

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.07>

Marzena BOGUS-SPYRA

<https://orcid.org/0000-0001-9707-4484>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: m.bogus-spyra@ujd.edu.pl

Elementy edukacji wielokulturowej w warunkach dominacji. Przekaz tradycji kulturowych w szkołach Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku

Streszczenie

Edukacja wielokulturowa to nie tylko kwestia współczesnego świata, ale problem obserwowany wcześniej, np. w wieloetnicznej monarchii Habsburgów. Współ funkcjonujące, także na Śląsku Cieszyńskim, nacje (Niemcy, Polacy, Czesi, Żydzi), konfesje (katolicyzm, protestantyzm, judaizm) i różne warstwy społeczne przejmowały elementy kultury dominującej, dbając jednocześnie o zachowanie własnych, rodzimych tradycji. W długim XIX wieku dobrym polem do obserwacji zjawiska ogólnej wymiany kulturowej były placówki szkolne. Wprowadzane przez władze reformy oświatowe zmieniały społeczne postrzeganie świata zewnętrznego, pozwalając jednak szczepom/narodowościom i jednostkom na pielęgnowanie regionalnej swojskości i konfrontowanie się z innością. Niebagatelne znaczenie odegrali na tym polu nauczyciele szkół średnich, jak też personel szkół ludowych. Placówki edukacyjne stały się płaszczyzną wzajemnego, względnie pokojowego współistnienia narodowości, religii, stanów społecznych i ich odmiennych poglądów.

Słowa kluczowe: monarchia habsburska, Śląsk Cieszyński, edukacja wielokulturowa.

Wprowadzenie

Edukacja międzykulturowa rozumiana jest (najszerzej) jako model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących określone środowisko (stąd zamienna nazwa – edukacja wielokulturowa), także przez wyzbywanie się różnych uprzedzeń i stereotypów (Nikitorowicz, 2000, s. 101) oraz propagowanie postaw tolerancji wobec innych ludzi i ich kultur (Paul, 1997, s. 10–16). W węższym rozumieniu to edukacja skierowana do

mniejszości albo/i traktująca o mniejszościach (wyznaniowych, etnicznych, narodowych). Teoretycy wskazują jednak jej szerszy kontekst – jako konsekwencję cywilizacyjnego rozwoju ludzkości, wzrostu mobilności, a przez to wymiany doświadczeń, i współwystępującej obrony własnej tożsamości. Jak wskazuje Nikitorowicz (2000), edukacja międzykulturowa musi uwzględniać nie tylko wartości, jakie niosą nowe, inne kultury, ale także podstawowe „wartości rdzenne”. Zalicza do nich język macierzysty, wyznawaną religię, zasiedziałość terytorialną (czyli tożsamość lokalną i regionalną), tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej” (s. 87). Edukacja międzykulturowa to koncept wdrażany odgórnie od drugiej połowy XX wieku, szczególnie w krajach o wysokim procencie cudzoziemców, jak Niemcy czy Wielka Brytania, choć w istocie obecny w życiu zróżnicowanych społeczności dużo wcześniej, np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Posługując się metodologią nauk historyczno-oświatowych (Szulakiewicz, 2003), uwzględniono także współczesne konstrukcje teoretyczne, jak wielowymiarowe podejście do funkcjonowania człowieka i jego tożsamości, w tym koncepcję ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza (2001, s. 15–35) zakładającej nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”, w połączeniu z koncepcją profili identyfikacyjnych Mirosława Sobeckiego (2007), gdzie podstawą określenia profilu są wzajemne relacje między czterema wymiarami identyfikacji: europejsko-globalnym, narodowym, religijnym i regionalnym. W takim kontekście należy wymienić również teorię zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (1997, s. 35–40, oraz 2008, s. 21–220), albowiem wszystkie można odnieść do badań kształtowania się tożsamości także w przeszłości.

Śląsk Cieszyński – zróżnicowany region w granicach modernizującej się monarchii

W XIX wieku modelowym przykładem państwa będącego zlepkim wielu narodów, religii i kultur była monarchia Habsburgów, od 1804 roku Cesarstwo Austriackie, od 1867 roku Austro-Węgry. W jej granicach, obok dominujących politycznie, ekonomicznie i kulturowo Niemców i Węgrów, zamieszkiwało wiele innych nacji o odmiennej historii, różnym stopniu rozwoju demograficznego, ekonomicznego i cywilizacyjnego (Wandruszka i Urbanitsch, 1980), począwszy od Polaków w Galicji, szczygących się pełną strukturą społeczną z wykształconymi elitami, po narody o długiej tradycji, ale od stuleci pozbawione własnych państw (Czesi, Chorwaci, Słowenci), czy rodzące się dopiero narodowości, jak Słowacy czy Ukraińcy. Wszystkie te nacje funkcjonowały dodatkowo jako zróżnicowane

grupy i odmienne wspólnoty. Dotyczy to także Polaków mieszkających na Śląsku Cieszyńskim, czyli regionie od XIV wieku pozostającym w zależności lennej od królów Czech, którymi w 1526 roku zostali Habsburgowie. Posługujący się cieszyńską gwarą tutejsi mieszkańcy rozwijali się praktycznie bez kontaktu z rodakami z innych ziem polskich. Uległo to zmianie w ciągu XIX stulecia, kiedy region awansował od zacofanego zakątka do jednego z najlepiej rozwiniętych gospodarczo i cywilizacyjnie krajów koronnych monarchii habsburskiej, albowiem już w 1849 roku dawne prowincje państwa zostały przekształcone w tzw. kraje koronne (Kronland), które w 1861 roku zostały obdarzone dużym zakresem wewnętrznej autonomii, z własnymi rządami i sejmami krajowymi. Jednocześnie zachowały wysoki stopień zróżnicowania we wszystkich najważniejszych dziedzinach życia. Z punktu widzenia dzisiejszych polskich stosunków, rzuca się w oczy wysoki procent wyznawców protestantyzmu (21,5% w 1910 roku), przy relatywnie niewielkiej liczbie wyznawców judaizmu (2,5%), co było efektem ograniczeń, jakie wobec tej ostatniej grupy stosowali Habsburgowie. Mimo stopniowej demokratyzacji, to jednak Niemcy tworzyli tu warstwę i kulturę dominującą (Mucha, 1999, s. 11–24).

