

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II (2010)

*Andrzej Kliś*

## Historia wychowania w galicyjskich pracach pedagogicznych środowiska Krakowa

Historia wychowania w galicyjskich pracach pedagogicznych kręgu oświaty krakowskiej była stymulowana stanem badań pedagogicznych. Krakowskie środowisko pedagogiczne koncentrowało się wokół trzech podstawowych grup działaczy oraz teoretyków myśli oświatowej. Pierwszą stanowili pasjonaci, starający się wykorzystać szansę tworzenia polskiej myśli pedagogicznej w warunkach autonomii oświatowej. Nie posiadali formalnego wykształcenia pedagogicznego, byli samoukami traktującymi działalność oświatową jako misję społeczno-patriotyczną. Charakterystycznym przedstawicielem tej grupy był Stanisław Zarański, prawnik, dyrektor Biura Pomocniczego c.k. Wyższego Sądu Krajowego w Krakowie. Drugą stanowili czynni zawodowo nauczyciele, szczególnie związani z kształceniem nauczycieli, jak np. Hipolit i Władysław Seredyńscy. Dominujący w niej krąg stanowili nauczyciele gimnazjalni, których do prac z zakresu swojego przedmiotu, dydaktyki i pedagogiki zachęcało rozporządzenie ministerialne z 1875 r. Nakazywało on umieszczenie co najmniej jednej rozprawy naukowej w corocznych sprawozdaniach dyrekcji szkół, a od 1891 r. przyznawano za nie nagrodę pieniężną<sup>1</sup>. Najliczniejszy zespół twórczych nauczycieli skupił się w Gimnazjum św. Anny, Gimnazjum św. Jacka, Gimnazjum Króla Jana III Sobieskiego<sup>2</sup>. W gronie tym należy wymienić m.in.: Mikołaja Mazanowskiego polonistę, pedagoga, autora szkiców pedagogicznych<sup>3</sup>, Juliusza Ippoldta, dydaktyka języka niemieckiego, wielkiego zwolennika herbartyzmu<sup>4</sup>, Stanisława Kota, wielkiego historyka wychowania<sup>5</sup>, Antoniego

<sup>1</sup> J. Potoczny, *Dorobek naukowy nauczycieli gimnazjów klasycznych w Galicji autonomicznej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 60.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 61–62, 71–72; por. M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004, s. 48.

<sup>3</sup> Por. M. Mazanowski, *Szkice pedagogiczne*, Kraków 1912.

<sup>4</sup> J. Ippoldt, *Stopnie formalne Herbarta*, Przemyśl 1898; por. M. Stinia, op. cit., s. 49.

<sup>5</sup> S. Możdżeń, *Udział polskich nauczycieli średnich szkół galicyjskich w rozwoju historii wychowania*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996, s. 56.

Karbowiaka, pedagoga i twórcę historii wychowania<sup>6</sup>, Bronisława Gustawicza, dydaktyka geografii<sup>7</sup>.

Trzecia, najważniejsza, to grupa uczonych związana z Uniwersytetem Jagiellońskim. Pedagogika w krakowskiej Wszechnicy funkcjonowała już w 1 poł. XIX w., marginalnie np. w ramach teologii. Autonomia zaktywizowała władze Uniwersytetu. W 1875 r. podjęto nieudaną próbę utworzenia Katedry Pedagogiki, ponowioną w 1900 r. z podobnym skutkiem. Przełomem w rozwoju pedagogiki na UJ była działalność Leona Kulczyńskiego. Jednakże zaznaczyć należy, iż wykłady już wcześniej prowadzili m.in. Józef Kremer i Maurycy Straszewski. Wspólnym forum wymiany poglądów tych trzech grup było c.k. Towarzystwo Naukowe Krakowskie, a następnie Akademia Umiejętności. Pod koniec XIX w. zauważyć należy wpływ świetnie rozwijającej się myśli pedagogicznej Królestwa Polskiego, np. poglądy Jana Władysława Dawida i innych<sup>8</sup>.

Mimo silnego związku z dokonaniem niemieckimi, standardy kompendiów pedagogicznych Galicji (środowiska Krakowa i Lwowa) znacznie odbiegały od europejskich wzorców podręcznikowych. Znane na ziemiach polskich dzieło Bronisława Trentowskiego<sup>9</sup> zawiera wzór ówczesnych podręczników pedagogicznych, obejmujących autonomiczną część poświęconą dziejom wychowania. W pedagogice galicyjskiej zapomniano o konieczności wyodrębnienia historii myśli i praktyki oświatowej, wkomponowując ją w prace poświęcone zagadnieniom teorii nauczania i wychowania. Sytuacja ta mogła wynikać ze specyficznego rozwoju problematyki oświatowej na ziemiach zaboru austro-węgierskiego objętych autonomią narodową po 1867 r. Utworzenie krajowych władz oświatowych zmusiło elity galicyjskie do określenia stanowiska wobec teorii nauczania oraz wychowania w szkolnictwie polskojęzycznym. Działania te odnosiły się do szkoły systemu zaborczego, gdyż trzeba się zgodzić, że „oblicze treści nauczania i wychowania, które długo po ustanowieniu autonomii, w zasadzie do schyłku okresu zaborów skutecznie wynarodawiały, tyle że w odróżnieniu od zaborów rosyjskiego czy pruskiego wynarodawiały w języku polskim, a i polskimi siłami”<sup>10</sup>. Te ostre i gorzkie stwierdzenia wybitnego badacza i autorytetu środowiska historyków oświaty prof. Czesława Majorka<sup>11</sup> budzą refleksje, zmuszają

---

<sup>6</sup> H. Barycz, *Karbowiak Antoni, Polski Słownik Biograficzny* (dalej PSB), t. XII, Kraków 1966–67, s. 20–22; por. M. Stinia, op. cit., s. 50.

