

## POGLĄDY IGNACEGO BOCZYLIŃSKIEGO NA WYCHOWANIE I EDUKACJĘ KOBIET

Wśród prac z zakresu historii wychowania brak jest publikacji przedstawiającej w szerszym zakresie postulaty Ignacego Boczylińskiego odnośnie do edukacji dziewcząt. Stąd też potrzeba opracowania tego zagadnienia. Pedagog ten przyszedł na świat w Kraśniku Lubelskim w roku 1826<sup>1</sup>. Po uzyskaniu wzorowych wyników w gimnazjum w Szczebrzeszynie otrzymał rządowe stypendium, co pozwoliło mu ukończyć uniwersytet w Petersburgu. Początkowo był nauczycielem języków starożytnych w Piotrkowie Trybunalskim, a następnie w Radomiu, gdzie również uczył języka polskiego oraz historii i geografii. W 1862 roku dzięki poparciu Józefa Korzeniowskiego otrzymał posadę profesora nauk filologiczno-historycznych w pierwszym gimnazjum w Warszawie oraz języka polskiego i pedagogiki w Aleksandryjsko-Maryjskim Instytucie Wychowania Panien. W drugiej połowie lat 60. XIX wieku pracował w warszawskim gimnazjum realnym. Z powodu problemów ze wzrokiem w 1870 roku został zwolniony z wykonywania obowiązków nauczycielskich. Od tej pory uczył już tylko dorywczo na żeńskich pensjach prywatnych. Współcześni postrzegali Ignacego Boczylińskiego jako znakomitego pedagoga. Był on autorem kilkunastu szkiców traktujących o zagadnieniach pedagogicznych. W „Dzienniku Powszechnym” w latach 1861–1862 ogłosił artykuły: *O wychowaniu domowym i prywatnym; O potrzebie reformy wychowania domowego; Szkoła i publiczność; O karności szkolnej; Zabawy szkolne; Dozór uczniów poza szkołą; Uwagi nad znaczeniem i metodą wykładów w szkołach języka i literatury ojczystej; O potrzebie ulepszenia metody wykładu geografii i historii*. W latach 70. wydał *Zasady gramatyki języka polskiego* oraz rozprawkę *Jak uczyć historii*. Będąc współpracownikiem „Biblioteki Warszawskiej”, zamieszczał na jej kartach artykuły krytyczne. Najważniejszym jego studium była praca pt. *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury*<sup>2</sup>, w której omówił całość nauczania od elementarnego czytania aż po studium historii literatury<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Z. Sawczyński, *Ignacy Boczyliński (1826–1883)*, „Szkoła” 1884; R. Skulski, *Boczyliński Ignacy (1826–1883)*, w: PSB, t. II, s. 179; L. Słowiński, *Boczyliński Ignacy*, w: *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, t. 1, Łódź 1994, s. 31–33.

<sup>2</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1983.

<sup>3</sup> M. Łojek, *Rodowód i wartość metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976, s. 90–91; L. Słowiński, *Z dziejów edukacji polonistycznej w b. Królestwie Polskim. Działalność Ignacego*

W roku 1880 Boczyliński opublikował w „Gazecie Polskiej” cykl artykułów o wychowaniu i edukacji dziewcząt pt. *W sprawie wychowania naszych córek*. Druga połowa XIX wieku była okresem, kiedy na ziemiach polskich w szerszym zakresie zainteresowano się edukacją kobiet. Nastąpił rozwój szkolnictwa żeńskiego. W dyskusjach nad tymi problemami występowała znaczna rozbieżność między poglądami poszczególnych pedagogów<sup>4</sup>. Ignacy Boczyliński poddał krytyce dotychczasowy system kształcenia. Pragnąc go zmienić, wyłożył własne przemyślenia w tym zakresie. Zastrzegł, iż podane uwagi dotyczą głównie wychowania domowego. Uważał, iż wychowaniu dziewcząt powinny przyświecać przede wszystkim dwa cele: „kobieta ma być zdrową matką i światłą przewodniczką rodziny, a tym samym rozumną towarzyszką i obywatelką”. W ocenie Boczylińskiego w ówczesnym wychowaniu zaniedbywano zdrowie i nauczano powierzchownie. Dlatego nie odpowiadało ono potrzebom czasu. Wskazywał, że przyczyna tych niezadowolających rezultatów tkwi w społeczeństwie, które w edukacji swych córek nie kieruje się przemyślanym planem i programem, ale najczęściej modą i naśladownictwem. Ignacy Boczyliński – jak wspomniano – pragnął, aby w edukacji dziewcząt zwrócono większą uwagę na rozwój fizyczny, na zdrowie. Twierdził, że zdrowie jest nie tylko podstawowym warunkiem szczęścia, lecz i podstawą umysłowego rozwoju i prawidłowego funkcjonowania zdolności; sposób zatem kształcenia, nauczanie, które osłabia zdrowie, jest niejako zaprzeczeniem samego siebie i niszczy cele, do których zdąża. Destrukcyjny wpływ na zdrowie dziewcząt ma zbyt wczesna nauka książkowa. Dzieci siedmio- i ośmioletnie „zaprzęgnięte” do mozolnej pracy nad książką, przy tym często przeciążone zbyt wielką liczbą przedmiotów, nie nabywają gruntownych podstaw nauki. Sama już liczba pięciu godzin lekcyjnych, do których dodać należy jeszcze trzy lub cztery na przygotowanie, pisanie, lekcje muzyki itd., jest nieproporcjonalna do wieku i szkodliwa dla zdrowia. Zwłaszcza w miesiącach zimowych niemal ani jedna chwila nie pozostaje dziecku na swobodny ruch, przechadzkę, zabawę lub odpoczynek. Dlatego edukacja nie powinna ograniczać się do książkowej nauki. Niezbędne w wychowaniu są także: swobodna obserwacja, własne doświadczenie, przyglądanie się zajęciom starszych, wyrobienie towarzyskich przymiotów przez przebywanie z rówieśniczkami. To wszystko zostało zabrane dziecku, zmuszono je do ślęczenia nad pisaniem lub do bezmyślnego uczenia się na pamięć słów najczęściej niezrozumiałych. Los taki można nazwać udręczeniem, które odbiera młodemu człowiekowi wszelką swobodę, obezwładnia jego ciało i „przygniata” umysł, co w rezultacie sprawia, iż jest on istotą wątłą, tępą

