

ZENON GAJDZICA<sup>1</sup>

## **Nowe w pedagogice, a może „dobrze” zapomniane stare – o dwóch koncepcjach edukacji w opracowaniach ewangelickich nauczycieli Jana Kubisza i Jana Bystronia**

### **The New in Pedagogy or the “Well” Forgotten Old – on Two Concepts of Education in the Works of Evangelical Teachers Jan Kubisz and Jan Bystron**

**Słowa kluczowe:** dydaktyka konstruktywistyczna, kultura organizacyjna szkoły, Jan Kubisz, Jan Bystron, ewangeliccy nauczyciele i naukowcy

**Keywords:** constructivist didactics, organization culture of school, Jan Kubisz, Jan Bystron, Evangelical teachers and academics

### **Streszczenie**

Celem opracowania jest przywołanie dwóch przykładów obrazujących zapomniane koncepcje – kształcenia oraz funkcjonowania szkoły jako organizacji. Ich wybór, spośród wielu innych możliwych przykładów, motywowany był uwydatnieniem wkładu ewangelickich nauczycieli i naukowców w rozwój pedagogiki. Obie koncepcje różnią się swoim zasięgiem i treścią. Łączy je to, że nie znalazły (proporcjonalnego do zawartości) odniesienia w piśmiennictwie naukowym. Pierwszy przykład to potoczny opis procesu kształcenia Jana Kubisza. Znajduje się on w wydanym przez niego w 1928 roku „Pamiętniku starego nauczyciela”. To opis zupełnie oderwany od naukowych modeli, co uzasadnia jego nieobecność w pedagogicznych rozprawach naukowych. Stawiam jednak tezę, że ten zbiór nieuporządkowanych refleksji pozostaje w ścisłym związku z założeniami konstruktywistycznej strategii

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Zenon Gajdzica – profesor nauk społecznych, dr hab. nauk humanistycznych, pedagog specjalny. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

kształcenia. Drugi przykład – to spójna koncepcja autorstwa Jana Bystronia, opublikowana w pracy naukowej. Wprawdzie odniesienia do niej znajdujemy w wybranych pracach naukowych (szczególnie z zakresu socjologii wychowania i socjologii edukacji), ale są to raczej nawiązania incydentalne. Próżno szukać jej jaskrawych śladów w aktualnych rozważaniach ściśle związanych z kulturą organizacyjną szkoły. Właśnie w tym obszarze dostrzegam związek jej podstawowych założeń z inną koncepcją – obecnie popularną w rozprawach z zakresu pedagogiki szkoły i zarządzania placówkami oświatowymi.

## Abstract

The study is aimed at recalling two examples illustrating forgotten concepts – of teaching and functioning of the school as an organization. Choosing them out of many other possible examples, resulted from the need to emphasize the contribution of Evangelical teachers and scientists to the development of pedagogy. Both concepts differ in their range and contents. What they have in common is that they have not resulted in any references (adequate to the contents) in scientific literature. The first example is a colloquial description of the process of Jan Kubisz's teaching, which is a part of his "Pamiętnik Starego Nauczyciela" [An Old Teacher's Diary] published in 1928. This is a description quite detached from scientific models, which explains its absence in academic works on pedagogy. However, the thesis can be put forward that this collection of unorganized reflections is strictly associated with the assumptions of the constructivist strategy of education. The second example is Jan Bystron's coherent concept, published in a scientific work. The concept is referred to in some studies (especially in the field of sociology of education) – however, these references are rather incidental. It is no use seeking any blinding traces of the concept in the current discussion directly related to the organizational culture of school. It is precisely this field where the association can be seen between its basic assumptions and another theory popular in contemporary studies on the pedagogy of school and school management.