<sup>7</sup> M. Stinia, op. cit., s. 51.

<sup>8</sup> A. Meissner, *Wkład Galicji w rozwój nauk pedagogicznych*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995, s. 79–97.

<sup>9</sup> B. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842.

<sup>10</sup> Cz. Majorek, *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, s. 12.

<sup>11</sup> Cz. Majorek (1938–2002) profesor tytularny Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny), był członkiem oraz dwukrotnie w składzie Zarządu International Standing Conference for the History of Education. Pozostawił fundamentalny dorobek naukowy z zakresu dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Galicji (1772–1918), teoretycznych problemów edukacji Komisji Edukacji Narodowej, dydaktyki historii oraz metodologii badań historycznooświatowych; por. Z. Ruta, *In memoriam*, [w:] *W służbie szkoły*

też do wnikliwej oceny informacji z dziejów edukacji zawartych w rozprawach pedagogów galicyjskich, związanych głównie ze środowiskiem krakowskim.

Czesław Majorek charakteryzując historiografię oświatowo-pedagogiczną Galicji, wyróżnił trzy postawy badawcze: autonomiczną, historyczną i pedagogiczną. W odniesieniu do Galicji można sądzić, że w początkowym okresie dominowała postawa pedagogiczna, a pod koniec okresu autonomicznego również historyczna (koniec XIX i początek XX w.). Cz. Majorek precyzyjnie zdefiniował obie orientacje:

Orientacja historyczna historiografii edukacyjnej polega na stosowaniu rygorów badania naukowego historyka w rekonstrukcji zjawisk oświatowo-pedagogicznych przeszłości. Tu badacza interesuje problem niejako dla niego samego: na podstawie źródeł analizuje on przejawy zależności pomiędzy zmianami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi a podążającą za nimi edukacją. Raczej interesuje się instytucjami edukacyjnymi, ich społeczną i polityczną funkcją niż intelektualnymi przejawami ich działalności. Pragnie zrekonstruować sylwetki ludzi edukacji i ślady ich działalności, jednakże bez ambicji wykorzystania tego dorobku we współczesności. Słowem – „historycznie zorientowany” historyk wychowania poszukuje prawdy historycznej dla niej samej, prawdy źródłowej albo źródłowo udokumentowanej.

Wreszcie orientacja pedagogiczna uprawiania historii wychowania opiera się na regule poszukiwania antecedenencji współczesnych zjawisk edukacyjnych. Dla badacza tej orientacji przeszłość edukacyjna jest interesująca o tyle, o ile wspomaga wyjaśnienie terażniejszości. Nie chce jej badać dla spełnienia ideału prawdy o przeszłości, nie chce jej poznać dla samego poznania, bo sądzi, że najważniejszą rolę odgrywa wiedza o przeszłości żywej, przeszłości służebnej, przeszłości możliwej do aplikowania. Zarówno więc instytucje i postaci, dorobek intelektualny nauk o wychowaniu czy myśli edukacyjnej, społeczna funkcja powszechnej, uniwersalnej działalności wychowawczej człowieka – wszystko to jest dla niego ważne z punktu widzenia potrzeb terażniejszości i przyszłości<sup>12</sup>.

Orientacja pedagogiczna szczególnie dominuje w pracach grona pedagogów tworzących podwaliny oświaty w pierwszych latach autonomii. Postawa ta widoczna jest w pracach Stanisława Zarańskiego, Zygmunta Sawczyńskiego, Hipolita i Władysława Seredyńskich, Bronisława Trzaskowskiego i innych. Dla tej grupy pedagogów historia wychowania stanowiła głównie odniesienie do interpretacji współczesnych problemów edukacyjnych. Dzieje oświaty były argumentacją oceny aktualnych zjawisk, wsparciem argumentów lub zobrazowaniem własnych przemyśleń. Sądzić należy, iż przeszłość pedagogiczna była dla nich aktualnością, a nie wskazaniem wynikającym z tradycji.

Pamiętać należy, iż wiek XIX przyniósł ożywienie w rozwoju myśli oświatowej. Nowe koncepcje pedagogiczne rodziły się w atmosferze przemian społeczno-politycznych, idee oświatowe przenikały się nawzajem. Pojawił się model pedagoga formułującego swoje poglądy w aspekcie historycznego i współczesnego rozwoju nauk pedagogicznych. Tworząc więc nowe wartości poznawcze lub praktyczne zalecenia pedagogiczne, pedagog musiał się opierać na znanych już rozwiązaniach, akceptując je lub z nimi polemizując.

---

*i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, pod red. Z. Ruty, R. Ślęczki, Kraków 2003, s. 5–17.

<sup>12</sup> Cz. Majorek, op. cit., s. 11–12.