Jak pisze Alina Szczurek-Boruta (2017), ukształtowana w XIX wieku

świadomość jedności regionu środkowo-europejskiego, jako przestrzeni o wysokiej pozycji gospodarczej, stabilności, dobrobytu, etosu pracy, zachowania porządku, pokojowej koegzystencji państw słowiańskich i germańskich w ramach terenów tworzących Austro-Węgry, do dziś [...] – być może – oddziałuje na zachowania tożsamościowe ludzi ze Śląska Cieszyńskiego, którzy deklarują i prezentują tożsamość wielowymiarową (s. 197).

Śląsk Cieszyński w XIX wieku był regionem zróżnicowanym ekonomicznie, a przez to społecznie. Obok gospodarujących na halach pasterzy, w terenach nizinnych zachowała się liczna warstwa bogatych pełnorolnych gospodarzy, tzw. siedlaków, w tym sporo wolnych chłopów. Rozwijający się przemysł generował nowe grupy zawodowe, od wielkoprzemysłowej klasy robotniczej, po wyspecjalizowanych robotników i inteligencję techniczną. Równie szybko w drugiej połowie XIX wieku rosła grupa inteligencji ogólnej, w tym wolnych zawodów. Region był także mocno zróżnicowany pod względem językowym, z przewagą rodzin polskojęzycznych, osadnikami czeskimi wzdłuż zachodniej granicy z Morawami i dużym procentem Niemców w miastach, zwłaszcza w Bielsku i okolicach (Kuhn 1981, s. 256–361). Całość dopełniała mozaika grup etnicznych, pielęgnujących własne zwyczaje i tradycje, głównie na terenach górskich i podgórskich, które zaliczyć można do kultur plebejskich, przeciwstawianych cywilizacji miejskiej, coraz bardziej ekspansywnej, której społeczną bazą byli przede wszystkim niemieccy urzędnicy i inteligencja.

W tak zróżnicowanym środowisku kontakty między przedstawicielami poszczególnych grup, stanowiących pewnego rodzaju odrębną „kulturę”, były

czymś oczywistym, choć niełatwym. Kluczowy był tu konflikt religijny, spowodowany rekatolicyzacją Śląska Cieszyńskiego, na którym do początku XVII wieku wyznaniem panującym był protestantyzm. Spór ewoluował od otwartej wrogości, przez względną tolerancję, aż po wymuszoną okolicznościami współpracę (Czyż i in., 2010, s. 22–137). Najczęstszym kanałem przekazywania międzykulturowych wartości były małżeństwa międzywyznaniowe (Panic, 2002, s. 105–117).

Szkoła narzędziem modernizacji państwa

Po zaprowadzeniu przez Marię Teresę w 1774 roku obowiązku szkolnego, specyficzna różnorodność Śląska Cieszyńskiego znalazła odbicie w praktyce życia szkolnego (Bogus-Spyra, 2020, s. 683–721). Ówczesna szkoła nie była jednak wyłącznie narzędziem germanizacji polskich czy czeskich dzieci. Chociaż edukacja w monarchii austriackiej (austro-węgierskiej) na pewno nie stawiała sobie za cel podtrzymywania ducha narodowego zdominowanych nacji (Sušova, 2005, s. 100–110.), ale też system oświaty nie został stworzony tylko po to, by owego ducha zwalczać. W placówkach dzieci uczyły się języka niemieckiego jako urzędowego, co przed 1848 rokiem miało służyć konsolidacji wielonarodowej monarchii, a później, zwłaszcza po 1867 roku, umożliwiało kontynuowanie nauki na wyżej zorganizowanych szczeblach kształcenia oraz jednocześnie stawało się narzędziem poznawania kultury uniwersalnej. W niniejszym artykule zaproponowano nieco odmienne spojrzenie na szkolnictwo – nie tylko jako potencjalny ośrodek dążeń narodowych, ale możliwe wielopłaszczyznowe forum kontaktów różnych grup, dzięki którym region stanowił wielokulturowe środowisko funkcjonujące w takich zależnościach względnie harmonijnie aż do I wojny światowej.

Reforma szkolna z 1774 roku umożliwiła wyposażenie poddanych w narzędzia pozwalające na racjonalniejsze postrzeganie świata. Jej ukrytym programem było bezpośrednie oddziaływanie na umysły, możliwie bez udziału Kościoła, oczywiście w duchu lojalizmu i wierności wobec dynastii (Dillmann, 1998, s. 113). Podobne funkcje spełniała służba wojskowa. Realizacja założeń powierzona była jednak często osobom niekompetentnym, pracującym w niesprzyjających warunkach materialnych. Chociaż na Śląsku Cieszyńskim państwo przejęło około 30 dotychczasowych szkółek parafialnych, to jednak model szkolnictwa wyznaniowego został zachowany. Na przełomie XVIII i XIX wieku działało 56 szkół katolickich i 14 ewangelickich, przy frekwencji wynoszącej około 31%. W 1804 roku państwo ponownie oddało nadzór nad szkolnictwem elementarnym Kościołowi katolickiemu, ale w placówkach nauczano zgodnie z wytycznymi tzw. politycznego regulaminu szkolnego z 1805 roku. Do 1848 roku liczba szkół podwoiła się, podobnie frekwencja. Program nauczania ograniczał się do czytania, pisania, rachunków i religii, ale nawet gdyby nauczyciele realizowali go