## Wprowadzenie

Rozwój pedagogiki jako nauki, podobnie jak innych dyscyplin społecznych i humanistycznych, nie przebiegał (i nie przebiega) skokowo – na zasadzie wielkich rewolucji naukowych. Chociaż brak w tym zakresie pełnej zgody to, nieco upraszczając, można przyjąć, że pedagogika rozwija

się kumulatywnie. To znaczy do nagromadzonej wiedzy dokłada się nowe elementy, w efekcie tego powstają bardziej dojrzałe teorie/koncepcje wyjaśniające procesy oraz konteksty wychowania i kształcenia. Naturalnie w postępie kumulatywnym nowe teorie nie zawsze obejmują wszystkie elementy teorii ustępujących (Hajduk 2012, 151), część z nich zostaje odrzucona jako nieaktualna lub niepasująca. To pierwszy powód odsuwania w niepamięć naukową odkrytych prawidłowości/konstruowanych koncepcji. Drugą przyczyną niepamięci dyscyplinarnej pedagogiki jest jej wieloparadygmatyczność. Z jednej strony następuje w jej obszarze naturalna (typowa dla nauk społecznych i humanistycznych) wymiana paradygmatów wiodących, z drugiej – obserwujemy w pedagogice równoległe funkcjonowanie odmiennych paradygmatów, zarówno w ich sensie socjologicznym, jak i epistemologicznym (Gnitecki 2007, 105). Niewspółmierność paradygmatyczna wzbogaca teorie naukowe w obrębie dyscypliny, ale utrudnia także wewnętrzną konwersację ich przedstawicieli w obszarze tożsamego problemu naukowego (Feyerabend 1996). W rezultacie te same zjawiska, stany, procesy, własności i ich relacje składające się na teorię wychowania oraz kształcenia, bywają inaczej rozumiane i opisywane. Prowadzi to do odsuwania uznanych koncepcji i zastępowania ich nowymi wypełnionymi inaczej postrzeganymi i definiowanymi kategoriami pojęciowymi. Pojęcia te mają swoją historię i pomimo niezmięniowej treści językowej, w obrębie ich znaczeń odbywa się ruch (Koselleck 2009, 59-61). Przemiany znaczenia pojęć łączą się przede wszystkim z ich uwolnieniem od zależności dyscyplinarnej – wypełniającej, ale też obciążającej, ich treść typowymi dla danej dyscypliny ustaleniami. Temporalna i interdyscyplinarna wędrówka pojęć niesie ze sobą nadawanie im różnych znaczeń w określonych kontekstach. W przypadku pedagogiki jako nauki stosowanej konteksty te pozostają w ścisłym związku z oczekiwaniami społecznymi, przeobrażeniami politycznymi i kulturowymi, a także praktycznymi problemami codziennej (formalnej i nieformalnej) edukacji. To kolejny powód dezaktualizowania się określonych koncepcji konstruowanych w omawianym przedmiocie pedagogiki.

Nie może więc dziwić, że niektóre rozpoznane i opisane prawidłowości zostają odkrywane na nowo, a zapomniane koncepcje konstruowane po raz kolejny – już w nowych warunkach paradygmatycznych (struktur społecznych i metodologicznych) – traktowane są jako zupełnie oryginalne.

Celem opracowania jest przywołanie dwóch przykładów obrazujących zapomniane koncepcje – kształcenia oraz funkcjonowania szkoły jako organizacji. Ich wybór, spośród wielu innych możliwych przykładów, motywowany był uwydatnieniem wkładu ewangelickich nauczycieli i naukowców w rozwój pedagogiki. Obie koncepcje różnią się swoim zasięgiem i treścią, łączy je to, że nie znalazły proporcjonalnego do zawartości odniesienia w piśmiennictwie naukowym – można zatem powiedzieć, że zostały niezapamiętane oraz niewykorzystane jako podstawy kreatywne w rozwoju pedagogiki. Pierwszy przykład obrazuje potoczny opis procesu kształcenia, zupełnie oderwany od naukowych modeli, co uzasadnia jego nieobecność w pedagogicznych rozprawach naukowych. Stawiam jednak tezę, że ten zbiór nieuporządkowanych refleksji pozostaje w ścisłym związku z założeniami konstruktywistycznej strategii kształcenia. Drugi – to spójna koncepcja opublikowana w pracy naukowej. Wprawdzie odniesienia do niej znajdujemy w wybranych pracach naukowych (szczególnie z zakresu socjologii wychowania i socjologii edukacji), ale są to raczej nawiązania incydentalne. Próżno szukać jej jaskrawych śladów w aktualnych rozważaniach ściśle związanych z kulturą organizacyjną szkoły, a właśnie w tym obszarze dostrzegam związek jej podstawowych założeń z inną koncepcją – obecnie popularną w rozprawach z zakresu pedagogiki szkoły i zarządzania placówkami oświatowymi.