Znajomość historycznego i aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej ułatwiała tworzenie nowych koncepcji lub wzbogacenie istniejących. Rozwój nauk humanistycznych, z filozofią na czele, wymagał rzetelnej wiedzy merytorycznej. Od pedagoga aspirującego do tworzenia kompendiów oczekiwano wiedzy z zakresu dokonań wcześniejszych i osiągnięć współczesnych. Galicyjscy pedagodzy wykazywali znajomość dokonań polskiej i szczególnie niemieckojęzycznej pedagogiki. Konfrontowali swoje doświadczenia z obcymi. Proces ten był utrudniony i powolny. Szkoła, której służyli, mimo autonomii ulokowana była w systemie szkolnictwa niemieckiego względnie austriackiego<sup>13</sup>. W podręcznikach pedagogiki pojawiały się dwa podejścia do przeszłości edukacyjnej. Powtórzone w galicyjskich podręcznikach historii wychowania. Typowym przykładem była praca historycznooświatowa Franciszka Majchrowicza, w której napisał:

Historia pedagogii ma za zadanie przedstawić w sposób systematyczny rozwój poglądów na cele i środki wychowania, a zarazem nakreślić obraz tych prób i usiłowań, jakie rozmaite narody w różnych czasach podejmowały w zakresie praktycznego wychowania i nauczania młodzieży.

Rozróżnić tedy można dwie części historii pedagogii, ściśle ze sobą złączone:

a) Historię pedagogii teoretycznej, t.j. historię zapatrywań na cele i środki wychowania – i

b) dzieje pedagogii praktycznej, czyli dzieje wychowania prywatnego i publicznego.

Nie zawsze i nie wszędzie obie te części mogą być równomiernie traktowane. W ciągu wieków wyłaniały się często śmiałe poglądy na wychowanie, podzielane tylko przez niektórych myślicieli i pedagogów, a były i takie, które choć uznane przez ogół danego społeczeństwa, nie znalazły wcale zastosowania w praktyce.

Obowiązkiem historii pedagogii jest rozważać pilnie tak poglądy i zapatrywania teoretyków pedagogicznych, jak niemniej rozpatrywać historię szkół. Szkoły bowiem są ponieważ widomym urzeczywistnieniem tego, co w pewnych czasach i u pewnych narodów uznano za pożądane i użyteczne w dziedzinie teorii pedagogicznej.

Dzieje pedagogii z wielu względów są ważne i pouczające. Dają nam one poznać jedną z najważniejszych stron historii cywilizacji, przyczyniają się znakomicie do należytego zrozumienia dzisiejszego stanu sztuki wychowania i metod nauczania, budzą w nauczycielu wychowawcy przeświadczenie o ważności jego zadania, stawiają mu przed oczy wspaniałe wzory godne naśladowania, roztaczają przed jego oczyma obraz oddziaływania etycznego pokoleń starszych na późniejsze.

Z drugiej strony te same dzieje wskazują mu, jak trudną jest sztuka wychowania, od ilu czynników zawisła, jak w porównaniu z pracami znakomitych mistrzów należy być skromnym w ocenianiu własnej na polu pedagogicznym działalności, jak ostrożnym i oględnym w wyborze środków pedagogicznych i dydaktycznych<sup>14</sup>.

Starano się analizować teorię i praktykę pedagogiczną, tworząc jej obraz przydatny współczesnej oświacie.

---

<sup>13</sup> Syntetycznie analizuje ten proces A. Meissner, op. cit., s. 82; poziom kontaktów i stan pedagogiki galicyjskiej ocenia też: Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania” 1989, z. 131, s. 113–148.

<sup>14</sup> F. Majchrowicz, *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów 1907, s. 1–2.

## Europejska i polska myśl pedagogiczna w dorobku galicyjskich pedagogów

Pedagodzy galicyjscy byli zorientowani w istotniejszych osiągnięciach zachodnioeuropejskiej pedagogiki. Wiedzę o klasycznych teoriach nauczania i wychowania wykorzystywali w kreowaniu własnych koncepcji oświatowych. Niestety, często jej stan był wybiórczy, głębiej skierowany na wybraną problematykę, odpowiadającą własnym teoriom oświatowym. Przykładem tego były prace Stanisława Zarańskiego<sup>15</sup>.

Na poglądy pedagogiczne Stanisława Zarańskiego szczególny wpływ wywarły cztery wielkie ściśle ze sobą powiązane systemy pedagogiczne: Franciszka Bacona, Jana Amosa Komeńskiego, Jana Henryka Pestalozziego oraz Jana Fryderyka Herbarta, nieco mniejszy zaś pedagogika Johna Locke'a.

Zrozumienie teorii pedagogicznej Zarańskiego zależy od oceny związku jego koncepcji z tymi popularnymi systemami. Każdy z nich odgrywał bowiem pewną rolę w kształtowaniu się jego poglądów dotyczących teorii i praktyki oświatowej. Kluczowe jednak były poglądy Franciszka Bacona. Fascynowała go szczególnie baconowska nauka o indukcji. W rozważaniach z zakresu nauczania historii oraz metodyki nauczania początkowego nawiązywał do niej wielokrotnie. Zainteresowanie to widoczne jest już w jego wczesnych pracach, m.in. *O sposobach wykładania dziejów* (Kraków 1864). Pogłębioną wykładnię zastosowania idei indukcji w metodyce historii dał w pracy pt. *O reformie wykładów dziejowych na podstawie indukcji* (Kraków 1868) oraz *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych* (Kraków 1869). Ukoronowaniem zaś było dzieło pt. *Nowy organ dydaktyki według metody Bacona* (Kraków 1882), stanowiące próbę zebrania i usystematyzowania wcześniejszych rozważań opartych na analizie aforyzmów Bacona zawartych w *Novum organum*.

