wydarzeń¹⁰⁵⁷. Dla rodziców spoza tego środowiska już dużym wydarzeniem jest samo przekroczenie progu „innego kościoła”, co dzieje się w dość naturalny i niezobowiązujący sposób – przy okazji szkolnych wydarzeń. Podobną więź z jednym kościołem mają szkoły ewangelickie, o czym wspominali wszyscy dyrektorzy. Współpraca czasem polega głównie na korzystaniu wzajemnie ze swoich pomieszczeń, a czasem to zaangażowanie jest bardzo duże. O współpracy z parafią cieszyńską mówiła dyrektorka tamtejszej szkoły:

wydawany tutaj [w parafii – przyp. aut.] [...] miesięcznik „Wieści Wyższo-bramskie”, w których zawsze ukazują się rubryki poświęcone aktualnym jakimś tam rzeczom, które się dzieją w szkole, więc jest i artykuł o liceum, o gimnazjum, o szkole podstawowej i o przedszkolu, są zdjęcia. [...] Współpracujemy raz w roku przynajmniej z zaolziańskim Kościołem Ewangelickim, bo oni robią taki konkurs poezji chrześcijańskiej, chyba tak to jest nazywane, także zawsze też uczestniczymy w tym i to nasi uczniowie idą na Zaolzie. [...] No i chór, chór, który jest właściwie takim naszym ambasadorem ma dobry, rzeczywiście wysoki poziom. [...] Występuje oprócz wyjazdowych jakichś koncertów, ale też dla parafii, w Istebnej był co najmniej dwa, czy trzy razy na takim koncercie, tutaj w cieszyńskiej parafii występował w ramach tego takiego cyklu koncertów: „Ratujmy organy cieszyńskie”. [...] Na zjazdach diecezjalnych chórów też występują. Także chór służy rzeczywiście nie raz na różnych takich właśnie, jak był kiedyś ProChrist w Katowicach, to chór nasz tam występował razem z wieloma, wieloma innymi, ale nasz dyrygent był tym, który dyrygował całością. Pan Jean-Claude Hauptmann, który jest jednym z dyrygentów także Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”, stąd też parę, trzy takie występy wspólne były naszego chóru razem z Zespołem Pieśni i Tańca „Śląsk”, to było takie rzeczywiście no wydarzenie dla nas¹⁰⁵⁸.

¹⁰⁵⁷ Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁵⁸ Wywiad z L. Pałac.

Widać tu wyraźnie wielopoziomową współpracę i działania, które równocześnie reprezentują szkołę i parafię.

Należy zauważyć, że współpraca ze środowiskiem protestanckim nie zawsze układa się pomyślnie. Zwłaszcza w czasie powstawania szkół nastawienie przedstawicieli konkretnych wspólnot było bardzo różne. W przypadku szkół „Arka” we Wrocławiu, pionierskich, jeśli chodzi o szkolnictwo ewangelikalne, w czasie powstawania szkoły zaangażowanych było czterech pastorów, którzy może nie jakoś bardzo bezpośrednio, ale jednak wspierali zakładanie placówki i pomogli w sformułowaniu stanowiska doktrynalnego. Pojawiła się też praktyczna pomoc w postaci organizacji mebli. Szkoła odegrała dużą rolę w budowaniu funkcjonującego do dziś we Wrocławiu Przymierza Pastorów:

To też dla pastorów tutaj, właściwie od tego się zaczęła współpraca między pastorami we Wrocławiu wkoło szkoły, to to ruszyło, aby nie każdy oddzielnie sobie, ale mogli razem się spotykać. [...] Właśnie wiele lat temu pomyśleliśmy, że warto mieć przychyłność przywódców. Między innymi powstało właśnie, takie obniżenie czesnego, taka specjalna stawka dla dzieci pastorów, liderów, aby mogły tutaj być. Dlatego, że jeżeli tacy pastory stają się naszymi klientami, o to też się poznaje tych właśnie przywódców z innej strony, jako rodziców. Tacy są normalni wtedy i tacy sami nie tylko tacy wydawałoby się święci zza ambony. Ale oni jeżeli są zadowoleni, a zazwyczaj są, to mówią dobrze o szkole w swoich środowiskach i wtedy rodzice z tych środowisk chętniej i czując się bardziej bezpiecznie posyłają tutaj dzieci i to jest też dla nas ważne. Również jest ważne, że jeżeli dobrze myślą o szkole, jeżeli mają tu swoje dzieci, to mają nas w swoich modlitwach¹⁰⁵⁹.

To bardzo pozytywny przykład, jak szkoła poprzez swoją politykę rekrutacyjną buduje dobre relacje z lokalnymi wspólnotami.

Pozytywne nastawienie do szkoły niekoniecznie oznacza wzajemne zrozumienie i podobną wizję tego, czym szkoła chrześcijańska powinna być. Pastory oczekują szkoły na wzór szkoły niedzielnej, co zupełnie nie odpowiada władzom organów prowadzących i samej dyrekcji szkół. W rozmowie z prezesem Stowarzyszenia Edukacyjnego Chrześcijan „Arka” Malcolmem Cleggiem przywołał on taką anegdotę z początków istnienia szkoły:

¹⁰⁵⁹ Wywiad z Z. Lewandowską.

Jak ja stałem się dyrektorem, to jednym z moich pierwszych ruchów to było, bo nie byłem nigdy dyrektorem szkoły, więc nic nie wiedziałem praktycznie, tym bardziej polskiej szkoły, i ściągnąłem wierzącego dyrektora szkoły chrześcijańskiej z Wielkiej Brytanii, którego no, dostałem jego adres. Prosiłem go, żeby przyjechał do nas na trzy dni, żeby dać mi jakąś ocenę sytuacji. I pamiętam, że przyjechał i był bardzo pomocny, on był u nas dwa–trzy dni, nie pamiętam i potem się spotkaliśmy i mówię, no to jakie masz rekomendacje? I on powiedział, no to pierwsza rzecz, to bym wyrzucił jedną nauczycielkę i druga rzecz, to bym wyrzucił jednego ucznia. I pytałem, którą nauczycielkę, a on mówi: no nie mam nikogo na myśli, tylko wyrzuc kogoś, i którego ucznia? nie, nie mam nikogo na myśli, wyrzuc kogoś. I tak rzeczywiście zrobiłem i to był dobry ruch, bo to zaczęło już nie być taką szkółką niedzielną, gdzie wszyscy są tacy, tacy i cieszymy się, że ktokolwiek jest, nawet jeżeli jest bylejąkoś i możesz się zachować jak chcesz, bo i tak będziemy cię tolerować, tylko zaczęła być taka bardziej profesjonalna atmosfera¹⁰⁶⁰.

Prezes stowarzyszenia przeciwstawia atmosferę szkoły niedzielnej – nieformalną, luźną, akceptującą bez względu na wszystko, atmosferze szkoły, która jego zdaniem powinna być profesjonalna, zdyscyplinowana i stawiająca wymagania wobec zachowania uczniów. Na tym polu mogły pojawiać się nieporozumienia, podobnie jak w przypadku prób formalizowania szkoły niedzielnej w ramach tworzenia punktów katechetycznych, kiedy to wprowadzanie określonych wymagań, programu nauczania, ścisłego systemu ocen spotyka się z oporem dzieci, rodziców, a czasem nawet duchownych danej wspólnoty.

Z kolei dyrekcja zdaje sobie sprawę, że oczekiwanie finansowego wsparcia i zaangażowania Kościołów mniejszościowych w polskiej rzeczywistości najczęściej prowadzi do rozczarowania. Kościoły często same borykają się z finansowymi trudnościami albo ledwo mieszczą się w swoich możliwościach budżetowych. Bardzo rzadko jest przestrzeń na wsparcie inicjatyw poza bezpośrednią kuratelą danej wspólnoty. Z drugiej strony, jak zauważyła Zofia Lewandowska, brak finansowego i organizacyjnego powiązania z jedną wspólnotą daje wolność, zarówno w zakresie prowadzenia szkoły, jak i skojarzeń środowiska lokalnego, głównie tego

¹⁰⁶⁰ Wywiad z M. Cleggiem.

większościowego¹⁰⁶¹. Jak ujęła to dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku:

My też trochę powiem szczerze unikamy tego, żeby nie być odbierani, że jesteśmy, nie wiem, szkołą powiązaną tylko z baptystami, albo tylko z Kościołem Zielonoświątkowym, chcemy być szerzej otwarci. Ale nie powiem, że jeżeli by jakiś Kościół nas wsparł bardziej, byłoby nam miło, ale też nie chcemy, żeby to było oficjalnie, że jesteśmy pod patronem jakiegoś konkretnego zboru, ponieważ to niestety zamyka później niektóre osoby na współpracę ze szkołą. Boją się po prostu posłać dziecko, bo boją się, że będzie jakaś indoktrynacja kościelna w szkole, czego bardzo mocno unikamy i nie chcemy nawet. Nikt tutaj z rodziców nawet nie wie do jakich zborów my chodzimy, żeby nie było po prostu tego, że my tutaj, jakiś zbor tutaj zarządza szkołą. Także staramy się tego unikać¹⁰⁶².

W Gdańsku na samym początku bardzo pomógł Kościół Chrześcijańskich Baptystów z Sopotu, udostępniając pomieszczenia, w których wtedy mieściła się szkoła. Władze szkoły mogły liczyć na duże wsparcie i pomoc ze strony pastora. To jednak był ten początkowy etap¹⁰⁶³. Przedsięwzięcie, jakim jest zakładanie szkoły chrześcijańskiej, nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem, poparciem i otwartością. Często pojawia się wiele obaw, wątpliwości. Z takimi emocjami osoby zakładające szkołę często się spotykają, opowiadając o swoim pomysle we wspólnotach. Gdy szkoła działa już kilka lat, łatwiej jest rozwiewać te obawy, jednak na początku, gdy jest tylko pomysł, plan działania i dobre chęci założycieli, trudno przewidzieć efekty. Przeszkodą bywają też finanse – szkoły niepubliczne, jakimi są badane placówki, zazwyczaj pobierają czesne, na które z wiadomych przyczyn nie wszyscy rodzice mogą sobie pozwolić.

Wątek, którego nie sposób nie przywołać, chociaż w rozmowach pojawiał się raczej ze wstydem i zażenowaniem ze strony dyrekcji czy założycieli, jest w ogóle trudna współpraca pomiędzy poszczególnymi wspólnotami protestanckimi. W niektórych miejscowościach, jak we Wrocławiu, są takie inicjatywy, w niektórych nie ma ich wcale, trudno wtedy mówić o tym, by szkoła pełniła funkcję neutralnego miejsca

¹⁰⁶¹ Wywiad z Z. Lewandowską.

¹⁰⁶² Wywiad z B. Szulc.

¹⁰⁶³ Tamże.

spotkania. Czasem, w mniejszych miastach tych wspólnot protestanckich po prostu nie ma zbyt wiele. W przypadku szkoły w Tomaszowie w mieście poza Społecznością Chrześcijańską TOMY jest jeszcze Kościół Ewangelicko-Augsburski, ale do tej pory niestety nie ma żadnej bliskiej współpracy¹⁰⁶⁴.