### **Jana Kubisza refleksje o nauczaniu i uczeniu się a konstruktywistyczna koncepcja kształcenia**

Jan Kubisz (1848–1929) jest postacią powszechnie znaną i uznaną jako społecznik, nauczyciel i poeta. Urodził się 24 stycznia 1848

roku w Końskiej na Śląsku Cieszyńskim, gdzie spędził całe swoje życie. W 1868 roku ukończył cieszyńskie seminarium nauczycielskie, a w następnym roku objął posadę nauczyciela w Gnojniku, gdzie pozostał do śmierci. Był cenionym pedagogiem, ale obecnie przez społeczność lokalną Śląska Cieszyńskiego zapamiętany jest szczególnie jako tłumacz pieśni „Ojcowski dom” oraz autor poezji. Do najbardziej znanych należy wiersz „Płyniesz Olzo”, który jako tekst pieśni (śpiewanej na nutę „Wisło moja”) stał się hymnem mieszkańców Zaolzia. Jan Kubisz działał społecznie w Czytelnicy Ludowej w Cieszynie, był współzałożycielem i aktywnym członkiem Towarzystwa Pedagogicznego, członkiem Towarzystwa Ewangelickiej Oświaty Ludowej, Związku Nauczycieli Ewangelickich i Macierzy Szkolnej (Szturc 1998, 163). Działalność ta oraz codzienne doświadczenie życia w małej miejscowości jako nauczyciel, zapewne ukształtowały jego poglądy pedagogiczne. W 1928 roku wydał „Pamiętnik starego nauczyciela” opatrzony podtytułem: „Garść wspomnień z życia Śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w b. Księstwie Cieszyńskim” (Kubisz 1928). Analiza treści pamiętnika dostarcza wiedzy na tematy społeczne, religijne, gospodarcze, opisy zwyczajów/tradycji, relacji międzyludzkich w małej miejscowości, informacji o działaczach ruchu narodowego, a także zmagania z problemami życia codziennego. Stanowi zatem nieocenione świadectwo tamtych czasów (Golec, Bojda 1993, 164-165).

Ze względu podjęty temat opracowania w centrum dalszych zainteresowań pozostaje zbiór refleksji Jana Kubisza charakteryzujących podstawy nauczania – uczenia się w szkole<sup>2</sup>. W pewnym uproszczeniu (zgodnie z dzisiejszą terminologią) tę strategię kształcenia obrazują następujące stwierdzenia:

- Każdy uczeń uczył się osobno dla siebie.
- Powtarzania i uczenia się chórem nie było.
- Nauczyciel nie wykładał wcale i tylko tu i ówdzie coś objaśnił.

---

<sup>2</sup> Korzystam z III wydania pamiętnika. Zob. Kubisz 2013.

- Uczeń musiał nauczyć się zadanej lekcji o własnych siłach i w swój sposób.
- [Formuła ta] wyrabiała w uczniu pewną samodzielność, pozostawiała mu swobodę w pracy i nie zacierała jego oryginalności.
- W ten sposób przyzwyczajali się uczniowie do samodzielności i wyrastali na tęgie i dzielnych ludzi.
- Dawniej musiał uczeń sam rzecz dobrze pogryźć, każdy na swój sposób i, pogryzłszy, połykał z rozkoszą, przyswajając sobie najdokładniej spożyty pokarm.
- Zastanawialiśmy się, każdy po swojemu, nad owymi Koryntami, Rzymianami i Filipensami i każdy ich sobie na swój sposób wyobrażał, bo nauczyciel nic nam o nich nie powiedział (Kubisz 2013, 13-17).