W Polsce zainteresowanie pracami F. Bacona wykazywała Komisja Edukacji Narodowej, zalecając np. dokonanie klasyfikacji nauk do ksiąg elementarnych w oparciu o „porządek umiejętności ludzkich przez Bacona ułożony”<sup>16</sup>. W XIX w. nawiązywało się do poznania baconowskiej myśli naukowej, czego wyrazem była praca Michała Wiszniewskiego<sup>17</sup>. Starano się przeszczepić na grunt polskiej dydaktyki dorobek Bacona.

Dzieje myśli pedagogicznej podzielił Zarański na trzy epoki. Cezurę dla poszczególnych okresów stanowiły koleje życia Franciszka Bacona. Pierwsza epoka trwała – zdaniem Zarańskiego – od starożytności do 1620 r., do wydania *Novum organum*. Druga obejmowała lata 1620–1626, a trzecia zamykała się w przedziale od 1626 r., czyli śmierci Bacona, do współczesności. Uważał więc Zarański, że prace Bacona zamkają niejako tradycyjny okres w rozwoju pedagogiki a zarazem otwierają nowy, dla którego stanowią inspirację.

Już na wstępie nasuwa się wszakże wątpliwość natury merytorycznej. Otóż podstawą do zaproponowania podobnego podziału powinna być szeroka wiedza,

<sup>15</sup> Stanisław Józef Zarański (1817–1889) pedagog zasłużony w rozwoju myśli pedagogicznej, szczególnie teorii wychowania narodowego, popularyzator dokonań Komisji Edukacji Narodowej, metodyki nauczania historii; por. A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*, Kraków 1986.

<sup>16</sup> R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 131.

<sup>17</sup> Por. M. Wiszniewski, *Bacona metoda tłumaczenia natury*, Kraków 1834.

oparta na naukowej literaturze przedmiotu, wśród której znalazłyby się zarówno podstawowe prace z dziedziny historii wychowania, jak i zasadnicze dzieła wybitnych twórców myśli pedagogicznej, od Platona i Arystotelesa poczynając. Tymczasem Zarański oparł analizę „pierwszej epoki” jedynie na pracy niemieckiego pedagoga Gustawa Baura<sup>18</sup>, posiadającej charakter encyklopedyczny, a więc nie dającej podstaw do całościowej analizy myśli pedagogicznej od starożytności do Odrodzenia. Oparcie zaś własnych rozważań tylko na tej pozycji, bezkrytycznej w stosunku do koncepcji Bacona, musiało niejako służyć tendencyjnemu wyeksponowaniu jego znaczenia dla rozwoju myśli pedagogicznej.

Trzeba przyznać, że Zarański podjął próbę krytycznej polemiki z tekstem G. Baura, chociaż ma ona często charakter tendencyjny. Np. przypisuje on Baurowi eksponowanie zasady dedukcji w myśli pedagogicznej lub brak w tym względzie jednoznacznego stanowiska<sup>19</sup>. Tymczasem interpretacja taka nie odpowiada treści pracy Baura, w której – powołując się na Goethego – pisze on wyraźnie, że życie można poznać od szczegółu do ogółu<sup>20</sup>.

Odmienne od protestanta Baura pojmował też Zarański rolę Kościoła rzymskiego w wychowaniu. Stał bowiem na stanowisku klerykalnym, bezkrytycznym wobec miejsca Kościoła katolickiego w tej dziedzinie. Krytycyzm G. Baura wobec wychowania religijnego w średniowieczu, a szczególnie w stosunku do stosowania kar fizycznych<sup>21</sup>, sprowadzał Zarańskiego do bliżej nieokreślonej „wadliwości treści i dróg dydaktyki średniowiecznej”<sup>22</sup>. Świadomie nie dostrzegał on Kościoła jako instytucji kształtującej wadliwą dydaktykę. Niedoskonałość oświaty średniowiecznej w Polsce wiązał nie ze stosunkami społecznymi i monopolem oświatowym Kościoła, a jedynie upadkiem ekonomicznym i pogardą dla pracy<sup>23</sup>. Symptomatyczny był również atak Zarańskiego na pozytywną w historiografii niemieckiej ocenę reformacji i roli Marcina Lutera w kształtowaniu nowożytnej myśli pedagogicznej<sup>24</sup>.

Szczególnie wyczulony był Zarański na tendencje nacjonalistyczne w pedagogice niemieckiej. W szeregu swoich prac przypominał dzieje Niemiec, podkreślając ich „krwawą politykę” wobec Słowian. Pisał o tym zarówno w pracach z zakresu pedagogiki, dydaktyki historii, jak i w swoich podręcznikach<sup>25</sup>. Według niego dzieje myśli pedagogicznej stanowią sumę równoprawnego wkładu pedagogik narodowych<sup>26</sup>.

---

<sup>18</sup> G. Baur, *Geschichte der Pädagogik* [...], [w:] K.A. Schmied, *Encyklopedie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen*, t. V, Gotha 1866, s. 709–796. Gustaw Baur (1816–1899) był protestanckim profesorem teologii w Niemczech. Zarański interesował się szczególnie jego pracą z historii pedagogiki zawartą w encyklopedii wychowawczej rektora gimnazjum w Stuttgarcie K. A. Schmieda.

<sup>19</sup> S. Zarański, *Nowy organ dydaktyki według metody Bacona*, Kraków 1882, s. 2–3.

<sup>20</sup> G. Baur, op. cit., s. 712.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 738.

<sup>22</sup> S. Zarański, op. cit., s. 34, 35.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 42–45.

<sup>25</sup> Np. S. Zarański, *O zmianach koniecznych w nauce dziejów ojczystych*, Lwów 1874.

<sup>26</sup> S. Zarański, *Ocena „Szkoły”, pisma poświęconego sprawom szkół ludowych tudzież seminariów nauczycielskich*, Kraków 1868, s. 11.

Korzystając z niemieckiego zarysu historii wychowania starał się więc Zarański sformułować generalną ocenę pierwszego okresu do 1620 roku. Podjęta próba nie została uwieńczona powodzeniem. Powstał materiał mało oryginalny.

Drugi okres otwierała, zdaniem Zarańskiego, data wydania *Novum organum* – dzieła, które zapoczątkowało nowożytną myśl pedagogiczną opartą na zasadzie indukcji, stanowiącej dlań podstawę metodyki nauczania początkowego oraz dydaktyki historii<sup>27</sup>. Stanisław Zarański dokonał analizy prac Bacona starając się podkreślić ich aktualność na gruncie dydaktyki. Nie był jednak w pełni oryginalny. Np. dane biograficzne Franciszka Bacona i niektóre elementy krytycznej analizy jego poglądów zaczerpnął z pracy niemieckiego pedagoga Kuno Fischera<sup>28</sup>. Przedstawiony przez niego życiorys Bacona jest właściwie dosłownym streszczeniem odpowiednich fragmentów wspomnianej pozycji.

W swoich pracach z zakresu dydaktyki historii oraz nauczania początkowego Zarański często powoływał się na autorytet Komeńskiego. Podobnie jak Komeński uważał, iż niepowodzenia dydaktyczne wynikają ze źle dobranej metody nauczania. Komeński podkreślał znaczenie poznania zmysłowego jako fundamentalnej zasady pedagogiki i dydaktyki. Zarański także starał się zastosować zasadę poglądowości, pisząc, iż „prawdziwość i pewność wiedzy od niczego nie zależą w tym stopniu, jak od świadectwa zmysłów”<sup>29</sup>. Można stwierdzić, że wskazanie to stanowiło dlań podstawę działań metodycznych, szczególnie w odniesieniu do klas niższych<sup>30</sup>. Nie powołując się wprost na J.A. Komeńskiego, rozumiał identycznie jak on znaczenie dydaktyczne poglądowości. Praktycznie zastosował zasadę poglądowości w zaleceniach metodycznych w nauce historii i nauczaniu początkowym<sup>31</sup>.

W poglądach Zarańskiego widoczny jest wpływ pedagogiki J. Locke’a. Wykorzystał jedynie jej fragmenty do praktycznych potrzeb swoich wywodów. Pomiął np. w swoich rozważaniach podstawową dla pedagogiki J. Locke’a teorię odrzucenia idei wrodzonych, przejął natomiast twierdzenie, iż pierwszym źródłem poznania są zmysły, a znajomość zewnętrznego świata wyłącznie od nich zależy. Uważał, że J. Locke przeniósł indukcję z zasad dydaktycznych do pedagogiki<sup>32</sup>. W tej opinii kryje się prawdopodobnie pośrednia akceptacja twierdzenia o braku u dziecka idei wrodzonych. Rozumowanie to wynika z faktu, iż niejako konsekwencją przyjęcia zasady *tabula rasa* było uznanie, że dziecko zdobywa wiedzę stopniowo od szczegółu do ogólnych, abstrakcyjnych pojęć, czyli drogą poznania indukcyjnego. Odrzucił natomiast koncepcję wychowania moralnego J. Locke’a, jako niewypływającą z ducha religijnego<sup>33</sup>.

<sup>27</sup> S. Zarański, *O reformie wykładów dziejowych na podstawie indukcji*, Kraków 1868.

<sup>28</sup> Kuno Fischer (1824–1907) filozof niemiecki, szczególnie zajmował się historią filozofii nowożytnej oraz badaniem heglizmu; autor krytycznej analizy poglądów F. Bacona. K. Fischer, *Francis Bacon und seine Nachfolger. Entwicklungsgeschichte der Erfahrungsphilosophie*, Leipzig 1875; por. S. Zarański, *Nowy organ...*, s. 56–67.

<sup>29</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1965, s. 199

<sup>30</sup> S. Zarański, *Do zacnych lwowian pragnących oświaty ludu*, Kraków 1872, s. 8.

<sup>31</sup> S. Zarański, *O reformie wykładów dziejowych...*, s. 122.

<sup>32</sup> S. Zarański, *Nowy organ...*, s. 192.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 192

Znaczący wpływ na poglądy pedagogiczne Stanisława Zarańskiego miały prace J.H. Pestalozziego. Formułując zasady swojej metodyki musiał Zarański uwzględnić osiągnięcia Pestalozziego. Według jego poglądów opracował podstawę nauczania elementarnego opartą na znajomości rozwoju psychicznego ucznia. Zadaniem nauczania było więc porządkowanie wyobrażeń i czynienie ich jasnymi i zrozumiałymi, miały bowiem stanowić postawę wiedzy ogólnej. Jako pierwszy na gruncie polskiej dydaktyki historii powołał się Zarański na autorytet pedagoga szwajcarskiego<sup>34</sup>. Pod jego też wpływem formułował zalecenie stosowania w procesie dydaktycznym zasady pogładowości, pisząc: „Według zasad Pestalozziego wszelka nauka w początkach powinna być żywiołów pojęciem i ucznia w nich stwierdzeniem, do czego głównie za pomocą zmysłów przez unaocznienie przedmiotu zdążyć należy”<sup>35</sup>.

Zarański stał więc na stanowisku nowoczesnej dydaktyki, której inspiratorem był J.H. Pestalozzi. Można stwierdzić, że wyprzedził on dzisiejszy postulat stopniowania trudności. Uważał bowiem, że w procesie nauczania należy uwzględnić różnice w tempie pracy i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów, „nie pozwalając uczniowi niebezpiecznych skoków i nie zmagając go do rzeczy przechodzących jego pojęcie”<sup>36</sup>.

Pełen uznania dla istotnej roli J.H. Pestalozziego w kształtowaniu nowoczesnej pedagogiki, Zarański pisał:

Odkał słynny pedagog Szwajcar Pestalozzi czerpiąc w miłości pacholat głównie wychowania zasady wskazał, jak dzieci do umysłowej samodzielności pobudzać należy, a uczniowie jego po wszystkich niemal krajach Europy rozpierchnęli się i do podniesienia szkółek elementarnych skutecznie przyłożyli, nie można już pod tym względem najmniejszych mieć wątpliwości<sup>37</sup>.

Obok wymienionych dwóch fundamentalnych systemów dydaktycznych J.A. Komeńskiego i J.H. Pestalozziego, korzystał Zarański w swych rozważaniach z poglądów dydaktycznych J.F. Herbarta. Przyjął herbertowski uzasadnienie pedagogiki przez filozofię praktyczną. Pedagogika Zarańskiego kształtuje filozofię praktyczną, kształtuje cnotę<sup>38</sup>, zaś zgodnie z poglądami Herbarta cnota jest nazwą „całości celu wychowawczego”. Istnieje więc wyraźna zbieżność między nimi w rozumieniu celów wychowania. Wpływ pedagogiki Herbarta widoczny jest także w zaleceniach dydaktycznych, w których Zarański przyjął za podstawę procesu nauczania między innymi zasadę „pedagogiczno-dydaktyczną”<sup>39</sup>, rozumianą jako herbertowskie nauczanie wychowujące.

Starał się też krytycznie odnosić do Herbarta. Przeładowanie programu obciąża pamięć ucznia i jest bezużyteczna w dalszym życiu społecznym. Zarański odnosił ten postulat do klasycznego gimnazjum galicyjskiego i nie zgadzał się z ideą

---

<sup>34</sup> Zwrócił na to uwagę J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 297.

<sup>35</sup> S. Zarański, *O sposobach wykładania dziejów*, Kraków 1864, s. 37.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 36.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>38</sup> S. Zarański, *Nowy organ...*, s. IX.

<sup>39</sup> S. Zarański, *Rzecz o naszym wychowaniu publicznym*, Kraków 1866, s. 18–19.

herbartowskiej szkoły średniej<sup>40</sup>, stworzonej w sformalizowanej i schematycznej treści nie przez samego Herbart, a przez jego kontynuatorów.

Zarański wykazywał również pewną wiedzę o innych koncepcjach pedagogicznych. Przykładem jest jego ogólnikowa ocena pedagogiki naturalistycznej J.J. Rousseau. Podobnie potraktował pedagogikę Jana Bernarda Basedowa, aczkolwiek w jego poglądach widoczny jest jej wpływ. Tak jak Basedow, dążył bowiem do utworzenia średniej szkoły ogólnokształcącej z rozbudowanym programem przedmiotów realnych, która miała służyć potrzebom społecznym. Odrzucał jednak całkowicie basedowską tolerancję i postulat nauczania religii w oparciu o przesłanki racjonalistyczne i ponadwyznaniowe.

Ze środowiskiem krakowskim związany był Władysław Seredyński<sup>41</sup>, autor wielu istotnych dla pedagogiki galicyjskiej prac. W pierwszej rozprawie dotyczącej oświaty<sup>42</sup>, a poświęconej kształceniu nauczycieli, odwołał się do polskiej tradycji pedagogicznej<sup>43</sup>; powołując się na zalecenia Andrzeja Frycza Modrzewskiego twierdził, iż podstawą pracy nauczyciela jest jego powołanie. Apelował do galicyjskich władz oświatowych o właściwe kształcenie nauczycieli i docenianie ich roli w procesie edukacji. Młody 25-letni nauczyciel starał się stworzyć koncepcję edukacyjną służącą interesom polskim, ale w zgodzie z ideą autonomicznego habsburskiego państwa. Ilustracją poglądów W. Seredyńskiego jest podręcznik *Pedagogia polska w zarysie* (Lwów 1868). Podręcznik składa się z dwóch części oraz dodatku. W pierwszej autor dokonał analizy podstawowych pojęć pedagogicznych, w drugiej przedstawił ocenę głównych zakresów wychowania<sup>44</sup>. Historia wychowania była dla Seredyńskiego tylko uzupełnieniem jego rozważań pedagogicznych. Już we wstępie zastrzegł, że „Przejrzawszy wszystko, co tylko w naszym i obcych językach tej treści wydane do rąk dostać mogłem”<sup>45</sup>, oparł się na uznanych pedagogicznych autorzytetach. Analizując proces wychowania, odniósł się do J. Śniadeckiego<sup>46</sup>, symbolu polskiej tradycji. Rozumiał istotę dorobku pedagogiki europejskiej, ale nie potrafił w aspekcie historycznym jej wyodrębnić. Była dla niego bardziej współczesnością niż tradycją edukacyjną, np. dotyczy to J.J. Rousseau<sup>47</sup>, europejskiego pedagoga, którego oceniał bez głębszej analizy znaczenia naturalizmu. Mimo to rozumiał miejsce

<sup>40</sup> S. Zarański, *Nowy organ...*, s. 251–255; por. też A. Kliś, *Uwagi Stanisława Zarańskiego o galicyjskim ustroju szkolnym*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania” 1984, z. 92, s. 40–43.

<sup>41</sup> Władysław Seredyński (1841–1893) pedagog, nauczyciel i dyrektor seminariów nauczycielskich. Współpracował z Towarzystwem Naukowym Krakowskim i Akademią Umiejętności, autor wielu istotnych dla polskiej pedagogiki prac. Por. W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Rzeszów 1995, s. 166.

<sup>42</sup> W Seredyński, *Kilka myśli dotyczących przyszłego urządzenia zakładu nauczycielskiego szkół ludowych*, Kraków 1866, s. 26.

<sup>43</sup> Cz. Majorek, *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław 1980, s. 226.

<sup>44</sup> W. Szulakiewicz, op. cit., s. 92–123.

<sup>45</sup> W Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868, s. V.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 54, 57, 58.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 35.

i rolę dziejów nauczania i wychowania w edukacji pedagogicznej<sup>48</sup>. Stanowisko takie zaprezentował w dziele *Zasady logiki i dydaktyki dla użytku seminariów nauczycielskich polskich* (Wiedeń 1882).

W 1882 r. wydał pracę, którą po latach należy uznać jako wynik wcześniejszych studiów nad podręcznikiem pedagogiki, a zarazem uzupełnienie metodologiczne obejmujące próbę rozliczenia się z wkładem przeszłości edukacyjnej w stan pedagogiki współczesnej<sup>49</sup>. Pretekstem wydania była rocznica Konstytucji 3 Maja. Historia wychowania „wskazuje jak terażniejszość rozwija się z przeszłości”<sup>50</sup> – stwierdził.

W krakowskim środowisku akademickim wyróżnia się działalność pedagoga oraz nauczyciela praktyka Leona Kulczyńskiego<sup>51</sup>. Prowadził wykłady z pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim. Koncentrował się na propagowaniu poglądów J.F. Herbarta. Mimo przemian wynikających z nurtu tzw. nowego wychowania, Kulczyński konsekwentnie stał na stanowisku herbartowskiego pojęcia pedagogiki. Jego wykłady uniwersyteckie obejmowały dzieje wychowania w XVI w.<sup>52</sup> Elementy kształcenia w Europie i Ameryce były obszarem jego wykładów. Leon Kulczyński formułując zasady pedagogiki stwierdził, że stan oświaty kraju wpływa na poziom wykształcenia społeczeństwa. „Zwyczaje i obyczaje, prawa i urzędy, prądy ducha czasu, religijne i społeczne poglądy, [...] obejmuje myśl dziecka i młodzieńca jak gdyby w ramy i oprawę”<sup>53</sup>. Podkreślał wpływ wielu czynników na kształtowanie człowieka. Błędem dla niego było bezkrytyczne traktowanie skuteczności wychowania, pisał: „czym bowiem jest człowiek ostatecznie, to zawdzięcza nie samemu tylko wychowaniu wobec tylu innych współdziałań”<sup>54</sup>. Pedagogika według Kulczyńskiego bada przede wszystkim „ogólną naturę ludzką, idzie w ślad za nią, starając się wykryć jej prawa; rozważa bezwzględłą wartość życia ludzkiego i cele, do których ono ma dążyć”<sup>55</sup>.

Znajomość dziejów wychowania uznawał za użyteczną dla pedagoga w procesie kształcenia człowieka. Uważał, że ludzkość wyrasta z ducha cywilizacji antycznej, „szczególnie greckiej i rzymskiej, która najsilniejszy wpływ na późniejsze dzieje wywarła”<sup>56</sup>. Poznanie ojczystej przeszłości pozwala pedagogowi zrozumieć własne

<sup>48</sup> W. Szulakiewicz, op. cit., s. 116–120.

<sup>49</sup> W. Sereżyński, *Rys dziejów wychowania w biografjach i szkicach ze szczególnym uwzględnieniem szkół ludowych w Austrii i Polsce*, Tarnów 1891, ss. 239.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 3, cyt. za W. Szulakiewicz, op. cit., s. 126.

<sup>51</sup> Leon Kulczyński (1847–1932) pedagog, pierwszy docent pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim, nauczyciel w Gimnazjum św. Anny oraz w III Gimnazjum im. Króla Jana III Sobieskiego; organizator praktyk pedagogicznych studentów kandydatów do zawodu nauczycielskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Por. A. Meissner, op. cit., s. 87–88; M. Skowron, *Życie i działalność pedagogiczna Leona Kulczyńskiego*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 93–101; PSB, t. XVI, 1971, s. 140–141.

<sup>52</sup> M. Skowron, op. cit., s. 94–101.

<sup>53</sup> L. Kulczycki, *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911, s. 3.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 72.

społeczeństwo<sup>57</sup>. W realizacji treści historycznych dopuszczał stosowanie baconowskiej metody indukcji<sup>58</sup>.

Sądzić jednak należy, iż herbartyzm i z niego wynikająca koncepcja kształcenia nauczycieli były podstawowe dla jego rozważań. Dowodzi tego wielokrotne powracanie do rozprawy habilitacyjnej z 1880 roku na temat *Wykształcenie nauczyciela gimnazjalnego*. Przykładem jest odbitka z czasopisma „Muzeum”, podobnego w swym poznawczym charakterze do poprzednich. Była to rozprawa o edukacji nauczycieli szkół średnich<sup>59</sup>.

Z Krakowem czasowo związany był Antoni Danysz, który rozpoczął swą działalność na niwie galicyjskiej oświaty jako nauczyciel Gimnazjum św. Anny. Urodzony w Poznaniu w 1853 r., po epizodzie krakowskim związał się na stałe ze środowiskiem pedagogów Lwowa. Podobnie jak Leon Kulczyński, herbartyzm propagował w środowisku lwowskim Mieczysław Baranowski (1851–1898)<sup>60</sup>, aktywny galicyjski pedagog związany z czasopismem „Szkoła”. Niestety ich ciekawe rozważania nie mogły znaleźć swojego godnego miejsca w tej pracy.

Oceniając zainteresowanie dziejami oświaty i wychowania krakowskiego środowiska pedagogicznego, trudno wyczerpać wszystkie akcenty zawierające się w pracach dotyczących oświaty. Świadomie pominięto analizę ściśle historyczno-oświatowych dzieł. Sądzić należy, iż jest to jedynie przyczynek i zapowiedź systematycznych i gruntownych badań nad rozwojem galicyjskiej historii wychowania.

## History of education in Galician pedagogical works of Cracow pedagogical circles

### Abstract

History of education in Galician pedagogical works was inspired by the organizational and research status. Pedagogical circles of Cracow concentrated around three elementary groups of activists and theoreticians of the educational thought. The first group included the enthusiasts who tried to take the opportunity to create a Polish school of pedagogical thought in the situation of educational autonomy. They did not obtain formal pedagogical education, but were self-taught activists who treated educational work as a social and patriotic mission. The symbol of this group was Stanisław Zaráński, a lawyer, the director of the Support Office of the royal-imperial Higher National Court in Cracow. The second group was formed by the professionally active teachers, especially concerned with teachers training. Such persons were Hipolit and Władysław Serebyński, and the gymnasium teachers who were encouraged to write papers on their subjects, as well as on didactics and pedagogy by the 1875 ministerial regulation. It ordered to include at least one scientific paper in the annual report written by school management. The most numerous teams of creative teachers were employed in St. Ann's Gymnasium, St. Hyacinth Gymnasium, and King Jan III Sobieski's Gymnasium. The third, most important group was the group of scientists associated with the Jagiellonian University. Pedagogy was taught in the Cracow University as early as in the first half of the 19th century,

<sup>57</sup> Ibidem, s. 71–72.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>59</sup> L. Kulczyński, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1906 [odbitka z „Muzeum”], s. 1–55.

<sup>60</sup> M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich*, Lwów 1893. Pedagog, dyrektor seminarium żeńskiego we Lwowie.

marginally, e.g. within the framework of theology. The autonomy activated the University authorities. In 1875, an unsuccessful attempt to create a Chair of Pedagogy was made, and repeated in 1900, to similar effect. A breakthrough in the development of pedagogy at the Jagiellonian University was the activity of Leon Kulczyński. Yet it must be remarked that also earlier lectures had been delivered by e.g. Józef Kremer and Maurycy Straszewski. The common forum for the exchange of views between the three groups was the royal-imperial Towarzystwo Naukowe Krakowskie (Cracow Society of Learning), and later on - Akademia Umiejętności (The Academy of Learning). Despite strong bonds with the German achievements, standards of pedagogical compendia in Galicia (in Cracow and Lviv circles) were distant from the European models for textbooks. In Galician pedagogy, the necessity to separate the history of educational thought and practice had been forgotten, and the subject was incorporated in the issues of theory of teaching and upbringing, discussed in the course-book texts.