Poza oficjalną współpracą z kościołami niejako naturalnie zachodzi ona w sposób nieoficjalny poprzez rodziców dzieci uczących się w danej placówce. O takiej współpracy mówiła w wywiadzie Beata Szulc ze szkoły w Gdańsku. Naturalna współpraca ze wspólnotą Koinonia Jan Chrzyciel pojawiła się, gdy coraz więcej dzieci rodziców będących członkami tej wspólnoty zaczęło chodzić do szkoły. Rodzice wspierają szkołę modlitwami, ale też praktyczną pomocą. Szkoła w Gdańsku w momencie prowadzenia przeze mnie badań była najmłodszą placówką, istniała zaledwie trzy lata, więc dopiero budowała sieć współpracy, licząc na jej rozwój w przyszłości¹⁰⁶⁵. O takiej nieoficjalnej współpracy mówiła też nauczycielka ze szkoły „Uczeń” w Krakowie:

dzieci są też z różnych kościołów, z różnych wyznań, więc jeżeli już to są to takie sytuacje sporadyczne, kiedy np. zapraszamy kogoś na jakąś uroczystość, modlitwę, jakiś wykład, czasami dla rodziców czy dla nauczycieli, no to wtedy w zależności właśnie tam z różnych kościołów, jak akurat jest potrzeba czy ktoś ma czas albo jakiś konkretny temat do przedstawienia to tak¹⁰⁶⁶.

Podsumowując można stwierdzić, że mimo przeszkód badane szkoły stały lub stają się platformą ponadwyznaniowej współpracy dla środowiska mniejszościowego. Współpracują z kościołami, choć najczęściej nie są to działania oficjalne, a raczej okazjonalne. W wywiadach pojawiła się też kooperacja z organizacjami ponadkościelnymi, z którymi jest to nieco bardziej sformalizowane, a działania są ciągłe lub podobnie jak w przypadku kościołów – okazjonalne. Dodatkowo pojawia się też współpraca z Kościołem Rzymskokatolickim oraz dialog międzyreligijny. Myślę jednak, że wciąż placówki te mają niewykorzystany potencjał bycia miejscem spotkań – wzajemnego poznania i wspólnego działania.

¹⁰⁶⁴ Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁶⁵ Wywiad z B. Szulc.

¹⁰⁶⁶ Wywiad z A. Rysiewicz.

4.5. SZANSE ROZWOJU SZKOLNICTWA EWANGELICKIEGO I EWANGELIKALNEGO W POLSCE – PRÓBA PROGNOZY

Pod koniec mojej publikacji chciałabym poruszyć kwestię przyszłości szkolnictwa protestanckiego w Polsce, szans rozwoju i ograniczeń. Dla swojej refleksji w tym obszarze przyjąłem dwie perspektywy. Pierwsza z nich to przyszłość szkół w skali mikro, wynikająca z planów dyrekcji, marzeń i celów, jakie sobie stawiają. Druga to skala makro – rozwój placówek w kraju, powstawanie nowych ośrodków, sens istnienia szkolnictwa chrześcijańskiego tego typu. Na zakończenie podejmę próbę prognozy dotyczącej rozwoju szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce.

W wywiadach dyrektorzy szkół z dużą rezerwą mówili o przyszłości. Wspominali, że często ich plany nie przetrwały zderzenia z rzeczywistością, a zwłaszcza ograniczeniami finansowymi. Mówili o marzeniach, ale bardzo nieśmiało, jakby już zakładali tylko częściowe ich spełnienie lub długie odsunięcie w czasie. Mimo tej rezerwy i zauważalnej niepewności co do przyszłości, pojawiło się kilka obszarów zmian i planów rozwoju, które powtarzały się w moich rozmowach.

Pierwszym takim wątkiem jest budynek szkoły. Tu, zależnie od sytuacji, w planach pojawia się własny budynek, remont lub rozbudowa, własna sala gimnastyczna, budowa boiska lub nowe wyposażenie szkoły. Część badanych placówek wynajmuje piętra lub skrzydła w budynkach szkół publicznych. Taka sytuacja ma swoje zalety, ale też nie daje pełnej samodzielności i w skrajnych sytuacjach zmusza do zmiany lokalizacji szkoły. W Cieszynie przyczyną poszukiwania nowego budynku stał się sukces rekrutacyjny szkoły i bardzo dużo chętnych:

mamy znaleziony już budynek, do którego chcielibyśmy się przenieść w związku z tym, że jest nam tutaj za ciasno w tym budynku. [...] Jest nam tutaj dobrze, ale ciasno [...]. Mamy pełne klasy, otworzyliśmy w jednym z roczników gimnazjum trzy klasy zamiast dwie równoległe, w liceum to samo i nawet chcielibyśmy znowu teraz trzy otworzyć, nie mamy miejsca, nie mamy gdzie. Stąd też patrzymy na taki budynek, który należy do parafii [...] natomiast potrzebujemy sporo pieniędzy, żeby wyremontować i przystosować go do potrzeb szkół. No więc pewnie od przyszłego roku zaczniemy jakieś takie akcje, gdzie będziemy szukać środków, szukać sponsorów, którzy mogliby nam pomóc w tym, żeby tam się przenieść. [...] Więc to jest

takie duże zadanie, ale gdyby się udało, to z korzyścią dla szkoły, bo mogłaby się dalej rozwijać i no na pewno organizować łatwiej byłoby nam te zajęcia. Natomiast jeżeli chodzi o renomę, to na pewno jest to też miejsce w mieście takie no bardziej reprezentacyjne niż ten budynek, który jest jedną z kamienic tak naprawdę, w ciągu kamienic¹⁰⁶⁷.

Większość planów dyrekcji, zwłaszcza tych związanych z budynkami szkół, wiąże się z dużymi nakładami finansowymi, na które najczęściej szkoły ani ich organy prowadzące nie mogą sobie pozwolić. Stąd poszukiwania sponsorów i różnego rodzaju akcje umożliwiające zebranie niezbędnych funduszy.

W czasie moich badań nad zmianą budynku zastanawiała się też dyrekcja w Tomaszowie Mazowieckim – z tego samego powodu co dyrekcja cieszyńskiej placówki. Ciasny budynek, choć samodzielny, nie dawał już możliwości rozwoju. Ważną kwestią była tutaj przestrzeń na zajęcia z wychowania fizycznego i wspólna lokalizacja wszystkich placówek:

marzy nam się duży budynek z własną salą gimnastyczną, bo w tej chwili salę gimnastyczną wynajmujemy, z dużą przestrzenią taką do ruchu, do biegania i najlepiej żeby był to budynek, który na parterze mógłby mieścić przedszkole, a na piętrze szkołę podstawową i gimnazjum w przyszłości¹⁰⁶⁸.

Podobnie w Zielonej Górze, gdzie szkoła wynajmowała część budynku szkoły publicznej, marzeniem dyrekcji jest własne miejsce w centrum miasta, gdzie poza działalnością szkoły możliwe byłoby prowadzenie też szerszych działań społeczno-edukacyjnych¹⁰⁶⁹. Inne szkoły, w których pojawiał się temat rozbudowy, przeniesienia lub zmian związanych z budynkiem, to „Samuel” w Warszawie oraz „Arka” we Wrocławiu. Od niedawna w nowym budynku funkcjonowała przeniesiona z Sopotu do Gdańska Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori, a szkoły ETE w Gliwicach dobudowały nowe skrzydło przeznaczone na pomieszczenia szkoły podstawowej¹⁰⁷⁰.

Drugim najczęściej poruszonym planem był rozwój placówki o inne etapy edukacyjne – przedszkole, gimnazjum lub liceum. W tym miejscu

¹⁰⁶⁷ Wywiad z L. Pałac.

¹⁰⁶⁸ Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁶⁹ Wywiad z M. Milczarek.

¹⁰⁷⁰ Wywiad z B. Szulc; wywiad z M. Czudek.

należy zauważyć, że szkoły ewangelickie powstawały rozpoczynając od poziomu szkoły średniej, od założenia liceów ogólnokształcących. W czasie prowadzenia badań przy wszystkich działały gimnazja, a przy trzech z czterech również podstawówki. W Cieszynie ponadto od 2006 roku funkcjonuje prowadzone przez Towarzystwo Ewangelickie przedszkole¹⁰⁷¹. W Gliwicach pojawia się myśl o przedszkolu, na razie jednak skupiają się na działalności szkoły podstawowej¹⁰⁷².

Szkolnictwo ewangelikalne rozpoczynało natomiast od szkół podstawowych, ewentualnie punktów przedszkolnych. Część z nich rozbudowała swoją ofertę o gimnazjum, jak szkoły w Warszawie i we Wrocławiu¹⁰⁷³. Część z czasem powołała punkty przedszkolne. Przed pozostałymi placówkami stało wyzwanie związane z powołaniem gimnazjum – najczęściej na prośbę rodziców. Taki temat przywołały dyrektorki z Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim i z Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku. O wyzwaniu, które władzom szkoły rzucili rodzice, mówi dyrektorka z Tomaszowa Mazowieckiego:

W tej chwili kończymy szóstą klasę, znaczy to jest rok, w którym skończymy naszą pierwszą szóstą klasę i zastanawialiśmy się bardzo długo czy chcemy robić gimnazjum, czy nie. I wygląda na to, że po rozmowach z rodzicami, dyskusjach, ich namowach i prośbach, że chcemy iść dalej, jeżeli chodzi o edukację, więc przynajmniej do końca gimnazjum chcielibyśmy, żeby szkoła funkcjonowała¹⁰⁷⁴.

Podobnie sprawy przedstawiają się w Gdańsku:

za dwa lata oczywiście jest przed nami perspektywa otworzenia gimnazjum, ponieważ nie chcemy jakby wypuścić tych naszych dzieci, szczególnie w tym trudnym okresie, jakim jest okres nastoletni, do publicznego gimnazjum,

¹⁰⁷¹ Oficjalna strona Towarzystwa Ewangelickiego, zakładka dotycząca działalności przedszkola, <http://pte.tecieszyn.pl/index.php/o-przedszkolu> [dostęp: 22.09.2018].

¹⁰⁷² Wywiad z M. Czudek.

¹⁰⁷³ Oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”, <http://samuel.pl/gimnazjum/> [dostęp 22.09.2018]; oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka”, <http://arka.edu.pl/wyberz-nas/program-szkoly/> [dostęp: 22.09.2018].

¹⁰⁷⁴ Wywiad z A. Crozier.

wiedząc co się dzieje w publicznych gimnazjach. Jest to kolejne wielkie wyzwanie i nie wiem na ile starczy nam sił, bo fundację tworzą tak naprawdę dwa małżeństwa, więc jest to niedużo, ale jest bardzo dużo osób wspierających, więc mam nadzieję, że stworzy się właśnie z rodziców taka dość duża, liczna ekipa, która pomoże nam przy otwarciu tej placówki, bo widzimy, że rodzicom też na tym zależy, żeby nie puszczać dzieci dalej¹⁰⁷⁵.

Pozostałe placówki myślą też o powstaniu przedszkola lub rozwijaniu innych form edukacyjnych. Przedszkole jako marzenie pojawiło się w wywiadzie z dyrektorką zielonogórskiej placówki: „chcielibyśmy od września już otworzyć punkt przedszkolny i jakby działania podjęliśmy już w tym kierunku. [...] Tak, i utworzenie gimnazjum, czyli żeby mieć przedszkole, szkołę podstawową, gimnazjum”¹⁰⁷⁶.

Jak widać, celem we wszystkich szkołach jest kompleksowa działalność edukacyjna, tworzenie zespołów szkół, nawet połączonych z przedszkolami, w których dzieci mogłyby przejść całą swoją drogę edukacyjną do egzaminu dojrzałości. Wyzwaniem ostatnich lat dla szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego stały się zmiany wynikające z reformy oświaty z 2016 roku, przewidujące m. in. likwidację gimnazjów. Dla części szkół to tylko zmiana organizacyjna (w przypadku gdy prowadzą pełny kompleks szkolny – SP, gimnazjum i LO), dla tych, które niedawno zakładały gimnazja, te zmiany stanowią poważny problem do rozwiązania. Wiem, że część zdecydowała się na otwarcie szkół średnich, jednak wymaga to sporego nakładu środków oraz organizacji odpowiedniej kadry, która będzie w stanie poprowadzić zajęcia na poziomie dobrego, konkurencyjnego wobec renomowanych szkół publicznych, liceum. Tematyka tych zmian, choć niezwykle ciekawa, wykracza poza przyjęte przeze mnie ramy czasowe, w związku z tym rozważania te muszą pozostać na osobne opracowanie.