---

*Boczylińskiego (1826–1883), „Studia Polonistyczne” 1990/1991, t. 18–19, s. 181–196; A. Szcycówna, Historia nauczania języka polskiego, w: Prądy w nauczaniu języka ojczystego, Warszawa 1908, s. 63–64.*

<sup>4</sup> Zob. E. Estkowski, *Wychowanie i wykształcenie kobiet w zarysie*, „Szkola Polska”, R. IV: 1852; K. Wojnarowska, *Rzut oka na tegoczesne wychowanie płci żeńskiej*, „Nowiny Lekarskie” 1854, nr 89–90; E. Ziemięcka, *Kurs nauk wyższych dla kobiet*, Warszawa 1863; A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1871; E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1874; K. Hertz, *W kwestii średniego wykształcenia kobiet*, „Przegląd Tygodniowy” 1882; H. Struve, *O emancypacji kobiet*, Warszawa 1886; B. Baranowski, *O wychowaniu dziewcząt z uwzględnieniem obecnych stosunków i potrzeb*, Lwów 1889; z ważniejszych opracowań traktujących o tych zagadnieniach zob. J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX w.*, Kraków 1939; U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994; R. Dutkova, *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896–1918)*, Kraków 1995; K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, Warszawa 2006.

lub wykształconą powierzchownie. Zdaniem pedagoga, aby temu zaradzić, należy przy początkowym nauczaniu zredukować zajęcia umysłowe do 3 godzin dziennie w okresie pierwszego roku nauki, a w roku drugim do 4. Dydaktycy powinni mieć świadomość, że dziecko przed 10 rokiem życia nie pojmie wiedzy naukowej; można je tylko nauczyć myśleć o danym przedmiocie, rozumieć jego specyfikę. Przy takim zapatrywaniu się na nauczanie otwiera się szerokie pole działalności nauczycielskiej niesłuchanie ważnej w pierwszych latach kształcenia dziecka, bo będących podstawą przyszłych rezultatów w ogóle. Najczęściej dzieci rozpoczynające naukę nie umieją sobie z nią poradzić, nie potrafią bowiem słuchać, uważać, nie rozumieją języka, w którym się do nich przemawia, nie są w stanie objąć swym intelektem szerszej myśli nad jedno zdanie, słowem – nie umieją się uczyć. Przyzwyczajane do tego, że żąda się od nich głównie płynnego wypowiedzenia pewnego szeregu słów, zdań, to wypowiedzenie nazywają „umieniem”. Ignacy Boczyliński podkreślał, że tego rodzaju postępowanie jest ćwiczeniem mechanicznym pamięci, nie podnosi umysłowego poziomu dziecka i nie daje żadnych gruntownych podstaw wiedzy. Celem pierwszych lat nauczania powinno być przygotowanie do rozumnego kształcenia się. Aby to osiągnąć, należy unikać mechanicznego, pamięciowego nauczania. Dziecko po kilku latach bezmyślnego mechanicznego powtarzania niezrozumianych słów i frazesów popada w bezmyślność, czyta, nie zdając sobie sprawy z tego, co czyta, pisze, nie wiedząc, co pisze, a nawet mówi w ten sposób, iż nie wie, co powiedziało<sup>5</sup>. Uczennica po wyrecytowaniu wiersza nie rozumie nie tylko frazesów i wyrażeń, ale nawet mnóstwa pojedynczych wyrazów, nie zdając sobie sprawy, że były one umieszczone w wierszu; wygłosi np. balladę Lucjana Siemieńskiego pt. *Kniaź Dymitr Wiśniowiecki* i zapytana następnie o takie wyrazy, jak surma, czajki, szlak, hufiec – nie wie, że je wymawiała. Nie mogła więc także zrozumieć treści wiersza.

Ignacy Boczyliński podnosił, iż w wychowaniu i edukacji należy zwalczać stare przyzwyczajenia i wprowadzać nowoczesne metody kształcenia. Lecz aby ulepszenia przyniosły pożądany skutek, niezbędne jest współdziałanie rodziców z nauczycielami. Reformy powinny być skierowane głównie do najmłodszych dziewcząt, a nie – jak to zwykle bywa – do starszych. Zmiany nie mogą polegać na zwiększaniu liczby przedmiotów, które nie mają żadnego znaczenia pedagogicznego w średniej edukacji, lecz na ulepszeniu metod, uporządkowaniu treści nauczania. Należy unikać takich przedmiotów, które dla mężczyzn stanowią treść wykładów uniwersyteckich, jak literatura powszechna, nauki społeczne, chemia, algebra, anatomia człowieka, fizjologia, psychologia, logika, pedagogika, estetyka, historia sztuki, higiena itd. Autor nie przeczył, że wszystkie te przedmioty są potrzebne wykształconej kobiecie, ale nie dziecku. Nauczanie młodych dziewcząt ma za cel rozwinąć zdolności umysłowe, nauczyć myśleć, doprowadzić do samodzielnego zdobywania wiedzy, przygotować do wyższych nauk. Kto nauczanie na takim poziomie zmiesza z wyższym, ten ztraci główny cel, nie osiągnie żadnego. Tak edukowane dziewczęta z powodu zbyt dużego natłoku informacji nie opanują gruntownie zadanego materiału. Na dowód tego autor podawał takie przykłady. Uczennica, która skończyła naukę historii, zapytana, co to jest gmina, odpowiedziała: „Gmina jest to dom na wsi, w którym jest kancelaria pisarza gminnego”. Inna, opowiadając fakty z historii, mówiła, iż naród „nałożył na siebie kontrybucję 3 maja, a Ferdynand Karol okropnie kapitulował Warszawę”. Inne znów dowodziły, iż „August II zawarł przeciw

<sup>5</sup> I. Boczyliński, *W sprawie kształcenia naszych córek*, „Gazeta Polska” 1880, nr 164.