W potocznym oglądzie założenia te wydają się oczywiste i zdroworozsądkowe, jednak ich głębsza analiza pokazuje, że tworzą one coś na wzór rdzenia szeroko rozumianej metody nauczania – uczenia się wpisujące się w koncepcję dydaktyki konstruktywistycznej. Podstawowe założenia dydaktyki konstruktywistycznej w odniesieniu do założeń dydaktyki tradycyjnej, w formie hasłowej, zostały zaprezentowane w tabeli nr 1.

Elementy dydaktyki	Dydaktyka quasi-behawiorystyczna	Dydaktyka konstruktywistyczna
Przedmiot uczenia się	Pojęcia i instrukcje	Znaczenia, zindywidualizowane reprezentacje i strategie poznawcze
Źródło wiedzy	Publiczne „obiektywne” ustalenia	Konflikt poznawczy
Istota nauczania	Przekazywanie pojęć	Organizacja warunków do uczenia się
Istota uczenia się	Przyswajanie pojęć	Negocjowanie, konstruowanie i nadawanie znaczeń

Zakładany związek między nauczaniem i uczeniem się	Odpowiedniość, ścisłe relacje	Brak odpowiedniości, niepewne związki (nauczanie jako inspiracja)
Cel kształcenia	Ujednoczony wynik (proces jako narzędzie)	Zróżnicowane procesy (wynik jako wtórny)
Rola nauczyciela	Ekspert, organizator, towarzysz	Organizator, negocjator, towarzysz
Rola ucznia	Odbiorca	Twórca
Funkcja wiedzy osobistej	Drugorzędna, zakłócająca	Podstawowa, badana przez nauczyciela i ucznia
Istota dobrej aktywności	Pilność, udział kierowany	Samodzielność koncepcyjna, odpowiedzialność poznawcza
Planowanie	Ścisłe	Przybliżone, ramowe
Kontrola	Pomiar lub opis wyniku, diagnoza deficytu	Opis procedur poznawczych, diagnoza postępu

Tabela nr 1. Porównywanie modeli dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej (źródło: Klus-Stańska 2010, 342)

Uogólniając konstruktywizm w edukacji można zdefiniować jako filozofię uczenia się opartą na założeniu, że analiza doświadczeń własnych staje się podstawą konstruowania własnego rozumienia świata, co prowadzi to sformułowania zasad funkcjonujących w obrębie tego nurtu (Juszczak 2003, 770). Konstruktywizm okazał się pewnego rodzaju elementem wstrząsowym dla zastanego systemu kształcenia, który oparty był w swojej tradycyjnej formie na przekonaniu, że nauczanie to zawsze kierowanie uczniem ku ustalonym zasobom wiedzy, składającej się z kulturowo ujednoczonego zbioru wiadomości i uznanych za istotne sprawności, z różnicowanie owego systemu może polegać jedynie na zmianie metod i różnych sposobach uatrakcyjniania całego systemu. Edukacja więc mogła być trudna i żmudna lub lżejsza i przyjemniejsza, zawsze jednak pozostawała jawnym przekazem (Klus-Stańska 2010, 343). Interesujące, że opozycję tę dostrzega także Jan Kubisz pisząc o starym i nowym nauczaniu. Przy czym koncepcję quasi

konstruktywistyczną traktuje jako tradycyjną i stawia ją w opozycji do „nowych zasad elementarnego nauczania” (Kubisz 2013, 13-14), które w obecnej literaturze określane są mianem tradycyjnych. W tym ujęciu to co nowe dla Jana Kubisza – dla współczesnych dydaktyków jest tradycyjne, a co w Jego przekonaniu było przestarzałe – dziś jawi się jako aktualne i nowatorskie.