Wracając do planów na przyszłość, bardziej zachowawcze wypowiedzi dyrektorów związane były z przetrwaniem placówek w obliczu niżu demograficznego, co dotyczyło zwłaszcza szkół średnich. Tę kwestię przywołały m. in. dyrektorki szkół ewangelickich w Gliwicach, Krakowie i w Bielsku-Białej. Jak mówiła Maria Czudek ze szkół ETE w Gliwicach:

¹⁰⁷⁵ Wywiad z B. Szulc.

¹⁰⁷⁶ Wywiad z M. Milczarek.

Sytuacja demograficzna w naszym kraju spowodowała, że jesteśmy teraz w tych szkołach ponadpodstawowych w głębokim kryzysie demograficznym. I to niestety ma swoje odbicie również w naborze uczniów do szkół niepublicznych z jednej strony. [...] Jest kryzys w liceach, w gimnazjum jakoś funkcjonujemy, ale nie jest już tak, jak było kiedyś. Za to jest duże zapotrzebowanie na szkołę podstawową. Gdybyśmy mieli przedszkole, to w ogóle tych kandydatów do przedszkola też byłoby bardzo wielu. W związku z czym troszkę się zmienia, tak, większy nacisk w tej chwili musi być położony na szkołę podstawową, no co zrobić z tymi kandydatami, których jest za dużo. Mocno, mocno pracować nad tym, żeby gimnazjum, w przyszłym roku już nasi uczniowie ze szkoły podstawowej mogą zasilić nasze gimnazjum, tak, czyli za kolejne trzy lata może już liceum też jakby weźmie kolejny oddech i będzie lepiej, ale nie wiem jaka będzie przyszłość. Patrzymy, nie mamy na razie w planach jakby zamykania liceum, ale nie wiemy co nam przyszłość przyniesie, jest to karta otwarta, na którą chcemy pracować, bo praca z nastolatkami jest ogromnym wyzwaniem, ale to jest no super praca, bo to już zupełnie jakby inaczej funkcjonuje niż te małe dzieci¹⁰⁷⁷.

Konkretnym wyzwaniem dla części szkół średnich staje się przetrwanie, uniknięcie zamknięcia szkoły. Konieczne jest zachęcanie ofertą, kameralną atmosferą, ciekawymi projektami, wymianami międzynarodowymi. Mimo to w oczywisty sposób inwestowanie w niższe szczeble edukacyjne daje szanse na zatrzymanie uczniów w szkole na kolejnych etapach.

Inną kwestią przywoływaną przez większość dyrektorów było utrzymanie jakości kształcenia na obecnym poziomie. Pod koniec wywiadu wspominał o tym również Piotr Machowski, dyrektor szkół Reja w Krakowie:

bez względu na wszystko chcemy stawiać przede wszystkim nie na ilość, tylko na jakość. Czyli ten poziom, żeby był wysoki. Nie chcemy być taką samą szkołą jak dziesiątki innych, prawda, takich byle jakich szkół, gdzie pójdzie się i często jest się przepychanym z klasy do klasy. Nie no, tutaj trzeba pewne rzeczy zrobić, pewien poziom mieć, żeby skończyć u nas szkołę. Więc na pewno na ten poziom będziemy stawiać, mimo, że czasem klientów, czyli uczniów może być trochę mniej, ale lepiej mniej lepszych, dobrych, niż po prostu byle jakich¹⁰⁷⁸.

¹⁰⁷⁷ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰⁷⁸ Wywiad z P. Machowskim.

Większość badanych placówek już obecnie pochwalić się może dobrym lub bardzo dobrym poziomem kształcenia i pewną renomą w lokalnym środowisku, więc postulaty utrzymania takiego stanu są zrozumiałe.

Ważne dla dyrekcji, jako plan minimalny na przyszłość, było dbanie o chrześcijański charakter szkół. Wskazują na to m.in. takie dwie wypowiedzi dyrektorek szkół w Gliwicach i Tomaszowie Mazowieckim:

my chcemy tę ofertę prowadzić i cały czas oczywiście kładąc nacisk na to, że mają to być szkoły chrześcijańskie. To mają być szkoły, w których Pan Bóg jest na co dzień, tak, bo to dla niego robimy. I wszystko, co robimy, te sukcesy, o których moglibyśmy mówić, to no Jemu zawdzięczamy¹⁰⁷⁹.

Wierzymy, że to w jaki sposób uczymy i czego uczymy, ma bardzo duży wpływ na przyszłe życie tych dzieci i wierzymy, że za ileś tam lat będzie nam dane zobaczyć całe nowe pokolenie tomaszowian, którzy będą dobrze wyedukowani, ale też, których obraz Boga, to będzie zupełnie inny obraz, czy może nie zupełnie, ale znacznie bliższy, czy szerszy obraz tego kim Bóg jest dla nas, niż taki przeciętny obraz Pana Boga w naszym społeczeństwie¹⁰⁸⁰.

Dla wielu dyrektorów to kluczowa sprawa. Bez kultywowania chrześcijańskiego charakteru, szkoły te stracą swoją wyjątkowość i najważniejszy wyróżnik na rynku szkół niepublicznych. Oferta zajęć dodatkowych, programy nauczania, nowatorskie podejście do organizacji kształcenia, wyjątkowa kadra, kameralne klasy, miła atmosfera są niewątpliwie ważne, nie są jednak niczym niespotykanym w innych szkołach niepublicznych. Moim zdaniem to właśnie chrześcijański charakter sprawia, że badane przeze mnie placówki są inne niż jakakolwiek szkoła spoza tego niewielkiego grona.

Wśród planów rozwoju placówek na polu edukacyjnym pojawiały się projekty realizowane przez nauczycieli i wspieranie ich w podejmowanych inicjatywach¹⁰⁸¹ oraz wspieranie edukacji domowej działającej przy szkole. Edukacja domowa wciąż budzi bardzo wiele uzasadnionych i tych zupełnie nieuzasadnionych kontrowersji. Wiele z badanych przeze mnie szkół pomaga rodzicom decydującym się na *homeschooling* i jest otwarta na współpracę z takimi rodzinami. Ten temat poruszyła dyrektorka szkół „Arka”:

¹⁰⁷⁹ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰⁸⁰ Wywiad z A. Crozier.

¹⁰⁸¹ Wywiad z Z. Lewandowską.

na pewno ta edukacja domowa mocno się tu rozwija i zmienia też [...]. Ileś lat temu byliśmy do tego bardzo ostrożni. Dopiero mądrzy rodzice i mądre dzieci nas przekonały, pokazały, że naprawdę można, naprawdę jest to dobre¹⁰⁸².

Oczywiście nie we wszystkich przypadkach są to mądrzy rodzice, świadomie decydujący się na taką formę kształcenia, jednak nawet w tych trudniejszych przypadkach szkoły starają się pomagać i ewentualnie, gdy jest to konieczne, zachęcać rodziców do powrotu do tradycyjnej nauki w szkole. Przy kilku placówkach, w Zielonej Górze, Warszawie, Wrocławiu i w krakowskim „Uczniu”, działają też szkoły muzyczne, co oznacza zapotrzebowanie na pomieszczenia i ich specyficzne wyposażenie¹⁰⁸³.

Jednym z wątków, który pojawił się w kilku wywiadach, było opisywane już wcześniej przeze mnie stawianie się platformą współpracy różnych wspólnot chrześcijańskich. Jako jeden z celów widzi to dyrektorka szkoły z Gdańska:

To co ja widzę, i to co bym chciała, żeby tutaj miało miejsce, to to właśnie, żeby to był ośrodek takiej prawdziwej ekumenii, prawdziwej współpracy szerszej, między kościołami, między ludźmi, gdzie ludzie mogą się spotykać, gdzie mogą powstawać różne oddolne też inicjatywy¹⁰⁸⁴.

Budowanie miejsca współpracy to też, po wielu latach funkcjonowania szkoły, nadal ważny temat dla osób kierujących szkołą we Wrocławiu:

jesteśmy otwarci na nowych ludzi, którzy podzielą nasze serce dla społeczeństwa, żeby wierzący ludzie współpracowali – katolicy, protestanci, charyzmatycy i nie charyzmatycy, żebyśmy współpracowali dla chwały Bożej, jeżeli ludzie się znajdują, którzy są gotowi się zaangażować i złączą nowy projekt, to jest dużo otwartej przestrzeni dla takich ludzi w stowarzyszeniu, ale to zależy od sił roboczych, też od finansów. [...] Większość wierzących ludzi jest zaangażowana w kościołach swoich i nie widzą dużo poza tym. Więc tu trzeba mieć szeroką wizję Królestwa Bożego, a nie tylko swojego kościoła, żeby się angażować w coś takiego i mało kto ma w tym społeczeństwie, więc nie jest łatwo

¹⁰⁸² Tamże.

¹⁰⁸³ Wywiad z M. Milczarek; wywiad z M. Cleggiem; oficjalna strona Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”, <http://samuel.pl/zajecia-pozalekcyjne/> [dostęp: 24.09.2018]; oficjalna strona Chrześcijańskich Szkół „Uczeń”, <http://www.sp1.uczen.org.pl/szkola-uczen/finansowanie> [dostęp: 24.09.2018].

¹⁰⁸⁴ Wywiad z B. Szulc.

o oddanych współpracowników, którzy są gotowi działać międzydenominacyjnie, ponaddenominacyjnie, oddać trochę serca i trochę czasu na to¹⁰⁸⁵.

Tutaj poza oczywistymi przeszkodami finansowymi wspomniane zostały też problemy kadrowe, trudności ze znalezieniem ludzi z pasją, gotowych i chętnych do działania i podejmowania inicjatywy oraz brania za nią odpowiedzialności.

Najbardziej ambitne plany na przyszłość wiążą się z otwarciem Centrów Edukacyjnych, których działalność nie ograniczałaby się do prowadzenia szkoły czy szkół, ale też obejmowałaby organizację konferencji i szkoleń, zapewnienie profesjonalnej pomocy osobom, które chcą założyć szkołę chrześcijańską, oraz prowadzenie punktów poradnictwa. O Centrum Edukacyjnym w tamtym czasie marzyła m. in. dyrektorka szkół w Warszawie, Elżbieta Bednarz:

Chcemy nowego budynku, chcemy swojego budynku, chcemy Chrześcijańskiego Centrum Edukacji. Mamy na razie plany na to, aby zaadaptować piętro w pewnym budynku miejskim, a właściwie nie miejskim, ale kościelnym, ale jesteśmy na razie na etapie rozmów i to byłoby dla starszych klas szkół podstawowej i gimnazjum, i byłoby na wyłączność, więc byłoby świetnie, moglibyśmy rzeczywiście zrobić dużo więcej niż teraz. Ale potrzebujemy samodzielnego zupełnie budynku, co się wiąże z ogromnymi kosztami. Mamy marzenia, żeby organizować konferencje, żeby być przede wszystkim miejscem szkoleniowym, takim przygotowawczym do tworzenia placówek o takim charakterze w całej Polsce. Zresztą sprawujemy taką funkcję na co dzień, pomagamy, jeździmy w teren, zapraszamy¹⁰⁸⁶.