w pełni, to w istniejących warunkach efekty byłyby dalekie od zamierzonych. Klasy były przepełnione, nauczyciele niedouczeni i marnie opłacani. Poza tym dzieci uczyły się z niemieckich albo czeskich podręczników. Nauczyciel często nie znał języka, jakim posługiwali się jego uczniowie, np. w połowie XIX wieku w okolicach Wiślicy wychowawca uczył po czesku, a dla odmiany *Ojciec nasz* dzieci odmawiały po niemiecku (Cinciąła, 2015, s. 701). Tak więc szkoła była miejscem nabywania nowych umiejętności, ale też utrwalania własnej tożsamości, umożliwiała poznawanie nowych kultur i gruntowała tę własną, bliską, np. konfesyjną (Kubisz, 1928, s. 19). Także pomoce szkolne – ówczesne proste elementarze, tzw. ślabikarze – wprowadzały pojęcia z pozawiejskiego świata, otwierające nowe perspektywy poznawcze, nawet jeśli odbywało się to przy pomocy nie całkiem zrozumianego języka. Język urzędowy wprowadzany był później, już po opanowaniu nauki czytania i pisania. Samo uczęszczanie do szkoły powodowało kontakt z rówieśnikami, często reprezentującymi inne kultury, najczęściej wyznaniowe, zwłaszcza w miejscowościach, w których nie było możliwości urzędzenia osobnych klas dla katolików i ewangelików, którzy uczęszczali do tzw. szkół połączonych (*vereinigte Schule*). Do placówek miejskich, wyżej zorganizowanych, oprócz powyższych konfesji musiały też uczęszczać dzieci wyznania mojżeszowego, pochodzące z 88 tolerowanych rodzin żydowskich. *Patent tolerancyjny* Józefa II z 1781 roku zmuszał Żydów do nauczania się języka niemieckiego w ciągu dwóch lat (aby zlikwidować ich separowanie od reszty mieszkańców), a dzieci mogły się go uczyć albo w szkołach, albo u prywatnych nauczycieli (Spyra, 2005, s. 82–89, 129–130).

Władze oświatowe starały się ułatwić im naukę, np. dzieci żydowskie nie musiały brać udziału w obowiązkowych modlitwach zaczynających i kończących zajęcia, a w klasie mogły siedzieć w myckach, co podkreślało przychylność dla kulturowej inności. Większą odmiennością szokowały dzieci nielicznych cygańskich rodzin, które władze w latach 30. i 40. XIX wieku starały się „ucywilizować”, zmuszając do uczestnictwa w szkolnych zajęciach. Taką działalnością obarczono zarówno szkoły, jak i miejscowych proboszczów w kilku miejscowościach, gdzie nakazano Romom przebywać (m.in. Jabłonków, Kocobędz, Ligota koło Bielska, Skoczów). Ci uczniowie odróżniali się sposobem życia, dlatego pobyt w placówkach edukacyjnych był dla nich szokiem kulturowym i nie zawsze radzili sobie z łączeniem informacji przekazywanych w szkole z tymi, które obowiązywały w taborze (Spyra, 2012, s. 275–280).

Niestety, z powodu braku egodokumentów nie możemy jednoznacznie stwierdzić, że różnice wyznaniowe i etniczne kształtowały wśród dzieci i młodzieży postawy zrozumienia i tolerancji. Z nielicznych pamiętników wiemy, że niechęć wobec „innych” była obecna i opierała się na relacjach zwrotnych, ale istniała też współpraca, i to na różnych polach społecznych relacji. Przykładem może być postawa ewangelika Andrzeja Cinciąły, późniejszego notariusza i dzia-

łącza społecznego, który w dzienniku wielokrotnie pisał o swojej niechęci zarówno do katolików (szczególnie ukierunkowanej na duchowieństwo), jak i do społeczności żydowskiej, choć jednocześnie z jednymi i drugimi współpracował w różnych obszarach.

Jeszcze bardziej zróżnicowane kontakty miały miejsce na poziomie szkół średnich, w istniejących przed 1848 rokiem dwóch gimnazjach cieszyńskich. W Gimnazjum Katolickim przeważali synowie tutejszych urzędników i mieszczan, ale sporo też było przybyszy z sąsiednich Moraw i Galicji. Nauka odbywała się po łacinie, zgodnie z modelem tzw. wykształcenia humanistycznego, jednak duży nacisk kładziono na przekaz wartości kultury niemieckiej, którą po okresie Oświecenia oraz reformach szkół wyższych, zapoczątkowanych przez Wilhelma von Humboldta, utożsamiano z kulturą uniwersalną. Taką perspektywę często przejmowała też młodzież z rodzin polskich czy czeskich, dążąca do określonej kariery. Przed 1848 rokiem gimnazjum to ukończyło kilkuset uczniów, wielu z nich awansowało do środowiska gospodarczych i kulturalnych elit. Przykładem może być Maciej Kasperlik (1801–1865), syn bogatego sędziego, który, wspinając się po kolejnych szczeblach kariery, został dyrektorem Komory Cieszyńskiej i pamiętany jest jako znany polityk i historyk. To zaledwie jeden z wielu przykładów awansu z plebejskiego środowiska do gospodarczych i kulturalnych elit. Wywodzący się z mieszanego środowiska Friedrich Uhl (1825–1906) po ukończeniu gimnazjum studiował w Wiedniu. Tu w 1847 roku ukazała się jego debiutancka książka *Marchen aus dem Weichselthale*, w której motywy cieszyńskiego folkloru przetworzył na poetyckie utwory w duchu panującego w tym czasie romantyzmu (Rosner, 1998, s. 143–150), później został znanym dziennikarzem i politykiem w Wiedniu. To zaledwie jednostkowe przykłady świadczące, że przed Wiosną Ludów język niemiecki coraz częściej przejmowany był jako nośnik zarówno urzędowych, jak i kulturalnych kompetencji, w tym nowoczesnego niemieckiego poczucia narodowego. Jaskrawym przykładem osoby, która porzuciła macierzyste kulturowe wzorce, a przyjęła niemieckie, jest Nikodem Lipka (1791–1870), syn ludowego nauczyciela, który po ukończeniu szkoły średniej i studiów prawniczych w Wiedniu praktykował w instytucjach sądowych na terenie Moraw, a w 1849 roku, został mianowany pierwszym prezesem nowo utworzonego Sądu Obwodowego w Cieszynie. W szerszej skali zjawisko dotyczyło także integrujących się z otoczeniem Żydów, albowiem do Gimnazjum Katolickiego uczęszczali również uczniowie tej grupy etnicznej (Spyra 2001, s. 286–293). Wymuszony przez władze dla tej społeczności obowiązek znajomości języka niemieckiego doprowadził do stopniowego zaakceptowania niemieckiej kultury, bez rezygnacji z żydowskich tradycji – na długo była to wspólnota dwukulturowa.