### **Jana Bystronia koncepcja szkoły a kulturowa teoria organizacji szkoły**

Profesor Jan Stanisław Bystron (1892-1964), etnolog, socjolog, folklorysta znany jest głównie z prac nad historią obyczajów i kulturą ludową. Był profesorem trzech uniwersytetów kolejno: Poznańskiego, Jagiellońskiego i Krakowskiego. Kierował katedrami Etnologii i Etnografii, Etnologii i Socjologii, Socjologii. Był członkiem Akademii Umiejętności oraz PAN. Odegrał ważną rolę w rozwoju socjologii wychowania, interesował się szczególnie związkami szkoły z życiem społecznym (Szturc 1998, 44-45; Okoń 2004, 56-57). Był synem Jana, nauczyciela gimnazjum, doktora filozofii pochodzącego z Datyń Dolnych na Śląsku Cieszyńskim, po matce wnuk znanego działacza cieszyńskiego Andrzeja Cinciały (Golec, Bojda 1993, 58-59).

W dorobku naukowym pozostawił około 400 publikacji. Jedną z nich jest opublikowana w 1934 roku rozprawa pt. „Szkoła jako zjawisko społeczne”, wydana drukiem w księgarni P. Mitreği w Cieszynie (Bystron, 1934).

Praca ta, w mojej ocenie, zawiera spójną i oryginalną koncepcję szkoły jako instytucji ściśle związanej ze środowiskiem. Ukazuje szkołę jako zjawisko ulokowane w przestrzeni życia społecznego, warunkowane procesami geograficzno-społecznymi, ideologicznymi, psychologiczno-społecznymi i (choć sam autor nie używa tego pojęcia) charakteryzujące się swoistą kulturą organizacyjną. Idea ta pozostaje rdzennie zbieżna (w zakresie sporej części założeń) z koncepcjami kulturowej organizacji szkoły, obecnymi w aktualnych opracowaniach, zaczerpniętymi zwykle z literatury anglosaskiej końcówki ubiegłego wieku.



Modelem wyjściowym tych koncepcji jest zbiór założeń kultury organizacji instytucji Edgar'a Schein'a (Schein 1992), który opracował sposób diagnozowania organizacji na podstawie elementów kultury określając je mianem poziomów. Model ten stał się podstawą koncepcji kultury organizacji szkoły autorstwa Davida Tuohy'ego (Tuohy 2002, 25-26), który wyróżnia trzy analogiczne poziomy organizacyjnej kultury szkoły:

- Wytwory obejmują rytuały, role i normy. Są one uzewnętrznionymi działaniami podejmowanymi w przestrzeni szkoły – opisując co robi organizacja. Rytuały szkolne konstytuują się w związku z harmonogramami zajęć. Są celebrowanymi zwyczajami, sposobami komunikowania się (np. sposoby witania się, honorowania osiągnięć). Role to formalnie wyrażone reguły. Precyzują prawa i obowiązki osób stanowiących społeczność szkolną (dyrektora, administracji, nauczycieli, uczniów i rodziców). Normy to uzewnętrznione nakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Przekroczenie norm powoduje uruchomienie sankcji, które zależne są także od roli (pozycji) w społeczności szkolnej. Wytwory kultury szkoły są łatwo zauważalne, trudno je jednak zinterpretować.
- Wartości to pożądane stany rzeczy stanowiące uporządkowaną hierarchię. Ukierunkowują one działania nauczycieli i uczniów (zapewne także innych pracowników szkoły). Wpływają więc na wybór celów oraz środków służących ich realizacji. W organizacjach, a więc także w szkole, mogą być jawne (deklarowane – głoszone przez szkołę) i ukryte. Część z nich jest uznawana powszechnie i lokowanych centralnie (np. pilna nauka), inne podzielane są przez część społeczności i umieszczane w przestrzeniach peryferyjnych, traktowanych wybiórczo (np. uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych).
- Założenia dotyczą idei i przekonań leżących u podstaw organizacji szkoły – jej zadań i właściwej organizacji. Opierają się na uznanych koncepcjach dotyczących kształcenia i oświaty,

historii i prestiżu danej szkoły oraz potocznym poglądzie celów jakie powinna realizować. Tworzą, zatem pewnego rodzaju ideologiczny fundament szkoły. Nadają codziennym zdarzeniom w szkole określone znaczenie (Tuohy 2002, 27).