Funkcja nieoficjalnie pełniona przez warszawskie placówki miałyby szansę zostać rozszerzona i uporządkowana. Takich działań mogłoby być więcej i być może kolejne osoby zostałyby zachęczone do założenia szkoły chrześcijańskiej. Na drodze do tak ambitnych planów stoją jednak zazwyczaj przeszkody finansowe, choć jak wiem zarówno w Warszawie, jak i w Tomaszowie Mazowieckim w ostatnich latach, już po zakończeniu moich badań, otwarto centra edukacyjne. W Warszawie to Centrum Edukacyjne „Daniel”, zupełnie uniezależnione od szkół „Samuel”, choć

¹⁰⁸⁵ Wywiad z M. Cleggiem.

¹⁰⁸⁶ Wywiad z E. Bednarz.

założone zostało przez Fundację Edukacja z Wartościami, której prezesem jest Jacek Weigl, wcześniej założyciel szkół „Samuel”¹⁰⁸⁷. W Tomaszowie Mazowieckim w nowym budynku funkcjonują wszystkie wcześniejsze placówki prowadzone przez fundację Proem. Jest to Chrześcijańskie Centrum Edukacyjne TOMY, co bezpośrednio nawiązuje też do nazwy kościoła – Społeczności Chrześcijańskiej TOMY¹⁰⁸⁸.

Plany rozwoju środowiska szkół chrześcijańskich nie dotyczą tylko wąskiej skali mikro – pojedynczych placówek, ale też całościowego obrazu takich szkół w Polsce. W wywiadach pytałam respondentów, jak postrzegają szanse rozwoju szkolnictwa chrześcijańskiego w naszym kraju. Dla większości nie było to łatwe pytanie. Odpowiedzi są zgodne, co do tego, że takie szkoły powinny być, nawet jeśli stanowią bardzo niewielki ułamek oferty edukacyjnej. Ich specyfika nie wymaga, ale też nie zapowiada gwałtownego rozwoju ilościowego. Przeszkodą, zwłaszcza dla szkół średnich, jest niż demograficzny, a wszystkie szkoły dotyczą trudności finansowe. Agresywny rynek szkolnictwa niepublicznego z coraz bardziej zaskakującą ofertą również utrudnia pozyskanie klienta-ucznia¹⁰⁸⁹. Mimo to badane placówki wypełniają jakąś niszę w polskiej oświacie, proponując coś zupełnie innego lub to samo, a w zupełnie innym kontekście.

Dla dyrektorów i założycieli szkół samo ich powstanie i trwanie jest czymś wyjątkowym – rezultatem ogromnej pracy, ale też tak wiele czynników jest od nich zupełnie niezależnych, że efekty bywają trudne do przewidzenia. Jak powiedziała mi Z. Lewandowska z Wrocławia:

No ja myślę, że to jest w ogóle cud, że te szkoły są. Dla mnie jest to po prostu cud od Boga, że coś takiego mogło zaistnieć i każdy kolejny rok się cieszę, że jest. Patrząc na to, co dzieje się w świecie, słuchając to, co chcę wprowadzić u mnie, wiele rzeczy nie zgadza się z wartościami biblijnymi, zastanawiam się jak długo jeszcze uda nam się być, jak będzie czas, że po prostu karzą nam się zamknąć, jeśli nie będziemy się chcieli podporządkować [...]. Myślę, że niesamowita jest rola takich szkół, bo oprócz tego,

¹⁰⁸⁷ Oficjalna strona Centrum Edukacyjnego „Daniel”, <http://daniel.edu.pl/> [dostęp: 25.09.2018].

¹⁰⁸⁸ Oficjalna strona Chrześcijańskiego Centrum Edukacyjnego TOMY, <http://tomy.edu.pl/> [dostęp: 25.09.2018]; oficjalna strona Społeczności Chrześcijańskiej TOMY, <http://www.schtomy.pl/> [dostęp: 25.09.2018].

¹⁰⁸⁹ Wywiad z R. Rosowską.

że to co teraz dzieciom trudno docenić, my może bardziej wiemy, mogą w takim środowisku wprost uczyć się, słuchać Bożego Słowa, też jest to najlepsza platforma dla chrześcijan z różnych kościołów, aby spotykać się, poznawać [...]. To jest coś nie do przecenienia, zwłaszcza z tego młodego pokolenia. Oni stąd, doświadczyłam, widziałam, wychodzą z obrazem, że kościół to jest coś więcej niż tylko moja społeczność [...]. I oni rozróżniają teraz ludzi, którzy naprawdę znają Boga, po tym, po ich sercu, po ich życiu, a nie po tym jaki sztyl jest. I to jest nie do przecenienia wartość na całe życie. Oczywiście wartość edukacyjna, jak najbardziej, ale to myślę mają wszystkie szkoły i stawiają sobie za cel. Także możliwość mówienia wprost, jawnie o Panu Bogu, rodzicom, dzieciom, to jest coś, co no ja jestem po prostu zadziwiona, że mam taką możliwość. [...] Więc te szkoły dają duże możliwości, takie placówki i rodzicom też, którzy chcą, żeby to było zintegrowane¹⁰⁹⁰.

Pani dyrektor podkreśla swobodę poruszania kwestii duchowych, której nie ma w szkołach publicznych, a o której w różnych częściach moich rozmów wspominali też inni respondenci. Drugą istotną kwestią to kształtowanie postaw tolerancji i otwartości w naturalnych warunkach wspólnego przebywania ze sobą osób o nieco odmiennych, a jednak zbliżonych w swych podstawach, poglądach. Z tym łączy się też przywołane w cytowanej wypowiedzi budowanie szerokiego pojęcia kościoła, które wynika z doświadczenia duchowej wspólnoty z osobami różnych wyznań. Dyrektorka na koniec podkreśliła też jednorodne podejście do wychowania, zwłaszcza w sferze aksjologicznej, z rodzicami, co wynika z założeń szkół tego typu.

Zastanawiając się, po co w ogóle szkolnictwo tego typu w Polsce, kraju gdzie demografia nie wskazuje na szczególne zapotrzebowanie na ich istnienie, przywołam kolejną wypowiedź, tym razem dyrektorki z Warszawy:

Po co nam edukacja chrześcijańska w Polsce? No po to, żeby pokazać, że Bóg jest Panem edukacji i żeby przede wszystkim ludzie widzieli, że właśnie Bóg nie sprowadza się tylko do kościoła, jest w życiu codziennym ludzi, i właśnie może i powinien funkcjonować chociażby w szkole [...]. Więc ta edukacja ma bardzo duży wpływ na kształtowanie właśnie prawych obywateli, o których mówi Biblia i ja wierzę, że to się dokonuje w tych szkołach i ma za zadanie zmieniać klimat też duchowy w Polsce. Pokazywać różnorodność, ale tak

¹⁰⁹⁰ Wywiad z Z. Lewandowską.

naprawdę kształtować ludzi, którzy świadomie i jawnie potrafią się przyznać do Boga, do Jezusa, mówią o Nim na co dzień, [...] nie wstydzić się Jezusa i wierzę, że będzie coraz więcej takich osób i te osoby będą miały wpływ na rzeczywistość jaka jest w naszym kraju. Także oby takich placówek było po prostu coraz więcej¹⁰⁹¹.

Elżbieta Bednarz bardzo szeroko interpretuje rolę szkół chrześcijańskich. Widzi szanse na wzrost społecznej świadomości i bezpośrednią zmianę społeczeństwa w przyszłości poprzez wychowanie nowego pokolenia obywateli, którzy będą kształtować rzeczywistość społeczną za kilka – kilkanaście lat.

Każda z badanych przeze mnie placówek jest nieco inna, jest fenomenem. Gdy rozmawiałam z dyrektorami o takiej całościowej wizji, wracali do tego, że szkoły bardzo różnią się między sobą:

Wie pani co, no ja myślę sobie, że każda z tych szkół ma swoją specyfikę, prawda. Ona wynika oczywiście raz z pewnej historii, ale też i specyfiki miejsca, gdzie jest ta szkoła tworzona. Myślę sobie, że to dobrze, że są takie szkoły i że są tak różnorodne szkoły, bo w tym takim właśnie pstrokatym, w dobrym tego słowa znaczeniu, widoku jest piękno, prawda? Nie musimy mieć jednej szkoły według pewnego takiego schematu, tylko właśnie są różne szkoły. Jest różna szkoła w Bielsku, prawda, od Cieszyna, chociaż to jest raptem dwadzieścia parę kilometrów od siebie. Czy siedemdziesiąt kilometrów dalej Gliwice, prawda. Niektóre z tych szkół są właśnie można powiedzieć z założenia oparte o konfesyjność, prawda, bardzo mocny nacisk kładą jakby na kwestie wyznaniowe, na formację nazwijmy to tak. Ale my tego nie robimy, my na co innego bardziej kładziemy nacisk, ale bardzo sympatycznie współpracujemy na przykład czasem organizując różne szkolenia dotyczące samorządów uczniowskich, prawda, z tymi szkołami. Bardzo sympatyczne też osobiste takie kontakty ja mam z paniami dyrektorkami tych szkół, z tymi środowiskami. Raz na jakiś czas jedziemy do siebie, odwiedzamy się¹⁰⁹².

Tak dyrektor najbardziej odstającej od badanych przeze mnie placówek, szkół Reja w Krakowie, mówił o różnorodności tych placówek. Choć nie powstały według jednego schematu, nie są czasem nawet do siebie

¹⁰⁹¹ Wywiad z B. Szulc.

¹⁰⁹² Wywiad z P. Machowskim.

podobne, to jednak jest coś co je łączy, sprawia, że ze sobą współpracują, właśnie w takim gronie.

O różnym rozumieniu roli prowadzonej szkoły mówiła też Beata Szulc z Gdańska:

Myślę, że to chyba każda szkoła troszeczkę gdzieś tam inny ma ten cel, tak i [...] powody z jakich powstała, tak ta szkoła. Wiem, że są szkoły, których prowadzący te szkoły mają wizję taką, żeby wychowywać na przykład dobrych, wierzących polityków, biznesmenów, ludzi, którzy gdzieś tam będą w przyszłości mogli stanąć na czele państwa i we właściwy, uczciwy sposób tym państwem zarządzać. My, jeżeli o nas chodzi, myślę, że wiele szkół takich, jak my, to myślę, że takim daleko idącym celem dla takiego szkolnictwa jest edukowanie i wychowywanie nowego pokolenia Polaków, którzy będą chcieli żyć według innych zasad, według innych norm, których poziom wiedzy będzie na właściwym poziomie, z jednej strony to będą ludzie, którzy będą chcieli się uczyć, rozwijać, którzy gdzieś tam ten swój potencjał intelektualny będą w pełni wykorzystywać, jako nowoczesni obywatele i Polski, i Europy, ale z drugiej strony też ludzie, którzy trzymają się mocno i wiedzą dlaczego trzymają się mocno tych chrześcijańskich korzeni, które no nam wszystkim tutaj Europejczykom są bliskie i wspólne i myślę, że to jest cel. Ja myślę, że taki uboczny, to może być taki, że może troszeczkę chcemy pokazać ludziom w naszym kraju, że ta edukacja może inaczej wyglądać, że ona może być, to może być szkoła, do której dzieci naprawdę z przyjemnością chcą iść [...]. Nie wiem, ale wydaje mi się, że gdybym miała odpowiadać za siebie i gdzieś tam wizję taką szeroką roztaczać, że gdzieś tam, kiedyś to będzie duża, fajna szkoła, która będzie dobrze, zdrowo funkcjonować, to, że ta szkoła ma szansę wychować grupę zupełnie inaczej myślących ludzi, ludzi otwartych na Boga, na innych ludzi, ludzi wyedukowanych i takich, którzy będą chcieli gdzieś tam coś dobrego, na przykład dla tego miasta, zrobić¹⁰⁹³.