Z kolei społeczność uczniów Gimnazjum Ewangelickiego, choć była wyznaniowo jednorodna (co potwierdzają spisy uczniów, ale też relacja Andrzeja Cinciały, który uczył się tutaj w latach 1839–1841 i 1846–1848), to pochodziła z róż-

nych stron monarchii. Wielu było tu przybyszy z Moraw, Czech, Słowacji, a nawet z Austrii właściwiej, gdzie ewangelicy nie mieli własnych szkół średnich. Zróżnicowany był też skład społeczny, ze zdecydowaną przewagą synów śląskich chłopskich rodzin. W pisanym po latach pamiętniku Cinciała w uproszczeniu pokazał proces społecznego awansu dzięki edukacji, często połączony z przejściem do innej grupy i związaną z tym zmianą norm zachowania:

ze Ślązaków było najwięcej synów rolników, tak zwanych kamizelkarzy, bo nosili kamizole, a później szpencerzy; gdy zaś inni nosili kaboty (surduty) i zwano ich kabociarzami. Dopiero gdy taki kamizelkarz ukończył gimnazjum i miał pójść do innych wyższych szkół, sprawił sobie surdut i już był panem (Cinciała 1931, s. 15).

Fascynację kulturą niemiecką tutejsi nauczyciele przekazywali tak dobrze, że niektórzy uczniowie po pierwszym roku poczuli się Niemcami, choć ich rodzice słowa po niemiecku nie rozumieli, a i oni sami dopiero uczyli się tego języka. Urokowi niemieckiej kultury ulegali niemal wszyscy uczniowie (choć na krótko), na czele z Pawłem Stalmachem, kolejnym późniejszym budziелеm polskości, należącym wówczas do samokształceniowego kółka „Gelehrtenverein”, którego członkowie zapoznawali się z najważniejszymi dziełami niemieckiej literatury (Grimm, 1910, s. 160). Pierwsze literackie prace Andrzeja Cinciały czy Andrzeja Kotuli, późniejszych polskich działaczy narodowych, także powstawały w tym języku (Bogus, 2006, s. 133–150).

Nawet wśród słowiańskich studentów długo dominowało przekonanie, że niemiecki to jedyny nośnik kultury uniwersalnej, a lokalna gwara pokazuje niższy poziom cywilizacyjny czy wręcz jest mową pastuchów – tak bowiem traktowany był przez Niemców np. język czeski. A przecież Czesi przed 1848 rokiem dokonali ogromnych postępów, jeśli chodzi o reorganizację życia narodowego, a nawet w ramach „słowiańskiej wzajemności” niektórzy, jak np. pastor Jan Winkler pochodzący z Nawsia, próbowali narzucić uczniom z polskich rodzin swój język i dążenia (Bogus, 2016, s. 45). Na tym tle wyjątkową tolerancją wykazywał się Ludwik Klucki, urodzony na Morawach. Dzięki polskim książkom z jego biblioteki, zatrudniony u niego Andrzej Cinciała „nawrócił się” na polskość. Pozwoliło mu to przyswoić sobie literacki język polski, a przede wszystkim pozbyć się kompleksu, że polska kultura jest gorsza od niemieckiej. W tym przypadku ważna reorientacja w identyfikacji wspólnotowej dokonywała się głównie dzięki lekturom, ale też osobistym kontaktom, i skutkowałą pracą nad świadomością najbliższego otoczenia. Odtąd Cinciała nie tylko oddziaływał na kolegów i inne osoby ze swojego środowiska, by we wszystkich dziedzinach życia używali języka polskiego (nie gwary), ale też mógł polemizować z cieszyńskimi pastorami, czasem wręcz oskarżając ich o narodowe odstępstwo (Bogus, 2015, s. 64–65).

Szkoła jako istotny element społeczeństwa obywatelskiego w czasach rządów liberałów

Niewiele zmienił się ustrój szkół i sposób nauczania bezpośrednio po wybuchu Wiosny Ludów, chociaż nowo powołane ministerstwo deklarowało, że obowiązkiem państwa jest zapewnić każdemu obywatelowi edukację na podstawowym poziomie, a 2 września 1848 roku ustanowiło wymóg prowadzenia nauki w języku macierzystym uczniów. Sieć szkół uległa rozbudowie, jednak utrzymano model szkolnictwa wyznaniowego i nadal podtrzymywano zapisy *Politycznego regulaminu szkolnego* (Bogus, 2013, s. 49). Większe zmiany dokonały się dopiero w latach 60. XIX wieku, kiedy po przegranej wojnie z Francją i Sardynią Franciszek Józef I musiał zgodzić się na głębsze reformy, ugodę z Węgrami, a ster rządów oddał niemieckim liberałom. Tzw. ustawy zasadnicze z grudnia 1867 roku z dotychczasowych poddanych uczyniły obywateli obdarzonych własnymi prawami, do których należała m.in. ochrona języka i kultury każdej nacji zamieszkałej w monarchii (Dziadzio, 2001). Demokratyzacja życia umożliwiła upublicznienie dotychczas „zamrożonych” różnorodności kulturowych (Nikitorowicz, 2000, s. 88) także na Śląsku Cieszyńskim. Walka o prawa językowe, w odniesieniu do ludności polskiej, stanowiącej tutaj większość, była już przedmiotem wielu publikacji. Przypomnijmy jedynie, że od samego początku swego działania polski obóz narodowy, który objawił się w 1848 roku wraz z wydaniem „Tygodnika Cieszyńskiego”, co było zasługą Kluckiego, Stalmacha i Cinciały, wielokrotnie domagał się tego, by nauka w szkołach odbywała się w języku polskim, także w Gimnazjum Ewangelickim, co zakończyło się niestety niepowodzeniem.

W 1869 roku weszła w życie ustawa o podstawach szkolnictwa elementarnego, przeforсовana przez liberałów. Likwidowała ona szkolnictwo wyznaniowe, przyjmując zasadę interkonfesyjności, gdzie każda szkoła otrzymująca środki publiczne musiała przyjmować wszystkich uczniów, bez względu na ich wyznanie (Bogus, 2013, s. 50–55). Zachowano możliwość prowadzenia szkół prywatnych, po spełnieniu ustawowych wymogów. Od tego momentu w każdej placówce obok siebie (za wyjątkiem lekcji religii) w ławkach siedzieli katolicy, ewangelicy i żydzi, co stwarzało okazję zarówno do konfliktów, jak i wzajemnego poznawania się. Publikowane coroczne sprawozdania władz oświatowych milczą jednak o ewentualnych sporach wynikających z tego szkolnego wyznaniowego zróżnicowania. Należy dopowiedzieć, że w międzyczasie żydowskie rodziny gremialnie rezygnowały z tradycyjnego ubioru i uczesania, nosząc się „w stylu miejskim”. Generalnie ustawa szkolna z czasem pozwoliła na stworzenie systemu rzeczywiście powszechnej oświaty, czego znakiem było podwojenie liczby szkół, powstanie wyżej zorganizowanych placówek wydziałowych (ze 179 w roku szkolnym 1870/1871 do 373 w 1913/1914), ich dostępność dla wszystkich uczniów,

dużo lepsze wyposażenie oraz niemal 100-procentowa frekwencja uczniów na lekcjach, a co za tym idzie – szybka likwidacja analfabetyzmu. W szerszej perspektywie odczuwano ogólny wzrost poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, co z kolei było warunkiem niezbędnym dla głębokiego ekonomicznego i cywilizacyjnego rozwoju regionu, jak również daleko posuniętej demokratyzacji i szerokiego udziału różnych warstw i grup społecznych w życiu publicznym.

Ustawa szkolna z 1869 roku w pełni pozwoliła zrealizować deklarowaną przez ministerstwo oświaty zasadę zapewnienia przez państwo podstawowego wykształcenia każdemu przyszłemu obywatelowi. Stała się też fundamentem późniejszych przemian społecznych, a Śląsk Austriacki (w skład którego wchodził Śląsk Cieszyński) był jednym z krajów koronnych Austro-Węgier, w którym reforma została wdrożona w życie i przyniosła spodziewane rezultaty. Wiele z problemów obecnych w szkołach przed 1848 rokiem przestało być teraz aktualnych, np. uprzywilejowanie katolików. Na plan pierwszy wysunęły się inne priorytety, zwłaszcza kwestia językowa. Zgodnie z ustawą nauka w szkołach ludowych odbywać się miała w języku macierzystym uczniów, jednak rozporządzenie Krajowej Rady Szkolnej w Opawie (Landesschulrat, w Galicji nazywanej Radą Szkolną Krajową) z 16 stycznia 1873 roku (tzw. Lex Zeynek) wprowadziło w szerszym zakresie obowiązek nauki języka niemieckiego w wyższych klasach szkół ludowych uczących po polsku i czesku (Ficek, 1972, s. 210–215). Niepowodzeniem skończyły się próby zniesienia tego rozporządzenia podejmowane przez polskich i czeskich działaczy. Z drugiej strony, nie brakowało głosów, że dobra znajomość języka urzędowego każdemu obywatelowi w monarchii jest przydatna. Przykładem dla dzieci żydowskich z większych miast znajomość niemieckiego pozwalała na dalszą naukę w szkołach średnich i pełną integrację z miejskim, przeważnie niemieckim, otoczeniem. Chociaż panuje zgodność wśród badaczy, że w tym okresie była to zakamuflowana forma germanizacji, to jednak trzeba też zauważyć, że dla wielu uczniów z rodzin słowiańskich język niemiecki był niezbędny, jeśli chcieli kontynuować naukę w szkołach średnich.

Oblicze edukacji zmieniało się z każdym rokiem i na przełomie XIX i XX wieku szkoła była zupełnie inną placówką niż 30–40 lat wcześniej, kiedy bywało, że jedynym nowym sprzętem i pomocą naukową była „trzcinka” służąca nauczycielowi do utrzymania dyscypliny (Bogus, 2010, s. 196). Szkoła stała się instytucją dobrze zorganizowaną i wyposażoną, z kadrą odpowiednio przygotowaną do pełnienia swoich obowiązków. Przekształciło się też społeczeństwo Śląska Cieszyńskiego, m.in. zniknęła przepaść między miastem i wsią, który to rozdział budził przerażenie u miejscowych dzieci wysyłanych do szkół w większych ośrodkach (Kubisz, 1928, s. 99). Każda wioska skorzystała na ekonomicznym rozwoju regionu, mieszkańcy mogli czerpać z osiągnięć współczesnej cywilizacji (np. środków komunikacji, prasy itp.). Związana z tym była coraz większa społeczna aktywność, wyrażana m.in. poprzez powstające stowarzyszenia, reprezentujące

grupy interesu i wspólnoty. Do tej zróżnicowanej regionalnej społeczności w tym czasie dołączali w dużej liczbie imigranci np. z Galicji, szukający pracy w dobrze rozwiniętym śląskim przemyśle. Po raz pierwszy możemy mówić w regionie o specyficznej grupie „innych”, choć posługujących się tym samym językiem. Dostosowanie się do życia w nowym środowisku, przestawienie się na miejski lub półmiejski styl życia oraz zaakceptowanie wyższego (i dłuższego) poziomu nauki sprawiało tym przybyszom poważne trudności. Jeszcze mocniej odczuwały to dzieci z rodzin wyznania mojżeszowego, bo wraz z galicyjskimi robotnikami przybwały także rodziny żydowskie, przeważnie ortodoksyjne. Reprezentowali podwójną odmiennność, zarówno wobec większości mieszkańców, jak i tutejszych żydowskich rodzin, które przyjęły zachodni styl życia i wyznawały zmodernizowaną wersję judaizmu. Żydowskie przybysze przystosowywali się do nowego środowiska także pod względem religijnym, przeważnie jednak pozostawali wierni własnej ortodoksji i specyficznym zwyczajom. Zawierali np. związki małżeńskie jedynie według żydowskiego obyczaju (Śliż, 2001, s. 97–110), co z kolei austriackie ustawodawstwo traktowało jako konkubinaty. Dzieci z takich małżeństw miały status bękartów, toteż upokarzające docinki ze strony klasowych kolegów były na porządku dziennym.

Kolejne wspólnoty mierzyły się z unifikującym funkcjonowaniem szkół działających na podstawie jednolitych programów i podręczników, choć zachodziło też zjawisko odwrotne, kiedy nauczyciele musieli uwzględniać w swojej pracy nowe, nieco odrębne grupy.

Szkoła w ogniu walki narodowej

Pod koniec XIX wieku zmieniała się atmosfera życia politycznego i we wszystkich krajach Austro-Węgier wzrosły animozje narodowe. W mieszanym pod tym względem regionie sytuacja była szczególnie skomplikowana, gdyż rywalizujące wspólnoty i ich polityczni reprezentanci domagali się nie tylko prowadzenia nauki w macierzystych językach, ale także podkreślania treści właściwych dla danego narodu (głównie w zakresie historii i literatury). Szkoły publiczne w tym zakresie miały ograniczone możliwości, inaczej było w placówkach prywatnych, tworzonych na koszt różnych narodowych stowarzyszeń, jak np. Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego. W 1895 roku uruchomiono Gimnazjum Polskie w Cieszynie, po 1900 roku także sieć polskich szkół elementarnych, podobnie zresztą czynili Czesi (Bogus, 2013, s. 63–65). Zatrudniano w nich odpowiednio przygotowany personel: w szkołach czeskich były to osoby pochodzące z Czech i Moraw, a w polskich – przybywające z Galicji. W tych placówkach przekazywano rzetelną wersję własnej narodowej historii, choć – z drugiej strony – szkoły

jednoznacznie zdefiniowane tworzyły pewnego rodzaju „bańki informacyjne”, były też mniej otwarte na inne kultury.

Z kolei Niemców przed działaniami grozącymi „sławizacją” monarchii miały bronić tzw. związki ochronne (Schutzvereiny), krzewiące niemiecką kulturę, z których najważniejsze prowadziły działania w zakresie promowania niemieckiego szkolnictwa i oświaty także wśród ludności nieniemieckiej. Tak działał np. Niemiecki Związek Szkolny (Deutscher Schulverein), który prowadził prywatne szkoły, przedszkola i placówki oświatowe także na Śląsku Cieszyńskim. Coraz częściej pojawiały się wzajemne, głównie medialne, ataki, jednak skrajne przejawy „walki o szkołę” miały miejsce w Zagłębiu Ostrawsko-Karwińskim pomiędzy Polakami i Czechami. Przybierały one nawet formę strajków uczniów ze szkół elementarnych oraz ich rodziców.

W zmieniającej się rzeczywistości oświatowej decydująca była postawa przyjmowana przez nauczycieli. Przed Wiosną Ludów stanowili słabo wykształconą i opłacaną grupę niespełna 200 osób, nieposiadających społecznego uznania. Wyjątkiem byli nauczyciele ze szkół ewangelickich, z których wielu miało wykształcenie gimnazjalne i którzy od około 1840 roku organizowali spotkania branżowe, omawiając istotne kwestie i formułując kolejne postulaty, m.in. uznania języka polskiego za język nauczania w szkołach ewangelickich (Buława, 1997, s. 257–258). Po Wiośnie Ludów liderem tej grupy stał się Jan Śliwka, który opracował pierwsze polskie podręczniki dla szkół ewangelickich (Kotula, 1933, s. 26), w których wykorzystał nie tylko wskazówki metodyczne dydaktyki niemieckiej, ale też myśl pedagogiczną Ewarysta Estkowskiego.

Status nauczycieli poprawił się jednak dopiero po 1859 roku, kiedy mogli zawalczyć o współodpowiedzialność za sprawy szkoły i oświaty. Do tego niezbędne było właściwe przygotowanie merytoryczne, a przede wszystkim wspólne działania, prowadzone za pośrednictwem oddolnie powoływanych organizacji nauczycielskich (Bogus, Spyra, 2019, s. 187–203). Przed I wojną światową na Śląsku Cieszyńskim działało już kilkanaście organizacji nauczycielskich, skupionych w trzech narodowych centralach. Nauczycieli polskich reprezentowało założone w 1896 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, nieco wcześniej powstał Ústřední spolek českých učitelů ve Slezsku w Opawie. Należący do słowiańskich organizacji nauczyciele mogli podkreślać identyfikację z własną wspólnotą narodową także w działalności dydaktycznej, ale zgodnie z wytycznymi ustalonego programu. W szkołach prywatnych można było korzystać z podręczników zatwierdzonych dla Galicji lub Czech, bardzo aktywna była też działalność dokształcająca i jednocześnie uświadamiająca, widoczna na łamach wydawanej prasy, np. „Miesięcznika Pedagogicznego”.

Mocnym elementem systemu oświatowego zaprowadzonego w monarchii były szkoły średnie, w których obok gimnazjów humanistycznych, zreformowanych w 1849 roku na wzór niemiecki, pojawiły się szkoły realne o profilu prak-

tycznym oraz tzw. licea żeńskie. Działające w Cieszynie gimnazja zostały w 1873 roku połączone w jedną placówkę, ale sukcesywnie uruchamiano inne, np. w 1871 roku w Bielsku.

Przed I wojną światową działało na Śląsku Cieszyńskim 7 gimnazjów, 2 szkoły realne i 2 licea żeńskie. Te kuźnie przyszłej inteligencji regionu od 1851 roku ukończyło około 4000 absolwentów, z których gros podejmowało studia wyższe, najczęściej w stolicy – Wiedniu (Król, Spyra, 2014, s. 221). Choć większość nie wracała w rodzinne strony, to i tak region mógł się poszczycić szeroką warstwą rodzimej inteligencji, która kreowała dalsze przemiany związane z postrzeganiem świata czy sposobami zachowania. Zdecydowana większość absolwentów szkół średnich wybierała opcję niemiecką. W przypadku rodowitych Niemców był to wybór oczywisty, także dlatego, że w drugiej połowie XIX wieku, wraz z triumfami niemieckiego liberalizmu, przekonanie o nadzwyczajnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego niemieckiego świata oraz utożsamianie tej kultury z kulturą uniwersalną osiągnęło apogeum. Podtrzymywało je grono gimnazjalnych profesorów, często przenoszonych z miejsca na miejsce. To oni, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach, traktowani byli jako intelektualne elita.

Wielu młodych ludzi z pierwotnie słowiańskich – często polskojęzycznych – rodzin uznawało kulturę niemiecką za własną lub preferowało ją w działalności publicznej. Zjawiska tego nie można sprowadzać jedynie do chęci szybszego społecznego awansu. Z samego tylko grona posłów do Śląskiego Sejmu Krajowego można wskazać kilka przykładów – chociażby urodzony w Orłowej Jan Santarius (1830–1895), który po studiach w Wiedniu został urzędnikiem sądowym w Cieszynie i innych miastach regionu. Od 1872 roku piastował funkcję notariusza w Boguminie, był też burmistrzem tego miasta (w latach 1877–1889) oraz posłem od 1886 roku. Jego kulturowy wybór z goryczą przyjął Andrzej Cinciała, albowiem Santarius był jego uczniem w „Towarzystwie uczących się języka polskiego w Gimnazjum Ewangelickim w Cieszynie”. Wspólnie jakiś czas studiowali prawo w Krakowie, jednak kiedy ojciec zmusił Santariusza do studiów w austriackiej stolicy, ten „został Niemcem, i ludowi nieprzychylnym” (Cinciała, 1931, s. 64). Przez polskich działaczy (a także wielu późniejszych historyków) taka postawa odbierana była jako odstępstwo, wręcz zdrada narodowa, co jest dużym uproszczeniem, bo dotyczy osób z rodzin o nieokreślonej jeszcze świadomości narodowej. Raczej przyjąć należy perspektywę Józefa Chlebowczyka, który wskazywał, że typowa dla monarchii austriackiej „miękką” asymilacja, świadomie rezygnująca z administracyjnego przymusu, oddziaływała na wiele osób skuteczniej niż rygorystyczne wynaradawiające kroki i działania typowe dla Prusaków i Madziarów. Tym niemniej zjawisko przechodzenia znacznej części wykształconych osób z polskich i czeskich rodzin w inne środowisko uznać należy za jeden z najważniejszych procesów społecznych, jaki odbywał się na Śląsku Cieszyńskim w drugiej połowie XIX wieku właśnie dzięki ścieżce edukacyjnej.

Drugą stroną tego zjawiska jest jednak wykształcenie w tychże szkołach coraz liczniejszych elit polskich i czeskich. W kolejnych latach absolwenci szkół działających w regionie najpierw wspierali, a w końcu zastąpili pierwszych budzicieli, takich jak Stalmach, Cinciała, Kotula czy Klucki, nie tylko w działaniach politycznych, ale powołując do życia organizacje gospodarcze, społeczne, naukowe i kulturalne, dzięki czemu polski obóz narodowy mógł pracować w duchu wspólnoty narodowej.

Innym widocznym i społecznie ważnym zjawiskiem, w którym szkoły, zwłaszcza średnie, odegrały ważną rolę, był proces przekształcania niewielkiej, ale prężnej grupy byłych tolerowanych Żydów. Już przed liberalnymi reformami większość ich dzieci uczęszczała do szkół publicznych, po ustawie szkolnej z 1869 roku wszystkie dzieci żydowskie trafiły do szkół publicznych, podejmując dalszą edukację w szkołach średnich. W roku szkolnym 1874/1875 Żydzi stanowili niemal jedną trzecią ogółu uczniów szkół średnich (30,7%). W kolejnych latach żydowskiej młodzieży licznie przybywało (do około 450 przed I wojną), choć procentowy udział się zmniejszał, do 16,7% w roku szkolnym 1913/1914 (Spyra, 2001, s. 305). Stosownie do tego bardzo wielu młodych Żydów podejmowało studia wyższe, niemal zawsze w Wiedniu. Związane z tym było ostateczne uznanie kultury niemieckiej za własną przez zdecydowaną większość zasiedziały rodzin żydowskich. Podkreślmy, że 90% wyznawców judaizmu deklaroowało niemiecki jako język używany na co dzień (Umgangssprache), uznawali się oni za Niemców wyznania mojżeszowego. Ten historyczny proces akulturacji populacji mojżeszowej uczynił z Żydów najlepiej wykształconą grupę miejscowej społeczności. Najwięcej żydowskich uczniów uczęszczało do niemieckiego gimnazjum w Bielsku, gdzie w roku szkolnym 1878/1879 stanowili aż 42,1% ogółu uczniów. Znaczną ich jednak część stanowili przybysze z sąsiedniej Galicji, dla których możliwość nauki w działającej na wysokim poziomie placówce stanowiła często przepustkę do studiów w Wiedniu i do dalszej kariery w Europie, co stało się udziałem chociażby pisarza, poety i tłumacza Hugona Hupperta (1902–1982) (Spyra, 2017, s. 209–220).

Konkluzje

Badania problematyki edukacji międzykulturowej skupiają się głównie na zjawisku interakcji kultur dość od siebie odległych lub odmiennych, w ostatnich latach jest to też potrzeba wymuszona masowymi migracjami, które tworzą nowe skupiska „obcych”. Jak jednak zwracają uwagę polscy autorzy, jednym z głównych podmiotów kultury są wspólnoty, różnej wielkości i charakteru, które dla swoich członków poprzez ich specyficzne cechy są pewnego rodzaju „przewodnikami po rzeczywistości” (Wilczyńska i in., 2019, s. 40–50, 57–60). Ślask

Cieszyński był zawsze regionem wielokulturowym (Polacy, Czesi, Niemcy, Żydzi), ale była to wielokulturowość niejako „zasiedziana”. Na tym względnie homogenicznym obszarze, pomimo wszechobecnej różnorodności, dążono do pewnej unifikacji. Także w szkołach stosowano ujednolicający wzór postrzegania świata. Z jednej strony był to nowy schemat jego interpretowania, mniej religijny, racjonalny, oparty na osiągnięciach nauki, a z drugiej – wyznaczany przez kształtowanie postaw posłuszeństwa i lojalności, połączony z modelem obywatelskiego zaangażowania, przy respektowaniu ówczesnych realiów politycznych. W systemie tym promowano kulturę grupy dominującej (Smolicz, 1990, s. 11), ale jednocześnie pozwalano na zachowanie rdzennych wartości. W zależności od sytuacji oraz indywidualnych wyborów taka dwoistość mogła zmierzać do szerszych odniesień lub doprowadzić do porzucenia rodzimych wspólnot na rzecz kultury niemieckiej. Rdzenne wartości lokalnych i regionalnych wspólnot jedynie w niewielkim stopniu były uwzględniane w programach szkolnych w czasach austriackich, jednak nauczyciele potrafili je w mniejszym lub większym stopniu pielęgnować.

Ten mikroproblem ze Śląska Cieszyńskiego, opisany w perspektywie „długiego” XIX wieku, obserwowalny jest dziś w skali globalnej (Nikitorowicz i in., red., 2001). Ówczesna ochrona „małych kultur” zaprocentowała i przetrwała tu do dzisiaj, czego dowodzi silne poczucie identyfikacji regionalnej mieszkańców Śląska Cieszyńskiego oraz ich duża aktywność społeczna.

Bibliografia

- Bogus, M. (2006). *Kotulowie i ich działania oświatowe na Śląsku Cieszyńskim w XIX i XX wieku*. Ostrava: Filozofická fakulta. Ostravská univerzita.
- Bogus, M. (2013). *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku. Uwarunkowania prawne i zawodowe*. Czeski Cieszyn – Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Bogus, M. (2015) Wprowadzenie. W: A. Cinciąła, *Dziennik 1846–1853* (s. 11–91). Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Bogus, M. (2016). O muzyce i książkach w nieznanej korespondencji Jana Winklera i Andrzeja Cinciąły. *Slezský sborník*, 114, 43–54.
- Bogus, M., Spyra, J. (2019). *Nauczyciele oraz ich stowarzyszenia na tle dyskursu społecznego w modernizującej się Europie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Buława, E. (1997). *Pierwsi szermierze ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn: Pro Filia.
- Cinciąła, A. (1931). *Pamiętnik dra Andrzeja Cinciąły notariusza w Cieszynie (1825–1898)*. Katowice: Muzeum Śląskie.

- Cinciała, A. (2015). *Dziennik 1846–1853*. Cz. 1–2. Wyd. M. Bogus. Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Czyż, R., Gojniczek, W., Spratek, D. (red.) (2010). *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim. W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszynie*. Cieszyn: Parafia Ewangelicko-Augsburska.
- Dillmann, E. (1998). Volksschule und kultureller Wandel. Zur Problematik von Disziplinierung und Modernisierung im 18./19. Jahrhundert. *Beiträge zur Historische Sozialkunde*, 3(28), 110–118.
- Ficek, V. (1972). Pověstný školský výnos Gustava Zeynka, *Slezský sborník*, 70, 210–215.
- Grimm, G. (1987). *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt in Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesesianischen Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris: Peter Lang.
- Kotula, K. (1933). *Jan Śliwka, pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa: Drukarnia Głosu Ewangelickiego.
- Król, S., Spyra, J. (2014). Na studia do stolicy. Kariery absolwentów cieszyńskich szkół średnich żydowskiego pochodzenia w 2 poł. XIX i na pocz. XX wieku. W: A. Zářický, J.D. Glogarova, M. Zavodna (red.), *Vzdělanec nad hranicemi „provincionality”/Uczony ponad granicami „prowincjonalności”* (s. 219–234). Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Kubisz, J. (1928). *Pamiętnik starego nauczyciela*. Cieszyn: Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.
- Kuhn, W. (1981). *Geschichte der deutschen Sprachinsel Bielitz (Schlesien)*. Würzburg: Holzner Verlag.
- Lewowicki, T. (1997). Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji). W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 35–40). Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Lewowicki, T. (2008). O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczyciela w sytuacji wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego* (s. 13–24). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mucha, J. (red.) (1999). *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Nikitorowicz, J. (2000). Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej. W: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi* (s. 85–104). Warszawa: Żak.

- Nikitorowicz, J. (2001). Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej* (s. 15–35). Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., Sobecki, M., Misiejuk, D. (red.) (2001). *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Panic, I. (2002). Małżeństwa wielowyznaniowe w Ustroniu w pierwszej połowie XVIII wieku (z badań nad różnymi aspektami pogranicza kulturowego na Śląsku Cieszyńskim w dawnych wiekach). W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych* (s. 105–117). Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Paul, V.W. (1997). *Tolerance & Education. Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Rosner, E. (1998). *Znad Wisły i Dunaju. Szkice o polsko-austriackich powiązaniach literackich*. Cieszyn: Pro Filia.
- Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Spyra, J. (2017). Die angelehnte Tür. Die Übernahme deutscher Kultur im 19. Jh. durch aus Galizien eingewanderte Juden am Beispiel des Teschener Schlesiens. W: N. Honsza, P. Sznurkowski (red.), *Identitätsdiskurs im deutsch-jüdischen Dialog* (s. 209–220). Frankfurt a.M. – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang.
- Spyra, J. (2001). Szkolnictwo żydowskie na Śląsku Cieszyńskim i jego rola w procesie asymilacji miejscowej społeczności żydowskiej (przed 1918). W: J. Spyra (red.), *Książka – biblioteka – szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego* (s. 284–312). Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Spyra, J. (2005). *Żydzi na Śląsku Austriackim 1742–1918. Od tolerowanych Żydów do żydowskiej gminy wyznaniowej*. Katowice: Muzeum Śląskie.
- Spyra, J. (2012) Społeczeństwo Śląska Cieszyńskiego w czasach nowożytnych. W: I. Panic (red.), *Dzieje Śląska Cieszyńskiego*. T. 4 (s. 275–280). Cieszyn: Starostwo Powiatowe w Cieszynie.
- Sušova, V. (2005). Školství jako nástroj státní propagandy. Vychová k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století. W: K. Bláhová, V. Petrboš. (red.), *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. Století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia* (s. 100–110). Praha: ÚČL AV ČR.
- Szczurek-Boruta, A. (2017). Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 30, 195–209; <http://dx.doi.org/10.15290/pss.2017.30.14>.

- Szulakiewicz, W. (2003). *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliż, M. (2001). Rytualne małżeństwa Żydów w Galicji w drugiej połowie XIX wieku. *Studia Judaica*, 4, 97–110.
- Wanduszka, A., Urbanitsch, P. (red.) (1980). *Die Habsburgermonarchie 1848—1918*. T. 3: *Die Völker des Reiches*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza.

Elements of multicultural education under conditions of domination. Transmission of cultural traditions in the schools of Cieszyn Silesia in the 19th and early 20th centuries.

Abstract

Multicultural education is not a concept specific to the contemporary world. In fact, it can be traced back to, for example, the multi-ethnic Habsburg monarchy. In Teschen Silesia, the co-existing ethnicities (the Germans, the Poles, the Czechs and the Jews), religious denominations (Roman Catholicism, Protestantism and Judaism) and various social strata adopted elements of the dominant culture alongside their efforts to preserve their own ethnic traditions. In the long 19th century, schools served as a good “vantage point” for observations of general cultural exchanges. The educational reforms implemented by the authorities transformed public perceptions of the external world, while allowing tribes/ethnicities and individuals to preserve their native regional worlds and to confront that which was different. The role of secondary school teachers and folk school personnel was of no small importance in this regard. Educational institutions became a common ground for a relatively peaceful co-existence of ethnicities, religions, estates of the realm, and their divergent views.

Keywords: Habsburg monarchy, Teschen Silesia, multicultural education.