Analiza tych założeń (zob. pierwsza kolumna w tabeli nr 2) pozwala dostrzec wiele związków z koncepcją szkoły jako zjawiska społecznego opracowaną przez Jana Bystronia, który charakteryzując ją opiera się na zbliżonych przesłankach, chociaż nieco inaczej sformułowanych (zob. druga kolumna w tabeli nr 2).

<b>Założenia dotyczą idei i przekonań leżących u podstaw organizacji szkoły (Tuohy 2002)</b>	<b>Podstawy przeobrażeń organizacji szkoły jako zjawiska społecznego (Bystron 1934)</b>
Związki szkoły z otoczeniem – określają jej obraz, misję, powiązania z innymi instytucjami (ze światem zewnętrznym), ukazują granice (precyzując sposób ich wytyczania, a zarazem jej hermetyczność i zależność od otoczenia).	Wpływy Kościoła, związków zawodowych, władz lokalnych oraz nadzoru pedagogicznego warunkują pryncypia w szkole.
Natura ludzkich działań – ukazuje wizję celów szkoły w określonej perspektywie (np. przyjęcie perspektywy bierności służy celom reprodukcji i przystosowaniu versus przyjęcie perspektywy aktywności prowadzi do wyrabiania krytycznego stosunku wobec otaczającej rzeczywistości). W praktyce obie perspektywy mieszają się w jednej kulturze, która odzwierciedla napięcia i równowagę między nimi, założenia te warunkują zatem wizję człowieka i grupują cele, a w rezultacie także metody pracy.	Ideologia pracy szkoły – ideały wychowawcze (zaczepnięte z wartości życia społecznego) oddziałują na praktykę życia szkolnego, wraz z ich zmianą przeobrażają się zadania szkoły; Habitus społeczno-psychiczny – określa zmianę oczekiwań wobec umiejętności i zdolności szczególnie uczniów, ale także nauczycieli.

Prawda i czas – precyzują perspektywy zorientowania na obiektywność versus subiektywność, orientację na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość, kreują zatem część kryteriów pracy szkoły.	Szkoła jako miejsce stosunków społecznych, zbioru faktów istniejących, mechanizmów działania, konkretnych zjawisk – podlega zmianie.
Natury ludzkie – precyzują postawy wobec uczniów, ukazują przekonania na temat stałości i podatności na zmiany.	Prawa i obowiązki uczniów i nauczycieli oraz władza i autorytet nauczycieli ulegają przemianie wraz ze zmianami społecznymi.
Związki między ludźmi – obejmują założenia życia społecznego, dystrybucji władzy i statusu, wpływają zatem na stosunki między nauczycielami, uczniami, rodzicami, pracownikami administracji, ustalają więzi między nimi i hierarchię władzy oraz pozycje, definiują role. Relacje te przekładają się m.in. na podejście do zróżnicowania i ujednoczenia. Służą wypracowaniu rozdziałów środków.	Relacje w szkole podlegają zmianie – zwłaszcza w zakresie relacji ucznia z nauczycielem, dyrektora z nauczycielem.