Mimo wspomnianych w tej wypowiedzi różnic, cele szkół zasadniczo są podobne, wizja przyszłości też. Najważniejszy pozostaje aspekt wychowawczy i formacja duchowa w połączeniu z utrzymaniem kształcenia na wysokim poziomie.

¹⁰⁹³ Wywiad z A. Crozier.

Do kwestii wychowawczych i współpracy z domem rodzinnym w naszej rozmowie odwoływała się też Magdalena Milczarek z Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze:

Po co takie szkoły są w Polsce? Myślę, że chyba przede wszystkim po to, żeby mieć wpływ na wychowanie młodych ludzi. Po to też, żeby wspierać rodziców, którzy chcą wychowywać świadomie, i świadomie w pewnych wartościach. Po to, żeby też była ta korelacja taka i to powiązanie właśnie z domem rodzinnym szkoły, żeby tu rodzic mógł mieć wpływ rzeczywiście na to co, w jakim kierunku dziecko jest edukowane, w jakim kierunku dziecko jest wychowywane, w jakich wartościach dziecko wzrasta¹⁰⁹⁴.

W dalszej części swojej wypowiedzi przywołuje też kwestię kształtowania postawy otwartości i ciekawości Innego, nie tylko jeśli chodzi o różnice wyznaniowe:

myślę, że też po to, żebyśmy my, jako Polacy, taką mieli większą otwartość na siebie nawzajem, uczyli się tolerancji, bo dużo o tym mówimy, a tak naprawdę nie zawsze w praktyce nam to wychodzi. Więc myślę, że tutaj jak najbardziej, żebyśmy umieli rozmawiać o tym, co nas różni, nie zawsze, żeby nas to różniło w sensie takim poróżniało, ale żebyśmy nauczyli się szanować drugiego człowieka, nawet właśnie jeśli jest inny i myślę, że takie szkoły, takie międzywyznaniowe szkoły, są naprawdę doskonałym miejscem do tego, aby już od najmłodszych lat uczyć dzieci, ale też powiem, aby uczyć rodziców. Bo myślę, że dzieci to jedno, ale rodzice, którzy posyłają dziecko do takiej szkoły to drugie, ponieważ też między rodzicami wiadomo nawiązują się jakieś przyjaźnie, relacje tak, więc oni też mają możliwość rozmawiania, też mają możliwość uczenia się od siebie, mają możliwość uczenia się właśnie tej tolerancji, szacunku do siebie nawzajem, chociaż zakładam, że jeśli rodzic daje dziecko do takiej szkoły, to on już jest otwarty na pewne różnice, jest otwarty na drugiego człowieka, na jakąś inność. Powiem, że jeśli chodzi o naszą szkołę, to tych różnic, oprócz tych różnic takich wyznaniowych tak, no to są też różnice takie, że mamy dzieci w innym kolorze skóry, mamy dzieci, i to sporą dość grupę dzieci z rodzin zastępczych na przykład, więc no jakby jest to pole do tego, żeby dzieci poznawały siebie i żeby dzieci uczyły się właśnie tej tolerancji i szacunku do siebie nawzajem¹⁰⁹⁵.

¹⁰⁹⁴ Wywiad z M. Milczarek.

¹⁰⁹⁵ Tamże.

Myszę, że w kontekście mówienia o przyszłości szkół ewangelickich i ewangelikalnych w Polsce warto podkreślić raz jeszcze istniejące między nimi kontakty, współpracę i wymianę doświadczeń. Dyrektorka szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach, podobnie jak we wcześniej przywołanych wypowiedziach, uważa, że szkolnictwo chrześcijańskie ma szansę realnego wpływu na przyszłe społeczeństwo, na ugruntowane wartości w życiu jednostek, a przez to na społeczność lokalną i kraj.

I to jest to ziarno [szkoły chrześcijańskie współpracujące ze sobą – przyp. aut.], tak, które mam nadzieję będzie też wzrastało, będzie się rozwijało i pokazywało, że życie z Panem Bogiem to nie jest tylko niedzielne nabożeństwo, ale życie z Panem Bogiem to jest budowanie przyszłości. My cały czas pracując z tymi od maluszków, aż do tych nastolatków mamy świadomość tego, że w jakiś sposób dokładamy się do tego jaka będzie przyszłość, również nasza przyszłość. Tak, dokładamy się do tego jakie będzie nasze społeczeństwo. Jeżeli młodzi ludzie, no czego się Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał, dużo trudniej jest pewnych rzeczy się nauczyć jeżeli się jest starszym, jeżeli będąc w tym wieku edukacyjnym młody człowiek się dowie, bo to chodzi o to, żeby się dowiedział, że to Pan Bóg, że to dla niego i że to on, to w jego życiu dorosłym, prędzej czy później no słowo nie wraca puste, ziarno zostało zasiane i będzie to miało znaczenie dla całego społeczeństwa, dla naszego narodu, no jesteśmy Polakami, budujemy dla naszego kraju, tak i chcemy żeby to życie tu na ziemi było dobre, ale budujemy też dla tej ojczyzny przyszłej i o tym też mówimy, tak. Twoje życie tu, to może być już początek wieczności¹⁰⁹⁶.

Podobnie brzmiały słowa dyrektorki szkół „Samuel” w Warszawie: „Trzeba takiej, nawet maleńkiej szkoły, nawet kilkunastoosobowej, kilkudziesięcioosobowej, która zapali środowisko, która pokaże, że można żyć inaczej”¹⁰⁹⁷.

Czy zatem uznać można, że istniejące szkoły to dopiero początek rozwoju szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce? Jaka jest ich przyszłość? W tym miejscu skorzystam z metody systemów eksperckich używanej w prognozowaniu. Według Anthony’ego Giddensa systemy eksperckie oparte są na zaufaniu związanym z nieobecnością w czasie

¹⁰⁹⁶ Wywiad z M. Czudek.

¹⁰⁹⁷ Wywiad z E. Bednarz.

i przestrzeni oraz niedostateczną wiedzą jednostki w danej dziedzinie. Giddens uważa, że w późnej nowoczesności korzystanie z systemów eksperckich nie tylko w nauce, ale też w życiu codziennym jest koniecznością. Ogrom zróżnicowania wiedzy wymusza wąskie specjalizacje i coraz większą zależność od systemów abstrakcyjnych, jak je inaczej nazywa¹⁰⁹⁸. W mojej krótkiej prognozie zastosowałam heurystyczne podejście do opinii wybranych przez nas ekspertów, uznając ich wypowiedzi za wynik ich wiedzy i doświadczenia¹⁰⁹⁹. Moimi ekspertami zostali oczywiście założyciele i dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadziłam wywiady, a materiał badawczy omówiony powyżej stanowi podstawę dla dalszych wniosków. Jako refleksyjny badacz zdaję sobie sprawę z możliwości i ograniczeń, jakie generuje taka próba prognozy. Jestem świadoma moich przedzałożeń i niewielkiego zróżnicowania ekspertów, dlatego będę próbowała maksymalnie oprzeć się na konkretnych wypowiedziach, tak jak zrobiłam to w rozważaniach powyżej, oraz uwzględnić dane przywołane we wcześniejszych częściach opracowania, m. in. dane demograficzne. Przedstawię też różne scenariusze, dążąc do obiektywizacji prognozy.

Pierwsza część to prognoza średnioterminowa, obejmująca czas od przeprowadzonych badań do roku szkolnego 2018/2019, czyli okres pięciu lat. Zgodnie z planami dyrekcji w ramach skali mikro szkoły będą rozwijały bazę materialną, dążąc do posiadania własnego budynku lub generalnego remontu posiadanych pomieszczeń. W sferze edukacyjnej przewiduję raczej utrzymanie jakości kształcenia na dotychczasowym poziomie z zastrzeżeniem co do powstających w kontekście reformy szkół średnich. Kwestia zmian, które następują od 2016 roku, mocno zweryfikuje działalność badanych szkół – w szkołach podstawowych konieczne będzie zatrudnienie dodatkowej kadry i przygotowanie sal dla starszych klas. W zespołach szkół likwidacji ulegną gimnazja, co nie zostanie bez wpływu na sytuację materialną placówek. Rozwiązaniem może być otwieranie szkół średnich, tu jednak pojawia się pytanie o szanse na zapewnienie wysokiego poziomu kształcenia, lub tworzenie centrów edukacyjnych o szerszej działalności. Szkoły będą odpowiadały na potrzeby lokalnego rynku, a różnice między nimi będą się stabilizowały

¹⁰⁹⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007, s. 15–49.

¹⁰⁹⁹ E. Nowak, *Prognozowanie gospodarcze. Metody, modele, zastosowania, przykłady*, Warszawa 1998, s. 197.

i wzmacniały. Spodziewam się rozwoju indywidualnego, a nie pogłębiania współpracy między szkołami. W tej perspektywie nie widzę dynamicznego wzrostu liczebnego szkół tego typu.

Druga przyjęta przeze mnie perspektywa to 20 lat, licząc od czasu prowadzenia badań, czyli do roku szkolnego 2033/2034. Przyjmując taką perspektywę trudno mówić coś pewnego ze względu na ogromny obszar tzw. „nieznanej niewiadomej”, czyli fakty będące poza możliwościami prognozowania. Jednak opierając się na tym, co dostępne i próbując choć w zarysie dokonać ekstrapolacji trendów widocznych obecnie, można zakładać jakieś zręby przyszłości szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce. Zachowam tu podział szkół na te dwie grupy, ze względu na, moim zdaniem, zupełnie inne szanse rozwoju.

W przypadku szkół ewangelickich ich pozycja jest bardzo silna w Cieszynie i w Bielsku-Białej, a więc w miejscach, gdzie społeczność ewangelicka jest najliczniejsza. Uważam, że szkoły pod warunkiem mądrego kierownictwa, przynajmniej utrzymają swoją pozycję. Jeżeli pojawią się osoby chętne do założenia placówki, to myślę, że szkoła – raczej na poziomie podstawowym – miałyby szanse powstać i rozwijać się w Wiśle. Słabsze społeczności w Gliwicach i w Krakowie mają dwie możliwości – szukanie wsparcia i zaangażowania młodszych wspólnot protestanckich lub laicyzację szkoły. Pierwszą drogę zdają się obierać placówki gliwickie, drugą z pewnością zdążają szkoły krakowskie. Skrajną sytuacją, która w takiej perspektywie czasowej może mieć miejsce w ich przypadku jest zanik tych placówek. Zagroza bardziej szkołom krakowskim, ponieważ już likwidacja gimnazjum z pewnością mocno dotknie podstaw, zwłaszcza finansowych, ich funkcjonowania. Rynek szkół średnich w dużym mieście jest bardzo agresywny, tym samym spodziewać się można trudności z utrzymaniem szkoły, jeśli nie zostaną podjęte jakieś stanowcze kroki.

Rozwój środowisk ewangelikalnych w naturalny sposób implikuje rozwój szkół zakładanych przez osoby związane z tą grupą wyznaniową. Szkoły te są bardziej otwarte na poszerzanie działalności, a także, w porównaniu ze środowiskiem ewangelickim, dysponują większymi zasobami ludzkimi w mniejszych miejscowościach, również poza południem Polski. W perspektywie 20 lat przewiduję powstanie kolejnych placówek w dużych i średnich miastach oraz poszerzanie działalności istniejących szkół, rozumiane jako tworzenie zespołów szkolno-przedszkolnych,

obejmujących wszystkie etapy edukacyjne, lub powstawanie centrów edukacyjnych. Szkolnictwo ewangelickie najczęściej zaczyna swoją działalność od punktów przedszkolnych lub szkół podstawowych i przewiduję, że taka tendencja się utrzyma. Najbardziej zastanawiająca jest dla mnie przyszłość szkół średnich powstających w odpowiedzi na obecną reformę oświaty. Myślę, że ich sukces będzie zależny od bardzo dobrej oferty, świetnego zaplecza i zapewnienia kadry na najwyższym poziomie. Większe szanse szkoły te mają w mniejszych miejscowościach, gdzie konkurencja nie jest tak duża. Ciekawym wątkiem będzie też poszerzenie działalności w ramach centrów edukacyjnych, proponowanie szerokiej oferty skierowanej nie tylko do dzieci i młodzieży. Takie centra mają szansę pełnić ważną rolę w rozwoju szkolnictwa ewangelikalnego w skali kraju, szkoląc i przygotowując przyszłych założycieli i dyrektorów do prowadzenia takich placówek.

Podsumowując, choć przyszłość zawsze pozostaje białą kartą, nieznaną i często zaskakującą nas tym, co się na niej pojawia, zawsze można pochylić się nad tym, jak teraźniejszość implikuje ową przyszłość. W przypadku szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego nie spodziewam się całkowitego zaniku. Nie przewiduję też rozkwitu, gdyż nie wskazują na to dane demograficzne ani dotychczasowy przyrost szkół na przestrzeni blisko trzydziestu lat. Myślę, że szkoły te pozostaną raczej edukacyjnym pograniczem, ciekawostką, dla jednych zadziwiającym zjawiskiem, dla innych cudem.

ZAKOŃCZENIE

Trudno zebrać wysiłek blisko siedmiu lat pracy w kilku zdaniach podsumowania. W sumie przeprowadziłam czternaście wywiadów, odwiedziłam dziewięć miast, spędziłam setki godzin w bibliotekach we Wrocławiu, Warszawie, Pradze i Krakowie, zebrałam segregatory materiałów. Spotkałam wspaniałych ludzi, przeżyłam ciekawe i inspirujące chwile, odkryłam zaledwie wierzchołek tego, co składa się na współczesne szkolnictwo ewangelickie i ewangelikalne.

Bardzo ważną kwestią, wynikającą z zebranych przeze mnie źródeł, jest zmiana społecznego postrzegania szkół związanych ze środowiskiem protestanckim. W XVI wieku były to szkoły wyznaniowe, nawet jeśli otwarte, to jednak ich przynależność do konkretnej konfesji była zdecydowana. Podobnie było później, aż do dwudziestolecia międzywojennego w takich szkołach kluczowy był ich religijny charakter. Zmiany społeczne i kryzys Wielkich Narracji nie pozostały bez wpływu na odbiór szkół chrześcijańskich o proveniencji protestanckiej. Otwarte społeczeństwo oczekuje otwartej szkoły, nawet jeśli jest to szkoła, w której nazwie pojawia się przymiotnik „chrześcijańska”. Szkolnictwo wyznaniowe było krytykowane już w czasie Sejmu Nauczycielskiego, a od tego czasu coraz bardziej przestaje mieć uzasadnienie. Wyznaniowy charakter placówki już wtedy tracił na znaczeniu, a obecnie stanowi już tylko jeden z dwóch filarów szkoły chrześcijańskiej. Drugi z tych filarów, uznany przez założycieli i dyrektorów szkół za równie ważny, to dbałość o jakość kształcenia i poziom nauczania.

Pierwsze szkoły protestanckie w Polsce często były placówkami pionierskimi, plasującymi się w czołówce ówczesnego szkolnictwa w kraju i tej części Europy. Z tymi szkołami wiążą się wielkie nazwiska i wielkie osiągnięcia. Wystarczy przywołać Joachima Pastoriusa z elbląskiego Gimnazjum Akademickiego, Jana Amosa Komeńskiego i jego podręczniki do nauki łaciny oraz *Wielką dydaktykę*, Piotra Statoriusa i zespół nauczycieli z Pińczowa, którzy wspólnie opracowali tłumaczenie Biblii, tzw. Biblię Brzeską, czy choćby Joachima Stegmanna i podręcznik matematyki jego autorstwa. Dwudziestolecie międzywojenne to czas ponownego rozkwitu środowiska protestanckiego po latach kontrreformacyjnej wrogości i rozproszenia w zaborach. Również w tym czasie szkoły protestanckie

były placówkami wyjątkowymi. Od 1989 roku, czasu odbudowy kraju w nowej rzeczywistości, protestanci prowadzą szeroko rozumianą działalność społeczną, w którą wpisuje się też prowadzenie szkół.

Jedno z moich pytań badawczych, dotyczyło właśnie kwestii odniesień współczesnych szkół do reformacyjnego dziedzictwa. W szkołach ewangelickich takie nawiązania są naturalne, dotyczą jednak najczęściej historii i kultuwowania tradycji, niż korzystania z dorobku pedagogicznego szkół protestanckich. W szkołach ewangelikalnych bezpośrednio nawiązania do tego okresu nie pojawiają się. Badane szkoły nie są centrami nauki w skali kraju, ich nauczyciele nie są też wybitnymi postaciami współczesnej pedagogiki, jak miało to miejsce w szkołach okresu reformacji. Warto zauważyć jednak powracający, wspólny, reformacyjny fundament wszystkich badanych szkół – podkreślanie roli modlitwy i Pisma Świętego w codziennym życiu, w tym w wychowaniu.

Poszukując elementów nauki protestanckiej w dokumentacji i codziennym życiu szkoły sformułowałam listę elementów, składających się na chrześcijańską pedagogię szkół ewangelickich i ewangelikalnych. Moja analiza dotyczyła procesu rekrutacji, misji i wizji szkół, informacji zawartych w statutach, stosunku do nauczania religii, w tym zwłaszcza religii rzymskokatolickiej, nauczania biblijnego oraz integracji biblijnej, jak również sposobu obchodzenia świąt chrześcijańskich. We wnioskach zebrałam komponenty, świadczące o chrześcijańskim charakterze placówek.

Badając kulturę organizacyjną szkół ewangelickich i ewangelikalnych chciałam odkryć najważniejsze w tych instytucjach wartości. Ta część publikacji ilustrowana jest zdjęciami, wykonanymi przeze mnie w czasie wizyt badawczych. Wartości, kształtujące sferę aksjologiczną badanych placówek, to m.in. tradycja chrześcijańska, relacje, w tym rodzina i wspólnota, wiara przekładająca się na życie codzienne, ale też nauka i osiągnięcia, patriotyzm i dyscyplina.

Przedostatnie pytanie badawcze, które sobie postawiłam, dotyczyło roli badanych szkół w integracji mniejszościowego środowiska. Kwestia współpracy i porozumienia poszczególnych denominacji protestanckich to materiał na osobne opracowanie. W tym miejscu wystarczy zaznaczyć, że budowanie takiej platformy nie jest łatwym zadaniem. Części szkół udaje się tworzyć przestrzeń sprzyjającą kooperacji ponad oficjalnymi podziałami. Jest to jednak obszar nie w pełni wykorzystanego potencjału.

Pod koniec moich rozważań podjęłam próbę prognozy przyszłości szkolnictwa ewangelickiego i ewangelikalnego w Polsce. Przyjęłam dwie perspektywy czasowe, pięć i dwadzieścia lat. W oparciu o dane statystyczne, wypowiedzi założycieli i dyrekcji oraz dotychczasowe trendy sformułowałam moją wersję losów szkół tego typu w XXI wieku.

Ostatnim etapem badań, zgodnie z przyjętym przeze mnie modelem kołowym, jest formułowanie kolejnych problemów badawczych. Jak zauważyłam już wcześniej, przeprowadzone przeze mnie działania odkrywają zaledwie początek ogromnych możliwości eksploracji zagadnień związanych z polską edukacją chrześcijańską. Pozostaje wiele niezmiernie ciekawych obszarów, które z pewnością chciałabym w przyszłości zgłębić. Jednym z nich jest analiza dokumentów szkolnych, takich jak programy wychowawcze. Z pewnością jest to jeden z ciekawszych wątków, biorąc pod uwagę znaczenie sfery aksjologicznej w badanych placówkach. Intrygująca jest też realizacja koncepcji integracji biblijnej w praktyce, jej obecność w programach nauczania i na lekcjach. Same lekcje biblijne również mogą być przedmiotem badań, zwłaszcza dla metodyków i katechetów. Ich treści, wybór form i metod nauczania, podręczniki czy inne materiały, a nawet osoby prowadzące zajęcia mogą być ciekawym tematem. W swoich badaniach nie zajmowałam się też samą społecznością szkolną, a więc uczniami i nauczycielami. Nie poznawałam szkół chrześcijańskich z ich perspektywy, a z pewnością jest ona inna, niż założycieli szkół i dyrekcji. Kolejny wątek, który można rozwinąć, to szkoły chrześcijańskie we wspomnieniach absolwentów. Pytania o znaczenie edukacji chrześcijańskiej dla ich dalszych losów edukacyjnych, zawodowych i życiowych, mogłyby dostarczyć ciekawych odpowiedzi. W moich badaniach ograniczyłam się do szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Poszerzając ten obszar można zająć się badaniem przedszkoli lub szkolnictwa wyższego oraz innej działalności edukacyjnej środowiska protestanckiego, jak np. szkoły językowe czy szkoła niedzielną.

Jak widać na przykładzie kilku wymienionych powyżej propozycji, wiele jeszcze pozostało do zbadania i odkrycia. Mam nadzieję, że niniejsze opracowanie stanie się inspiracją do dalszego naukowego poznawania protestanckiej mniejszości, w tym jej działalności edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

I. OPRACOWANIA

1. Aduszkiewicz A., *Chrześcijaństwo wobec transformacji ustrojowej*, „Myśl Protestancka” 1997, nr 2.
2. Alabrudzińska E., *Protestantyzm w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2004.
3. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003 i 2007.
4. Bałtowski M., Miszewski M., *Transformacja gospodarcza w Polsce*, Warszawa 2006.
5. Barański Ł., *Jan Wiklif i lollardzi – próba odnowy Kościoła w Anglii i Szkocji w XIV w.*, „Zwiastun” 7/2012.
6. Barański Ł., *Polityczne tło Reformacji – Europa sto lat przed Lutrem*, „Zwiastun” 2012, nr 15–16.
7. Bartel O., *Protestantyzm w Polsce*, Warszawa 1963.
8. Bednarz E., *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkoła, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Warszawa 2013.
9. *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, przekład Biblii Warszawskiej, Warszawa 1998.
10. Bieńkowski T., *Komeńskiego metody i środki przekazywania wiedzy w szkole*, [w:] *Komeński a współczesność*, red. T. Bieńkowski, Wrocław 1977.
11. Bloch M., *Pochwała historii*, Warszawa 1962.
12. Błasiak A., *Dom rodzinny i szkoła – środowiska współkształtujące osobowość dziecka*, [w:] *Rodzina, szkoła, Kościół*, red. W. Kubik, Kraków 2000.
13. Bonasewicz A., *Główne kierunki i natężenie migracji 1945–1995*, [w:] *Migracje 1945–1995. Migracje i społeczeństwo 3*, red. J. E. Zamojski, Warszawa 1999.
14. Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2012.
15. Brodnicki M., *Recepcje edukacji przyrodniczej w Gimnazjum Akademickim i Towarzystwie Przyrodniczym w Gdańsku w XVIII wieku*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015.
16. Brummelen H. V., *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Lublin 1996.
17. Burzyńska-Wentland L., *Szkolnictwo oraz działalność kulturalno-oświatowa w zakresie podtrzymywania tożsamości narodowej, religijnej i językowej mniejszości narodowych i etnicznych w województwie gdańskim (pomorskim) w latach: 1989–2007*, Gdańsk 2013.
18. Cameron E., *The European Reformation*, Oxford 1991.
19. Chmielewska E., *Parafie różnych wyznań i ich aktywność kulturalna*, „Myśl Protestancka” 2000, nr 1.
20. Chyła (Kucharska) A. M., *Szkolnictwo chrześcijańskie w Polsce – sukces czy porażka?*, [w:] *Sukces jako zjawisko edukacyjne t. 1.*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki, Wrocław 2017.
21. Czajko E., *Sytuacja prawna ruchu zielonoświątkowego w Polsce w perspektywie historycznej*, Warszawa 2000.
22. Czembor H., *Szkolnictwo ewangelickie*, „Słowo i Myśl. Przegląd Ewangelicki” 1998, nr 6.
23. Czerska M., *Zmiana kulturowa w organizacji*, Warszawa 2003.
24. Delumeau J., *Reformy chrześcijaństwa w XVI i XVII wieku*, t. 1, Warszawa 1986.

