

Piotr Koprowski

(Wydział Historyczny, Uniwersytet Gdański)

Ideowo-postępowe i wychowawcze konteksty edukacji humanistycznej na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX w.

Ukazujący się w latach 1882–1905 w Warszawie „Przegląd Pedagogiczny” podejmował zagadnienia związane z edukacją, wychowaniem dzieci i młodzieży, z funkcjonowaniem szkoły elementarnej i średniej, a także prezentował najważniejsze osiągnięcia polskiej oraz europejskiej myśli pedagogicznej. Czasopismo było adresowane przede wszystkim do nauczycieli i wychowawców, liczone również na pozytywny odzew rodziców, zwłaszcza tych, którzy należeli do oświeconych kręgów społeczeństwa polskiego¹. Współpracowali z nim ludzie nauki i sztuki, publicyści, działacze społeczni, nauczyciele i pedagodzy, m.in. Henryk Wernic, Florian Łagowski, Michał Chyliński, Edward Siwiński, Stanisław Kramsztyk, Stanisław Mieczysławski, Emilian Konopczyński, Samuel Dickstein, Ignacy Boczyliński, Jan Władysław Dawid, Władysław Nowicki, Stanisław Sobieski, Stanisław Kamiński, Adolf Dygasiński, Wacław Nałkowski, Adam Antoni Kryński, Michał Berkman, Waldemar Osterloff, Zofia Urbanowska, Maria Morrene-Morzowska, Faustyna Morzycka, Jadwiga Szczawińska, Maria Weryho, Aniela Szyćówna, Iza Moszczeńska-Rzepecka i Antonina Sulicka. Osoby te gwarantowały stosunkowo wysoki poziom merytoryczny pisma, a także jego atrakcyjność literacko-estetyczną.

Zamiarem piszącego te słowa jest przybliżenie kilku uwag i refleksji na temat edukacji dzieci i młodzieży oraz jej uwarunkowań ideowych, prezentowanych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX stulecia. Są one również swoistym przyczynkiem do fenomenu

¹ „Przegląd Pedagogiczny” został – co prawda – przyjęty z dużą życzliwością w środowisku nauczycielskim, lecz nie miał więcej niż 300–400 prenumeratorów rocznie. Zob. *Przegląd Pedagogiczny* (1884): 231.

receptji idei postępu i zmian na polu dydaktyczno-wychowawczym w Królestwie Polskim u schyłku XIX w.

„Przegląd Pedagogiczny” podjął problem wychowania najmłodszych dzieci, niepodlegających obowiązkowi szkolnemu i tym samym zdobywających pierwsze elementy wiedzy i moralności w kręgu domowo-rodzinnym. Na łamach pisma pojawiały się informacje z zakresu psychologii, fizjologii, a także higieny dziecka. Sporo miejsca poświęcono również charakterystyce wpływu zabawy i zabawek na najmłodszych². W latach 1888–1890 funkcjonował odrębny dział „Przeglądu Pedagogicznego”, zatytułowany *Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym*. Prezentowano w nim odnoszące się do najmłodszych treści dydaktyczno-wychowawcze w sposób niemalże instrukcyjny. Były więc one łatwe do adaptacji w konkretnym, praktycznym działaniu.

W 1890 r. po raz kolejny zmieniono nazwę działu – pojawiła się nazwa *Czym zająć dzieci*, a od 1891 r. funkcjonowała nazwa *Ogródek dziecięcy*. W tym ostatnim rodzice, ale i wychowawczynie, których liczba w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX w. w Królestwie Polskim sukcesywnie wzrastała, mieli znaleźć „znaczny zasób materiałów, wzorów i wskazówek metodycznych do użytecznych zajęć z dziećmi”³. Oferta *Ogródka dziecięcego* była dosyć szeroka: obok mini-wykładów o kwestiach natury wychowawczej, higieniczno-zdrowotnej i psychologiczno-przyrodniczej⁴, znajdowały się przykłady zajęć z wyzyskaniem papieru, gliny i drewna. Nie zabrakło też wierszy i piosenek. Warto zaznaczyć, że problematyka związana z wychowaniem i edukacją dzieci w okresie przedszkolnym była poruszana ponadto w innych działach „Przeglądu Pedagogicznego” – m.in. w takich jak: *Wychowanie moralne, Psychologia, Poradnik wychowawczy*.

Na łamach pisma wielokrotnie podkreślano rolę i znaczenie zabawy, tak indywidualnej, jak i zbiorowej w życiu dziecka. Dzięki zabawie to ostatnie nie tylko zaspokaja swoją ciekawość, poznaje otaczający świat, lecz również uczy się zasad współżycia społecznego. „Dziecię lubiące gry jest przyjacielskie, uczynne dla innych, wczesnie wyrabia w sobie ideę towarzyskości”⁵. Szczególnie ważne jest, dodawano, by dziecko – w miarę możliwości – samo, jedynie przy niewielkiej pomocy rodziców bądź opiekunów, organizowało różne zabawy. Tylko takie bowiem „czynności

² Zob. m.in. „Zabawy, gry i ich znaczenie pedagogiczne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1883): 1; Maria K., „Zabawa jako środek wychowawczy. Według Natalii Schohl”, *Przegląd Pedagogiczny* (1884): 119–120; Maria Weryho, „Słótko o zabawach dziecięcych”, *Przegląd Pedagogiczny* (1887): 192–193.

³ *Przegląd Pedagogiczny* (1881): 17.

⁴ Zob. m.in. Jadwiga Chrząszczewska, „Uwagi o pogadankach przyrodniczych w okresie przedszkolnym”, *Przegląd Pedagogiczny* (1902): 59–60; *eadem*, „O rozbudzaniu spostrzegawczości w dzieciach”, *Przegląd Pedagogiczny* (1899): 129; M.L., „Jak kształcić stronę moralną w dzieciach”, *Przegląd Pedagogiczny* (1892): 285–286; Ludwika Jahołkowska, „Parę uwag o rozwijaniu pojęć moralnych”, *Przegląd Pedagogiczny* (1900): 141; Iza Moszczeńska, „Chwila przełomowa w życiu dziecka”, *Przegląd Pedagogiczny* (1901): 234; *eadem*, „Jak spożytkować ruchliwość małych dzieci”, *Przegląd Pedagogiczny* (1901): 295.

⁵ Jan Władysław Dawid, „Gry i zabawy”, *Przegląd Pedagogiczny* (1890): 99.

swobodne, nie narzucone przez nikogo, nie obowiązkowe, mogą równocześnie wszystkie i indywidualne siły pochłaniać i do działania pobudzać, rozwijać dążność twórczą⁶. Wskazywano ponadto, iż nieodzowne w trakcie twórczej zabawy dzieci są zabawki. Zalecano, by dziecko nie miało zbyt wielu zabawek i by były one niezłożone, nieskomplikowane, a przy tym ładne pod względem estetycznym. „Zabawki najprostsze są najlepsze; nie znaczy to brzydkiej i grubej roboty, ale niezłożone, prostej budowy. Idzie przede wszystkim o to, by dziecko miało dużo sposobności do stwarzania; zatem zabawki zbyt wykończone, zbyt dokładne są najmniej dobre, bo wprost nie ma już w nich miejsca na wytworzenie czegoś nowego⁷”.

Autorzy tekstów w „Przeglądzie Pedagogicznym” propagowali również ideę ogródków dziecięcych, modnych i sprawdzających się – w ich przekonaniu – pod względem wychowawczym i umysłowym w Europie Zachodniej. „Ogródek dziecięcy jest naturalną metodą wychowania, gdyż uznaje przyrodzone prawa rozwoju człowieka i wytwarza warunki potrzebne do normalnego wzrostu władz umysłowych każdego dziecka. Uznaje fakt, że każde dziecko ma odrębną indywidualność, a najgorszą wadą wychowania jest jej zacieranie. Kładzie nacisk na śledzenie tych indywidualnych znamion i umiejętne kierowanie nimi, bo samodzielność bez kontroli prowadzi do bezładu w myślach i marnowania zdolności, lecz z drugiej strony kontrola nie powinna przybierać takich rozmiarów, iżby szkodziła rozwojowi zdolności wrodzonych⁸. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” dawano wyraz przeświadczeniu, że ogródki dziecięce, mimo iż na ziemiach polskich nie cieszą się zbyt wielkim uznaniem⁹, mogą zapewnić dziecku nawet lepsze warunki dla rozwoju psycho-fizycznego niż dom rodzinny. W tych instytucjach przedszkolnych obecne są bowiem nowe rodzaje zajęć i ćwiczeń, oparte na ustaleniach naukowych z zakresu psychologii, fizjologii, teorii wychowania, zwłaszcza „śpiew, zabawy, gimnastyka¹⁰”.

Na kartach „Przeglądu Pedagogicznego” wskazywano, że stan przygotowania opiekunek do pracy z dziećmi w ogródkach dziecięcych pozostawia jeszcze sporo do życzenia. W nielicznych ogródkach dziecięcych na terenie Królestwa Polskiego tylko niektóre wychowawczynie dążą do zapoznania dziecka z otaczającym je światem w możliwie najszerszym zakresie; większość nie zdaje sobie sprawy z tego,

⁶ Moszczeńska, „Jedna z psychicznych stron zabawy”, *Przegląd Pedagogiczny* (1899): 2.

⁷ M.L., „Zabawy i zabawki dziecięce”, *Przegląd Pedagogiczny* (1902): 153.

⁸ J.L.H., „Co stanowi rzeczywistą wartość ogródka dziecięcego”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 225.

⁹ Zgodnie z konserwatywnym modelem wychowania, dominującym na ziemiach polskich w latach 80. i 90. XIX w., wzrost liczby ogródków dziecięcych świadczy wymownie o tym, iż rodzina w ogólności, a matka w szczególności, nie umie bądź nie chce spełnić najważniejszego obowiązku, jakim jest wychowanie własnego dziecka. Zob. *Niwa* 9 (1892); Anna Nosek, „Matko! Jak wiele masz twarzy?” *Młodopolskie wiersze o kobiecie w roli matki i doświadczeniu macierzyństwa* (Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2014).

¹⁰ Julia Unszychówna, „Ogródki freblowskie. Kilka uwag z praktyki”, *Przegląd Pedagogiczny* (1890): 171.

co właściwie ma być celem ich działalności¹¹. Nadrzędne zadanie jest zaś następujące: „nauczyć dziecko używać swych zmysłów w celu poznania świata i utworzenia sobie o nim jasnych i dokładnych pojęć”¹². W centrum zainteresowania dziecka miały więc znaleźć się przede wszystkim kwestie natury przyrodniczej, z którymi – wbrew założeniom – nie zawsze miało ono bezpośredni kontakt¹³. Od teorii nie mniej istotna miała być praca twórcza najmłodszych, samodzielne wykonywanie przez nie łatwych zadań. „Nie wymagajmy od dzieci wykonania robót trudnych, ale wymagajmy, aby, o ile można, zrobiły je same. [...] Niech to będą rzeczy najprostsze, przedmioty najbardziej znane dziecku, najmniej złożone w formie; wtedy i rezultaty będą najlepsze”¹⁴.

W „Przeglądzie Pedagogicznym” wielokrotnie pojawiała się myśl, że w okresie przedszkolnym należy – co prawda – przygotować dzieci do edukacji szkolnej, dając im określony zasób pojęć i wyobrażeń, stanowiących punkt wyjścia dla dalszego procesu kształcenia, ale nie powinno się zbyt wcześnie rozpoczynać właściwej nauki¹⁵. Zabieg nadmiernego przyspieszania rozwoju umysłowego dziecka, dosyć charakterystyczny dla praktyki wychowawczej oświeconych warstw społeczeństwa polskiego, „wiele złych następstw pociąga tak dla zdrowia jak dla samej umysłowości młodego pokolenia. [...] Rozumna matka dość zrobi, jeśli postawi dziecko w takich warunkach, iżby naturalne otoczenie dostarczyło mu tyle umysłowego pokarmu, ile ono samo przez się potrzeby odczuwa”¹⁶. Warto więc – innymi słowy – pozwolić dziecku na to, by mogło dłużej się bawić, tworzyć rysunki, robótki ręczne czy śpiewać piosenki niż przedwcześnie posadzić je w szkolnej ławie. Gdy będzie właściwie przygotowane pod względem umysłowo-fizycznym i emocjonalnym, może rozpocząć bardziej zaawansowaną edukację. „Jeżeli sześciolatek rozwija się dobrze fizycznie, jest zdrow i silny, jeżeli włada dostatecznie językiem, jeżeli umie zapanować nad swą ruchliwością i skupić uwagę czy to przy zajęciu ręcznym czy podczas naszego opowiadania, jeśli nadto odczuwa potrzebę nauki, zadając pytania dotyczące tego, co widzi i słyszy w otoczeniu, możemy śmiało zmienić okolicznościowe pogadanki na systematyczne lekcje, dodając do nauki [...] początki czytania i pisanie”¹⁷. Nie bez znaczenia dla rozpoczęcia nauki szkolnej jest też stopień umiejętności podporządkowania się przez dziecko nauczycielowi, wykonywania przez nie określonych

¹¹ Podkreślano, że do zajęć z małymi dziećmi wychowawczynie muszą być przygotowane „pilniej i starannie, niż gdyby wykładały piętnastoletnim słuchaczom” – Chrząszczewska, „Jak prowadzić pogadanki”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 41.

¹² Stanisław Kramsztyk, „O pogadankach”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 153.

¹³ Zob. m.in. Chrząszczewska, „Wielbłąd i szakal. Wiatr”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 155–156; Weryho, „Garbarstwo”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 288; A.B., „Pogadanka o koralu”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 181.

¹⁴ Maria Gersówna, „Modelowanie”, *Przegląd Pedagogiczny* (1901): 310.

¹⁵ Waldemar Osterloff, „O kształceniu umysłowym dzieci w okresie przedszkolnym”, *Przegląd Pedagogiczny* (1896): 343.

¹⁶ *Przegląd Pedagogiczny* (1891): 32.

¹⁷ Aniela Szyc, „Z pokoju dziecinnego do szkolnego”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 134.

poleceń i radzenia sobie w grupie rówieśniczej¹⁸. Uwzględniając wszystkie te czynniki, na kartach „Przeglądu Pedagogicznego” proponowano, by dziecko rozpoczęło edukację w szkole w wieku 6, 7 lub 8 lat¹⁹.

Autorzy artykułów w „Przeglądzie Pedagogicznym” stali na stanowisku, że celem nauczania, począwszy od elementarnego, a skończywszy na uniwersyteckim, powinno być zdobycie określonej wiedzy, przede wszystkim z zakresu humanistyki. Podkreślali, że przedmioty humanistyczne są w dużym stopniu naznaczone wartościowym sztafżem kształcząco-wychowawczym. „Celem każdego nauczania w szkole elementarnej, średniej czy wyższej powinna być wiedza sama przez się, to jest nie wyuczenie się danej ilości faktów lub pewników naukowych, lecz rozwój żądzy prawdy, zdolności i umiejętności jej zdobywania i przyswajania. [...] Wykształcenie dawać powinno klucz do rozwiązywania zagadnień umysłowych, wzory myślenia i materiał do niego”²⁰. Już od momentu podjęcia edukacji szkolnej nauczyciele powinni zachęcać uczniów, umiejętnie motywować do permanentnej, samodzielnej pracy umysłowej. Przyniesienie wiedzy uczącym się nie jest więc zasadniczym i jedynym celem działań dydaktycznych. Postrzegano ją jedynie jako środek „służący z jednej strony do odpowiedniego ćwiczenia, doskonalenia intelektualnej siły człowieka, z drugiej do nadania właściwego kierunku interesowi umysłowemu”²¹. Nauczanie, podobnie jak wychowanie moralne, wprowadzając w struktury intelektu określone wyobrażenia, oddziałuje na edukowanych, wytwarzając „cały szereg przyzwyczajęń i pobudek dla woli, a tym samym jest jednym z czynników w kształtowaniu charakteru”²².

Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” cele nauczania prezentowano w sposób niezwykle szeroki. Określone wiadomości i informacje miały być tylko punktem wyjścia dla rozwoju percepcji poznawczo-intelektualnej uczniów. Z teoretycznego punktu widzenia tego rodzaju „nachylenie” dydaktyczne zasługuje, bez wątpienia, na pozytywną ocenę, jednak najistotniejsza jest praktyka szkolna. O tym zaś, jak widziano tę ostatnią, świadczy wymownie stworzony w latach osiemdziesiątych XIX w. przez związanych z czasopiśmem teoretyków program nauczania początkowego dla potrzeb wychowania domowego. W skład tegoż programu włączono, oprócz przedmiotów realizowanych w szkole elementarnej w zaborze rosyjskim, m.in. geografię, geometrię, fizykę i tzw. ekonomię domową²³. Był on

¹⁸ Osterloff, „Przygotowanie dziecka do życia szkolnego”, *Przegląd Pedagogiczny* (1888): 229–230.

¹⁹ *Idem*, *O kształceniu...*, 343.

²⁰ Moszczeńska, „Wychowawcze znaczenie nauki”, *Przegląd Pedagogiczny* (1905): 251.

²¹ Szyc, „Czym kierować się przy układaniu programu”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 268.

²² *Ibidem*.

²³ „O znaczeniu geometrii w szkole ludowej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 101–107; Kramsztyk, „Próba lekcji fizyki w szkole początkowej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 385–391; „Lekcja fizyki w szkole ludowej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1884): 49–51; Samuel Dickstein, „Geometria w szkole”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 107–111; Henryka Czarnocka, „Wykład ekonomii domowej w szkołach początkowych”, *Przegląd Pedagogiczny* (1887): 196–198; *eadem*, „Zarysy ekonomii domowej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1888): *passim*.

więc wyraźnie przeładowany i w związku z tym nie powinno dziwić, że w istocie nigdzie go nie realizowano²⁴.

Równoległe z tworzeniem programu nauczania początkowego pojawiło się pytanie o to, jakie metody nauczania stosować, by skutecznie osiągać założone cele. Zdecydowanie krytycznie wypowiedziano się o metodzie pamięciowej przyswajania wiedzy, preferując pogadanki aktywizujące uczniów, wplatanie w proces dydaktyczny elementów muzyki i sztuki²⁵. Wysłunięto ponadto postulat dostosowania treści nauczania do pór roku. Podkreślano, że wiosną należy odciążyć – w miarę możliwości – uczniów od nauki teoretycznej, książkowej i umożliwić im bezpośredni kontakt z rzeczywistością, m.in. poprzez uczestnictwo w wycieczkach krajoznawczych²⁶. W tym kontekście wielokrotnie pojawiał się w tekstach „Przeglądu Pedagogicznego” oryginalny postulat uwypuklenia w nauczaniu i dowartościowania tzw. nauki o rzeczach. Chodziło przede wszystkim o to, by zaznajamiając dzieci z najbliższym otoczeniem geograficzno-przyrodniczym, podawać im określoną wiedzę o nim, a także kształcić ich spostrzegawczość i umiejętność obserwacji²⁷.

Ważną, iście prekursorską rolę odegrał „Przegląd Pedagogiczny” na terenie Królestwa Polskiego również w zakresie wprowadzenia w szkołach w latach dziewięćdziesiątych XIX w. pisma prostopadłego²⁸. Akcja o charakterze informacyjno-propagatorskim, prowadzona na łamach pisma, szybko zaowocowała pozytywnymi następstwami. „Obecnie – podkreślała Aniela Szyc w 1895 r. – już możemy stwierdzić, że pismo prostopadłe przyjęło się na gruncie nauki domowej, znaczna liczba nauczycielek wprowadziła je tytułem próby do praktyki i jak mieliśmy sposobność widzieć zupełnie jest zadowoloną z otrzymywanych rezultatów; są domy, gdzie rodzice przy umowie o lekcje kaligrafii żądają pisma prostopadłego”²⁹.

²⁴ Większą popularnością cieszył się program nauczania początkowego, opracowany w kręgu współpracowników „Przeglądu Pedagogicznego” w latach 90. XIX w. W należyтым stopniu uwzględniał on, zmarginalizowane w szkole elementarnej, nauczanie języka polskiego. Wprowadzono również m.in. naukę języka francuskiego, niemieckiego, rysunek i tzw. naukę o rzeczach. Pojawiło się ponadto zastrzeżenie, że program nauczania można modyfikować. Szyc, „Czym kierować się przy układaniu programu”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 268–271; Łukasz Kurdybacha, „Prądy oświatowe czasów J.W. Dawida”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 3 (1960): 14.

²⁵ „Jaki jest punkt wyjścia dla wykształcenia umysłowego (uzasadnienie nauki pogładowej i metodyczne wskazówki przy jej prowadzeniu)”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 129–137; Florian Łagowski, „Dydaktyczne znaczenie pytającej formy nauczania”, *Przegląd Pedagogiczny* (1889): 75–76; „Ważność metody”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 427.

²⁶ Szyc, „Przerwy w nauce”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 217–219.

²⁷ Henryk Wernic, *Nauka o rzeczach* (Warszawa: Drukarnia „Opiekuna Domowego”, 1874); Adolf Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole* (Warszawa: Redakcja „Przeglądu Tygodniowego”, 1882).

²⁸ W drugiej połowie XIX w. w powszechnym użyciu było w Europie pismo pochyłe, przeciwko któremu jednak prowadziły kampanię osoby ze środowiska lekarskiego, wskazując, iż przyczynia się ono do powstania skoliozy i krótkowzroczności u dzieci i optując za wprowadzeniem pisma prostopadłego. Kongres Higieny w Londynie w 1891 r. zalecił wprowadzenie pisma prostopadłego do wszystkich typów szkół elementarnych i średnich.

²⁹ Szyc, „Nowe badania nad pismem prostopadłym”, *Przegląd Pedagogiczny* (1895): 357.

Dostrzeżony został ponadto problem czytelnictwa dzieci i młodzieży jako swobodnego dopełnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego. „Ze względu na to, że coraz większe miejsce książka [...] zajmuje, ze względu na wpływ jej potężny, czy wychowawców pilnie na nią muszą być zwrócone, gdyż ona może stać się silnym sprzymierzeńcem rodziców i nauczycieli, lub też wrogiem, który usiłowania ich nieraz krzyżować będzie”³⁰. Nie wystarczy więc, będąc nauczycielem czy wychowawcą, wyrazić a priori pogląd, że takie książki są z punktu widzenia młodych ludzi interesujące, a inne nudne. „Trzeba przede wszystkim faktów, obserwacji wprost z życia wziętych, które by nam powiedziały: co [oni – P.K.] czytają? Co [ich – P.K.] interesuje, a co nudzi? W jaki sposób czytają? Jaki wpływ książki czytane wywierają na młodocianych czytelników?”³¹. Dobra książka, wywierająca jednoznacznie pozytywny wpływ na czytelnika, to – jak podkreślano – taka, w której użyteczne treści, podane w prostej, przystępnej formie, harmonizują ze światem uczuć i doznań. „Postawmy [...] na pierwszym planie: jasność, nie przechodzącą granic odpowiednich, długość, prawdę, szerokość myśli i uczuć – postawmy za warunek i piękność utworów”³².

Spośród lektur zaczęto w latach osiemdziesiątych XIX stulecia wyraźnie wyodrębnić dzieła historyczne³³, co wiązało się w znacznym stopniu z ogólnoeuropejską tendencją wzrostu znaczenia historii jako dziedziny zainteresowania społecznego, jak i wprowadzaniem jej do programów nauczania³⁴. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” podkreślano, że nauczanie historii ma nie tylko wymiar poznawczy, ale również wyjaśniająco-porządkujący. Uczeń powinien znać zarówno daty historyczne, jak i dostrzegać różnorakie związki przyczynowo-skutkowe wydarzeń i procesów. Jeśli tylko przedstawia „zdarzenia i wypadki”, nie potrafiąc „porządkować zjawisk pod ogólne prawo, a ogólnego prawa stosować do pojedynczych zjawisk”³⁵, to nie zbliżył się jeszcze do swobodnego wzorca, jakim jest badacz-przyrodnik, opisujący zjawiska natury. W nauczaniu historii próbowano – innymi słowy – adaptować metody spotykane w naukach przyrodniczych. Podkreślano, że bardziej zrozumiałe i bliższe doświadczeniom uczniów są takie narracje historyczne, które prezentują życie „zwykłych” ludzi i ich świat społeczno-moralny, abstrahując zarazem – przynajmniej w pewnym stopniu – od historii wojen i władców³⁶.

³⁰ Moszczeńska, „Mali czytelnicy i ich lektura”, *Przegląd Pedagogiczny* (1893): 17.

³¹ Szyc, „Co czytają nasze dzieci”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 294.

³² Łagowski, „Czytanie tzw. logiczne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1898): 194.

³³ Za wartościowe z punktu widzenia poznawczego i wychowawczego uznano m.in. powieści historyczne dla młodzieży. Moszczeńska, „Wydawnictwa gwiazdkowe”, *Przegląd Pedagogiczny* (1898): 430–431; Zofia Urbanowska, „Wydawnictwa gwiazdkowe”, *Przegląd Pedagogiczny* (1899): 5–7.

³⁴ We Francji już w 1867 r. wprowadzono naukę historii do programu zajęć w szkole elementarnej.

³⁵ Wernic, „Kilka uwag o nauczaniu historii”, *Przegląd Pedagogiczny* (1890): 162.

³⁶ Ernest Sulimczyk-Świeżawski, „Podręczniki i pomoce historyczne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1885): 169–181.

Wiedza historyczna powinna pełnić funkcję przewodnika w życiu codziennym ucznia, nawet wówczas, kiedy zakończy on edukację szkolną. Nie bez znaczenia są też pierwiastki emocjonalno-uczuciowe, kształtujące się w sercach młodych osób, a związane z poznawaniem dziejów ojczystych, historii Polski i Polaków³⁷. Uczniowie mieli mieć możliwość zestawiania i porównywania przeszłości swoich rodaków, często wielkiej, chwalebnej, wyjątkowej, z mniej optymistyczną terażniejszością (brak własnego państwa i następstwa tego stanu rzeczy), a także sytuowania historii swojego kraju w kontekście rozwoju ogólnoludzkiej cywilizacji³⁸.

W „Przeglądzie Pedagogicznym” poruszano również kwestie związane z funkcjonowaniem i specyfiką szkoły średniej. Wychodząc z założenia, że „dzisiejsze czasy wymagają wychowania praktycznego”³⁹, wskazywano, iż szkoła średnia powinna obok „kształcenia umysłu człowieka [...] usposabiać do praktycznego życia, uczyć [...] wszystkiego, co wyrabia zdrowy pogląd na rzeczy, co daje dzielność, ochotę do pracy”⁴⁰. Za swoisty pomost między szkołą a wymogami codzienności uważano nauki przyrodnicze, uczące samodzielnego, precyzyjnego myślenia, spostrzegawczości i budowania tez, twierdzeń o charakterze ogólnym⁴¹. W związku z tym pojawił się postulat zwiększenia roli przedmiotów przyrodniczych w edukacji na poziomie średnim, przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby godzin poświęconych nauce języków klasycznych (grece i łacinie) jako stanowiących „anomalię zupełną”⁴².

Wskazywano także na konieczność silniejszego niż dotychczas uwypuklenia obowiązków podejmowania przez młodzież działań w duchu pracy organicznej i postępu technicznego. „Cicha, wytrwała i organiczna praca będąca dziś jedynym możliwym

³⁷ Dygasiński stanowczo podkreślał, że naukę historii należy rozpocząć od przedstawienia dziejów kraju ojczystego. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych* (Warszawa: Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa, 1889).

³⁸ Dosyć popularny był postulat postrzegania samej historii jako nauki o cywilizacji. Zob. m.in. „Rola historii cywilizacji w programie nauczania średniego”, *Przegląd Pedagogiczny* (1897): 59.

³⁹ „Nauka powinna kształcić siły umysłowe i uzdolniać do życia praktycznego”, *Przegląd Pedagogiczny* (1883): 636.

⁴⁰ Zofia Gromadzka, „O nauce gospodarstwa domowego dla kobiet”, *Przegląd Pedagogiczny* (1884): 526.

⁴¹ Kramsztyk, „Nauki przyrodnicze w szkole średniej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): *passim*.

⁴² *Ibidem*, 41. Szkołę średnią w zaborze rosyjskim, działającą w latach 1874–1905 w istocie bez większych zmian systemowych, cechowała wyjątkowa spoistość i konsekwencja w realizacji zasadniczego celu, jakim było wykształcenie osoby o określonych kwalifikacjach zawodowych, która jednak nie będzie usiłowała myśleć zbyt swobodnie i nie przysporzy problemów natury politycznej. Powinna mieć wszczepiony szacunek dla władzy i czuć się związana z Rosją. Temu celowi podporządkowano program nauczania, przeładowany m.in. godzinami języków klasycznych. Do nauk przyrodniczych władze rosyjskie odnosiły się nieufnie czy wręcz niechętnie, gdy mogły one – w ich przekonaniu – nadmiernie rozbudzać ciekawość poznawczą uczniów, a nawet prowadzić do „niebezpiecznych” pytań natury światopoglądowej. Szerzej na ten temat zob. Czesław Galek, *Obraz szkoły w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim w świetle pamiętników i literatury pięknej* (Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 2015); Bohdan Cywiński, *Rodowody niepokornych* (Warszawa: Świat Książki, 1996).

do urzeczywistnienia celem – podkreślał w 1882 r. jeden z publicystów – a torująca naszemu społeczeństwu drogę w jaśniejszą przyszłość, nie dość energicznie posuwa się naprzód, choć przyznać należy, iż wielkie już pod tym względem poczyniliśmy postępy. Takimi tedy powinny być ideały naszej młodzieży⁴³. Uczciwą pracę postrzegano jako najważniejszy miernik wartości młodego człowieka. „Pragniemy, [...] aby wychowanie starało się zaszczyć [...] przekonanie, że wartość człowieka, mężczyzny czy kobiety, zależy [...] przeważnie od pracy i że przy ocenie owej wartości do najpierwszych cnót zaliczaną być winna uczciwa praca bez względu na jej rodzaj⁴⁴”.

Dość interesujący był też postulat pewnego rozluźnienia szkolnego rygoryzmu. „Mniej porządku i cmentarnej spokojności, a więcej swobody uczyniłoby pobyt w szkole bardziej naturalnym, zdrowszym i przyniosłoby pod każdym względem więcej pożytku⁴⁵. Krytykowano stosowanie kary fizycznej w szkołach jako nie-sprzyjającej rozwojowi ucznia i powodującej niechęć wychowanka do wychowawcy: „biada tej szkole, w której nauczyciel wiecznie kija używa⁴⁶. Wskazywano, iż kara, której nie można całkowicie wyeliminować z praktyki szkolnej, powinna mieć charakter naturalny i łączyć się ze świadomością ukaranego o szkodliwości swego postępowania⁴⁷. Przed wymierzeniem kary należy się więc zastanowić, nigdy nie działać mechanicznie⁴⁸”.

Szkola, zwłaszcza średnia, w zbyt małym stopniu, zdaniem części współpracowników „Przeglądu Pedagogicznego”, „zważa na uobyczajnienie, które jednak w życiu społecznym ma niezmierną doniosłość⁴⁹. Cele utylitarne kształcenia powinny harmonizować z wymiarem estetycznym: „ponad użyteczne potrzeba kłaść wyżej dobre i piękne, więc uczyć nie tylko rzeczy użytecznych⁵⁰. Chodzi nie tylko o to, by w społeczeństwie funkcjonował wykształcony utylitarnie fachowiec, specjalista w jakiejś dziedzinie, ale również „człowiek dla celów ludzkich wychowany⁵¹, zdolny do „bezinteresownej miłości prawdy i dobra⁵²”.

⁴³ Edward Bogdanowicz, „Ideały naszej młodzieży szkolnej”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 683.

⁴⁴ Łagowski, „Słowo o poszanowaniu pracy”, *Przegląd Pedagogiczny* (1889): 2.

⁴⁵ „Jak uprzyjemnić działwie uczęszczanie do szkoły”, *Przegląd Pedagogiczny* (1883): 316.

⁴⁶ Michał Chyliński, „Nauka a wychowanie moralne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 178.

⁴⁷ Czarnocka, „Dzieci i marnotrawstwo”, *Przegląd Pedagogiczny* (1888): 37; Wernic, „O karach”, *Przegląd Pedagogiczny* (1889): *passim*.

⁴⁸ Osoby związane z „Przeglądem Pedagogicznym” potępiały zdecydowanie karę fizyczną stosowaną w szkołach w zaborze rosyjskim, ale w obawie przed represjami na kartach czasopisma nie poruszały tej kwestii. Oficjalnie krytykowały natomiast stosowanie przemocy wobec uczniów przez nauczycieli niemieckich, podkreślając, iż zjawisko to jest dowodem na „pewne zdżyczenie stanu nauczycielskiego w Niemczech”. *Przegląd Pedagogiczny* (1891): 114.

⁴⁹ Maria Morrene, „Czego nam brak”, *Przegląd Pedagogiczny* (1889): 133.

⁵⁰ Jan Nitkowski, „Nauka winna mieć cele praktyczne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1885): 47; por. Cezary Zalewski, *Bolesław Prus jako estetyk. Sztuki piękne w dyskursie i praktyce prozatorskiej pisarza* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014).

⁵¹ Dawid, „O klasycyzm”, *Przegląd Pedagogiczny* (1890): 53.

⁵² Stanisław Karpowicz, „Program stosunków życiowych jako cel wychowania”, *Przegląd Pedagogiczny* (1894): 45.

Nie tylko edukacja, ale i wychowanie oparte jedynie na paradygmacie utylitarno-racjonalistycznym jawi się wielu publicystom jako „jednostronne, niewystarczające; uczucie musi być kształcone i rozwijane”⁵³. Stąd też pojawiają się apele o to, by rozwijać w uczniach zmysł estetyczny jako ważny element osobowości. Do czynników wychowania estetycznego zaliczano m.in. muzykę, rysunek, prace ręczne, pobyt na łonie natury i lekturę⁵⁴.

Włączono się ponadto w propagowanie idei rekreacji fizycznej dzieci i młodzieży. Postulowano „zwrócenie [młodych ludzi – P.K.] ku zapomnianym grom i zabawom: palant, długie mety, gonitwy, gry w rozbójnika, wszelkiego rodzaju gry w pikę, ślizgawka, wiosłowanie”⁵⁵. Wskazywano na konieczność zakładania nowych placów zabaw i gier⁵⁶, a także zapewnienia uczniom stałej opieki lekarskiej. Lekarz – jak podkreślano – powinien nie tylko przeprowadzać okresowe badania stanu zdrowia, lecz również „przychodzić od czasu do czasu do klasy szkolnej na lekcje rysunków, kaligrafii, gimnastyki, robót ręcznych i śpiewu, ażeby stosownie do okoliczności i potrzeby, mógł dawać uczniom [...] na miejscu odpowiednie wskazówki co do układu ciała przy pracy i siedzeniu, co do sposobu wykonywania ćwiczeń gimnastycznych. [...] To wszystko tylko na miejscu i osobiście widząc można najlepiej sprostować i poprawić”⁵⁷.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX w. „Przegląd Pedagogiczny” był wyrazicielem interesujących idei edukacyjno-wychowawczych o humanistycznej proweniencji. Idee te, częściowo o pozytywistycznym, częściowo zaś już o wyraźnie modernistycznym wydźwięku, inspirowały niektórych nauczycieli i wychowawców do organizacji procesu nauczania na nieznanym dotychczas w Królestwie Polskim zasadach, w głównej mierze na podstawie znajomości psychiki i potrzeb uczniów. Postulowano wszechstronny charakter kształcenia, podporządkowany w znacznym stopniu potrzebom utylitarnym. Nie sprowadzano jednak go jedynie do wymiaru umiejętności zawodowych, wskazując na potrzebę kształtowania i rozwijania w uczniach również wartości estetycznych.

⁵³ Osterloff, „Sztuki piękne w wychowaniu”, *Przegląd Pedagogiczny* (1888): 278; por. Ewa Rzymkowska, *Publicystyka programowa pozytywizmu warszawskiego. Zarys problematyki oraz wybór tekstów źródłowych* (Poznań: Sorus, 2014).

⁵⁴ Joanna Krzymuska, „Uwagi i myśli o wychowaniu dziewcząt. Co przynosi moda?”, *Przegląd Pedagogiczny* (1898): 191.

⁵⁵ Stanisław Kamieński, „Systematyczna gimnastyka czy gry swobodne”, *Przegląd Pedagogiczny* (1892): 88.

⁵⁶ Moszczeńska, „Dzieci w Warszawie”, *Przegląd Pedagogiczny* (1883): 65–68; Kamieński, „Gimnastyka a zdrowie”, *Przegląd Pedagogiczny* (1898): 271–274.

⁵⁷ Tadeusz Żuliński, „O potrzebie stałego higienicznego nadzoru nad zakładami wychowawczo-naukowymi”, *Przegląd Pedagogiczny* (1882): 43.

Piotr Koprowski

**Ideological-progressive and educational contexts of humanistic education
in the “Pedagogical Review” in the eighties and nineties of the 19th century**

Summary

The article presents a few comments and reflections on the education of children and youth and its ideological conditions, presented in the “Pedagogical Review” in the eighties and nineties of the nineteenth century. During this period, the journal was a representative of interesting educational and educational ideas about humanistic provenance. These ideas, partly positivist, and partly with a clearly modernistic overtones, inspired some teachers and educators to organize the teaching process on previously unknown principles in the Kingdom of Poland, mainly based on knowledge of the psyche and students’ needs. A comprehensive nature of education was proposed, subordinate to utilitarian needs to a large extent. However, it was not limited to the level of professional skills, pointing to the need to shape and develop aesthetic values in students as well.