Tabela nr 2. Założenia dotyczące idei i przekonań organizacji szkoły (opracowanie własne na podstawie: Tuohy 2002; Bystron 1934)

Zaprezentowane koncepcje zostały opracowane w zupełnie innych warunkach społeczno-ekonomiczno-politycznych oraz ulokowane w odmiennej przestrzeni kulturowej, mimo to zawierają wiele wspólnych przesłanek składających się na organizacyjną kulturę szkoły. Pomijam ich skrupulatną analizę wskazując jedynie na ponadczasowość i uniwersalność założeń sformułowanych przez Jana Bystronia. Pozostaje postawić pytanie czy gdyby została ona opublikowana w języku angielskim i wydana nakładem znaczącego wówczas w Europie wydawnictwa nie stanowiłaby dziś podstawy wskazanej koncepcji (być może także wielu innych) szkoły postrzeganej w kategoriach instytucji (organizacji), ulokowanej w środowisku i działającej na rzecz jego rozwoju.

## Zamiast zakończenia

Wielowątkowość i interdyscyplinarność nauk o wychowaniu sprzyja generowaniu wielu rozbieżnych koncepcji. Część z nich osadzona jest w tradycji i nawiązuje do dorobku praktyk minionych. Są i takie, które pojawiają się w rodzimej literaturze i praktykach edukacyjnych jako nowe idee (często zaczerpnięte z piśmiennictwa obcojęzycznego). Wówczas przyjmowane są jako nowatorskie i oryginalne. Tymczasem wnikliwa ich analiza pozwala dostrzec obecność zawartych w nich treści (zwykle w nieco innej formie językowej) w zapomnianym lub nieodkrytym dla szerszej społeczności naukowej, dorobku poprzedników.

Analizując prace ewangelickich nauczycieli, naukowców, artystów, działaczy społecznych zwykle odwołujemy się do dzieł i działań powszechnie uznanych, trwale zapisanych w dziejach rozwoju kultury i nauki. W artykule starałem się wykazać, że prócz tych uznanych – ciągle pozostaje wiele innych wartościowych, niezauważonych i zapomnianych – wytworów wartych ponownego odczytania i rozpatrzenia.

## Bibliografia

- Bystroń, Jan. 1934. *Szkoła jako zjawisko społeczne*. Warszawa-Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Feyerabend, Paul K. 1996. *Przeciw metodzie*. Tłum. S. Wiertlewski. Wrocław: Siedmiogród.
- Gnitecki, Janusz. 2007. *Struktura teorii pedagogicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP w Poznaniu.
- Golec, Józef i Stefania Bojda. 1993. *Słownik biograficzny ziemi cieszyńskiej*. T. 1. Cieszyn: Offsedruk.
- Hajduk, Zygmunt. 2012. *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Juszczyk, Stanisław. 2003. *Konstruktywizm w nauczaniu*. W *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. II. Warszawa: Żak.
- Klus-Stańska, Dorota. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.

- Koselleck, Reinhart. 2009. *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Tłum. J. Marecki, W. Kunicki. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kubisz, Jan. 1928. *Pamiętnik starego nauczyciela*. Cieszyn: Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.
- Kubisz, Jan. 2013. *Pamiętnik starego nauczyciela*. Czeski Cieszyn: Zarząd Główny Macierzy Szkolnej w Republice Czeskiej.
- Okoń, Wincenty. 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Schein, Edgar H. 1992. *Organization Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Szturc, Jan. 1998. *Ewangelicy w Polsce. Słownik biograficzny XVI-XX wieku*. Bielsko-Biała: Augustana.
- Tuohy, David. 2002. *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

CHRZEŚCIJAŃSKA AKADEMIA TEOLOGICZNA  
w WARSZAWIE

---

Rok LX

Zeszyt 3

# ROCZNIK TEOLOGICZNY

WARSZAWA 2018

## REDAGUJE KOLEGIUM

dr hab. Jakub Slawik, prof. ChAT – redaktor naczelny

dr hab. Jerzy Ostapczuk, prof. ChAT – zastępca redaktora naczelnego

prof. dr hab. Tadeusz J. Zieliński

dr hab. Borys Przedpełski, prof. ChAT

dr Jerzy Sojka – sekretarz redakcji

Skład komputerowy – Łukasz Troc

W związku z wprowadzaniem równoległej publikacji czasopisma w wersji papierowej i elektronicznej Redakcja „Rocznika Teologicznego” informuje, iż wersją pierwotną jest wersja papierowa.