25. Dębowski T., *Spoleczne zaangażowanie chrześcijan ewangelikalnych w Polsce*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Ko-walewski, Wrocław 2013.
26. Dębowski T., *Struktura i geografia wybranych wyznań protestanckich we współczesnej Polsce*, [w:] *Nierzymaskokatolickie kościoły chrześcijańskie we współczesnej Polsce*, red. Z. J. Winnicki, T. Dębowski, Toruń 2007.
27. Dębowski T., *Zarys myśli społecznej Kościołów protestanckich w Polsce w latach 1945-1995*, Wrocław 2002.
28. *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011.
29. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pe-dagogiki*, Kielce 2001.
30. *Dzieje Polski 1795–1918*, opr. J. Wąsicki, L. Trzeciakowski, red. J. Topolski, Warszawa 1993.
31. Elias J. L., *A History of Christian Education: Protestant, Catholic and Orthodox Perspec-tives*, Malabar, Florida 2002.
32. *Encyklopedyczny Słownik Historii Polski*, red. J. Maciszewski, Warszawa 1997.
33. *Ewolucja sektora usług w Polsce w latach 1995–2008*, Ministerstwo Gospodarki, Depar-tament Analiz i Prognoz, Warszawa 2010.
34. Gastpary W., *Historia Kościoła. Okres nowożytny (do pierwszej wojny światowej)*, War-szawa 1971.
35. Gastpary W., *Protestantyzm w Polsce w dobie dwóch wojen światowych*, t. 2, Warszawa 1981.
36. Gastpary W., *Historia Kościoła. Okres średniowieczny*, Warszawa 1969.
37. Geller S., Król M., *Kontakt interpersonalny w wywiadzie diagnostycznym*, [w:] *Wywiad psychologiczny 1. Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2005.
38. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.
39. *Gimnazjum im. Królowej Anny Wazówny*, Warszawa 1987.
40. Hajdukiewicz L., *Z przeszłości szkół pińczowskich (1586–1914)*, „Przegląd Historycz-no-Oświatowy” 1959, nr 2.
41. Handelsman M., *Historyka*, Warszawa 2010.
42. *Historia parafii ewangelickiej w Gliwicach*, <http://ewangelicy.gliwice.pl/?D=55>.
43. *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.
44. Iwanicki M., *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
45. Jagiello Z., *Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, Kraków 2006.
46. Jobert A., *Od Lutra do Mohyły*, Warszawa 1994.
47. Kamiński M., *Kościół Zielonoświątkowy w Polsce w latach 1988–2008*, Warszawa 2012.
48. Karski K., *Filip Melancton jako reformator szkolnictwa i pedagog*, [w:] *Elementy peda-gogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998.
49. Kaszuba E., *Między propagandą a rzeczywistością. Polska ludność Wrocławia w latach 1945–1947*, Warszawa – Wrocław 1997.
50. Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Łódź 1993.
51. Kiec O., *Protestantyzm w Poznańskim 1815–1918*, Warszawa 2001.
52. Kłoczowski J., *Chrześcijaństwo polskie i jego tysiącletnia historia*, [w:] *Naród. Kościół. Kultura. Szkice z historii Polski*, Lublin 1986.
53. Konarski S., Ornowski M., *Szkoła im. Mikołaja Reja w Warszawie*, Warszawa 1993.

54. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
55. Kosman M., *Litewska Jednota Ewangelicko-Reformowana od połowy XVII wieku do 1939 roku*, Opole 1986.
56. Kosman M., *Protestanci w Polsce (do połowy XX wieku)*, Kraków 1980.
57. Kostera K., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.
58. Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996.
59. Kot S., *Polska Złotego Wieku a Europa. Studia i szkice*, Warszawa 1987.
60. Krasieński W., *Zarys dziejów i upadku Reformacji w Polsce*, t. 2, Warszawa 1904.
61. Krasuski J., *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Kielce 2011.
62. Krasuski J., *Szkolnictwo i oświata w Polsce w latach 1939–1945*, Kielce 1975.
63. *Księga pamiątkowa wydana z okazji dwudziestolecia istnienia Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie*, red. L. Pałac, A. Ogórek, Cieszyn 2013.
64. Kubik K., Mokrzecki L., *Trzy wieki nauki gdańskiej*, Gdańsk 1969.
65. Kubik K., *Wpływ Jana Amosa Komeńskiego na wykształcenie się koncepcji dydaktyczno-wychowawczych na Pomorzu Gdańskim w XVII wieku*, [w:] *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, red. L. Leja, Poznań 1974.
66. Kucharska A. M., „Ukryć innowierców” – mniejszości wyznaniowe w krajobrazie miejskim Wrocławia, [w:] *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2010.
67. Kukulski Z., *Wstęp*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, pod red. Z. Kukulskiego, Lublin 1931.
68. Kurdybacha Ł., *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
69. Kurdybacha Ł., *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Warszawa 1958.
70. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011.
71. Kwieciński Z., *Pedagogie postu*, Kraków 2012.
72. Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. 1, Kraków 2010.
73. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
74. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
75. Maciuszko J. T., *Założycielskie teksty ewangelicyzmu*, [wstęp do:] Luter M., *Mały katechizm. Duży katechizm*, Bielsko-Biała 2000.
76. Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998.
77. Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
78. Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.
79. Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.
80. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
81. Mezglewski A., *Szkolnictwo wyznaniowe w Polsce w latach 1944–1980*, Lublin 2004.
82. Michalak R., *Miejsce Kościołów protestanckich w polityce wyznaniowej PRL*, [w:] *Protestantyzm w Polsce na przestrzeni wieków*, red. P. Goldyn, Poznań 2009.
83. Michalak R., *Protestantyzm polski po 1945 roku – spuścizna sporów narodowościowych i polityki wyznaniowej Drugiej Rzeczypospolitej*, „Myśl Protestancka” 2001, nr 4.
84. Milerski B., *Pedagogiczne poglądy Marcina Lutera*, [w:] *Elementy pedagogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998.
85. Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998.
86. Milerski B., *Religia i edukacja w procesie przemian społecznych*, „Myśl Protestancka” 1997, nr 1.

87. Modnicka N., *Specyfika polskiego ewangelikalizmu*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław 2013.
88. Mokrzecki L., *Kilka refleksji o studiach zagranicznych młodzieży w dawnej Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia Wychowania” 1993, nr 24, Gdańsk 1993.
89. Mokrzecki L., *Wokół staropolskiej nauki i oświaty*, Gdańsk 2001.
90. Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000.
91. Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz 2006.
92. Muszyński H., *Wielkość i aktualność idei Komeńskiego*, [w:] *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, red. L. Leja, Poznań 1974.
93. *Nierzymskokatolickie kościoły chrześcijańskie we współczesnej Polsce*, red. Z. J. Winnicki, T. Dębowski, Toruń 2007.
94. North J. B., *Historia Kościoła*, Warszawa 2000.
95. Nowak E., *Prognozowanie gospodarcze. Metody, modele, zastosowania, przykłady*, Warszawa 1998.
96. Osiatyński W., *Rzeczpospolita obywateli*, Warszawa 2004.
97. Pakulniewicz W., *Religia w szkole niepublicznej*, „Niepubliczna placówka oświatowa” 2011, nr 6(19).
98. Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
99. Pasek Z., *Kultura religijna protestantyzmu*, Kraków 2014.
100. Pasek Z., *Protestantyzm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, pod red. T. Gadacza, B. Milerkiego, t. 8, Warszawa 2003.
101. Pasek Z., *Związek Stanowczych Chrześcijan*, Kraków 1993.
102. Pawlak M., *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535–1772*, Olsztyn 1972.
103. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2010.
104. Płoch H., *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego. Sejm Nauczycielski 14–17 kwietnia 1919*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001.
105. *Półowa to ewangelicy – Towarzystwo Ewangelickie im. ks. Franciszka Michejdy w Cieszynie*, „Zwiastun” 2012, nr 12.
106. Poznański K., *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 1. *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001.
107. Pyter M., *Procedura zakładania szkoły niepublicznej*, [w:] *Szkola, edukacja, wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010.
108. Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010.
109. *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, t. 8, Warszawa 2001–2003.
110. Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych*, Warszawa 2010.
111. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
112. Schaffer H. R., *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
113. Scholte J. A., *Globalizacja. Krytyczne wprowadzenie*, Sosnowiec 2006.
114. Smeeton D. D., *Historia Kościoła. Od Reformacji do współczesności*, Cieszyn 1999.
115. Sojka J., *Jan Hus i husyci – nurt reformatorski w XV-wiecznych Czechach*, „Zwiastun” 2012, nr 9.
116. Stankiewicz R., *Prawne podstawy działalności szkolnictwa dla mniejszości narodowych w drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.
117. Steinmetz D. C., *Luther and Formation in Faith*, [w:] *Educating People of Faith: Exploring the History of Jewish and Christian Communities*, red. J. Van Engen, Grand Rapids, Michigan 2007.

118. Stevenson W., *The Story of Reformation*, Richmond, Virginia, 1959.
119. Synan V., *Historia ruchu zielonoświątkowego i odnowy charyzmatycznej*, Kraków – Szczecin 2006.
120. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
121. Szczepankiewicz-Battek J., *Kościoty protestanckie i ich rola społeczno-kulturowa*, Wrocław 2005.
122. Szczerba W., *Reformacyjne korzenie ewangelikalizmu*, [w:] *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław 2013.
123. Szenderowski L., *Ewangeliczni Chryścijanie*, Warszawa 1982.
124. Szewczuk D., *Chełmska Dyrekcja Naukowa*, Lublin 2012.
125. Szturm de Szterm E., *Statistical Atlas of Poland*, London 1940.
126. Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.
127. Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
128. Śliwerski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i dialog” 1999, nr 3.
129. Tazbir J., *Państwo bez stosów*, Warszawa 1967.
130. Tazbir J., *Reformacja w Polsce*, Warszawa 1993.
131. *The Oxford Encyclopedia of the Reformation*, red. H.J. Hilderbrand, New York – Oxford 1996.
132. Todd J., *Reformacja*, Warszawa 1974.
133. Tokarczyk A., *Ewangelicy Polscy*, Warszawa 1988.
134. Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1973.
135. Tworek S., *Działalność oświatowo-kulturalna kalwinizmu małopolskiego*, Lublin 1970.
136. Tymiński M., *Kościół Zielonoświątkowy w Polsce*, Wrocław 1999.
137. Tync S., *Szkolnictwo Torunia w ciągu jego dziejów*, Toruń 1933.
138. Uglorz M., *Marcin Luter. Ojciec Reformacji*, Bielsko-Biała 1995.
139. Walasek S., *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915*, Kraków 2002.
140. Walasek S., *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006.
141. Walasek S., *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, Wrocław 1996.
142. Walczak M., *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej*, Wrocław 1993.
143. Waniak B., *Sytuacja prawna szkolnictwa niemieckiego w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, Wrocław 1994.
144. Wantuła A., *Zwęższe wiadomości z historii Kościoła*, Warszawa 1964.
145. Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994.
146. Whittaker C., *Wielkie Przebudzenia*, Warszawa 2005.
147. *Więcej niż tylko szkoły – Towarzystwo Szkolne im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej*, „Zwiastun” 2012, nr 11.
148. Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002.
149. *Z dziejów I Liceum Ogólnokształcącego. IV wieku kształcenia w Bydgoszczy*, red. M. Pawlak, Bydgoszcz 2007.
150. Zagórowski Z., *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminarjów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów – Warszawa 1926.
151. Zieliński T.J., *Purytanizm. Zarys dziejów, ideologii i obyczajów anglosaskiego ruchu reformacyjnego*, [w:] *Rocznik Teologiczny* 1995, nr XXXVII/2, Warszawa 1995.
152. Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973.

II. WYWIADY

1. Wywiad z Adamem Moskałą, Dyrektorem Biura Krakowskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego (organu prowadzącego Szkoły „Uczeń” w Krakowie), z 23.10.2013 r.
2. Wywiad z Agatą Rysiewicz, współzałożycielką i nauczycielką w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Uczeń”, z 23.10.2013 r.
3. Wywiad z Agnieszką Crozier, współzałożycielką Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” i dyrektorką Przedszkola „Tomaszek”, z 03.09.2013 r.
4. Wywiad z Beatą Szulc, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, z 26.09.2013 r.
5. Wywiad z Elżbietą Bednarz, Dyrektorką ds. Dydaktycznych Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, z 15.10.2013 r.
6. Wywiad z Lidią Pałac, dyrektorką Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego im. F. Michejdy w Cieszynie, z 17.06.2014 r.
7. Wywiad z Magdaleną Milczarek, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze, z 28.05.2014 r.
8. Wywiad z Malcolmem Cleggiem, prezesem organu prowadzącego Chrześcijańską Szkołę Podstawową i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, z 8.05.2014 r.
9. Wywiad z Marią Czudek, dyrektorką Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego ETE im. A. Schweitzera w Gliwicach, z 13.09.2013 r.
10. Wywiad z Mary Dunlop, Doradcą ds. Edukacji Chrześcijańskiej w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum „Samuel”, z 15.10.2013 r.
11. Wywiad z Piotrem Machowskim, dyrektorem VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego i Prywatnego Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja w Krakowie, z 21.10.2013 r.
12. Wywiad z Renatą Rosowską, dyrektorką Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, z 5.06.2014 r.
13. Wywiad z Witoldem Kubikiem, jednym z założycieli Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, z 5.06.2014 r.
14. Wywiad z Zofią Lewandowską, dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, z 8.05.2014 r.

III. NETOGRAFIA

OPRACOWANIA DOSTĘPNE ONLINE

1. *10 lat członkostwa w Polsce w Unii Europejskiej*, Komunikat z badań CBOS nr 52/2014, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_052_14.PDF
2. Białek K., Gaj M., *Kultura organizacyjna – kontekst badań*, [w:] *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe* Wrocławia, red. K. Kamińska, A.M. Kucharska, Wrocław 2014, http://edukajakrytyczna.pl/wp-content/uploads/2016/01/inne_szkoly-27-01.compressed.pdf
3. *Drugi Powszechny Spis Ludności z dn. 9.XII 1931 r.*: http://statlibr.stat.gov.pl/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/VUNVGMLANSQCQFGYHCN3VDLK12A9U5.pdf
4. *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>
5. Kołodko G., *Wielka transformacja 1989-2029. Uwarunkowania, przebieg, przyszłość*, http://www.tiger.edu.pl/kolodko/artykuly/WIELKA_TRANSFORMACJA_Nr_3_2009.pdf
6. *Misja i wizja* [hasło], opr. T. Wawak, M. Rajzer, [w:] *Encyklopedia zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Misja_i_wizja

7. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>
8. *Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku*: http://statlibr.stat.gov.pl/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/81QB7CFELH8SBCE3HAX9HCEJA8X337.pdf
9. Pryszmont-Ciesielska M., *Refleksyjna etnografia edukacyjna – metodologia badania szkół prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe*, [w:] *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe* Wrocławia, red. K. Kamińska, A. M. Kucharska, Wrocław 2014, http://edukacjakrytyczna.pl/wp-content/uploads/2016/01/inne_szkoly-27-01.compressed.pdf
10. *Ranking Liceów 2014 – woj. śląskie*. Portal „Perspektywy”, http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:ranking-liceow-2014-woj-slaskie&catid=133&Itemid=266
11. *Spoleczne postawy wobec wyznawców różnych religii*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2012, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_130_12.PDF
12. Śladami ewangelików krakowskich, <http://www.krakow.luteranie.pl/historia/sladamie-ewangelikow-krakowskich/>
13. Śladami Jana Amosa Komeńskiego, https://www.leszno.pl/Jan_Amos.html
14. *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014*, red. P. Łysoń, P. Ciecieląg (GUS), Warszawa 2016, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-20122014,5,1.html>
15. *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011*, red. P. Ciecieląg, M. Haponiuk (GUS), Warszawa 2013, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-stowarzyszenia-narodowosciowe-i-etniczne-w-polsce-2009-2011,1,2.html>
16. *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2006–2008*, red. G. Gudaszewski, M. Chmielewski, GUS, Warszawa 2010, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-stowarzyszenia-narodowosciowe-i-etniczne-w-polsce-2006-2008,2,1.html>

OFICJALNE STRONY INTERNETOWE

17. Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego, <http://www.metodysci.pl/>
18. Association of Christian Schools International, <https://www.acsi.org/>
19. Centrum Edukacyjnego „Daniel”, <http://daniel.edu.pl/>
20. Centrum Misji i Ewangelizacji, <https://cme.org.pl/>
21. Chrześcijańskich Szkół Podstawowych i Gimnazjum „Uczeń” w Krakowie, <http://www.uczen.org.pl/>
22. Chrześcijańskiego Centrum Edukacyjnego TOMY, <http://tomy.edu.pl/nasza-misja/>
23. Chrześcijańskiego Przedszkola, Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Samuel” w Warszawie, <http://www.samuel.pl/>
24. Chrześcijańskiego Stowarzyszenia Miłość Edukacja Dojrzałość, <http://med.org.pl/>
25. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, <http://chat.edu.pl/>
26. Chrześcijańskiej Szkoły Montessori w Gdańsku, <http://www.montessori.gda.pl/>
27. Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, <http://arka.edu.pl/>
28. Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida w Poznaniu, <http://www.dawid.edu.pl/>

29. Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Salomon” w Zielonej Górze, <http://salomon.edu.pl/>
30. Diakonii Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, <http://www.diakonia.org.pl/>
31. Diakonii Kościoła Ewangelicko-Reformowanego, <http://reformowani.org.pl/diakonia>
32. Edukacji Biblijnej, <https://eb.org.pl/>
33. Ewangelickiego Centrum Diakonii i Edukacji im. ks. Marcina Lutra, <https://diakonia.pl/o-nas/>
34. Ewangelikalnej Wyższej Szkoły Teologicznej, <http://www.ewst.pl/>
35. Fundacji Edukacja z Wartościami, <http://ezw.edu.pl/>
36. King's School, <http://www.occ.org.uk/tks>
37. Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego, <https://adwent.pl/>
38. Kościoła Chrześcijan Baptystów, <http://www.baptystyci.pl/>
39. Kościoła Zielonoświątkowego, <http://kz.pl/>
40. Krakowskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego „Uczeń”, <http://www.uczen.org.pl/index.php/kim-jestesmy>
41. Misji Pokoleń, <https://misjapokolen.org/>
42. Oxfordshire Community Churches, <http://www.occ.org.uk/>
43. Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim, <http://www.tomy.edu.pl/index.php/szkola>
44. Royal Rangers Polska, <http://www.royalrangers.pl/>
45. Społeczności Chrześcijańskiej TOMY, <http://www.schtomy.pl/>
46. Społeczności Ewangelizacji Dzieci, <https://www.cefpolska.pl/>
47. Stowarzyszenia Edukacyjnego Integracja, <http://www.sei.org.pl/>
48. Szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera w Gliwicach, <http://www.szkolyete.pl/index.php/>
49. Szkół Towarzystwa Ewangelickiego im. F. Michejdy w Cieszynie, <http://tecieszyn.pl/index.php/>
50. Szkół Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, <http://www.rejbb.pl/>
51. VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego i Prywatnego Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja, <http://szkolyreja.pl/>
52. Wspólnoty „Chefsiba”, <http://chefsiba.pl/>
53. Wyższego Baptystycznego Seminarium Teologicznego, <http://wbst.edu.pl/>
54. Wyższej Szkoły Teologiczno-Społecznej, <http://wst.kei.pl/wsts/>

AKTY PRAWNE

55. *Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919*, art. 28, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19190140147/O/D19190147.pdf>
56. *Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z 28 lipca 1993 roku*, [isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19980510318&type=2](http://prawo.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19980510318&type=2)
57. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>
58. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz.U. Nr 36 poz. 155, z późn. zm., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19920360155>
59. *Ustawa z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, Dz.U. Nr 96 poz. 873 z późn. zm., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=wdu20030960873>

60. Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. 1989 Nr 29 poz. 155, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19890290155>
61. Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Dz.U. 1989 Nr 29 poz. 154, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19890290154>
62. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 1998 Nr 117 poz. 759 1999.01.01, http://orka.sejm.gov.pl/proc3.nsf/ustawy/389_u.htm
63. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst ujednolicony), art.7 punkt 2 i 3, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

DOKUMENTY SZKOLNE

64. Stanowisko doktrynalne Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Arka, <http://arka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/stanowisko-doktrynalne-szkoly.pdf>
65. Statuty Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Arka, <http://arka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/statutchsp.pdf>, <http://arka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/statutgimnazjum.pdf>
66. Statut Liceum Ogólnokształcącego Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. A. Schweitzera, <http://www.szkołyete.pl/images/stories/pliki/STATUTLO.pdf>
67. Statut Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, http://lote.tecieszyn.pl/res/statut_lote.pdf
68. Statut Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Szkolnego im. M. Reja w Bielsku-Białej, <http://www.rejbb.pl/wp/wp-content/uploads/2019/09/Statut-4letniego-LO-po-zmianach-na-RP.pdf>
69. Statut VII. Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja, http://szkolyreja.pl/images/Dokumenty/statut_LO_2016.pdf

Problematyka dociekań badawczych jest oryginalna, a uzyskane wyniki badań przybliżają kwestie organizacji opisywanego szkolnictwa i stanowią ważny przyczynek do dalszych, pogłębionych badań w tym obszarze.

Fragment recenzji dr hab. Lidii Burzyńskiej-Wentland, prof. AMW

Zaletą pracy jest nie tylko wysoka jakość zaprezentowanych analiz, lecz również ich związek z wyzwaniami pluralizmu kulturowo-religijnego. Autorka ukazała wartość pluralistycznej organizacji systemu oświatowego. Z tego względu otrzymujemy rozprawę nie tylko oryginalną naukowo, lecz również ważną społecznie.

Fragment recenzji ks. dr. hab. Bogusława Milerskiego, prof. ChAT i APS



dr Anna Maria Chyła

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka pedagogiki oraz stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Wrocławskim.

Naukowo interesuje się m.in. edukacyjnymi inicjatywami środowiska protestanckiego, edukacją międzykulturową, pozaformalną i homeschoolingiem.

Prywatnie żona Piotra i mama dwóch uroczych dziewczynek.