Karolowi XII (...) mu potulne przymierze”, lub też że w pierwszej ćwierci XIX wieku odbyła się walka dwóch „smoków”, tj. klasycyzmu z romantyzmem, że „Trentowski napisał dwa dzieła: jedno pod tytułem *Chowanna*, a drugie pod tytułem *Mydliny*”. Aby złemu zapobiec, pedagog radził, iż przede wszystkim należy rozróżnić wykształcenie elementarne od średniego i wyższego. „Jakby to – pytał – wyglądało, gdybyśmy dziecko ośmioletnie uczyli czytać, pisać i początkowych wiadomości z katechizmu, aby je zaopatrzyć w środki do nauki i jednocześnie uczyli je historii, literatury itp.?” Taka sama sytuacja zachodzi, jeśli w średnim nauczaniu stosujemy wyższe uniwersyteckie wykłady i nauczamy przedmiotów, które powinny być realizowane dopiero po pełnym rozwinięciu władz umysłowych, zdobyciu pewnej znajomości świata i życia oraz po dojściu do samodzielnych poglądów i przekonań. W nauczaniu na poziomie średnim należałoby wprowadzić niezbędne ulepszenia. Dla dziewcząt w wieku od 8 do 11 lat trzeba zmniejszyć liczbę godzin lekcyjnych, zaprowadzić częstsze przerwy, połączone z gimnastyką<sup>6</sup>. Należy położyć nacisk na to, aby wiedza, którą się przekazuje uczennicom, miała w przyszłości praktyczne zastosowanie. Po zredukowaniu liczby godzin nauczania warto także ograniczyć czas na rozrywki, które zabierają dziewczętom zbyt dużo czasu. Do nich zaliczał autor grę na fortepianie.

Widocznym jest – pisał – że fortepian u nas stał się sprzętem domowym, ale nie instrumentem muzycznym, a nauka muzyki nie rozwinięciem talentu, lecz taką jakąś mechaniczną pracą, jak np. cerowanie pończoch, którą każda panienska bez względu na ucho, chęć, zdolność, budowę ręki zajmować się musi. Czasu to zabiera bardzo wiele, kosztą pociąga znaczne a jakie przynosi owoce to każdy widzi, patrząc w świecie na dorosłe panny i mężatki, czy wiele z nich uprawia muzykę po skończonej edukacji? Przecież oprócz fortepianu jest śpiew, jeśli nie solowy, to chóralny, gdy więc chodzi o jakie takie wykształcenie ucha i obudzenie poczucia harmonii muzycznej, toż fortepian nie jest do tego jedynym środkiem<sup>7</sup>.

Ignacy Boczyliński zachwalał taniec, który jest pod każdym względem korzystny dla zdrowia, jak również dla „pewności i zharmonizowania ruchów”. Z nauczania na poziomie średnim zalecał „stanowczo wyrzucić” przedmioty naukowe i rozstać się z „zabawką w uniwersyteckie wykłady”. Żeby zaś zadośćuczynić „słusznemu bardzo” dążeniu kobiet do wyższego wykształcenia naukowego, pedagog postulował, aby starać się u władz o zezwolenie na urządzenie klas dodatkowych przy niektórych żeńskich zakładach, do których mogłyby być przyjmowane dziewczęta po złożeniu odpowiedniego egzaminu w wieku nie niższym niż 18 lat<sup>8</sup>.

Ignacy Boczyliński podkreślał, że polskie społeczeństwo zapatruje się na sprawy wychowania dziewcząt po dyletancku. Dowodem tego jest m.in. fakt, iż nie może się zdobyć nawet na jedno pismo pedagogiczne, trzyma się rutyny, idzie najczęściej na oślep, byle się to „jakoś tak zrobiło”. Rozwój oświaty jest zależny od woli ogółu, jego inicjatywy i postanowień. Dlatego więc nie należy zwlekać, lecz podejmować działania mające na celu udoskonalenie wychowania i metod dydaktycznych. Odnośnie do tych ostatnich, a także ogólnie kształcenia umysłowego Boczyliński stwierdzał, że nie należy młodych dziewcząt uczyć kilku obcych języków jednocześnie, gdyż stanowi to dla nich zbyt duże obciążenie. Powszechnie znany jest fakt, że przy kształceniu młodych Polek

<sup>6</sup> *Ibidem*, nr 165.

<sup>7</sup> *Ibidem*, nr 166.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



pomija się ogólne prawa dydaktyki, takie jak: „w wyborze przedmiotu naukowego i jego nauczaniu stosuj się do rozwinięcia władz umysłowych i sił wychowanki, (...) zadawaj na lekcję tyle, ile objaśnić zdążysz, (...) zadawaj na lekcję tyle, ile podczas lekcji wysłuchać i skontrolować zdołasz”. Nauczycielka (gdyż języków uczą zwykle kobiety, często cudzoziemki) praktykuje głównie zadawanie – i „robaczkowi małemu, którego umysł zaledwie ostrożnie rozchyłać się z pączka zaczyna”, daje do nauczania się na jedną lekcję i opisania: *grammaire, vers, mots, conjugaisons, narration etc.* Jeśli na ten sam dzień przypadnie co najmniej jeszcze jeden język, arytmetyka i historia świata lub katechizm, to się okaże, że dziecko zamiast czterech lekcji ma wówczas do odrobienia 12 różnych prac na następny dzień. To sprawia, że wychowanka nie jest w stanie podolać nawalowi zajęć. Podobne przeciążenie przy nauczaniu języków dotyka starsze dziewczęta w dalszym etapie nauczania, lecz one umieją sobie pracę ułatwić i zmniejszyć, nie przez to, że przedmiot poznały, władają językiem obcym, lecz że się obyły z rutyną zadawania, z mechanizmem i formalistyką kontroli. Poznawszy przyzwyczajenia nauczającej osoby, wiedzą, co zadała tylko „dla przyjemności zadawania”, o czym sama zapomni, że zadała, wiedzą, co będzie kontrolować i o co się zapyta. Wskutek tego uczą się tylko pewnych rzeczy, a inne „puszczają *per non sunt*”. Ignacy Boczyliński dowodził, że nieracjonalne są również tzw. ćwiczeniami z głowy, które niewiele przysparzają kłopotów dziewczętom, lecz za to „umęczone są starsze siostry, guwernantki, ciocie a nawet znajomi”, którzy pomagają w odrobieniu tego zadania. Owe ćwiczenia polegają na tym, że zadaje się uczennicy do napisania rozprawki np. na temat: „Treść i rozbiór krytyczny poematu *Grażyna*”. Lecz uczennica nie poznała tego utworu, nawet nie zrozumiała języka poetyckiego, a cóż dopiero treści; nie potrafi więc prawidłowo go ocenić i wypowiedzieć się na jego temat, dlatego pomagają jej w tym inni. Pedagog radził, aby w pierwszych dwóch latach nauczania dziewcząt ograniczyć się do dwóch krajowych języków (polski, rosyjski), a obcych (francuski, niemiecki) uczyć na lekcjach bez zadawania z ich zakresu prac domowych. Przy takiej metodzie dydaktycznej naukę gramatyki trzeba ograniczyć do minimum, a słownictwo stosować do wieku i do zdolności: *Bibl. Jag*

niech – pouczał autor – mała dziewczeczka opisać składnię i z sensem: stół przy którym siedzi, zabawkę którą robi, widok z jej okna, przechadzkę wczorajszą, rozstanie się z koleżanką etc., to zrozumie, że pisać jej to myśleć i mówić na piśmie: i z rozwojem swych zdolności, jak również z wzbogaceniem wiadomościami, spostrzeżeniami, doświadczeniami, z wyrobieniem smaku na wzorach z lektury, potrafi przejść i do podnioslejszej, z koła codziennych myśli wychodzącej, treści; zrobić tego skoku od razu nie zdoła i tu tkwi przyczyna tego, że panienki, które skończyły nauki i o bardzo szumnych tytułach uczone produkowały rozprawy, po powrocie do domu nie są w stanie napisać listu z powinszowaniem do dziadka lub wujaszka i kilka arkusików papieru podrapim parę frazesów bez planu, ciągu, nieśmiało uklekać<sup>9</sup>.

Autor publikacji *W sprawie kształcenia naszych córek* poddał krytyce urządzenie dla dziewcząt tzw. prelekcji. Stanowiły je odczyty z danego przedmiotu, których – jak pisał I. Boczyliński – w „żaden sposób nauczaniem nazywać nie można, gdyż niczego nie uczą i nie wymagają wcale zespolonej pracy nauczyciela i uczennicy”. Prelegent prowadził wykład przed słuchaczką lub słuchaczkami dwa lub trzy razy w tygodniu. Czynił to z notatek lub z pamięci, „nie troszcząc się o to, do kogo przemawia”, i jakie korzyści z jego odczytów czerpią słuchający. Dalsza procedura tych prelekcji była następująca:

<sup>9</sup> *Ibidem*, nr 179.

słuchaczki notują, lecz ponieważ nie potrafią tego robić w skrótowym ujęciu, a pragną zapisać wszystko, co powiedział prelegent, szybko się gubią i nie sporządzają notatek. Niekiedy zostawiał prelegent kilka odczytanych arkuszy do przepisania z „lekkim nadmienieniem”, iż są one przeznaczone do druku i napominał słuchaczki, żeby go innym prelegentom nie dawały do przejrzenia, aby tamci nie dopuścili się plagiatu. Te nadmienia i napomnienia podnosiły prelegenta w oczach niedoświadczonych słuchaczek do godności przyszłego autora, a notatki, stanowiące szereg wypisów z trzech lub czterech książek, do godności manuskryptu. Z takich pozostawianych do przepisania bardziej lub mniej trafnie dokonanych wypisów zbierały się w ciągu roku stosy, setki arkuszy. Pedagog informował, że zdarza się także, iż z powodu braku kontroli przy prelekcjach, według zasady *capiat qui capere potest*, stosów tych nie przepisuje się i nie odczytuje, „co może korzystniejszym jest niekiedy dla zdrowia”. Sama słuchaczka nie byłaby w stanie skopiować tych kursów z kilku różnych prelekcji; nieraz więc cała rodzina: starsze siostry, bracia, matka, a niekiedy i ojciec nie mogą nadażyć w „pisanu tych nagromadzonych kursów wyższej mądrości”. Innym sposobem prowadzenia wyższych wykładów było wolne dyktowanie, bez żadnego skumulowania myśli dyktującego z piszącymi. Autor wskazywał, że w taki sposób jest często prowadzona edukacja dziewcząt, dlatego nie można pomijać milczeniem tak nagannych metod pracy z młodzieżą. Krytykował wykłady nieodpowiednie do wieku i stopnia rozwoju umysłowego, ganił tych, którzy wprowadzają w błąd nieumiejących ocenić celów i środków nauczania, wywołując w nich przekonanie, iż najlepszym nauczycielem jest ten, który umie płynnie mówić i przekazuje największą ilość materiału. Ignacy Boczyliński uważał, że tego rodzaju prelekcje mogą być korzystne dla kobiet już wykształconych, np. dla guwernantek, które pragną głębiej i wszechstronniej poznać dany przedmiot nauczania, lecz nie dla młodych dziewcząt, które mają dopiero ułamki wiedzy. Warszawski nauczyciel w swej praktyce napotkał liczne dowody, iż tego rodzaju prelekcje, zastosowane do nieprzygotowanych dziewcząt, działały na ich umysły bardzo odrętwiająco, co więcej, przywykłe słuchać, nie rozumiejąc, nie zdając sobie sprawy z tego, czego słuchają, doszły nieraz do takiego stanu, że nie mogły zrozumieć najprostszego wykładu. Na dowód tego przytoczył taki przykład: dziewczyna słuchała obszernych wykładów z historii, tak drobiazgowo prowadzonych, iż nawet poznawała *Volumina Legum*... Lecz nie była w stanie przyswoić sobie niemal żadnej wiedzy. Świadczy o tym fakt, iż nawet nie wiedziała, w jakim wieku panowali u nas królowie z dynastii Wazów, nie znała ich imion. W zakończeniu swych wywodów o odczytach, mających zastąpić nauczanie, pedagog dodawał, że stosunkowo są one najkosztowniejsze, co powinno upoważniać rodziców do oczekiwania po nich znaczących rezultatów. Modę na tego rodzaju kursy usprawiedliwiał brakiem dzieł książkowych, dostępnych dla szerszego ogółu. Podczas tych kursów prelegenci najczęściej czytają fragmenty przepisane z książek. Niekiedy, „co gorzej”, można się spotkać z pewnymi oryginalnymi pomysłami, przez co kursy te stają się polem wynalazczości nie zawsze trafnej, improwizowanej. Dostyc często takie kursy dają wykładającym okazję do pewnych, nie zawsze szczęśliwych, popisów stylizowania i logicznych przenośni, które w kopiowaniu zamieniają się często w nonsens. Ignacy Boczyliński przeglądał notatki, w których można było czytać: „Rusiny i Niemcy Babilonu świadczą o wielkości tych miast” – zamiast „Ruiny Niniwy i Babilonu świadczą...” itd. W innych notatkach: „poezja jest głosem ze ślepego świata, ku nam zwróconym”, zamiast z „lepszego świata”

itd. Pedagog wyrażał opinię, że kurs pisany wtedy tylko ma rację bytu i pierwszeństwo przed książką, gdy np.: uczennice nie mają dostępu do danej książki; kiedy książka jest za obszerna i trudna do zrozumienia; kiedy uczennice tak są prowadzone, iż same na lekcji wraz z nauczycielem formułują treść objaśnionej i rozumianej części wykładu. Potrzeba takich kursów występuje najczęściej w średnim nauczaniu przy historii w ogóle i historii literatury w szczególności<sup>10</sup>.

W dalszej części swego studium autor zastanawiał się nad rolą i ważnością poszczególnych przedmiotów nauczania. Przyjąwszy za zasadę, że celem nauczania jest wszechstronne rozwinięcie władz umysłowych i doprowadzenie wychowanki do samodzielnego i prawidłowego życia, tj. do logicznego myślenia na podstawie jasnych i gruntownie nabytych prawd i wiadomości, wykazywał, iż w trzech niższych klasach za najważniejsze (oprócz religii i moralności) uznać należy: naukę o rzeczach, arytmetykę z początkami geometrii i gramatykę języka ojczystego. Ich wartość wynika stąd, iż nauka rzeczy wyrabia dar obserwacji, łączenia zjawisk, znajomość otaczającego świata i daje realne wiadomości. Arytmetyka wyrabia pojęcie wielkości i stosunków ilościowych między rzeczami rozpatrywanymi w przestrzeni i czasie, a gramatyka języka polskiego ćwiczy myślenie. Te przedmioty dają rozwój pojęciom bytu, ilości, jakości, stosunkowości i przyczynowości. Stąd wynika, iż inne przedmioty naukowe, jak: języki obce, geografia, historia naturalna, muszą zająć miejsce drugorzędne, „muszą się oprzeć i osiąść na gruncie umysłowości” przygotowanym już przez tamte trzy nauki, jeśli „nie mają zostać tylko środkiem ćwiczenia biernej pamięci i bezmyślnym jej ciężarem”. Ignacy Boczyliński podkreślał, że w wyższych klasach chodzi już nie tylko o rozwój umysłowości, lecz obok niego o humanitarno-społeczne i estetyczno-moralne wykształcenie. Wynika z tego, iż najważniejszymi przedmiotami w tym okresie kształcenia powinny być historia i historia literatury. Nie ulega wątpliwości, że przedmioty te kształcą najwszechstronniej. Wyraz „najwszechstronniej” rozumiał autor dwojako: pod względem władz umysłowych, gdyż historia i literatura kształcą umysłowo, estetycznie i moralnie, oraz w znaczeniu zróżnicowanej treści, bo historia i literatura mieszczą w sobie wiadomości ze wszystkich sfer życia ludzi i narodów. Owa wszechstronność tych nauk sprawia, iż budzą one największe zainteresowanie, że są przez dziewczęta najbardziej lubiane. Lecz nieodpowiedni sposób ich wykładania przyczynia się często do zniechęcenia poznawania ulubionych przedmiotów. Uczennice spotykają się najczęściej z metodą mechanicznego zadawania materiału do wyuczenia się na pamięć lub z monotonnym, bez objaśnienia i odniesienia się do faktów, czytaniem książki, albo wreszcie, co rzadziej ma miejsce, z wykładem ustnym tak obszernym, drobiazgowym i mało przystępnym, iż zniechęca je to do zgłębiania wiedzy. Nauczający historii powinien zdarzenia z przeszłości ugrupować w pewnych określonych ramach chronologii i geografii, bez których historia staje się luźnym opowiadaniem o różnych zdarzeniach, które zaszły przypadkowo, w jakimś nieokreślonym czasie, w jakimś miejscu. Każda nauka, a więc i historia ma swoje pierwotne podstawy, swoje abecadło, które bez gruntownego poznania na nic się nie przydadzą. Obszerne wykłady, ogólne poglądy, interesujące szczegóły staną się tylko ciężarem dla pamięci oraz chwilowo wypowiedzianym szeregiem słów i znikną bez śladu<sup>11</sup>. Co zyska – pytał I. Boczyliński – dwunastoletnia dziewczynka z wyuczenia się szczegółów

<sup>10</sup> *Ibidem*, nr 179.

<sup>11</sup> *Ibidem*, nr 193.



metody opodatkowania Ateńczyków przez Solona, jeśli nie wie, co to podatek, kiedy działał Solon i co to jest prawodawstwo? Jaką korzyść przyniesie uczennicy znajomość szczegółów bitwy pod Grunwaldem, jeśli zapytana, z kim była stoczona, odpowiada, że z Kozakami, kiedy? – w XII wieku, gdzie leży Grunwald? – nad Dnieprem? Pedagog pouczał, że przy nauce historii na poziomie elementarnym należy się ograniczyć tylko do głównych wydarzeń z przeszłości, charakterystyki osób, czasów i miejscowości. Na tak zdobytych podstawach w 12 roku życia w późniejszym okresie z łatwością można rozszerzać wiedzę. Inaczej prowadzona nauka historii żadnej nie przynosi korzyści. Dowodem tego jest kształcenie historyczne dziewcząt. Zwykle wykład historii rozpoczyna się na pensjach w trzeciej klasie, w której uczennice poznają dzieje starożytne, w czwartej klasie historię średniowieczną, a w piątej nowożytną. Uczennice z klasy piątej nie pamiętają już nic z historii starożytnej, trud włożony w edukację i „ślęczenie niewłaściwego wieku” idzie na marne. Zdaniem autora przed 14 rokiem życia dziewcząt, czyli przed czwartą klasą, można się „bawić” w historię, pokazywać uczennicom obrazki królów, opowiadać zyciorysy, anegdoty – ale systematycznej nauki nie należy zaczynać, a tym bardziej obszernych kursów, bo z tego oprócz „udręczenia pamięci, przytępienia umysłu i zniechęcenia, żadnych nie osiągamy owoców”. Przy kształceniu na poziomie elementarnym zbędny jest podział historii na powszechną, polską, rosyjską. Wszakże żadna z nich nie może być bardzo szczegółowo wykładana. Owszem – stwierdzał pedagog:

zdaje się nam, iż w oczach dziewczęcia, na łączności wszystkich trzech, nauka zyskałaby na jasności, chronologii, na ciągłości i systematyczności – gdy przeciwnie przez rozdział mnożą się nauki, ale się też i gmatwiają, a ślęczenia i trudu bezowocnego przybywa<sup>12</sup>.

Wykład dziejów nie może się kończyć – jak to zwykle ma miejsce – na wydarzeniach związanych z kongresem wiedeńskim. Nauczyciele nie wykładają historii po 1815, twierdząc, że najnowsze dzieje nie są jeszcze krytycznie opracowane. Według I. Boczylińskiego takie tłumaczenie miałoby uzasadnienie, ale tylko w przypadku kształcenia uniwersyteckiego. Tam gdzie chodzi o zgrupowanie i scharakteryzowanie głównych faktów z przeszłości, mówić o krytyce historycznej jest to składać właśnie dowód niepedagogicznego pojmowania swego zadania. „Jakiejż to krytyki potrzeba wobec faktów, o których świat wie, z wyjątkiem uczącej się historii panienki?” – zapytywał autor. Czyż do tego trzeba krytycznego opracowania, aby komuś przekazać, że miały miejsce takie wydarzenia, jak: wyzwolenie Grecji, rewolucja lipcowa, powstanie w Belgii, powstanie na Węgrzech, wojna krymska, zjednoczenie Włoch, bitwa pod Sadową czy Sedanem? Nieznajomość wydarzeń po 1815 roku czyni kobiety niezdolnymi do czytania i rozumienia choćby najtreściwszej gazety, a nawet telegramu zawierającego wiadomości polityczne. Brak znajomości przez kobiety historii XIX wieku sprawia także, iż nie interesują się one żadnym współczesnym wydarzeniem o znaczeniu dziejowym. Nie dziw więc, że można spotkać osoby wykształcone, roszczące pretensje do znajomości historii, dla których imiona: Ludwik Filip, Cavaignac, Cavour, Garibaldi itd. są tylko czczym dźwiękiem. Młodego człowieka m.in. po to należy uczyć historii, aby mógł zrozumieć wypadki współczesne – w przeciwnym razie historia byłaby nauką bez celu.

Warszawski pedagog podkreślał, że obok znajomości historii politycznej bardzo ważną rolę odgrywa wiedza z historii literatury. Ten przedmiot wymaga bacznej uwagi ze

<sup>12</sup> *Ibidem*, nr 194.



strony nauczycieli, gdyż brakuje metodycznego podręcznika z tego zakresu. Problemem jest fakt, że część wykładowców historii literatury w sposób subiektywny zapatruje się na ten przedmiot. Jedni chcą podać dziewczęciu bibliograficzny spis dzieł, utworów, wydań z wszystkimi bibliograficznymi wiadomościami o autorach i ogólnikowymi o ich dziełach sądami, z czego wytwarza się gros nazwisk, dat, tytułów – ogrom materiału, którego nieoczytana młoda dziewczyna nie jest w stanie przyswoić. Drudzy pragną rozwinać wobec zaledwie z dzieciństwa wyrastających słuchaczek dzieje literatury za pomocą szeregu ogólnych krytyczno-estetycznych poglądów na epoki, okresy, kierunki, autorów i ich dzieła. I z tego drugiego zapatrywania się powstaje nie mniejszy ogrom i chaos zdań, sądów, ogólników. Zdaniem Boczylińskiego nauczanie historii literatury na średnim poziomie kształcenia powinno mieć na celu przygotowanie dziewcząt do umiejętnego czytania oraz wyboru wartościowych utworów. W osiągnięciu tak postawionego celu nic nie pomogą obszernie, zadawane do wyuczenia się na pamięć kursy; jedynym środkiem ku temu celowi jest starannie i w naukowym systemie prowadzona lektura. Należy przyjąć za zasadę, iż ta tylko wychowanka może przystąpić do umiejętnego poznania literatury, która przez odpowiednie przygotowanie poznała gruntownie i metodycznie język, budowę zdań, okresów, nauczyła się rozumieć to, co czyta lub słyszy, łączyć szczegółowe obrazy w całość, doznawać dzięki czytaniu rzeczy wrażeń i przez to odczuwać zainteresowanie treścią i formą utworów. Ponieważ najczęściej wychowanki zaczynają słuchać obszernych kursów bez wyżej wymienionych umiejętności, nic też dziwnego, iż nie wiedzą, na co należy zwrócić uwagę, czego się od nich wymaga. Część historyczną nauki musi z konieczności poprzedzać część teoretyczna, w której dziewczyna powinna się zapoznać z teorią kompozycji i jej logiczną oraz estetyczną stroną, z rodzajami utworów, z literacką terminologią i frazeologią, aby następnie w części historycznej rozumiała, jak należy pojmować sądy krytyczne i estetyczną wartość utworów. W tym celu wybrać należy odpowiednie do wieku utwory, pióra wybitnych i powszechnie znanych autorów, i na jednym z nich objaśnić, co to jest temat, na drugim dyspozycje treści, a na trzecim formę prozaiczną i poetycką, na innym estetyczne warunki stylu itd. Ignacy Boczyliński przekazywał, że wybór utworów lektur powinien zależeć od nauczyciela, od czasu, postępu uczennic i ułożonego planu wykładu. Z czytanych ustępów uczennice powinny zdawać ustne, niekiedy pisemne sprawozdanie, dzieląc się swoją wiedzą i spostrzeżeniami. Po tygodniu czy miesiącu takiej lektury, gdy spostrzeżenia dadzą się ująć w pewną całość, należy sporządzić z uczennicami krótką notatkę np. o kompozycji utworu, jego formach, o cechach wystąpienia, o warunkach wierszowania itp. Tak edukowane uczennice nie będą na pamięć, bezmyślnie powtarzać frazesów; czytając rzecz rozumieją i należycie objaśnią, a w dodatku zgromadzą własne spostrzeżenia nad utworami, zapoznają się z mnóstwem autorów i z ich sposobem tworzenia. Następną czynnością nauczyciela jest zaznajomienie uczennic z rodzajami dzieł literackich, z prozą historyczną, czytając np. kronikę, zyciorys, pamiętnik, monografię, z prozą naukową i poezją. Dopiero po opanowaniu przez dziewczęta takiej wiedzy można, z nadzieją rzeczywistej korzyści, przejść do części historycznej, czyli do właściwej historii literatury. Autor publikacji *W sprawie kształcenia naszych córek* przestrzegają, że wybór autorów i stosownych fragmentów z ich dzieł jest trudny, wymaga wszechstronnej znajomości literatury nauczyciela czy nauczycielki, tym bardziej że na uwadze trzeba mieć zainteresowania wychowanek. Nie chodzi jednakże tylko o przeczytanie

fragmentów z tych dzieł. Po lekturze danego autora należy sporządzić krótką notatkę biograficzną o nim, a po zapoznaniu się z twórczością wszystkich autorów – przedstawić ogólny pogląd na epokę, w której zostały napisane dzieła. Pedagog zwracał uwagę, że im bliżej współczesności, tym liczba pozycji książkowych z zakresu historii literatury zwiększa się. Zyskują na tym czytelnicy, gdyż mają sposobność obcować z utworami o coraz bardziej zróżnicowanej treści. Ignacy Boczyliński cenił współczesną literaturę. Pisał, iż ona przedstawia dla uczennic największe bogactwa, wprowadza je w życie umysłowe narodu, którego są członkiniami. Współczesna literatura stanie się dla nich tym jaśniejsza i bardziej zajmująca, im „umiejtniej umysł ich doprowadzony został przez wszystkie fazy i przemiany, przez które krocząc duch narodu doszedł do obecnego rozwoju”<sup>13</sup>. Autor zaręczał, że z zastosowaniem zalecanej metody nauki historii literatury:

znikną bezużyteczne stopy pozalekcyjnej pisaniny, (...) zostaną w umyśle i pamięci jaśniejsze i świadome siebie nabytki, (...) i wychowanki na zapytanie, czym w danej chwili zajmują się w nauce literatury, nie będą odpowiadać tak charakterystycznie bezmyślnym frazesem: „szłyśmy kajet, a teraz idziemy książkę”<sup>14</sup>.

Pedagog swoje pomysły odnośnie do nauczania literatury dziewcząt oddawał pod osąd czytelników. Podnosił zarazem, że dotychczasowe metody dydaktyczne nie wydawały należytych owoców. Dowodem na to jest odpowiedź na pytania: Co czytają nasze córki po zakończeniu edukacji?, Co je interesuje w literaturze współczesnej? Czy pragnąc uzupełnić i rozszerzyć swoje wiadomości o przeszłości narodu, czytają rozprawy historyczne lub tak żywo i interesująco ilustrujące tę przeszłość pamiętniki? Czy w celu lepszego poznania arcydzieł literatury tak ojczystej, jak i obcej rozczytują się w tych arcydziełach? Czy postanowiwszy wykształcić się na światłe przewodniczki rodzin i czynne współobywatelki, szukają w książkach, traktatach moralnych, rozprawach o kobiecie, dziełach pedagogicznych, wskazówek i pomocy do ugruntowania swych przekonań i działań? Czy chcąc utrzymać się na wysokości dzisiejszego postępu nauki i obecnych faktów w literaturze i sztuce, choćby w zakresie luźnych, popularnie podanych wiadomości w prasie periodycznej, czytują odpowiednie zyciorysy, korespondencje, kroniki, artykuły krytyczne, sprawozdania? Czy oddają się tak cennej lekturze, jakiej dostarcza podróżopisarstwo i opisy pięknej natury oraz różnych zwyczajów i obyczajów? Na te wszystkie pytania można odpowiedzieć jednym tylko słowem: „Nie”. Co więc czytają nasze córki? – pytał autor. Przeważnie czytają wyłącznie powieści, anegdoty, szarady, logogryfy i ogłoszenia. Ignacy Boczyliński podnosił, że nie lekceważy powieściopisarstwa ani beletrystyki w ogóle. Rozrosła się ona obficie w społeczeństwie i przez długi czas – może ze szkodą innych, poważniejszych kierunków piśmiennictwa – stała się naszą umysłową potrzebą. Złożyły się na ten fakt bardzo poważne przyczyny, tkwiące częściowo w usposobieniu Polaków, u których wyobraźnia i uczucia dominują nad rozumem. Powieść długo musiała być jedynym środkiem porozumienia się między przedstawicielami myśli a narodem, jedyną, a łatwiejszą od innych, drogą zastanowienia się z autorem nad zagadnieniami bytu narodowego, celami jego członków, poprawą złego. Pedagog nie potępiał zatem czytania powieści, lecz uznawał, iż czytanie tylko beletrystyki, jakkolwiek w pewnych warunkach kształcące, jest zbyt jednostronne. Pragnął, aby

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, nr 194.

dokonywano odpowiedniego wyboru powieści do czytania, by można mieć pewność, iż osoba, która przeszła „jaką setkę jedną a może i drugą arkuszy literatury ojczystej i powszechnej, potrafi, wiedzona przez wyuczone na pamięć poglądy krytyczne nabytym smakiem, odróżnić powieść i powieść”. Tymczasem naszym

eks-pensjonarkom wszystko jedno czy: *Listopad*, czy *Strachy i upiory*, (...) czy *Morituri*, czy *Pociemku*, (...) czy *Garbaty*, czy *Tajemnice Warszawy*, (...) czy *Na kresach*, czy *Pustelnik nad czarnym grobem*, (...) czy nasze oryginalne, artystycznie doskonałe powieści – czy tłumaczone z francuskiego nędznym skaleczonym językiem nowelki<sup>15</sup>.

Czyta się mnóstwo powieści bez wyboru, co „do ręki wpadnie, co z powodu nadzwyczajności intryg i cierpień miłosnych wstrząsa”, czyta się bez wniknięcia w wartość, bez ocenienia, pojmując się tylko zewnętrznie pod względem zmysłowym zdarzenia bez zrozumienia tendencji, z opuszczaniem nawet uwag autora o życiu i jego losach, gdyż „pilno do szczęśliwego lub nieszczęśliwego zakończenia”. Na dowód tego, autor zacytował dwa przykłady. Po przeczytaniu *Starej baśni* na pytanie, „Cóż tak prędko?”, pewna młoda osoba odrzekła, że opisy zwyczajów i obyczajów starosłowiańskich opuszczała. Druga po przeczytaniu noweli pt. *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* ze smutkiem wyrzekła słowa: „Szkoda chłopczyny, tak to się kończą te nocne nad naukami ślęczenia”.

Podsumowując swe rozważania, Boczyliński po raz kolejny wskazywał na przyczyny powierzchowności wykształcenia dziewcząt, „niewyrobienia” myśli i poglądów, „nierozwikłania elementów, sądzenia i smaku”. Uważał, że program nauczania dla dziewcząt jest zbyt obszerny: religia, nauka moralności, historia św., historia Kościoła, nauka rzeczy, języki rosyjski, polski, niemiecki, francuski (czasem angielski), arytmetyka, geometria, rysunki, kaligrafia, historia powszechna, polska, rosyjska, geografia powszechna, rosyjska, polska, zoologia, botanika, kosmografia, mineralogia, fizyka, chemia, algebra, fizjologia, anatomia człowieka, nauki społeczne, literatura powszechna, polska, rosyjska, francuska, niemiecka, psychologia, logika, pedagogika, estetyka, higiena, roboty ręczne, niekiedy buchalteria, malarstwo na porcelanie, muzyka, taniec. Zestawienie to – pisał autor –

bez komentarzy odkryje nam sekret braku gruntowności w nauczaniu, wytłumaczy w dodatku niejedno skrzywienie łopatki nad pisaniem, niejedno chroniczne zapalenie oczu, nie jeden chroniczny katar płuc, a wszystkie blade, skrzywione fizjognomie, wątłe rozwijanie się, słabe budowy i karłowaty wzrost<sup>16</sup>.

Pedagog zalecał, aby niektóre pokrewne nauki połączyć w jeden przedmiot. Sugerował, iż wiadomości z estetyki mogą się złączyć z literaturą, z kosmografią z geografiami, z literatury powszechnej z literaturą ojczyzną, nauki społeczne z historią, zoologia, botanika, mineralogia, fizyka, fizjologia, chemia, anatomia mogą stanowić jeden przedmiot o nazwie: historia naturalna z wiadomościami z nauk przyrodzonych. Psychologię i pedagogikę należy wykładać tylko tym wychowankom, które się nią rzeczywiście interesują. Ignacy Boczyliński pragnął również, aby z edukacji dziewcząt usunąć mechanizm w nauczaniu. Mechanizmem, mechanicznością nazywał ruch, czynność, działanie odby-

<sup>15</sup> *Ibidem*, nr 201.

<sup>16</sup> *Ibidem*.



wające się bez świadomości, „robotę odbywaną bez współdziałania myśli i przytomności – ot robi się coś samo przez się, robi się wobec osób i pomiędzy nimi, a one w tym udziale myślą nie biorą”. Na przykład jedna z uczennic wstaje i recytuje pewien fragment z utworu, pomagając sobie czytaniem z książki, a osoba upoważniona do kontroli słucha, i na tym się „kończy posiedzenie zwane lekcją”. Mechanizmem jest również, gdy przy uczeniu dziecka mnożenia i dzielenia mówi się do niego: „mnoż dwa ułamki wprost po liniach, dziel zaś na krzyż”, i dziecko mnoży i dzieli, otrzymuje iloczyn lub iloraz, lecz nie wie, co się dzieje z uławkami podczas jego pracy<sup>17</sup>.

W czasie gdy Boczyliński pisał cykl artykułów o edukacji i wychowaniu dziewcząt, był już u schyłku życia. Kreśląc rady w tym zakresie, opierał się na swoich wykładach z pedagogiki, które wygłaszał w latach 60. XIX wieku w Aleksandryjsko-Maryjskim Instytucie Wychowania Panien. W swej publikacji skrytykował dotychczasowy system kształcenia kobiet opierający się na zbyt dużej liczbie przedmiotów nauczania, które są bezużyteczne w życiu. Podkreślił, że najważniejsze dla wychowanek jest zdrowie, dlatego trzeba unikać mozolnej, a nieprowadzącej do celu, wyczerpującej pracy umysłowej. Do skreślenia owych artykułów skłoniła go obawa:

aby na polu najszlachetniejszego zapału do nauk i do postępu, jaki się na zaszczyt i pożytek naszego społeczeństwa coraz mocniej objawia, nie rozrósł się tu i ówdzie chwast modnej błagi, która by jednym posługiwała za wabną reklamę, drugim za zyskową eksploatację rodzin, w których moda rozstrzyga o wychowaniu i wykształceniu. Ofiarą stałby się najniewinniejszy czynnik, przystępujący z serdeczną wiarą w potrzebę nauki i z niekłamanym do niej zapałem – młodzież nasza niewieścia<sup>18</sup>.

Uwzględniając ówczesną praktykę wychowawczą i dydaktyczną w Królestwie Polskim, poglądy Ignacego Boczylińskiego należy uznać za nowatorskie.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*, nr 202.