BWHEBB, BWHEBL, BWTRANSH [Hebrew]; BWGRKL, BWGRKN, and BWGRKI [Greek]

PostScript® Type 1 and TrueType fonts Copyright ©1994-2013 BibleWorks, LLC.

All rights reserved. These Biblical Greek and Hebrew fonts are used with permission and are from BibleWorks ([www.bibleworks.com](http://www.bibleworks.com))

ISSN 0239-2550

Wydano nakładem

**Wydawnictwa Naukowego ChAT**

ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, tel. +48 22 635-68-55

Nakład: 100 egz., objętość ark. wyd.: 11

Druk: druk-24h.com.pl

ul. Zwycięstwa 10,

15-703 Białystok

## Spis treści

Od Redakcji .....	171
-------------------	-----

### ARTYKUŁY

MICHAEL MEYER-BLANCK, <i>Protestantismus und Bildung</i> .....	177
WOJCIECH KRIEGSEISEN, <i>Reformacja a geneza demokracji szlacheckiej w Polsce</i> .....	189
URSZULA ANNA AUGUSTYNIAK, <i>Tradycja Reformacji w polskim piśmiennictwie politycznym z 2 połowy XVI i pierwszej połowy XVII wieku</i> .....	221
JANUSZ MALLEK, <i>Polnische Reformation in Masuren</i> .....	259
JANUSZ MALLEK, <i>Polska Reformacja na Mazurach</i> .....	281
TADEUSZ STEGNER, <i>Na styku wyznań, narodów, kultur. Ewangelicy i katolicy na ziemiach polskich w XIX wieku i na początku XX wieku</i> .	303
PIOTR JASKÓŁA, <i>Dziedzictwo Jana Kalwina</i> .....	329
JAROSŁAW PŁUCIENNIK, <i>Różne modele protestu i wizja kultury w Reformacji</i> .....	347
ZENON GAJDZICA, <i>Nowe w pedagogice, a może „dobrze” zapomniane stare – o dwóch koncepcjach edukacji w opracowaniach ewangelickich nauczycieli Jana Kubisza i Jana Bystronia</i> .....	365

### MATERIAŁY

EWA CHOJECKA, <i>Od leśnych kościołów do postmodernizmu (protestanckie miejsca pamięci górnośląskiego pogranicza)</i> .....	379
MANFRED UGLORZ, <i>Ks. Marcin Luter – człowiek, który umarł dla świata, a ożył dla ewangelii</i> .....	393

### RECENZJE

Sojka, Jerzy. 2016. <i>Widzialne Słowo. Sakramenty w luterńskiej Księdze Zgody</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT. Ss. 390 (TADEUSZ J. ZIELIŃSKI).....	407
--	-----



## Wykaz autorów

**Urszula Anna Augustyniak**, u.augustyniak@onet.eu, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Krakowskie Przedmieście 26/28,00-927 Warszawa.

**Zenon Gajdzica**, zenon.gajdzica@wp.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn.

**Piotr Jaskóła**, pj@uni.opole.pl, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, ul. Drzymały 1A, 45-342 Opole.

**Wojciech Kriegseisen**, wkriegseisen@ihpan.edu.pl, Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla PAN, Rynek St. Miasta 29/31, 00-272 Warszawa.

**Janusz Małek**, jm@umk.pl Wydział Nauk Historycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń.

**Michael Meyer-Blanck**, meyer-blanck@uni-bonn.de, Evangelisch-Theologische Fakultät – Religionspädagogik, An der Schlosskirche 2-4, 53113 Bonn.

**Jarosław Płuciennik**, jaroslaw.pluciennik@uni.lodz.pl, , Instytut Kultury Współczesnej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

**Tadeusz Stegner**, tadeusz.stegner@ug.edu.pl, Instytut Historii Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk.