

Maternicki, Jerzy

Nauczanie historii w szkołach średnich Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (do 1830 r.)

Rozprawy z Dziejów Oświaty 17, 51-103

1974

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JERZY MATERNICKI

NAUCZANIE HISTORII W SZKOŁACH ŚREDNICH
KSIĘSTWA WARSZAWSKIEGO I KRÓLESTWA POLSKIEGO
(DO 1830 R.)

Początki szkolnej edukacji historycznej sięgają w Polsce wieku XVI¹. Prawdziwy przełom w tej dziedzinie nastąpił jednak w XVIII w., kiedy to za sprawą Komisji Edukacji Narodowej historia stała się przedmiotem nauki obowiązkowej we wszystkich szkołach średnich. Zapoczątkowana wówczas praca nad unaukowieniem treści nauczania i dostosowaniem ich do nowego, oświeceniowego pojęcia historii, a także nad opracowaniem nowych założeń metodycznych i podręczników została gwałtownie zahamowana na skutek upadku państwa². Od tej pory polska edukacja historyczna dzieliła wszystkie dole i niedole narodu pozbawionego niepodległości.

Trzeci rozbiór Polski w zasadniczy sposób wpłynął na zmianę położenia narodu polskiego. Pod względem politycznym społeczeństwo polskie niemal z dnia na dzień zostało odsunięte od władzy, która znalazła się teraz w rękach obcej burżuazji. Upadek państwa polskiego zaważył bardzo mocno nad życiem gospodarczym i społecznym narodu. Duże straty poniósł także naród polski w dziedzinie kultury. W sposób gwałtowny zahamowany został tak pięknie zapoczątkowany w okresie Oświecenia rozwój szkolnictwa, prasy, życia naukowego i artystycznego. Państwa zaborcze zwalczały i kępowały odtąd życie duchowe narodu, pracowały usilnie nad wynarodowieniem Polaków. Polityka ta nie osiągnęła swego celu. Rozwój gospodarki kapitalistycznej sprzyjał integracji trzech zaborów. Postęp gospodarczy i społeczny sprzyjał również aktywizacji politycznej szerszych warstw ludności, ich włączeniu się do wspólnej

¹ Por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773—1918* (w druku).

² Por. T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja J. Lelewela*, Kraków 1960; J. Maternicki, *Teoria i praktyka nauczania historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Przeгляд Humanistyczny”, 1973, nr 4, s. 61—79.

walki o odzyskanie przemocą wydartej niepodległości. Upadek państwa nie oznaczał upadku narodu, wręcz przeciwnie, na wielu polach wzmógł on aktywność, dokumentując w ten sposób swoje istnienie i prawo do niepodległości.

W tych przemianach niebagatelną rolę odegrała kultura polska. Jednoczyła ona naród rozdzielony na trzy zabory, podtrzymywała świadomość jego odrębności i wolę walki o poprawę egzystencji. Upadek niepodległości nie przekreślił też zapoczątkowanego w XVIII w. procesu kształtowania się nowoczesnej historiografii polskiej³.

Zwrot ku przeszłości wypływał z przekonania, że jedynie narody oparte na podstawie historycznej, a więc znające swoją przeszłość i nawiązujące do niej, zdolne są do życia i przetrwania w warunkach braku własnej państwowości⁴.

Masowego charakteru nabrało wówczas zbieractwo pamiątek przeszłości narodowej, ale obok tego rozwijała się historiografia naukowa, która mogła się poszczycić wielu wybitnymi osiągnięciami. Wspomnijmy tu o pracach Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, a także o działalności takich historyków, jak Jan Albertrandi, Józef Maksymilian Ossoliński, Jan Ursyn Niemcewicz, Franciszek Siarczyński, Tadeusz Czacki, Wawrzyniec Surowiecki czy Jerzy Samuel Bandtkie. Działali Staszic i Kołłątaj. Ponad nich wyrosła wielka postać Joachima Lelewela, nie bez powodu nazywanego „ojcem historiografii polskiej”. W *Historyce* (1815), jak i w innych pismach metodologicznych rozwinął on nowe pojęcie historii, dalekie od tradycyjnego⁵. Doceniając potrzebę zbierania materiałów źródłowych, wagę ich krytyki, a także skrupulatności w ustalaniu faktów, Lelewel nie sprowadzał do tego zadań historyka. Powinien on — twierdził — szukać związków pomiędzy faktami, dociekać ich przyczyn i skutków i na tej drodze dążyć do wykrycia „sprężyn” czy też „ogólnych znamion” procesu dziejowego. Przedmiot

³ Por. M. H. Serejski, *Zarys historii historiografii polskiej*, cz. I: *Od połowy XVIII w. do roku ok. 1860*, Łódź 1954, s. 37 i n.; tenże, *Koncepcja historii powszechnej Joachima Lelewela*, Warszawa 1958 s. 156 i n.; tenże, *Historycy o historii*, Warszawa 1963, s. 18 i n.; A. F. Grabski, *Orientacje polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1972, s. 54 i n.

⁴ Por. A. Zieliński, *Naród i narodowość w polskiej literaturze i publicystyce lat 1815—1831*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1969, s. 116 i n.; J. Chrzanowski, *Optymizm i pesymizm polski*, Warszawa 1971 s. 153 i n.

⁵ Por. M. H. Serejski, *Koncepcja historii...*, s. 223 i n.; tenże, *Joachim Lelewel. Indywidualność historyków a jego poglądy*, [w:] M. H. Serejski, *Przeszłość a teraźniejszość*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965, s. 74 i n.; N. Assorodobraj, *Kształtowanie się założeń teoretycznych historiografii Joachima Lelewela*, [w:] *Z dziejów polskiej myśli filozoficznej i społecznej*, t. III, Warszawa 1957, s. 112 i n.

badan pojmował bardzo szeroko, włączając weń także zjawiska gospodarcze, prawno-ustrojowe, kulturalne itp. Był przeciwnikiem historii „ubohaterzonej”, opowiadał się natomiast za historią „tłumną”, uwzględniającą dzieje ludu, mas społecznych. Lelewel swoimi pracami monograficznymi wniósł wielki wkład do badań nad dziejami Polski, a także do nauk pomocniczych. Stworzył też pierwszą nowoczesną syntezę dziejów narodowych i oryginalną koncepcję historii powszechnej.

Wbrew wielu przeszkodom rozwijało się także szkolnictwo polskie tam zwłaszcza, gdzie warunki po temu były jeszcze względnie pomyślniejsze⁶. Dole i niedole tego szkolnictwa dzieliła też edukacja historyczna młodzieży. Jej losy kształtowały się różnie, w zależności od warunków miejscowych, a przede wszystkim od polityki zaborców, która nie we wszystkich okresach i nie wszędzie była przecież jednakowa. Celem niniejszej pracy jest zobrazowanie ewolucji nauczania historii na ziemiach II i III zaboru pruskiego oraz w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim.

Po zajęciu przez Prusy ziem drugiego zaboru w utworzonej tam prowincji Prus Południowych istniało 12 szkół średnich⁷. W tzw. Prusach Nowowschodnich, utworzonych z ziem trzeciego zaboru, a obejmujących m. in. takie miasta, jak Warszawa, Poznań i Kalisz, istniało ogółem 17 takich szkół⁸. Od 1797 r. szkolnictwo polskie na tych terenach podlegało tzw. Południowopruskiej Komisji Edukacyjnej, wzorowanej na Komisji Edukacji Narodowej. Początkowo władze centralne nie ingerowały w tok pracy szkół, pozostawiając im dużą swobodę, zarówno w zakresie kształtowania programów jak też doboru nauczycieli i podręczników. Już jednak w tym okresie spotkać się można z próbami podporządkowania szkolnictwa polskiego pruskim władzom prowincjonalnym. Kurs germanizacyjny rozpoczął się na dobre po wstąpieniu na tron Fryderyka Wilhelma III, który zniósł Komisję Edukacyjną i podporządkował szkoły władzom politycznym poszczególnych prowincji. Wedle kompetentnej oceny J. Wąsickiego „pruska polityka szkolna w swym zasadniczym i nie tajonym przez władze prowincjonalne celu zmierzała do obliczonego na dłuższą metę germanizowania ludności polskiej”⁹.

⁶ Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 316 i n.; *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. II, Warszawa 1967, s. 102 i n.

⁷ Por. J. Wąsicki, *Ziemie polskie pod zaborem pruskim. Prusy Południowe 1795—1806*, Wrocław 1957, s. 319.

⁸ Por. tenże, *Ziemie polskie pod zaborem pruskim. Prusy Nowowschodnie 1795—1806*, Poznań 1963, s. 242 i n.

⁹ Tenże, *Ziemie polskie... Prusy Południowe...*, s. 321. Szczegółowo sprawę tę omawia W. Bobkowska, *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793—1806*, Warszawa 1948.

W pierwszych latach rządów pruskich uczono historii w szkołach polskich, tak jak to robiono za czasów Komisji Edukacji Narodowej. W szkole pijarów w Drohiczyźnie, w kl. III wykładano historię starożytnego wschodu według podręcznika J. K. Skrzetuskiego¹⁰. W kl. IV omawiano tam — zgodnie z programem Komisji Edukacji Narodowej — historię Greków (według podręcznika W. Skrzetuskiego), a w kl. V — historię rzymską według prac F. Macquera—J. Albertrandiego (*Dzieje rzeczypospolitej rzymskiej od założenia Rzymu aż do cesarzów*, Warszawa 1782), D. Szybińskiego (*Krótką wiadomość o znakomitych w świecie monarchiach...*, Warszawa 1790) oraz Rollina. Przy wykładzie historii Polski w kl. VI posługiwano się głównie dziełem Naruszewicza.

Władze pruskie były zaskoczone nauczaniem historii w szkołach polskich. Prusacy nie mieli jeszcze w tym zakresie większych doświadczeń (w tym czasie w Prusach historia wykładana była w niektórych tylko, nielicznych szkołach, głównie wojskowych) i nie bardzo wiedzieli, jak się do tego faktu ustosunkować. W raportach wizytatorów pruskich sprawa ta zajmuje wiele miejsca. I choć na ogół oceniali oni stan polskiego szkolnictwa dość krytycznie, musieli przecież przyznać, że młodzież polska otrzymuje w szkole wcale niemały zasób wiadomości historycznych¹¹. Najbardziej niepokoiła Prusaków tendencja wychowawcza historii nauczanej w szkołach polskich. Chciano podporządkować ten przedmiot pruskiej racji stanu, uczynić zeń narzędzie germanizacji. Sprawa ta omawiana jest niemal we wszystkich pruskich projektach urządzenia szkolnictwa na ziemiach polskich.

Wizytator Henryk Ludwik Meieretto domagał się, aby nauczanie historii powierzyć wyłącznie Niemcom¹². Profesor Niemiec powinien przy tym otrzymać instrukcję, jak wyzyskiwać w nauce historii (raczej powinno się powiedzieć: w działalności propagandowo-wychowawczej) wszystkie błędne zasady skrajnej szlachetczyzny i anarchii w dziejach polskich, tak aby wychować młodzież polską na lojalnych obywateli państwa pruskiego. Tenże sam Meieretto opracował szczegółową instrukcję dla autora nowego podręcznika historii. Domagał się w niej, aby podręcznik kładł nacisk na błędne nałogi i nawyki narodu polskiego i dowodził, że upadł on pod ciężarem własnych win. Jeżeli chodzi o pozytywne wartości, to historia powinna dać młodemu Polakowi przekonanie o wyższości narodów sąsiednich, przede wszystkim Prus, które wzniosły się nieporównanie wyżej ponad dawną Polskę. Inny „reformator” (Zöllner) stwierdzał wprost i bez żadnych osłonek, że nauczanie

¹⁰ Por. W. Bobkowska, *op. cit.*, s. 78—79.

¹¹ *Ibidem*, s. 176. Por. także s. 206.

¹² *Ibidem*, s. 78 i n.

historii (tak jak i geografii) służyć powinno wzbudzeniu większego przywiązania do tronu i państwa, oczywiście pruskiego¹³.

W ślad za tymi postulatami szły czyny. Tu i ówdzie zaczęto już zastępować nauczycieli Polaków nauczycielami Niemcami. Tak np. było w gimnazjum białostockim. Wykłady historii objął tam w 1803 r. dotychczasowy docent prywatny z Frankfurtu nad Odrą Stein¹⁴. Przystąpiono także do opracowania nowego podręcznika historii¹⁵. Zadania tego podjął się Ludwik Baczko, Polak z pochodzenia, wykładowca historii w akademii artylerii w Królewcu. Napisał on dość szybko żądany podręcznik, ale zupełnie zawiódł oczekiwania. Jego praca była bardzo rozwlekła, i „w układzie niedość celowa”. Przy tym stanie rzeczy władze centralne musiały zgodzić się na używanie dotychczasowych podręczników. Wbrew jednak stanowisku samego króla władze prowincjonalne zmuszały nieraz szkoły do eliminowania podręczników polskich i zastępowania ich przez prace obce, które uznały za bardziej odpowiadające pruskiej racji stanu. Także i pod tym względem następowały więc zmiany niekorzystne dla polskich interesów narodowych.

Przodujące miejsce wśród szkół średnich zaboru pruskiego zajęło założone w 1804 r. Warszawskie Liceum Królewskie¹⁶. Szkoła ta w założeniu swoim miała być zakładem germanizacyjnym. Utworzył ją rząd „bądź to dla osłabienia wziętości szkół pijarskich, których dążność Prusakom podobać się nie mogła, bądź też dla nadania edukacji wyższych klas mieszkańców kierunku zgodnego z widokami swymi” — stwierdza F. Skarbek, uczeń Liceum i historyk swoich czasów¹⁷. Mimo jednakże wyraźnych dążeń germanizacyjnych Liceum w okresie swego istnienia

¹³ *Ibidem*, s. 107 i n.

¹⁴ Por. J. Wąsicki, *Ziemia polskie ... Prusy Nowowschodnie ...*, s. 252—253.

¹⁵ Wiąże się to z negatywną oceną tendencji wychowawczej używanych jeszcze wówczas podręczników Komisji Edukacji Narodowej. Oto co na ten temat pisał Gisevius, pastor w Ełku, który tą sprawą zajmował się bliżej: „Wszystkie te książki Skrzetuskiego [powinno być: Skrzetuskich, bo mowa jest zarówno o pracach J. K. Skrzetuskiego jak i jego brata W. Skrzetuskiego], wśród których *Historia Greków* jest najznakomitsza, napisane są pięknym stylem, a opowiadanie przeplatane jest świetnymi rysami z życia i czynów wielkich mężów starożytności; dominujący jest w nich jednak burzliwy i republikański duch wolności, a spis rozdziałów jak i ustępy przełożone wskazują dość dobitnie, według jakich zasad i zuchwałych koncepcji opracowane są zagadnienia, jak te pisma nie dadzą się pogodzić z obecnym ustrojem i jak w ogólnie zupełnie są nieprzydatne jako podręczniki szkolne”. Osobliwą tę opinię cytujemy za pracą W. Bobkowskiej, *op. cit.*, s. 83.

¹⁶ Por. W. Skup, *Warszawskie Liceum Królewskie (1804—1806)*, „Biblioteka Warszawska”, 1911, t. III, s. 489—528.

¹⁷ F. Skarbek, *Dzieje Księstwa Warszawskiego*, t. I, Warszawa 1907, s. 57. Por. też *Pamiętniki Fryderyka hrabiego Skarbka*, Poznań 1878, s. 11 i n.

za rządów pruskich nie pozostawiło jakichś specjalnie przykrych wspomnień w społeczeństwie polskim, co w dużym stopniu było zasługą zarządu szkoły (tzw. Eforatu) oraz jej dyrektora Samuela Bogumiła Lindego. Poziom nauczania, zwłaszcza w klasach starszych, był bardzo wysoki. Liceum od początku swego istnienia miało dobrych nauczycieli. Wystarczy tu powiedzieć, że gdy po latach powstawał w Warszawie uniwersytet (1818), 9 dotychczasowych nauczycieli Liceum zostało powołanych na stanowiska profesorskie, a jeden z nich otrzymał nawet godność rektora (Wojciech Szwejkowski).

Założenia dydaktyczne szkoły nawiązywały do najlepszych tradycji Komisji Edukacji Narodowej. Zostały one sformułowane w *Statucie*, który polecał, aby w wykładzie nauczyciele poszczególnych przedmiotów trzymali się następujących zasad:

„1. Nauka wszędzie ma iść od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych [...].

2. W każdym przedmiocie tak nauczyciel ma utrzymywać uczniów, ażeby ile możności wszystkie ich władze umysłowe pożytecznie ćwiczone i kształcone były. Słów bez wyobrażeń, znaków bez znaczenia nigdy uczniom nie potrzeba narzucać.

3. Wszystkie przedmioty należy dawać uczniom zaczynającym w wyimkach cząstkowych; lecz te wyimki powinny być dobrane z rozsądkiem i znajomością rzeczy.

4. Żaden z uczniów nie będzie przypuszczony do lekcji jakiej umiejętności, jeżeli się w pewnym stopniu się oswoił wprzód z wiadomościami, które posiadać należy dla jej zrozumienia.

5. Lubo powinien nauczyciel starać się o to, aby uczniom ułatwić naukę, jednakże w uczeniu ma się wystrzegać wszelkich igraszek dziecinnych. Im więcej uczeń postępuje ku młodzieńczemu wiekowi, tem więcej potrzeba przyuczać go do natężenia uwagi i myślenia z siebie samego, a osobliwie, żeby nawykał pracować nawet mimo chęci”¹⁸.

Tych tak nowocześnie sformułowanych zasad trzymano się także przy nauczaniu historii. Zgodnie ze *Statutem* za czasów pruskich wykładano w Liceum historię powszechną, brandenbursko-pruską i polską. Kolejność wykładania poszczególnych działów historii, a także metodykę tego przedmiotu określał *Statut*. Systematyczne nauczanie historii poprzedzone było klasą początkową, zwaną także przygotowawczą, obejmującą kurs propedeutyczny. Kurs ten przechodziła młodzież uczęszczająca do kl. IV. W klasie tej zapoznawano uczniów z podziałem dziejów na epoki i zasadami chronologii, przede wszystkim jednak z życiorysami słynnych ludzi i opisami „szczególnych znakomitych zdarzeń”. Program

¹⁸ Cyt. za pracą W. Skupa, *Warszawskie Liceum Królewskie...*, s. 512.

wiadomości wstępnych z historii powszechnej w roku szkolnym 1805/06 obejmował m. in. „żywotopisy”: Józefa, Mojżesza, Salomona, Miltiadesa, Temistoklesa, Sokratesa, Hannibala, Cezara, Kolumba, Joanny d’Arc, Szekspira, Tomasza Morusa i in.¹⁹ Nie ograniczano się, jak widać, jedynie do wielkich wodzów i królów, ale uwzględniano także prawodawców, odkrywców, uczonych, reformatorów itp. Słabą stroną tego programu było cofnięcie się wstecz, do historii biblijnej, pominiętej — i to najzupełniej słusznie — przez Komisję Edukacji Narodowej. Jeżeli chodzi o „wymyki” odnoszące się do „znakomitszych zdarzeń”, to uwzględniano tu m. in. „pamiętki egipskie”, zburzenie Troi, założenie Rzymu, wiadomości „o dawniejszych Grekach za czasów Peryklesa” itp.

Kurs propedeutyczny nie obejmował historii Polski. Przedmiot ten wykładany był wprawdzie w kl. IV, ale tylko w ramach języka polskiego. W cytowanym źródle znajdujemy wzmiankę, że „dawano uczniom ważniejsze zdarzenia z historii polskiej, od początku aż do śmierci Władysława Jagiełły, a nad tymi materiałami historycznymi styl uczniów ćwiczyli”²⁰. Szczegółowy program tego wykładu nie jest znany²¹.

Systematyczna nauka historii wedle *Statutu* miała się rozpoczynać w kl. V. Obejmowała ona łącznie trzy lata nauki (do kl. VII włącznie). „Historia ojczyzna — stwierdzono w *Statucie* — ma przed innymi pierwszeństwo; od niej zaczynać należy; taka tu jest polska. Biorąc ją od epoki, w której to państwo nabyło znaczenia w historii, dociągnie się aż do rozbioru jego. Z nią łączyć należy historię pruską. Historia innych narodów, wpływająca w dzieje tych dwóch państw, a ułatwiająca ich zrozumienie, ma być ułożona jak najkrócej i tyle tylko dawana, ile zamiar wyciąga”²². Wychodząc z tego założenia twórcy *Statutu* przewidzieli dla kl. V historię polską i brandenbursko-pruską, dla kl. VI — historię Grecji i państwa rzymskiego, a dla kl. VII — dzieje najważniejszych państw europejskich, poczynając od tych, które sąsiadują z Prusami. Wykład historii w tej klasie powinien wykazać, „jaki wpływ rozmaite narody miały wzajemnie jedne na drugie”, a także skąd wyniknął ten stan rzeczy, „w którym się teraz polerowane [cywilizowane] narody znajdują”. Historia miała więc nie tylko pokazywać, jak było, ale również jak doszło do tego, co jest, innymi słowy, miała także dawać genetyczne wyjaśnienie terażniejszości. Z nauką historii łączono również wiadomości o numizmatyce, chronologii i krytyce historycznej.

Jak w rzeczywistości nauczano historii w Liceum Warszawskim za

¹⁹ Por. *Na publiczny popis uczniów Królewskiego Liceum Warszawskiego...*, w Warszawie 1806 r.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Por. s. 60 i n. niniejszego opracowania.

²² Cyt. za pracą W. Skupa, *op. cit.*, s. 518.

czasów pruskich, dowiadujemy się ze sprawozdania Lindego, ogłoszonego w 1806 r. O kursie propedeutycznym mówiliśmy już wyżej. W kl. V, zgodnie ze *Statutem*, nauczano historii polskiej, którą wykładano w języku niemieckim łącznie z historią brandenburską. Wykład ten „podług zbioru Baczka” doprowadzono do 1466 r.²³ Nauczycielami byli Niemcy: Siebert i Dawid Chrystian Beicht. Ten ostatni poprzednio był nauczycielem w Głogowie na Śląsku, a w Liceum sprawował ogólne kierownictwo nad nauczaniem historii. Fakt, iż posługiwano się „zbiorem Baczka”²⁴, wskazuje niedwuznacznie na kierunek wychowawczy, jakiego trzymano się przy wykładzie dziejów Polski. Prace tegoż autora dawały wszelkie możliwości zohydzenia polskiemu dziecku przeszłości narodu. Echem zaniepokojenia, jakie w związku z tego rodzaju praktykami ogarnęło myślące sfery polskie, jest zapewne apel Staszica, który wezwał członków Wydziału Historyczno-Literackiego w Towarzystwie Przyjaciół Nauk do napisania „doskonałej historii narodowej, która by zachwycała rozwijające się w dzieciach władze umysłowe i budziła poczucie, jakich one Ojców synami, aby każdy młody czytaniem dzieł swych Ojców nabrał dla nich i dla siebie szacunku, czuł zaszczyt w Polaka imieniu [...]”. „Osobliwe byłoby — pisał dalej Staszic — gdyby to czytanie dziejów zamiast ożywienia miało paraliżować młodego serce, miało tchnąć w nie zimną obojętność, albo też wcale swych przodków wzgardę”²⁵.

W rzeczywistości sprawa nie przedstawiała się aż tak groźnie. Historia Polski wykładana była w Liceum Warszawskim niejako dwutorowo: raz w ramach ogólnego cyklu wykładów historycznych i obok tego w ramach języka polskiego. W obrębie drugiego przedmiotu dzieje Polski wykładał, rzecz jasna w języku polskim, ekspijar Konstanty Wolski. Wspomnieliśmy już o jego wykładach w kl. IV. W klasach starszych prowadził on systematyczny wykład dziejów ojczystych doprowadzając rzecz całą w kl. VI do „wygaśnięcia domu Jagiellońskiego”. Wykład ten był kontynuowany w roku następnym (1806/07) w kl. VII. Wobec braku

²³ *Na publiczny popis uczniów Królewskiego Liceum Warszawskiego...*, w Warszawie 1806.

²⁴ Trudno dokładnie powiedzieć, o jaką pracę Baczki tu chodzi. Wydał on m. in. *Handbuch der Geschichte, Erdbeschreibung und Statistik Preussens* oraz *Geschichte Preussens*, (1795—1809). W Liceum Warszawskim najprawdopodobniej posługiwano się podręcznikiem Baczki przeznaczonym dla szkół polskich, napisanym specjalnie na życzenie władz pruskich (por. s. 55). Praca ta, o ile nam wiadomo, nigdy nie ukazała się w druku, profesorowie niemieccy mogli mieć jednak jej rękopis, czy też odpis, sporządzony przez któregoś z płatnych kopistów.

²⁵ *Myśli ks. Staszica z 1805 r. o książkach najpożyteczniejszych*, [w:] A. Kraushar, *Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk 1800—1832*, t. I, Kraków—Warszawa 1900, s. 367—376.

odpowiedniego podręcznika Wolski posługiwał się starą książką F. A. Schmidta, w przeróbce J. Albertrandiego *Dzieje królestwa polskiego krótko lat porządkiem opisane* (Warszawa 1766). Praca ta nie wyróżniała się niczym szczególnym jeżeli chodzi o poziom naukowy i walory dydaktyczne. Wręcz przeciwnie, dzieliła pod tym względem wszystkie braki dawnych podręczników. Jedną z licznych jej słabości był układ rocznikarski, który uniemożliwiał zrozumienie ciągłości wypadków. Nie można jej jednak odmówić jednego, a mianowicie dość ciepłego stosunku do przeszłości Polski, a nawet pietyzmu dla naszych tradycji narodowych. W tym też duchu wykładał zapewne i Wolski²⁶.

Powróćmy do historii powszechnej. W kl. VI—VII Beicht wykładał historię niemiecką („podług zbioru Galletego”), historię francuską oraz „dzieje znakomitych państw włoskich”. Historia starożytna wykładana była w kl. V—VI razem z „dawną geografią”.

Nie trzymano się więc ściśle chronologii, w kl. VI młodzież poznawała jednocześnie dzieje starożytnego Rzymu i historię Niemiec. Program nauki w Liceum Warszawskim daleki był jeszcze od stabilizacji. Osiągnięto ją dopiero w czasach Księstwa Warszawskiego, i to nie od razu. Jeżeli chodzi o środki dydaktyczne, to już za rządów pruskich uczniowie posługiwali się sporządzonymi przez siebie tablicami chronologicznymi. W klasach starszych zachęcano uczniów do czytania dzieł historycznych oraz sporządzania streszczeń i wyciągów. W ogóle przywiązywano do pracy domowej dużą wagę. „We wszystkich klasach kazano uczniom treść dawnej historii w domu wypracować, aby tym sposobem i rzecz samą w pamięć sobie wbijali, i w stylu historycznym nabrali wprawu”²⁷.

Wypadki 1806 r. nie przerwały działalności szkoły. Wprawdzie wielu uczniów z klas starszych wstąpiło do formującego się wówczas polskiego wojska, dowodząc w ten sposób swego patriotyzmu, młodzi pozostali jednak w szkole, i odbywali „normalny kurs nauk”. Nauczanie historii w Liceum przechodzi teraz znamienne, doniosłą w swych skutkach, i to dla całego szkolnictwa średniego Księstwa Warszawskiego ewolucję. Szczegółowe przedstawienie tego procesu wykracza poza ramy niniejszej pracy, wypada się więc ograniczyć do zasygnalizowania spraw najważniejszych, o istotnym ciężarze gatunkowym. Przede wszystkim wskazać tu należy na znaczne pogłębienie treści patriotycznych w nauczaniu

²⁶ Przeoczyli ten fakt W. Skup, *op. cit.*, i W. Bobkowska, *op. cit.* W ostatnim przypadku zaciążyło to na nazbyt chyba ponurym przedstawieniu faktycznego stanu rzeczy w zakresie nauczania historii ojczystej w Liceum Warszawskim.

²⁷ *Na publiczny popis uczniów Królewskiego Liceum Warszawskiego...*, w Warszawie 1806.

historii. Wyrazem tego jest m. in. reforma programu propedeutyki historycznej. Za czasów pruskich — o czym już mówiliśmy — obejmowała ona jedynie historię powszechną. W roku szkolnym 1806/07 wprowadzono do niej niektóre tematy z dziejów Polski, przede wszystkim życiorysy wielkich królów: Kazimierza Wielkiego, Zygmunta Augusta, Stefana Batorego i Jana III Sobieskiego²⁸.

W roku następnym (1807/08) program ten rozbudowano jeszcze bardziej. Wówczas to ostatecznie skryształizowała się koncepcja „nauki przygotowawczej”, czyli — mówiąc językiem współczesnym — propedeutycznego kursu historii. „Dla wzbudzenia gustu do historii i przygotowania uczniów do klas wyższych opowiadano im, tak z historii powszechnej, jako też i narodowej, celniejsze zdarzenia do pojęcia i zainteresowania uczniów stosowne, jako też opisy mężów znakomitych”²⁹. Nie było już teraz jednego kursu propedeutycznego ale dwa: jeden obejmował historię Polski, drugi — powszechną. Po reformie Szkoły oba kursy usytuowano w kl. II. Propedeutyka historii Polski, prowadzona w wymiarze 2 godzin tygodniowo przez Wolskiego, obejmowała m. in. następujące tematy: „O Wigmanie Hrabi Saskim i przyjmowaniu jego przez Mieczysława. O św. Wojciechu. Pieśń jego *Bogurodzica Dziewica*. Wzięcie Kijowa przez Bolesława Chrobrego. Szczerbiec. Słupy jego. Bunt chłopów pod Kazimierzem — uwaga o poddaństwie [...]. Bitwa pod Grunwaldem. Klęska Władysława pod Warną. O Kallimachu [...]. O Janie Zamoyskim. O Chodkiewiczu. O Czarneckim”³⁰.

W następnych latach program ten został nieco ograniczony, zmniejszono bowiem ilość godzin przeznaczonych na ten cel z dwóch do jednej³¹. Do końca jednak istnienia Księstwa Warszawskiego propedeutyka historii Polski obok celów ściśle dydaktycznych spełniała istotną rolę w wychowaniu patriotycznym młodzieży uczęszczającej do Liceum Warszawskiego.

Drugim znamienym objawem ewolucji nauczania historii w tej szkole było oddzielenie historii Polski od historii powszechnej. W roku szkolnym 1806/07 historia Polski wykładana była przez Wolskiego, jeszcze w ramach języka polskiego, w wymiarze 1 godz. w tygodniu. W kl. V doprowadził on swoje „opowiadanie” do 1202 r., w kl. VI —

²⁸ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1807.

²⁹ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1808, s. 21.

³⁰ *Ibidem*, s. 22. Program propedeutyki historii powszechnej nie uległ większym zmianom, obejmował, z grubsza rzecz biorąc, te same tematy, które uwzględniano w czasach pruskich.

³¹ Por. *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1809, i analogiczne sprawozdania za lata następne, 1810—1813.

do 1505 r., a w kl. VII — do 1668 r. Ponadto w ostatniej klasie mówił także o „dawnych historykach”³². Zlikwidowano w tym czasie drugi wykład historii Polski, jaki prowadzony był za czasów pruskich w ramach ogólnego kursu historii.

Dalsze zmiany w zakresie nauczania dziejów ojczyźtych nastąpiły w roku szk. 1807/1808. Historia Polski oddzieliła się od historii literatury i w ten sposób stała się przedmiotem odrębnym. Wykład ten w kl. III powierzono po reformie Wolskiemu, który omówił dzieje Polski do Kazimierza Wielkiego. Profesor starał się zaktywizować swoich uczniów. Oto, co na ten temat pisze Linde: „Rzecz samą ustnie mieli opowiedzianą uczniowie. Toż samo niektórzy opisywali. Niektórzy ze wskazanych sobie źródeł Naruszewicza, Kromera, Bielskiego, Strykowski, w drobniejszych szczegółach odczytywali i powtarzali w szkole”³³. W kl. IV historię Polski wykładał znany historyk literatury, późniejszy profesor historii powszechnej w Uniwersytecie Warszawskim Feliks Bentkowski. „Profesor Bentkowski powtórzywszy z uczniami pierwiastkową Historię Narodową, obszerniej ją opowiadał w jednej godzinie na tydzień od panowania Kazimierza Sprawiedliwego aż do śmierci Jana Olbrachta, starając się osobliwie, aby uczniowie poznali charakter monarchów i osób najcelniejszych, jako też ducha wieków ówczesnych i przyczyny pociągające za sobą rozmaite wypadki”³⁴.

W kl. V wykładał Wolski. Omawiał on „główne artykuły dziejów narodowych pod ostatnimi królami z rodziny Jagiellońskiej i pod następującymi, aż do Jana Kazimierza”. W swoim wykładzie wskazywał on uczniom m. in. na „epoki zmiany rządu, wciskających się zwyczajów służących potem za prawo, [objawy] wpływu obcych mocarstw, przewagi arystokratyzmu, osłabienia monarchicznej władzy itd.” W kl. VI tenże sam profesor „dokończywszy [...] dziejów narodowych aż do ostatniego panowania, zastanawiał uczniów nad każdym wiekiem teje historii”³⁵. W kl. VI następował więc proces usystematyzowania i uogólnienia zdobytej uprzednio wiedzy historycznej. W tym celu posługiwano się książką Klaudiusza Karlomana de Rulchière’a *Historia bezrządu Polski*³⁶ oraz dziełem zbiorowym *O ustanowieniu i upadku Konstytucji*

³² Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum..., w Warszawie 1807.

³³ Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum..., w Warszawie 1808, s. 22—23.

³⁴ *Ibidem*, s. 23.

³⁵ *Ibidem*, s. 24.

³⁶ K. Karloman, *Historia bezrządu Polski*, t. I, Warszawa 1808, Oryginał francuski: C. Carloman Rulhière, *Histoire de l'anarchie de Pologne et du démembrement de cette république*, t. I—III, ed. I, Paris 1807, ed. II, 1808, Por. R. W. Wołoszyński, *Polska w opiniach Francuzów XVIII w.*, Warszawa 1964, s. 107 i n.

*Polskiej 3-go Maja*³⁷. Z podanych tu informacji nie trudno odgadnąć, jakim celem wychowawczym podporządkowany był wykład dziejów ojczystych w klasach starszych. Zachowując szacunek dla tradycji narodowych nie rezygnowano jednocześnie z ukazywania błędów, zgubnych następstw „arystokratyzmu” z jednej strony i wybujałej anarchii szlacheckiej z drugiej.

Trzecim ważnym zjawiskiem w procesie ewolucji nauczania historii w Liceum Warszawskim było wprowadzenie systemu koncentrycznego. Szkoła warszawska, o ile nam wiadomo, była pierwszym zakładem naukowym na ziemiach polskich, który wprowadził ten system w życie i stosował go dość konsekwentnie.

Do roku 1808 nauczanie historii w Liceum Warszawskim oparte było w zasadzie na systemie liniowym. Jeżeli nie liczyć kursu propedeutycznego, to młodzież uczyła się historii określonego okresu, np. historii starożytnej, tylko raz i w zasadzie nigdy już do niej nie powracała. Pierwszego wyłomu w tym systemie dokonano w roku szkolnym 1807/08. Najpierw (w kl. III) uczniowie otrzymywali „rys ogólny” dziejów powszechnych, a później w kolejnych klasach mieli dokładniej zapoznać się z poszczególnymi okresami. W kl. IV omawiano dzieje starożytnego wschodu, Grecji i Rzymu (do Augusta). W kl. V—VI kontynuowano program kl. IV i V z roku poprzedniego (1806/07).

Najwcześniejszy system koncentryczny zastosowany został do nauczania historii powszechnej. Z początkiem roku szkolnego 1808/09 nauczanie tej historii podzielone zostało na trzy stopnie. Pierwszy stopień to znany nam już kurs propedeutyczny, mający zainteresować uczniów przedmiotem i przygotować ich do systematycznej nauki historii. Propedeutyka historii znalazła się teraz w kl. I. Właściwy „kurs pierwszy” (II stopień) zaczynał się w kl. II, a kończył w następnej, czyli III. „Celem onego — pisał Linde — jest podać uczniom chronologiczny obraz ważniejszych zmian w dziejach świata, a to podług pewnych epok, aby tym sposobem utworzyć niby to przegrody, które z czasem przez wypełnianie tych miejsc próżnych mają się stać szeregiem nieprzerwanym”³⁸.

Koncepcja „kursu pierwszego” pomyślana została bardzo nowoczesnie. Miał on być w pewnym sensie kontynuacją nauki „przygotowawczej”, a więc kursu propedeutycznego w kl. I. Tam chodziło głównie o rozbudzenie zainteresowania uczniów, o rozwinięcie wyobraźni, tu, w kl. II i III o stworzenie odpowiedniego „rusztowania” wiedzy, na którym można by się oprzeć przy dalszej, pogłębionej już nauce dzie-

³⁷ Autorami dzieła byli Franciszek Ksawery Dmochowski, Hugo Kołłątaj i Ignacy Potocki. Praca ta ukazała się po raz pierwszy we Lwowie (Drukarnia Pijarska w Warszawie) w 1793 r.

³⁸ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1809.

jów. Zasadniczy nacisk położono na kształtowanie pojęcia czasu historycznego, bez którego zrozumienia, jak wiadomo, nie może być mowy o właściwej nauce historii. Program kl. II uwzględniał ważniejsze epizody z historii starożytnej. W kl. III omawiano w sposób nieco już bardziej systematyczny historię średniowieczną i nowożytną. Przejście do wykładu w pełni systematycznego było więc w miarę gładkie i jak się wydaje łatwe do pokonania dla uczniów. Obok umiejętnego stopniowania trudności w programie z roku 1808/09 zwraca także uwagę sam dobór treści historycznych. Przeważa rzecz jasna historia polityczna, ujęta — jak to wówczas bywało — w konwencji heroistycznej. Program uwzględniał jednak także niektóre zagadnienia z zakresu historii nauki i techniki, np. wynalezienie prochu strzeleckiego i papieru szmacianego oraz początki drukarstwa i sztycharstwa³⁹.

Kurs drugi, stanowiący trzeci stopień nauczania historii, obejmował kl. IV i V. Przed nauczycielem stawiano tu zadanie „pragmatycznego wyluszczenia dziejów świata”. Oto jak wyglądało nauczanie historii w kl. IV: „Profesor Bentkowski dający w tej klasie tę naukę nie przedstawiał już przeto na samym opowiadaniu czynów i zmian politycznych, lecz wchodził w coraz ściślejszy rozbiór przyczyn, które pośrednio lub bezpośrednio na stan towarzystwa [społeczeństwa] krajów pojedynczych lub też na systema polityczne świata znajomszego wpływ swój okazują”. Nie chodziło mu tylko o sprawy polityczne. Bentkowski w wykładach swoich uwzględniał także zagadnienia prawno-ustrojowe oraz historię sztuki i nauki. Opierał się na dziele A. F. C. Ferranda, prezentującego nową już, bo „filozoficzną” koncepcję historii powszechnej⁴⁰. Jeżeli chodzi o sprawy ściśle metodyczne, postępowanie Bentkowskiego nie było zbyt oryginalne: „Rzecz na każdej lekcji opowiedzianą opisywali uczniowie w domu i odczytywali potem w klasie, lub też powtarzali ustnie”⁴¹.

Jeszcze bardziej ciekawie przedstawia się treść wykładów historii powszechnej w kl. VI. W klasie tej „dawał profesor Beicht historię cywilizacji narodów europejskich i wykładał tworzenie się, postępy, odmiany, doskonalenie się ustaw i konstytucji różnych krajów, handlu, przemysłu, sztuki wojennej, obyczajów, religii, jako też literatury i kunsztów począwszy od wieków średnich aż do wieku siedemnastego”. Beicht, tak jak i Bentkowski, polecał uczniom, aby opisywali oni w domu niektóre zjawiska omawiane na lekcji. Ponadto uczniowie Beichta „robili wyjątki z większych dzieł historycznych, aby tym sposobem

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ Por. A. F. C. Ferrand, *L'Esprit de l'histoire zu lettres politiques et morales d'un père à son fils, sur la manière d'étudier l'histoire*, t. I—IV, Paris 1804 (pierwsze wydanie tej pracy ukazało się w 1802 r.).

⁴¹ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1809.

uczyli się rozróżniać rzeczy ważniejsze, one porównywać i przystosować, słowem aby sobie przyswoili sztukę czytania z pożytkiem”⁴². Ćwiczenia tego rodzaju praktykowane były sporadycznie w Liceum Warszawskim już za czasów pruskich, niemniej dopiero teraz nabrały one większego znaczenia i prowadzone były w sposób systematyczny. Uczniowie korzystali m. in. z prac J. G. A. Galletiego, Edwarda Gibbona i Jana Müllera⁴³. Preferowano więc dzieła o tendencji umiarkowanej, zarówno gdy chodzi o ich stronę naukową, jak i założenia ideowo-wychowawcze.

Jeżeli chodzi o historię Polski, to nauczanie jej oparte było nadal (w roku szkolnym 1808/09) na systemie liniowym. Cykliczność wprowadzono tu później i jak się wydaje, nie bez pewnych oporów. System ten ukształtował się ostatecznie w roku szkolnym 1810/11. Nauka przygotowawcza (I stopień) odbywała się teraz w kl. I. Kurs I (II stopień) obejmował kl. II—III. W kl. II uczniowie poznawali dzieje Polski od czasów najdawniejszych do Ludwika Węgierskiego, w kl. III zaś — od objęcia rządów przez Władysława Jagiełłę do utworzenia Księstwa Warszawskiego. Jak widać, nacisk położono tu na pierwsze wieki państwa polskiego, bardzo skrótowo natomiast opowiadano historię późnego średniowiecza oraz dzieje nowożytne. Na zupełnie innych założeniach oparty był kurs II (III stopień), obejmujący trzy klasy: IV, V i VI. Preferowano tu zupełnie słusznie historię nowożytną. Historia średniowieczna wypełniała jedynie program kl. IV. W kl. V wykładano dzieje nowożytne do Jana III Sobieskiego, a w kl. VI — panowanie ostatnich monarchów. W ostatniej klasie czytano także z uczniami znane nam już dzieło *O ustanowieniu i upadku Konstytucji Polskiej 3-go Maja*⁴⁴.

Zajęliśmy się bardziej szczegółowo nauczaniem historii w Liceum Warszawskim z dwu powodów. Po pierwsze, wyraźnie przodowało ono w poszukiwaniu nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych w zakresie nauczania tego przedmiotu. Osiągnięcia Liceum Warszawskiego w tej dziedzinie były duże, znacznie większe od tych, do których doszło słynne Gimnazjum Wołyńskie, otoczone opieką tak znakomitych uczonych jak Kołłątaj i Czacki. To, co najbardziej zdumiewa i napawa podziwem, to usilne i konsekwentne dążenie szkoły warszawskiej do oparcia naucza-

⁴² *Ibidem*.

⁴³ J. G. A. Galletti, *Rys ogólny historii powszechnej.. dla młodzieży...*, wyd. II, Wrocław 1816; E. Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, London 1776—1788; J. Müller, *Vier und zwanzig Bücher allgemeiner Geschichten, besonders der europäischen Menschheit*, Tübingen 1811.

⁴⁴ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1811, s. 21—22. Na historię Polski przeznaczono we wszystkich klasach 1 godz. tygodniowo. Dzieje powszechne wykładane były w wymiarze 2 godz. tygodniowo.

nia historii na podstawach psychologicznych. Licząc się z właściwościami psychicznymi uczniów w różnych grupach wieku szkolnego umiejętnie zróżnicowano program i metodykę zajęć szkolnych, wyodrębniono kurs propedeutyczny, a także dwa koncentraty nauki systematycznej.

Nie chodziło tu bynajmniej o dwu- czy trzykrotne powtarzanie tego samego celem lepszego utrwalenia wiadomości uczniów. Taki podział na „stopnie” miałyby charakter dość mechaniczny i w efekcie nie przyniósłby większych korzyści tak poznawczych jak i kształcących. Podział na „stopnie” był znacznie głębiej pomyślany. Jednym z jego założeń było to, aby młodzież uczyła się w klasach młodszych tylko tego, co może ją zainteresować i co jest ona w stanie zrozumieć. Celem tej nauki miało być przygotowanie uczniów do rozumienia historii pragmatycznej wykładanej w klasach ostatnich. Postępowano w tym zakresie w sposób zupełnie nowoczesny. Nauka historii w klasach młodszych miała charakter wybitnie obrazowy, dopiero później, w klasach starszych stopniowo i umiejętnie przechodzono do ujęcia zagadnieniowego, a w końcu „filozoficznego”, zwracając główną uwagę na przyczyny i skutki omawianych zjawisk. Wraz z tym rozszerzał się sam przedmiot historii. W klasach młodszych zajmowano się niemal wyłącznie życiorysami wybitnych ludzi i ważniejszymi, a barwnymi epizodami z historii politycznej. W klasach starszych zwraca się już wiele uwagi na zagadnienia prawno-ustrojowe, społeczno-gospodarcze oraz przemiany w sferze kultury. Tę dziedzinę zainteresowań Beicht określał mianem historii cywilizacji.

Wskazywane tu przemiany objęły w głównej mierze nauczanie historii powszechnej, w mniejszym zaś — historii Polski. Ta ostatnia nauczana była w sposób bardziej tradycyjny. Wytłumaczenia tego zjawiska szukać chyba należy w założonej funkcji tego przedmiotu, który służyć miał przede wszystkim potrzebom wychowania patriotycznego. Do tego celu najlepiej nadawał się wykład konwencjonalny, koncentrujący uwagę uczniów na wielkich postaciach i epizodach historii narodowej. Podkreślić jednak należy, że także w obrębie historii ojczystej zwracano nieraz dużo uwagi na zagadnienia prawno-ustrojowe, bez porównania jednak mniej zajmowano się tu problematyką społeczno-gospodarczą i kulturalną.

Jeżeli chodzi o samą metodykę nauczania, to Liceum Warszawskie nawiązywało do najlepszych wskazań Komisji Edukacji Narodowej. Założenia dydaktyczne szkoły, sformułowane w jej statucie, rozwinął Linde w roku 1807 w cytowanym tu już parokrotnie wydawnictwie *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...* Ciekawy ten dokument, przeoczony przez naszych pedagogów i historyków wychowania, zasługuje na odrębne omówienie. Oto niektóre ważniejsze myśli Lindego.

Nowa pedagogika — zdaniem dyrektora Liceum — dąży nie tylko do wyposażenia uczniów w wiedzę, ale do ich „ukształcenia” i wychowania. Należy tak postępować, aby uczniowie czuli wewnętrzną potrzebę uczenia się i garnęli się do tego z należytą ochotą. Trzeba się więc starać o rozbudzenie ich ciekawości i zainteresowania przedmiotem. Przede wszystkim jednak uczniowie powinni dobrze rozumieć to, co im się w szkole wykląda. Należy także rozwijać ich aktywność poznawczą oraz samodzielność myślenia. Postulaty te sformułował Linde na marginesie rozważań poświęconych popisom publicznym uczniów, które organizowano wówczas na zakończenie każdego roku szkolnego. Zdaniem Lindego wcale nie chodzi o to, aby uczniowie zdawali sprawę z lekcji, i recytowali to, czego nauczyli się na pamięć.

„Starajmy się raczej przez krótkie a zwięzłe zapytania wyciągnąć ucznia na odpowiedzi, z których by nie tylko o pamięci, lecz i o rozumie, rozsądku i roztropności jego sądzić można; niech odpowiedź jego będzie czasem mniej dokładna, byle była jego własna, ułożona własnymi jego słowami, nie cudza, słownie pamięcią tylko wypracowana. Najistotniej zaś prawidła tego trzymać się potrzeba egzaminując z umiejętności, zwłaszcza tych, których jedynym jest zamiarem zaostrenie rozumu. Niech prawdy w nich zamknięte przeniknie i ogarnie uczeń rozumem, a pamięć sama z siebie przysłuży się po pilnym powtarzaniu do zatrzymania tego, co dobrze zrozumiano; dlatego trzeba objaśniać, wyłuszczać, rozbierać, wytykać stosunki, nie zaś przestawać na zadawaniu pensów na pamięć”⁴⁵.

„Prawidła” te obowiązywały nauczycieli wszystkich przedmiotów wykładanych w szkole, a więc także i nauczycieli historii. Zapewne nie wszyscy z nich potrafili w pełni zastosować się do tych wskazań, niemniej, przynajmniej w części — jak widzieliśmy — były one przez historyków respektowane. Starali się oni realizować hasło Komisji Edukacji Narodowej, aby uczyć „na rozum” a nie „na pamięć”.

Omawiając osiągnięcia Liceum Warszawskiego w zakresie nauczania historii nie można pominąć jeszcze jednej sprawy. Liceum Warszawskie było bodajże pierwszą szkołą w Polsce, która w sposób systematyczny zapoznawała swoich uczniów z metodyką badań historycznych. Zagadnienia te omawiane były w ostatniej klasie „historycznej”, na lekcjach historii powszechnej. Szczegółowsze dane na ten temat odnoszą się do roku szkolnego 1807/08. W kl. VI Beicht, dysponując dwiema godzinami w tygodniu, powtarzał i uzupełniał materiał przerobiony w klasach poprzednich, „osobliwie zaś naprowadzał uczniów, jakim sposobem,

⁴⁵ Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum..., w Warszawie 1807, s. 7.

obrawszy sobie pojedyncze części nowszej historii, z dzieł historycznych czerpać mają wiadomości obszerniejsze i jak w badaniach historycznych drogą rozważki i gruntowności mają postępować⁴⁶. Ćwiczenia tego rodzaju prowadzone były także w latach następnych. Posługiwano się tu głównie opracowaniami, czasami jednak sięgano również do publikacji źródłowych.

Drugi powód, dla którego zajęliśmy się tu nieco bliżej nauczaniem historii w Liceum Warszawskim, jest taki, że doświadczenia tej szkoły wykorzystane zostały w pracach programowo-metodycznych Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego. Program nauczania historii w szkołach średnich Księstwa Warszawskiego, a później i Królestwa Polskiego, wzorowany był na programie Liceum Warszawskiego. W ten sposób przeniesiony został do innych szkół średnich system metodyczny, zastosowany po raz pierwszy w Liceum Warszawskim. Rzecz była o tyle ułatwiona, że kierownictwo sprawami oświaty w Księstwie Warszawskim przejęli m.in. członkowie eforatu, którzy z bliska poznali pracę szkoły, a tym samym mogli najlepiej ocenić jej osiągnięcia⁴⁷.

Izba Edukacyjna początkowo zaprzątnięta była niemal całkowicie troską o zgromadzenie funduszy na rozwój oświaty, a także na stworzenie odpowiedniego systemu kształcenia nauczycieli. Spraw pilnych i niecierpiących zwłoki było zresztą więcej, nic więc dziwnego, że w tym czasie nie zajmowano się bliżej nauczaniem historii. Większość szkół średnich pracowała jeszcze po staremu, według programu opracowanego przez Komisję Edukacji Narodowej, nieznacznie tylko zmodyfikowanego w czasach pruskich. Wskazują na to wyraźnie krytyczne wypowiedzi Wojciecha Szwejkowskiego, wówczas nauczyciela w Płocku, który w *Uwagach nad wyższymi szkołami polskimi...*, skierowanych w 1808 r. do Izby Edukacyjnej, pisał: „Z wydziału historycznego prawie wszędzie tylko historia starożytna, a z nowszej tylko ojczysta była dawana, gdy tymczasem i historia wieków pośrednich i najpóźniejszych niemniej jest ważnym przedmiotem⁴⁸. Szwejkowski posługuje się tu czasem przeszłym, co wskazywałoby, że sytuacja w tej dziedzinie zaczynała się stopniowo zmieniać na korzyść. I choć nie mamy na to bezpośrednich do-

⁴⁶ *Na publiczny popis uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1808, s. 24—25.

⁴⁷ Skład Izby Edukacyjnej i jej działalność omawia W. Gorzycki w pracy *Oświata Publiczna w Księstwie Warszawskim, I. Organizacja władz i funduszy*, „Rozprawy Historyczne Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, t. I, z. 2, Lwów — Warszawa 1921, s. 3 i n.

⁴⁸ W. Szwejkowski, *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich*, [w:] Z. Kukulski [wyd.], *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807—1812*, Lublin 1931, s. 25.

wodów, możemy przypuszczać, że tu i ówdzie zaczęto już nawiązywać do wzorów Liceum Warszawskiego.

Sprawy nauczania historii nie były w czasach Księstwa Warszawskiego tak żywo dyskutowane jak w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Problematyką tą nadal żywo zajmował się S. Staszic, który — jak wiadomo — brał czynny udział w pracach Izby Edukacyjnej⁴⁹. W opracowanym przez siebie *Planie edukacji publicznej* (1808) opowiedział on się za tym, aby naukę historii rozpoczynać w szkołach wydziałowych od dziejów narodowych. W projektowanym gimnazjum historia powszechna miała być wykładana razem z historią ojczystą. W 1810 r. Staszic razem z Prażmowskim opracował nowy projekt planu edukacji publicznej. I tym razem na plan pierwszy wysunięta została historia Polski. Autorzy projektu uwzględniali nie tylko dzieje polityczne, ale także zagadnienia gospodarcze, prawno-ustrojowe, kulturalne itp. Podkreślono konieczność skoncentrowania uwagi uczniów na przyczynach wzrostu i upadku poszczególnych narodów i państw⁵⁰. Staszic zajmował się również problemem edukacji historycznej dziewcząt oraz podręcznikami do nauki historii. We wszystkich swoich projektach kładł nacisk na wychowawczą funkcję historii, na jej wielką rolę w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia.

Projektów było więcej. Autorem jednego z nich był J. Kaulfuss⁵¹, profesor Gimnazjum Poznańskiego. W 1810 r. w „Pamiętniku Warszawskim” przedrukowano instrukcję dla nauczyciela historii Gimnazjum Wołyńskiego Karola Mirowskiego, opracowaną przez Hugona Kołłątaja⁵². W tym samym roku i na tych samych łamach ukazał się artykuł bezimiennego autora *O nauce umiejętności historycznych*⁵³, poświęcony społecznej funkcji historii. Sprawy podręczników do nauczania historii dotknął Konstanty Wolski w swojej mowie *O ważności ustanowienia i wprowadzenia po szkołach Książek Elementarnych*⁵⁴. Wymienione tutaj wypowiedzi wyrażały głęboką troskę o stan edukacji historycznej,

⁴⁹ Por. Z. Kukulski, *Udział Staszica w pracach Izby Edukacyjnej (1807—1812)*, [w:] *Stanisław Staszic. Księga zbiorowa*, Lublin 1926—1927, odb. — Lublin 1921; R. Ilnicka-Miduchowa, *Poglądy Stanisława Staszica na nauczanie historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne”, [t] II, 1965, s. 94 i n.

⁵⁰ Por. S. Staszic, *Pisma pedagogiczne*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1926, s. 340.

⁵¹ Por. J. S. Kaulfuss, *O edukacji narodowej dla kraju naszego z dnia 10-go sierpnia 1807*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 86 i n.

⁵² „Pamiętnik Warszawski”, 1810, numer kwietniowy.

⁵³ *Ibidem*, nr 3. Poglądy wypowiedziane w tej pracy omówił T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 96.

⁵⁴ Mowa ta wydrukowana została najpierw w „Rocznikach TPN”, 1812. Przedruk [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 494 i n.

ale — poza importowanym niejako z zewnątrz tekstem Kołłątaja — nie zawierały jakichś nowych myśli, powtarzały natomiast sady obiegowe, typowe dla okresu Oświecenia.

Jednym z pierwszych aktów, w których Izba Edukacyjna wypowiedziała się w sposób wiążący na temat nauczania historii, było postanowienie *Zasady urządzania seminarium, czyli szkoły nauczycielów w Łowiczu*, przyjęte na sesji 14 VI 1808 r. W rozdziale IV znalazł się tam krótki punkt poświęcony nauczaniu geografii i historii „krajowej”. Nauki te mają być dawane uczniom „jak najdokładniej, wpajając w nich przy wszelkiej okoliczności miłość ojczyzny”⁵⁵. Nauczanie historii Polski w seminariach nauczycielskich miało więc być podporządkowane potrzebom wychowania patriotycznego. Cytowane postanowienie pomija całkowitym milczeniem sprawę nauczania historii powszechnej.

Jeżeli chodzi o „typowe” szkoły średnie, to prace programowe ruszyły na dobre dopiero po powołaniu w kwietniu 1810 r. Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Towarzystwo to w ciągu paru miesięcy opracowało plany nauk oraz szczegółowe projekty programów dla szkół departamentowych, wydziałowych i podwydziałowych. Szkoły departamentowe miały służyć do rozwinięcia w młodzieży „wszelkich władz umysłowych”, a tym samym przygotować ją należycie do studiów w szkole głównej, czyli na uniwersytecie. Szkoły podwydziałowe i wydziałowe miały charakter szkół realnych. Ich zadaniem było dostarczenie ogólnej wiedzy, niezbędnej do wykonywania takich zajęć, jak prowadzenie większego gospodarstwa, handlu czy pracy na niższych stanowiskach w administracji państwowej. Do organizowania tych szkół przystąpiono w roku 1810.

Według projektu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w szkołach podwydziałowych historia miała być wykładana w kl. I i II, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. W kl. I przewidziano ogólny zarys dziejów po-

⁵⁵ *Zródła do dziejów wychowania...*, s. 430. Znacznie szerzej sprawa ta była omówiona w *Projekcie względem urządzania seminarium nauczycielskiego w Łowiczu*, opracowanym przez Burgunda, rektora tej szkoły. Omawiając cele nauczania „historii krajowej”, pisał on m. in.: „Przy tej nauce ma nauczyciel najlepszą sposobność zaszczerpienia w uczniach swoich patriotyzmu, czyli miłości ojczyzny; bo tu może wskazać, że wszystkie urządzenia krajowe, choćby prywatnym osobom ciężarem się stawały, lecz do powszechnego dobra dopomagają..., że częstokroć prywatne osoby tracić muszą, aby całość nienaruszoną została, i że od zachowania praw spokojność i porządek społeczności zawisły i że dla tego samego wykonanie praw jest istotnym obowiązkiem każdego... Tu będzie można okazać młodemu, że partykularny człowiek mniej zdoła objąć ogrom całego rządu, aniżeli ten, co się przy sterze onego znajduje, że nasze rezonowania, narzekania i tym podobne z nieroztropności tylko pochodzą...” (*Ibidem*, s. 225—226). Był to program dość wąski i nieco konserwatywny. Nie ma podstaw, aby sądzić, że tak samo „miłość ojczyzny” pojmowali autorzy cytowanego w tekście zarządzenia.

wszecznych, z podaniem głównych epok oraz wiadomości „o sławniejszych w świecie narodach, ludziach, odmianach i wynalazkach”. Program kl. II przewidywał: „Szczegóły z historii polskiej o sławniejszych ludziach, odmianach, epokach i królach, z zastosowaniem do epok historii powszechnej”⁵⁶. W szkołach wydziałowych przewidziano odrębny wykład z historii powszechnej i osobny dla dziejów Polski. Historia powszechna miała być wykładana w kl. I, II i III po 2 godz. w tygodniu, historia Polski zaś — w kl. II i III po 1 godz. na tydzień. Program kl. I obejmował to samo, co w analogicznej klasie szkoły podwydziałowej, z tym uzupełnieniem, że miano tu także uwzględnić wiadomości z dziejów Polski. Był to w gruncie rzeczy kurs propedeutyczny, znany nam już dobrze z programu Liceum Warszawskiego. Nauka systematyczna miała się zaczynać w kl. II, a jej kontynuację przewidziano w kl. III. Program obmyślony został pod kątem widzenia potrzeb natury ideowo-wychowawczej. W kl. II nauczyciel miał powtórzyć z uczniami kurs poprzedni, a następnie wyłożyć „historię dawną, szczególnie grecką i rzymską, ze względu na cnoty rycerskie, miłość ojczyzny i obyczaje tych narodów”. W kl. III miała być wykładana historia średniowieczna i nowożytna „aż do naszych czasów, w porządku etnograficznym”. Treść wykładów obejmować miała głównie dzieje „wewnętrzne”. Świadczy o tym następujące sformułowanie: „Tu szczególnie ma się wzgląd na stan wewnętrzny narodów, na ludzi sławniejszych w wojnie, w polityce, kunsztach i umiejętnościach, na wynalazki i odkrycia znaczniejsze. Wzrost przemysłu i handlu są głównym obiektem historii w tej klasie”.

Szeroko uwzględniono również sprawy „wewnętrzne” w programie wykładów z dziejów Polski. Dla kl. II przewidywano: „Krótki rys historii polskiej aż do roku 1505, w której oprócz głównych podziałów zastanawiać ma nauczyciel uczniów nad charakterem i obyczajami dawnych Polaków; nad stopniami, po jakich rozszerzał się kraj Polski; nad wzrostem lub upadkiem rolnictwa, miast, handlu etc.; nad przyczynami niedostatku rękodziel i zaniedbania przemysłu i kunsztów, co z czynów samych w ciągu historii wywijać mu się będzie”. Oprócz tego w kl. II zatrudniać powinny nauczyciela „opisy biograficzne znakomitszych w każdym rodzaju ludzi, charakteryzujące ich cnoty patriotyczne...”

Wedle tych samych założeń opracowano program dla kl. III, który obejmował: „Ciąg dalszy historii polskiej aż do ostatnich czasów odrodzenia się Księstwa Warszawskiego. Wskazanie najważniejszych epok znaczenia narodu polskiego w Europie pod panowaniem: Zygmunta, Batoiego, Zygmunta III, Sobieskiego. Zwrot uwagi uczniów na wielkich ludzi, pod tymi królami działających i na okoliczności do tego znaczenia

⁵⁶ Rozkład nauk na klasy w szkołach podwydziałowych, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 577—578.

narodowi służące. Wskazywanie nasion zawiązującego się nierządu w Polsce, w tym stopniu znaczenia jej. Zastanawianie uczniów nad przyczynami upadania wewnętrznej ekonomiki narodowej, słabienia energii narodowej, silenia się światła z przesądem, cnoty patriotycznej z intrygą lub egoizmem, co do przyzwoitych urzędów wewnętrznych. Na koniec dotknięcie przyczyn zupełnego upadku narodu i okoliczności pomagających odrodzeniu się jego⁵⁷.

Cytowany projekt uderza nowoczesnością wielu sformułowań. Niewiele ma on wspólnego z dawną, kronikarską koncepcją historii, opiera się natomiast, jak łatwo zauważyć, na założeniach przyjętych przez Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk⁵⁸. Wyszczególnienie problemów, wokół których zamierzano skoncentrować wykład nauczyciela, wskazuje wyraźnie, że mamy tu do czynienia z próbą przetransportowania wypracowanej w TWPN koncepcji dziejów Polski na teren szkoły. Twórcy projektu, tak jak i autorzy *Odezwy Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk w sprawie Prospektu historii narodu polskiego*, stawiali sobie dwa cele wychowawcze: 1. kształtowanie miłości do Ojczyzny i 2. wychowanie światłego, nowoczesnie myślącego obywatela. Pietyzm wobec przeszłości spletał się w tej koncepcji z krytycznym stosunkiem do zjawisk negatywnych, z dążeniem do wyplenienia tych wad naszego „charakteru narodowego”, które zdaniem autorów spowodowały słabość państwa, a tym samym przyczyniły się do jego upadku. Nowoczesny model obywatela wymagał zwrócenia uwagi na czynniki gospodarcze w dziejach, na doniosłość aktywności gospodarczej, rozwoju przemysłu, rzemiosła i handlu. W tym też kierunku poszły — jak widzieliśmy — prace programowe Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Oprócz spraw gospodarczych w stosunkowo szerokim zakresie uwzględniło ono również problematykę rozwoju nauki i techniki, dając tym wyraz dobremu rozumieniu potrzeb kształtującego się właśnie społeczeństwa kapitalistycznego.

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych opracowało także w 1810 r. projekt *Planu nauk przez klasy na Szkoły Departamentowe*⁵⁹. Zawierał

⁵⁷ *Rozkład nauk na klasy w szkołach wydziałowych*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...* s. 569—570.

⁵⁸ Por. A. Kraushar, *op. cit.*, t. II, cz. 1—2, Warszawa—Kraków 1900—1902; J. Michalski, *Z dziejów Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Warszawa 1953; B. Suchodolski, *Rola Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w rozwoju kultury umysłowej w Polsce*, Warszawa 1951; F. Bronowski, H. Winnicka, *Projekt historii narodowej w pracach Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, S. I, nr 4, Łódź 1956.

⁵⁹ Projekt ten został przesłany Izbie Edukacyjnej w dn. 3 VI 1810. Pełny jego tekst zamieścił Z. Kukulski w cytowanym tu zbiorze *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 533—553.

on m. in. rozkład materiału historycznego na poszczególne klasy. Wszystkie te projekty zostały zatwierdzone dopiero dwa lata później przez powstałą w styczniu 1812 r. Dyрекcyję Edukacji Narodowej, która przejęła kompetencje dotychczasowej Izby Edukacji Publicznej. Motywy tej zwłoki nie są znane. Faktem jest jednak, że większość szkół średnich zastosowała się do nowego programu jeszcze przed jego zatwierdzeniem przez Dyрекcyję Edukacyjną. Formalnie obowiązywał on od początku roku szkolnego 1812/13.

Opublikowany w 1812 r. *Plan nauk Szkół Departamentowych* był dość wierną kopią projektu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych z 1810 r. Jeżeli chodzi o historię, to różnice są zgoła nieznaczne i poza dwoma wypadkami mają jedynie charakter formalno-konstrukcyjny. Wedle wprowadzonego w 1812 r. *Rozkładu nauk na klasy i godziny*, historia powszechna miała być wykładana we wszystkich sześciu klasach szkoły departamentowej w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Nauka historii Polski miała się zaczynać w kl. II. W klasie tej, jak i w trzech klasach następnych (II—V) przeznaczono na to 1 godz. tygodniowo. Podwojono ten wymiar w klasie ostatniej, a więc VI. Łącznie na historię przeznaczono 18 godzin tygodniowo, z tego $\frac{2}{3}$ na dzieje powszechne, a $\frac{1}{3}$ na historię Polski⁶⁰.

Plan nauk... wprowadzał w szkołach departamentowych system koncentryczny, według wzoru Liceum Warszawskiego. Kl. I miała dać uczniom „przygotowanie” do dalszej nauki historii. Kurs propedeutyczny obejmował głównie historię powszechną, uwzględniał jednak także pewne wiadomości z dziejów Polski. Warto tu podkreślić, że historia Polski miała być omawiana łącznie i w ścisłym związku z dziejami powszechnymi. Chodziło w tym wypadku o to, jak można się domyślić, aby młodzież potrafiła usytuować wydarzenia z dziejów ojczystych w kontekście wypadków powszechnodziejowych, stanowiących ważne cezury historyczne. Do sprawy tej przywiązywano dużą wagę. Kurs propedeutyczny miał stworzyć w umysłach uczniów coś w rodzaju „rusztowania” chronologicznego, na którym mogłaby się oprzeć dalsza, systematyczna już nauka dziejów. Oto szczegółowy program tego „przygotowania” według *Planu nauk...* z 1812 r.:

„Rys chronologiczny historii powszechnej, w którą i polska wchodzi, ma być podany uczniom, z oznaczeniem najznakomitszych epok. Te epoki główne są: 1. Noe. 2. Mojżesz. Tu należy Minos, Likurg, Solon z wiadomością o nich historyczną. 3. Rzym. 4. Cyrus. 5. Aleksander Wielki. 6. Jezus Chrystus. 7. Teodozjusz. Tu należą wiadomości ogólne o emi-

⁶⁰ *Rozkład nauk na klasy i godziny tygodniowo*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Departamentowych 1812 roku*, b. m. i r. w., s. 71. Podobnie tę rzecz ujmował projekt z 1810 r. Por. *Zródła do dziejów wychowania...*, s. 554.

gracji Scytów i tworzeniu się nowych królestw. 8. Mahomet. Tu wzmianka podług chronologii niepewnej historii polskiej. 9. Karol Wielki. Pod tę epokę podciąga się krótka historia o Piaście, Mieczysławie, Bolesławie Chrobrym, o utworzeniu się i rozszerzeniu Polski. 10. O Krucjatach. Tu można wspomnieć o wojnach z Pomorzanami, Prusakami, Tatarami i Litwą, o Kowalerach Mieczowych i o Krzyżakach, o połączeniu Litwy z Koroną, i o wolnych elekcjach. 11. Kolumb. Tu o wojnach z Moskwą, Turcją, Szwecją, z Kozakami. 12. Rewolucja Francuska. Tu o Sejmie konstytucyjnym i o ostatecznym podziale Polski. W ten rys wchodzi także ogół historii ludu Izraelskiego. Lata epok jak najmocniej wbić sobie w pamięć powinni uczniowie. Nauczyciel trzymać się może krótkiego rysu Schröckha⁶¹.

Warto porównać ten program z programem kursu propedeutycznego w Liceum Warszawskim w roku szkolnym 1807/08. Pozytywnym zjawiskiem było powrócenie do dawnej koncepcji łącznego ujmowania historii Polski i powszechnej. Pod względem dydaktycznym nowy program stanowił jednak poważny krok wstecz. W Liceum Warszawskim bardziej liczono się z psychiką i możliwościami poznawczymi dzieci uczących dopiero naukę historii. Dbano więc o taki dobór epizodów z historii powszechnej i Polski, aby mogły one poruszyć wyobraźnię uczniów, rozbudzić w nich możliwie głębokie zainteresowanie przedmiotem. Program z roku 1812 nie miał tych zalet. Owo pedantyczne wyliczenie epok i towarzyszący temu nakaz, aby uczniowie lata tych epok wbili sobie w pamięć „jak najmocniej”, to pierwsza zapowiedź powrotu do tradycyjnych, pamięciowych metod nauczania. Inną wadą programu nauczania historii w kl. I było włączenie doń historii biblijnej. Oznaczało to nawrót do koncepcji zarzuconej już przez J. K. Skrzetuskiego i Komisję Edukacji Narodowej. Podkreślić jednak należy, że w tym zakresie program z 1812 r. dzielił słabości programu Liceum Warszawskiego. Polecony do użytku nauczyciela podręcznik Johanna Matthiasa Schröckha⁶² posiadał pewne walory naukowe, niemniej był bardzo konserwatywny, jeżeli chodzi o tzw. historię biblijną, która omówiona została w nim bardzo szeroko i w sposób bezkrytyczny.

Po nauce „przygotowawczej” następował kurs I, obejmujący kl. II

⁶¹ *Plan nauk Szkół Departamentowych*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Departamentowych...*, 42—43.

⁶² J. M. Schröckh, *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*, Leipzig 1779—1784. Tłumaczenie, a właściwie przeróbka polska P. Kotowskiego, *Historia powszechna przez J. M. Szreka z niemieckiego języka na polski przez ks. ... przetłumaczona, dodatkami pomnożona i do roku 1812 doprowadzona*, t. I—II, Wilno—Warszawa 1813; t. III — 1814. Por. T. Słowikowski, *Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie w latach 1815—1846*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967, s. 134 i n.

i III. Przewidziano dla nich „opis historyczny ludów znakomitszych oraz ludzi sławnych z wytknięciem zdarzeń jednego kraju na odmiany w drugim wpływ mające”. W kl. II miała być wykładana historia starożytna, w kl. III zaś — średniowieczna i nowożytna, aż do czasów współczesnych. *Plan nauk...* nie wyszczególniał treści tych wykładów, ograniczał się jedynie do następującego sformułowania: „Tu mają miejsce wynalazki i odkrycia znakomitsze, które miały wpływ na odmianę obyczajów, charakteru, opinii, religii; na handel, przemysł, wzrost światła, kultury ogólnej, prawodawstwa, i odmian rządu w rozmaitych narodach”⁶³. Według tego „planu” miała być także wykładana historia Polski: w kl. II — od początku do Kazimierza Wielkiego, w kl. III — od roku 1333 „do ostatnich czasów polskich”. Dzieje Polski miał poprzedzić „zwyczajny podział na epoki”. Autorzy programu zalecali, aby nauczyciel zapoznawał uczniów z biografiami wybitnych postaci, a także aby odczytywał uczniom i przypominał im „śpiewy polskie”⁶⁴. Nietrudno odgadnąć, iż wszystko to służyć miało wychowaniu patriotycznemu młodego pokolenia.

Kurs drugi obejmował program kl. IV i V. Oto jego treść w brzmieniu z roku 1812: „Wykład kursu poprzedniczego w obszarniejszym widoku. Tu się wykładają przyczyny i skutki rozmaitych wypadków, początek kwitnienia i upadanie następne narodów, wzrost i stopień kultury tak co do nauk, jako też co do obyczajów i moralności”. W tym duchu w kl. IV miała być wykładana historia starożytna, a w kl. V — średniowieczna i nowożytna, „aż do naszych czasów”. Co do kl. V program zawierał następującą uwagę: „W historii terazniejszej względ mieć potrzeba na stosunek polityczny narodów pomiędzy sobą. Do czego rzut synchronistyczny jest potrzebny. Historia narodów, które nie tak wielki wpływ miały na stan Europy, daje się tylko w ogóle. Wzmianka o lu-

⁶³ *Plan nauk Szkół Departamentowych*, s. 44—45. Przeoczył to sformułowanie T. Słowikowski. Stąd niesłuszne twierdzenie tego autora jakoby w programie szkoły departamentowej nie została uwidoczniła konieczność ujmowania stosunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych (por. T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 92). Było, jak widzieliśmy, wręcz odwrotnie. Program kładł na te sprawy duży nacisk, co było niewątpliwie odbiciem dokonujących się wówczas przemian w życiu społecznym. Także i w innych sprawach stanowisko T. Słowikowskiego wymaga dzisiaj daleko idącej rewizji. Np. zdaniem tegoż autora, „jeżeli chodzi o same metody nauczania tego przedmiotu [historii], to ... nie tylko nie posunięto się w tym względzie naprzód, ale raczej da się tutaj wyczuć nawet pewien regres w stosunku do tego, co na ten temat mówiono i działano w czasach Komisji Edukacji Narodowej” (*op. cit.*, s. 93). W świetle tego, co wiemy o nauczaniu historii w Liceum Warszawskim, opinia ta jest bardzo dyskusyjna.

⁶⁴ Chodzi tu zapewne o *Śpiewy historyczne* J. U. Niemcewicza. Utwór ten zalecało Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych licząc na to, że niebawem ukaże się on drukiem. *Śpiewy historyczne* ukazały się po raz pierwszy w całości dopiero w 1816 r. Por. s. 96 niniejszego opracowania.

dach wschodnich, działających na Europę, jak to: Mogułach [sic!], Turkach etc. powinna tu mieć miejsce”.

Równoległe z historią powszechną miał być prowadzony II kurs historii Polski. „Poprzedzi go podział ogólny historii polskiej podług rozkładu uczynionego przez Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk. Stosownie do tego rozkładu dawana będzie obszerniej w względach wyżej pod historią powszechną wymienionych”. Nieco inaczej rozłożono teraz w kursie materiał nauczania. Program kl. IV obejmował dzieje Polski do roku 1505, a kl. V od tej daty do „ostatniego zgaśnięcia Polski i wskrzeszenia Księstwa Warszawskiego”. Położenie w tym koncentracie większego nacisku na dzieje nowożytne i najnowsze uznać oczywiście należy za zjawisko pozytywne.

Wyodrębnienie dwu koncentratów w nauce historii dokonało się, o czym już wspominaliśmy, pod wpływem pozytywnych w tym względzie doświadczeń Liceum Warszawskiego. Cytowany tu *Plan nauk...* nie objaśnia bliżej, czym oba kursy mają się różnić od siebie. Stwierdza się tam ogólnie, że kurs drugi ma być powtórzeniem kursu pierwszego, ujętego jednak teraz „w obszerniejszym widoku”. Co to znaczy? Nie chodziło tu tylko o to, aby kurs drugi zawierał obszerniejszy materiał faktograficzny z zakresu np. dziejów politycznych czy gospodarczych. Przez „obszerniejszy widok” rozumiano przede wszystkim ogólniejsze, bardziej „filozoficzne” spojrzenie na dzieje. Wskazuje na to położenie dużego nacisku na synchroniczne ujmowanie historii różnych narodów oraz na przyczyny wzrostu ich potęgi i upadku. Kurs drugi miał więc na celu doprowadzenie uczniów do głębszego zrozumienia procesu historycznego.

Na tym nie kończyła się jeszcze nauka historii w szkołach departamentowych Księstwa Warszawskiego. Zamykał ją kurs dodatkowy w kl. VI. Zadania tego kursu były dość różnorodne: „Po ukończonych kursach historii powszechnej w klasach poprzedzających — czytamy w *Planie nauk...* — pozostanie w 6-tej klasie czerpać obszerniejsze jej wiadomości w samychże źródłach. Tu więc następować powinno czytanie autorów klasycznych co do historii powszechnej jak i szczególnej. Z nich treść zbierać będą uczniowie i opowiadać. Do tego przydać należy powtórzenie w szczegółach ważnych zdarzeń, przez co uzupełnią się przerwy mogące się zdarzać w poprzedzających kursach”⁶⁵. Kurs dodatkowy miał więc realizować głównie dwa cele: 1. utrwalac i uzupełniać dotychczasową wiedzę uczniów o ważniejszych wydarzeniach historycznych, 2. zapoznać ich z niektórymi elementami metody badawczej historii. Temu przecież celowi służyć chyba miało „czerpanie... wiadomości w samychże

⁶⁵ *Plan nauk Szkół Departamentowych*, s. 45.

źródłach". W projekcie z roku 1810 widniał jeszcze cel trzeci, który otrzymywał wówczas następujące sformułowanie: „Tu ma miejsce rozbiór filozoficzny różnych wypadków, przez który objawiają się nam widoki opatrności, światem rządzącej i opiekującej się rodzajem ludzkim”⁶⁶. Po raz pierwszy postawiono tu wyraźnie przed nauczaniem historii zadanie „filozoficznego” rozbioru dziejów. Nasuwają się tu pewne skojarzenia z nieco późniejszą koncepcją Lelewela. Zaznaczyć jednak od razu należy, że Lelewel pojmował historię „filozoficzną” w sposób inny, bliski racjonalizmowi Oświecenia. Autorzy projektu natomiast opowiedzieli się, jak widzieliśmy, za providencjalistyczną filozofią dziejów. Podstawowym założeniem tej koncepcji była teza o rządach opatrności w dziejach. Na pewno nie była to koncepcja postępową, przy jej ocenie brać jednak należy pod uwagę fakt, iż miała ona sporo zwolenników, nawet w drugiej połowie XIX w.

W pierwotnym projekcie (1810 r.) zakładano również, że w kl. VI czynione będą „uwagi filozoficzne nad epokami historii Polski”⁶⁷. Zdanie to zostało pominięte w ostatecznej wersji programu. Historia Polski miała być w kl. VI wykładana „tym samym sposobem”, co historia powszechna. Z dawnych kronikarzy uczniowie mieli czytać i „rozbiierać” m. in. dzieła Łukasza Górnickiego, Bielskiego (zapewne Marcina), Andrzeja Maksymiliana Fredry i Wespazjana Kochowskiego. Zalecano także lekturę *Listów Żałuskiego*, książki Rulchiera'a *Historia bezrządu Polski* oraz wielkiego dzieła Naruszewicza *Historia narodu polskiego*. Dużą wagę przywiązywano także do publicystyki politycznej XVIII w. (S. Konarski, *O skutecznym rad sposobie; O ustanowieniu i upadku Konstytucji 3-go maja*, i in.)⁶⁸.

Kurs zamykający naukę historii oparty został na wzorach wypróbowanych wcześniej w ostatnich klasach Liceum Warszawskiego. Jeżeli chodzi o podręczniki, to zalecano, aby w ostatnich klasach szkoły departamentowej nauczyciel korzystał z pracy Rustana, tj. F. Rühsa (*Entfurf einer Propödeutik des historischen Studiums*, Berlin 1811), „zaciągając pomocy” z dzieł takich autorów, jak Gibbon, Rollin, Bossuet, Robertson F.A. Schmidt i in.⁶⁹ Obok prac starszych uwzględniano więc również prace nowe, powstałe już w XIX stuleciu. Rejestr książek do historii, jakie powinny się znajdować w bibliotekach szkół departamentowych, obejmuje przeszło dwadzieścia pozycji⁷⁰. Wymienia się tam, obok różnego ro-

⁶⁶ *Zródła do dziejów wychowania...*, s. 551.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Plan nauk Szkół Departamentowych*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Rejestr książek mających się znajdować w Bibliotekach Szkół Departamentowych*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Departamentowych...*, s. 75.

dzaju podręczników i „monografii”, sporo tablic chronologicznych i synchronistycznych, głównie niemieckich. Jeżeli chodzi o literaturę do dziejów Polski, to reprezentowana jest ona dość skromnie, m. in. przez „kronikarzy polskich” (bez wymieniania nazwisk i tytułów) oraz dzieło Jerzego Samuela Bandtkiego (*Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*, Wrocław 1810).

Ograniczyliśmy się tutaj do zaprezentowania programu szkół departamentowych, jako że program ten miał charakter uniwersalny: szkoły podwydziałowe i wydziałowe realizowały w zasadzie tylko to, co było przewidziane dla klas młodszych szkół departamentowych⁷¹.

Jak w praktyce wyglądało nauczanie historii w szkołach średnich Księstwa Warszawskiego? W 1814 r. już po jego upadku było takich szkół 48 (11 departamentowych, 23 wydziałowych i 14 podwydziałowych). Poziom ich był bardzo nierówny. Przypatrzmy się nieco bliżej pracy szkół departamentu bydgoskiego, korzystając z opracowania Bolesława Pleśniarskiego.

Nauczanie historii w Bydgoskiem wyglądało różnie. „Wybór sposobu, w jakim miano nauczać historii, zostawiony był inicjatywie nauczyciela. Szkoła pakoska traktowała naukę historii jako luźny, kronikarski zbiór faktów i zdarzeń. W pierwszych latach Księstwa wiązała ją z realiami, z nauką o rzeczach, która jako tzw. *eruditio* zrodziła się w dawnej szkole humanistycznej przy wykładzie literatury klasycznej. W pozostałych szkołach, zwłaszcza bydgoskiej, wysuwano pewne motywy działań pokoleń i jednostek, usiłowano wyjaśniać czynniki powodujące takie a nie inne przyczyny i skutki. Traktowano ją pragmatycznie. Obok zjawisk polityczno-dyplomatycznych uwzględniano również zagadnienia natury społecznej, gospodarczej, prawnej, obyczajowej i kulturalnej... próbowano w sposób genetyczny wyjaśniać wypadki w przeszłości, przedstawiając je jednocześnie jako doświadczenie ku przestrodze i pouczeniu teraźniejszości. Celował w tym Woyciechowicz, nauczyciel historii w szkole chełmińskiej”⁷².

Dalej zwraca autor uwagę na fakt, iż punktem wyjścia przy nauczaniu historii były legendy, podania i baśnie. Postępowano tak prawdopodobnie dlatego, że w legendach i podaniach łańcuch przyczyn i skutków jest bardziej zwarty i skutek tego łatwiej przystępny dla umysłu dziecięcego. Wiadomo też, jak silny wpływ wywierają one na młode umysły, jak poruszają wyobraźnię i oddziałują emocjonalnie. Ujęcie materiału historycznego na lekcjach było różne. Wypadki dziejowe

⁷¹ Por. *Wewnętrzne urządzenie Szkół Podwydziałowych*, [Warszawa] 1812; *Wewnętrzne urządzenie Szkół Wydziałowych*, [Warszawa] 1812.

⁷² B. Pleśniarski, *Szkolnictwo departamentu bydgoskiego w okresie Księstwa Warszawskiego*, Toruń 1965, s. 192—193.

skupiano wokół wybitnych postaci albo też przedstawiano je w porządku chronologicznym. Pierwsze ujęcie nazywano biograficznym, drugie — chronologiczno-progresywnym. W wykładzie historii powszechnej stosowano bądź to ujęcie etnograficzne (omawianie po kolei dziejów poszczególnych narodów), bądź też synchronistyczne (równoczesne omawianie dziejów kilku narodów)⁷³.

Tok lekcji historii składał się zwykle z dwu części. W pierwszej w formie erotematycznej, czyli pytającej, nauczyciel sprawdzał wiadomości uczniów, przypominał, pogłębiał, korygował i utrwalał uprzednio zdobyte przez nich wyobrażenia i pojęcia. Słabą stroną tej części lekcji było kurczowe trzymanie się podręcznika. Podstawą drugiej części, tj. nowej lekcji, był wykład w formie opowiadania ewentualnie (rzadziej) pogadanki. Wykład co do treści i konstrukcji odpowiadał na ogół podręcznikowi. Po wykładzie w wyższych klasach jeden z biegle czytających uczniów odczytywał tekst odpowiedniego rozdziału z podręcznika. Nierzadko — jak stwierdza Pleśniarski — nauczyciele ograniczali się tylko do tego, rezygnując z własnego wykładu. Rekapitulacji pierwotnej na ogół nie stosowano, czasami tylko, ale bardzo rzadko, dokonywano pod koniec lekcji krótkiego streszczenia. Lekcje kończyły się najczęściej wskazaniem przez nauczyciela określonego rozdziału podręcznika, którego treść należało sobie w domu przyswoić.

Po zakończeniu półroczna i pod koniec roku szkolnego powtarzano cały materiał historyczny, z jakim uczniowie zapoznali się w ciągu danego okresu (półroczna czy roku). Czasami przy tej właśnie okazji próbowano porównywać i zestawiać zjawiska pokrewne, stosunki społeczne, instytucje, postępowanie wybitnych jednostek itp. Nieraz zwracano także uwagę na przyczyny niektórych zjawisk historycznych. Według Pleśniarskiego udział uczniów w zdobywaniu wiadomości historycznych był raczej ograniczony, a stopień ich samodzielności niewielki. „Toteż zdobyte przez uczniów wiadomości historyczne układały się częstokroć w sypką górę przeróżnych oderwanych zdarzeń, osób, nazwisk, dat”. Nadmiar szczegółów utrudniał zapamiętywanie rzeczy ważnych.

Niedociągnięć i braków było zresztą więcej. „Do najpoważniejszych należało zbyt obszerne traktowanie historii starożytnej, a pobieżne — dziejów nowszych. Nadmiernie akcentowano treści polityczno-dyplomatyczne. Materiał z zakresu dziejów społecznych, kulturalnych, a nawet politycznych włączano w wąskie ramy życiorysów wybitnych postaci, co musiało wytwarzać błędne pojęcie o nadmiernej roli jednostek”⁷⁴. Na ogół układano dzieje w szereg luźnych epizodów, bez przyczynowego

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 194.

powiązania ich ze sobą. Często pomijano też tło ogólne i warunki, których znajomość jest niezbędna do wyjaśnienia czynów, zdarzeń i faktów pojedynczych. Przesadnie też — zdaniem cytowanego autora — podkreślano momenty intelektualne, nie doceniano natomiast wartości wychowawczych „czynników uczuciowych i wolitywnych”.

Nowe prądy docierały jednak i do Bydgoskiego. Przy nauczaniu historii posługiwano się m.in. środkami poglądowymi, np. tablicami chronologicznymi, synchronicznymi i genealogicznymi. Do innych środków pomocniczych, używanych w szkołach średnich Bydgoskiego, zaliczyć należy pieśni (a także niektóre *Śpiewy historyczne* Niemcewicza) oraz różnego rodzaju zbiory anegdot historycznych. Korzystano także ze źródeł wymienionych w programie (teksty Górnickiego, Bielskiego i in.). Robiły to dość skrupulatnie szkoły w Bydgoszczy i Chełmnie. Pozostałe zadowalały się lekturą wybranego przez siebie podręcznika. Przy wykładzie dziejów Polski posługiwano się w pierwszym rzędzie kronikarską pracą Teodora Wagi *Historia książąt i królów polskich* (pierwsze wyd. w 1770, wiele wznowień) oraz wspomnianym już podręcznikiem Bandtkiego *Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*. Jeżeli chodzi o historię powszechną, to tu najszersze zastosowanie znalazł podręcznik J. M. Schröckha. Korzystano również z *Historii świata* Karola Beckera oraz innych materiałów pomocniczych⁷⁵.

Z badań Pleśniarskiego wynika jasno, że szkoły średnie departamentu bydgoskiego nie przyswoiły sobie jeszcze w pełni zasad nowej dydaktyki historii, wypracowanych w słynnym Liceum Warszawskim. Trudno się temu dziwić; zbyt mało było czasu na to, aby mogły się one całkowicie upowszechnić i przyjąć we wszystkich szkołach. Silne było jeszczeciążenie wzorów tradycyjnych, dotychczasowej praktyki szkolnej. Coś niecoś jednak z nowej koncepcji zostało przejęte. Cytowany autor wspomina, że w przodujących szkołach Bydgoskiego obok historii politycznej, uwzględniono także niektóre zagadnienia z zakresu historii społeczno-gospodarczej, ustrojowej, kultury itp. Zwracano tam również uwagę na przyczyny i skutki omawianych wydarzeń, dokonywano także różnego rodzaju zestawień i porównań. Postęp jest więc widoczny, chociaż prawdą jest i to, że wiele szkół pracowało po staremu. Jeżeli nie wszystko, to w każdym razie wiele zależało od nauczyciela, od jego przygotowania naukowego i pedagogicznego. Z tym nie było najlepiej, czasami bywało nawet bardzo źle. Pomysłów i to dobrych pomysłów nie brakowało, cóż kiedy nie miał ich kto realizować. Wszystko rozbijało się o brak dobrze przygotowanych nauczycieli.

Księstwo Warszawskie do roku 1809 nie miało uniwersytetu. A i póź-

⁷⁵ *Ibidem*, s. 156 i n.

niej, kiedy Kraków znalazł się w jego granicach, sytuacja nie mogła się zmienić z dnia na dzień. Szkoła Główna wymagała reformy, a nawet gdyby najlepiej pracowała, to i tak nie mogłaby w krótkim czasie wyszkolić potrzebnej liczby nauczycieli⁷⁶. Inną przeszkodą było to, że nowy program historii wprowadzono oficjalnie stosunkowo późno, pod sam koniec instnienia Księstwa Warszawskiego. Nie było więc czasu na jego wdrożenie do praktyki szkolnej. Nie zdążono też opracować nowych podręczników, mimo iż wcale energicznie zabiegało o to Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych.

Mimo tych przeszkód burzliwe czasy Księstwa Warszawskiego przyniosły szereg pozytywnych zmian, które w sposób dość istotny zmodernizowały dotychczasowy system nauczania historii. W porównaniu do czasów Komisji Edukacji Narodowej w szerszym zakresie uwzględniano teraz historię średniowieczną i nowożytną, a także takie dziedziny jak dzieje gospodarcze, prawnoustrojowe i kultury. Podjęto nową próbę faktycznego przełamania wzorów kronikarskich, i oparcia się na nowej, „filozoficznej” koncepcji historii. Istotny postęp dokonał się także w organizacji i metodach nauczania. Licząc się z psychiką uczniów, wprowadzono kurs propedeutyczny, a także dwa koncentraty, dostosowane do możliwości poznawczych młodzieży w różnych przedziałach wieku szkolnego. Wprowadzono również lekturę źródeł i opracowań historycznych. Wiązały się z tym różnego rodzaju ćwiczenia, które miały na celu wdrożenie uczniów do pracy samodzielnej, możliwie poprawnej pod względem metodycznym.

Nowa koncepcja nauczania historii wypracowana została, jak widzieliśmy, w Liceum Warszawskim. Tam też podjęto rzetelny wysiłek, aby uczyć „na rozum”, a nie „na pamięć”. Inne szkoły średnie nie miały takich osiągnięć. Spora ich część dążyła jednak do tego, aby zastosować u siebie nowe wzory i na tej drodze podnieść na wyższy poziom szkolną edukację historyczną. Tendencja ta przybrała na sile w ostatnich latach Księstwa Warszawskiego. Jednocześnie jednak wystąpiły pewne zjawiska negatywne. Jak już wyżej pisaliśmy, program oficjalny z 1812 r. wprowadzał na powrót historię biblijną, otwierał także wrota dla nauki pamięciowej, a nie rozumowej. Była to zapowiedź regresu, do którego przyczyniły się siły zachowawcze, wywierające już wówczas znaczny wpływ na politykę oświatową rządu i paraliżujące poczynania ludzi światłych tego pokroju, co Staszic czy Kołłątaj.

Po upadku Napoleona, a wraz z nim i Księstwa Warszawskiego,

⁷⁶ Katedrę „historii uniwersalnej i geografii” w Szkole Głównej objął w 1809 r. Julian Czermiński. W obu dziedzinach nie miał on większego przygotowania naukowego, niemniej wykształcił w latach dwudziestych paru zdolnych nauczycieli historii i geografii. Por. T. Słowikowski, *Nauczanie historii...*, s. 47 i n.

na ziemiach utworzonego w 1815 r. Królestwa Polskiego nauczanie historii przechodziło taką samą ewolucję, jak cała polska oświata. Początkowo utrzymano system szkolny i programy z czasów Księstwa Warszawskiego. Według znanego już nam programu uczono historii m. in. w Szkole Wojewódzkiej Kaliskiej, a także Bialskiej⁷⁷. W tej ostatniej dokonano jednak dość znamiennej korekty w periodyzacji. Jak pamiętamy, program nauczania historii z roku 1812 przyjmował jako cezurę oddzielającą historię „dawną” od „nowej”, datę upadku cesarstwa rzymskiego na Zachodzie. Szkoła Bialska jako moment przełomowy przyjęła narodziny Chrystusa, powracając w ten sposób do dawnej, teologicznej wykładni dziejów. Siły wsteczne usiłowały podporządkować szkołę, w tym także nauczanie historii, konserwatywno-klerykałnemu programowi wychowawczemu. Początkowo opierał się temu, jak mógł prezes Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Stanisław Potocki. Nacisk sił wstecznych, skupionych wokół biskupów, części arystokracji i zafafanej szlachty był jednak tak wielki, że musiał on w końcu ustąpić z zajmowanego stanowiska. Niekorzystne zmiany w szkolnictwie zapoczątkowane zostały jeszcze za czasów prezesury Potockiego, w 1819 r. Pod wpływem kół reakcyjnych Komisja Oświecenia ograniczyła wówczas w szkołach wojewódzkich naukę przedmiotów przyrodniczych, a zupełnie zlikwidowała takie przedmioty, jak logika, prawo natury, prawo polityczne, prawo narodów, konstytucja krajowa, ekonomia polityczna, logika i historia filozofii. Rozbudowano w zamian nauczanie łaciny, wprowadzono również obowiązkowe nauczanie języka greckiego⁷⁸.

Historia pozostała. Wykładano ją we wszystkich typach szkół średnich, a więc w szkołach podwydziałowych, wydziałowych i wojewódzkich⁷⁹. W tych ostatnich na historię „właściwą” przeznaczono: w kl. II —

⁷⁷ Por. *Na popis publiczny uczniów Szkoły Wojewódzkiej Kaliskiej 1817...*, w Kaliszu roku 1817, s. 18—19; *Na popis publiczny uczniów Szkoły Bialskiej ... w Siedlcach* [1818].

⁷⁸ Por. *Wewnętrzne urządzenie szkół wojewódzkich (z roku 1819)* [w:] *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. III, [Warszawa] 1867, s. 441—443; J. Kucharczyński, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa—Kraków 1914, s. 23—24.

⁷⁹ Szkoły podwydziałowe realizowały program szkoły elementarnej oraz program własny, obejmujący dwie, a później trzy klasy. Były to tzw. klasy podwydziałowe. Szkół takich było niewiele (w 1830 r. tylko 3), zamieniano je bowiem na szkoły wydziałowe. Zadaniem szkół wydziałowych było „przysposobić uczniów do takich powołań, do których znajomość nauk ... koniecznie jest potrzebna, albo do klas wyższych szkół wojewódzkich”. Szkoły te obejmowały cztery klasy, z tym że ostatnia miała program dwuletni. Przedmioty te same, co w szkołach podwydziałowych, ujmowano jednak obszerniej. W 1830 r. szkół takich było 18. Szkoły wojewódzkie, czyli licea, były „szkołami dającymi systematycznie zasady wyższego oświecenia”. Ich zadaniem było kształcenie urzędników średnich stopni oraz przy-

2 godz. tygodniowo, w III — 3 godz., w IV — 3 godz., w V — również 3 godz. i w VI — 4 godz. Łącznie 15 godzin w skali tygodniowej⁸⁰. Program szkoły wojewódzkiej obejmował to, co było wykładane w szkołach niższego stopnia oraz kurs dodatkowy (II) mający na celu rozszerzenie zdobytych uprzednio wiadomości z historii. Zrezygnowano z kursu propedeutycznego. Regres najpełniej zaznaczył się w doborze treści nauczania. W kl. I uczniowie mieli słuchać — przy nauce religii — „historii Starego Testamentu”. Program kl. II i III obejmował I kurs historii powszechnej i polskiej. W kl. II nauczyciel powinien dać „Krótkie wiadomości historyczne od stworzenia świata do narodzenia Chrystusa, dzieląc je na sześć epok następujących: 1. Od stworzenia świata do Noego. 2. Od Noego do Mojżesza. 3. Od Mojżesza do Romuła. 4. Od Romuła do Cyrusa. 5. Od Cyrusa do Aleksandra. 6. Od Aleksandra Wielkiego do Narodzenia Chrystusa”. W programie zaznaczono również, że w klasie tej ma być udzielona „Krótka wiadomość o państwach Asyryjskim, Medów, Persów, Fenickim, Egipskim, o Grekach i Rzymianach, z okazaniem na mapie miejsc tych narodów”⁸¹. Program przewidywał jeszcze, że w kl. II będzie wykładana historia Polski do końca panowania Zygmunta Augusta. Treści tego wykładu dokładniej nie określono.

W kl. III, według programu, „dana będzie krótka wiadomość historyczna od narodzenia Chrystusa aż do dni naszych. Ten przeciąg czasu podzieli się na sześć głównych epok: 1. Od narodzenia Chrystusa do Teodozjusza Wielkiego. 2. Od Teodozjusza W. do Mahometa. 3. Od Mahometa do Karola W. 4. Od Karola W. do zaczęcia wojen krzyżowych. 5. Od zaczęcia wojen krzyżowych do odkrycia Ameryki. 6. Od odkrycia Ameryki do naszych czasów”. W klasie tej miała być także wykładana historia Polski od zgonu Zygmunta Augusta do „dni dzisiejszych”⁸².

Zestawiając ten program z programem z 1812 r. dostrzegamy szereg niekorzystnych zmian, będących objawami regresu, jaki się w tym czasie (1819-1820) dokonał. Jeszcze bardziej rozszerzony został wykład historii biblijnej. Cały zresztą kurs historii oparty został na teologicznej koncepcji dziejów. Jako zasadniczą cezurę przyjęto narodziny Chrystusa,

gotowywanie do studiów uniwersyteckich. Program nauki obejmował sześć klas, z których ostatnia była dwuletnia. W 1830 r. na terenie Królestwa Polskiego istniało 15 szkół wojewódzkich. Por. J. Radomiński, *Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim*, Warszawa 1830, s. 19 i n.

⁸⁰ *Plan nauk na Szkoły Wojewódzkie*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Wojewódzkich 1820 roku*, [Warszawa 1820], s. 175.

⁸¹ *Plan nauk na Szkoły Wojewódzkie*, s. 113—114. Por. *Plan nauk na Szkoły Wydziałowe*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Wydziałowych 1820 roku* [Warszawa 1820], s. 93—94.

⁸² *Ibidem*.

a nie, jak dawniej, upadek zachodniego cesarstwa rzymskiego. Rozbudowano historię starożytną kosztem historii średniowiecznej, a przede wszystkim nowożytnej, którą potraktowano zgoła po macoszemu. Program ani słowem nie wspominał o przyczynach i skutkach, co z kolei wskazywałoby na powrót do dawnej, kronikarskiej wykładni dziejów. Pominięto także zagadnienia prawoustrojowe, gospodarcze i kulturalne, o których mowa była w programie z roku 1812.

Braki te w niewielkim tylko stopniu wyrównywał program kursu II, obejmującego kl. IV, V i VI. Podział materiału nauczania na poszczególne klasy był następujący: w kl. I wykładano historię powszechną („podług obszerniejszego wykładu”) od stworzenia świata do narodzenia Chrystusa; w kl. II — od narodzenia Chrystusa do odkrycia Ameryki; w kl. III — od odkrycia Ameryki do „dni naszych”. Rozszerzono, jak widać, wykład dziejów średniowiecznych, a zwłaszcza nowożytnych. Program nie określał dokładnie treści kursu, zawierał jedynie taką uwagę: „W tym kursie wyłożą nauczyciele początek, kwitnienie i następnie upadanie narodów; wzrost i stopień kultury, tak co do nauk, jako też co do obyczajów. Historia narodów, które nie tak wielki wpływ miały na stan Europy, tylko w ogóle dawać się będzie”⁸³.

Sformułowania te zostały przejęte z dawnego programu, nie przepisano ich jednak dosłownie, ale dostosowano do nowej koncepcji programowej. Dotyczy to zwłaszcza pierwszego z cytowanych zdań. Pierwotnie, w 1812 r., sformułowane ono było następująco: „Tu się wykładają przyczyny i skutki rozmaitych wypadków, początek kwitnienia i upadanie następnie narodów, wzrost i stopień kultury, tak co do nauk, jak też co do obyczajów i moralności”⁸⁴. Reformatorzy programu, jak łatwo zauważyć, usunęli pierwszą część zdania, stawiającą przed nauczycielem wymaganie, aby w swoim wykładzie nie ograniczał się do kronikarskiego opisu, ale zwracał również uwagę na przyczyny i skutki omawianych przez siebie faktów. Rezygnując z tego, rezygnowano z nowej, „filozoficznej” koncepcji historii, a tym samym powracano do dawnych, zdawałoby się już na pewno przebrzmiałych wzorów tej dyscypliny. W gruncie rzeczy kurs II nie wychodził poza kronikarskie ujęcie przeszłości. Pozytywnym zjawiskiem było natomiast rozszerzenie, w porównaniu do kursu I, historii nowożytnej. Program nakazywał uwzględnianie problematyki kultury, nic jednak nie wspominał o sprawach gospodarczych i prawoustrojowych.

Program kl. IV, V i VI obejmował także II kurs historii Polski. W kl. IV doprowadzono ją do Władysława Jagiełły, w kl. V — do złożenia ko-

⁸³ *Plan nauk na Szkoły Wojewódzkie*, s. 114—115.

⁸⁴ *Plan nauk Szkół Departamentowych*, s. 46—47.

rony przez Jana Kazimierza, w kl. VI zaś — do „dni naszych”. Brak wyszczególnienia treści tego kursu, nie możemy więc nic bliższego o nim powiedzieć.

W nowym programie zrezygnowano z kursu dodatkowego, przeznaczonego (w 1812 r.) na czytanie źródeł i powtarzanie ważniejszych partii materiału. Zajmowała się tym młodzież w kl. VI. Program z roku 1820 wprowadzał w tej klasie normalny wykład historii, z tym jednakże, że jedną godzinę w tygodniu przeznaczono na „zdawanie sprawy z czytanych autorów, tak co do historii powszechnej jak i szczególnej”, a więc polskiej. Niewiele to miało wspólnego z właściwą lekturą źródeł, prowadzoną w czasach Księstwa Warszawskiego na lekcji, a więc pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Uczniowie mieli teraz powtarzać na lekcjach to, czego nauczyli się w domu, czytając różnych „autorów”. Ćwiczenia tego rodzaju, poza wyrobieniem pamięci, nie mogły przynieść żadnych poważniejszych korzyści kształcących. Tak więc i w tej dziedzinie nastąpił regres, znamionujący powrót do dawnych, „pamięciowych” metod nauczania.

Program z roku 1820 nie narzucał nauczycielowi jakiegoś jednego, obowiązującego podręcznika. W dołączonym do cytowanego tu wydawnictwa *Rejestrze książek mających się znajdować w bibliotekach Szkół Wojewódzkich* wymienia się ponad 20 pozycji historycznych, zaleconych do użytku nauczycieli i uczniów. Widzimy tam znane nam już, bo używane w czasach Księstwa Warszawskiego podręczniki J. G. Eichhorna, J. Müllera, J. A. Remera, J. G. A. Gallettiego i in. oraz dzieła Bossueta, Voltaire'a i Montesquieu'a. *Rejestr* zawiera ponadto kilka tablic chronologicznych i synchronistycznych, głównie opracowanych przez autorów niemieckich. Wybór prac dotyczących historii Polski jest również skromny jak w *Rejestrze* z roku 1812: podręcznik Bandtkiego oraz kronikarze polscy, wymienieni tym razem z nazwiska: Kromer, Bielski, Strykowski i paru jeszcze innych⁸⁵.

W porównaniu więc do roku 1812 w tej dziedzinie niewiele się zmieniło. Nauczyciele i uczniowie mieli korzystać z tych samych książek, które zalecane były do użytku szkolnego w Księstwie Warszawskim. W tym czasie w większości były to pozycje bardzo już przestarzałe. Wiele z nich nie odpowiadało aktualnym wymaganiom naukowym. Inne znowu cechowały się konserwatywną tendencją wychowawczą.

Bardzo trudno jest stwierdzić, jak w tym czasie wyglądało nauczanie historii w praktyce. Publikacje poszczególnych szkół, wydawane z okazji corocznych popisów uczniowskich, tak bardzo użyteczne dla poznania

⁸⁵ *Rejestr książek mających się znajdować w bibliotekach Szkół Wojewódzkich*, [w:] *Wewnętrzne urządzenie Szkół Wojewódzkich*, s. 142—143.

faktycznego stanu nauczania w czasach poprzedzających wydanie oficjalnych programów szczegółowych, zawodzą teraz niemal zupełnie. Wzmianki na temat stosowanych środków czy też metod dydaktycznych są w nich nieliczne i na ogół bardzo ogólnikowe.

Świadectwem regresu, jaki się wówczas w dydaktyce historii dokonał, jest m.in. wypowiedź Lindego. Pamiętamy, że nigdyś w czasach pruskich, a później Księstwa Warszawskiego, przyczynił się on, jako dyrektor Liceum Warszawskiego, do udoskonalenia systemu nauczania historii w tej szkole. Teraz, starał się dostosować do nowego, zachowawczego kierunku. Rozważając w 1821 r. pożytki, jakie płyną z uczenia się historii powszechnej, największe znaczenie przywiązywał do „historii świętej”, wykładanej „Bossueta duchem”. Utwierdza ona „w umysłach — pisał — to zbawienne przekonanie, że los rodu ludzkiego nie zawisł od ślepego przypadku, lecz kierowany jest Wszechmocną ręką Najwyższego do celu, jaki Jego Opatrzność przeznacza...”⁸⁶.

W 1823 r. Linde opublikował w cytowanym tu wydawnictwie artykuł Iwana Kajdanowa, wówczas profesora historii w Carskim Siole, pt. *O korzyściach z nauki historii powszechnej*. Osobliwa to „przemowa do uczniów”. Profesor rosyjski stwierdził w niej m. in.: „Prywatny człowiek wyczerpie z historii prawidła potrzebne dla człowieka i obywatela: naucza się zdrowo sądzić o rzeczach, staje się lepszym w sercu swoim i przestanie na swoim losie, poznawszy w Historii, iż wszędzie i zawsze bieda i cierpienie były udziałem rodu ludzkiego i że samej tylko Opatrzności wiadome są drogi, którymi nas do szczęścia prowadzi”⁸⁷. Trudno o program bardziej konserwatywny. Jakże znamienity jest ów postulat, aby każdy poprzestawał na swoim losie i pokornie znosił wszelką biedę i cierpienie. I tego miała uczyć historia! Nietrudno jest rozciągnąć ten postulat na życie poszczególnych grup społecznych i całych narodów. One także powinny poprzestawać na swoim losie, znosić cierpliwie swoją biedę. Kajdanow wyraźnie sugerował, że upadek państw i narodów jest dziełem Opatrzności, a tym samym jest zawsze sprawiedliwy. Nie trzeba tu szeroko rozpisywać się o tym, jak niebezpieczna była ta koncepcja, jeżeli patrzeć na nią z punktu widzenia polskich interesów narodowych. Wystąpienie Kajdanowa nie bez racji odczytane zostało w Warszawie jako próba usprawiedliwienia rozbiorów i politycznej niewoli, w jaką popadł naród polski.

⁸⁶ *Na popis publiczny uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1821, s. VIII.

⁸⁷ *Iwana Kajdanowa, profesora historii Imper. w Carskim Siole, Przemowa do uczniów o korzyściach z nauki historii powszechnej, z rosyjskiego przez S. B. Linde, [w:] Na popis publiczny uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1823, s. 3.

Linde ogłosił „przemowę” Kajdanowa zapewne po to, aby przypodobać się coraz bardziej panoszącemu się wówczas Nowosilcowowi⁸⁸. Lizusostwo dyrektora Liceum Warszawskiego nie było w tym czasie czymś wyjątkowym. Wielu posunęło się jeszcze dalej niż on, choćby np. Wincenty Krasieński, który w Sądzie Sejmowym żądał kary śmierci dla oskarżonych patriotów. Linde był oportunistą, nie można mu jednak zarzucić całkowitej obojętności na sprawy narodowe. W cytowanym wyżej wydawnictwie z roku 1821 pisał m. in.: „Co zaś bardziej wpłynąć może na kształcenie młodzieńców na obywatelów, jeżeli nie dobrze wykładana historia krajowa, wystawieniem charakteru mężów poświęcających się całkiem doboru powszechnemu, wytykaniem przyczyn wzrostu, klęsk i upadku kraju, dawaniem przestróg, jakie w rozmaitych, odmiennych stosunkach sama na doświadczeniu zasadzona roztropność przepisuje”⁸⁹. Był to program „ostrożny”, może nawet nazbyt lękliwy, dźwięczała w nim przecież nutka szczerzej troski o sprawy publiczne.

Bardzo odważnie pisał na ten temat nauczyciel łaciny, a później historii w Szkole Wydziałowej Białskiej Karol Bystry. W zakończeniu swojej interesującej rozprawy o naukach pomocniczych historii stwierdził on, że nauka ta wskazując ludziom „dobry byt swobodny ludów, do szukania przyczyny [ich pomyślności] zachęca, a posłuszeństwo prawom, wierne zachowanie ustaw moralności i umiarkowanie w postępowaniu za prawidło życia podając, uczy, jak zboczenie od nich karane, mniej może przyjemnie na drogę prawdy nawodzi”. Nie ma jeszcze w tych zdaniach nic rewelacyjnego, mógłby się pod nimi podpisać niejeden z przedstawi-

⁸⁸ Postępek Lindego spotkał się z ostrym potępieniem ze strony jego kolegów, członków Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk. Świadczy o tym m. in. incydent, jaki miał miejsce w Hotelu Wileńskim w czasie uczty wydanej na cześć Staszica 1 lutego 1824 r. W roli Katona wystąpił wówczas generał Wincenty Krasieński! Oto relacja Lindego, zawarta w proteście, jaki następnego dnia przesłał on na ręce Staszica: „Z ochotą udałem się za odezwą współczłonków do mnie uczynioną dnia 1 lutego na ucztę, w dowód szacunku dla Szanownego Prezesa przeznaczoną, lecz przewidzieć nie mogłem, że tam pozbawiony zostanę czci i honoru. Podobało się albowiem naszemu współczłonkowi J.W. Wincentemu hr. Krasieńskiemu, generałowi dywizji, zacząwszy już przy stole zaczepki z powodu umieszczenia przeze mnie w programacie liceowym tłumaczenia mówki ... o korzyściach z nauki historii powszechnej, po obiedzie, w innym pokoju, otoczonemu gronem licznych i najpoważniejszych współczłonków, na cały głos mi oświadczać: „żem się spodlił, żem utracił szacunek młodzieży, rodziców, obywatelów, że nie pozwala mi przystępu do siebie i do domu swojego, żem zakrawał na order, lecz że wielki książę już uprzedzony, żem niegodny znajdować się w Towarzystwie itd.” Pełny tekst listu podaje A. Kraushar, *op. cit.*, t. III, Kraków—Warszawa 1905, s. 35—37. Por. także uwagi na ten temat A. Witkowskiej, *Kazimierz Brodziński*, Warszawa 1968, s. 176—177.

⁸⁹ *Na popis publiczny uczniów Warszawskiego Liceum...*, w Warszawie 1821, s. VIII.

cieli kierunku zachowawczego. Następne za to zdanie, wskazuje wyraźnie na patriotyczną orientację autora. Mając cały czas na myśli historię Bystry pisał dalej: „W niej znajdzie przykłady, ile przywiązanie do Ojczyzny szacowną jest cnotą, a zdrada obrzydłym występkiem...”⁹⁰ Historia w rozumieniu nauczyciela Szkoły Białskiej miała uczyć miłości do Ojczyzny i poświęcenia dla jej dobra.

Rozprawka Bystrego budzi nasze zainteresowanie także i z innych względów. Autor wykazuje dobrą znajomość współczesnej literatury naukowej z zakresu nauk pomocniczych i metodologii historii. Zwraca m. in. uwagę na konieczność możliwie dokładnego lokalizowania faktów w czasie i przestrzeni. „Wiedzieć bowiem o jakim znakomitym czynie, ważnym zdarzeniu lub wynalazku, a nie mieć żadnego wyobrażenia o położeniu miejsca, na którym to zaszło, byłoby rzeczą niedokładną i zupełnie ciemną”. W podobny sposób zapatrywał się autor na lokalizację czasową. Zgodnie z nowoczesnymi tendencjami w nauce, Bystry kładł nacisk na poszukiwanie przyczyn i skutków. Nie ograniczał też przedmiotu zainteresowania historyka jedynie do dziejów politycznych. Według Bystrego historia śledzi „sposób życia, zwyczaje i obyczaje; pierwsze wznoszącego się przemysłu ślady, powstanie rzemiosł, rękodzielni, kunsztów i handlu; stopień rozwijających się władz umysłowych, szerzenie się oświaty i coraz wyższy szczebel cywilizacji narodów; ich związki między sobą i rozmaite formy rządu; zmiany, które byt polityczny narodów przeistoczyły, przyczyny wojen i ich skutki...” Do wyjaśnienia tego wszystkiego niezbędna jest historykowi znajomość filozofii, która pozwala oddzielić prawdę od fałszu, a ponadto ukazuje „prawa człowieka”.

Nietrudno w tej wypowiedzi dostrzec echa prac wielkiego naszego historyka Lelewela. Odmawiając profesorowi Szkoły Białskiej oryginalności, nie możemy mu odmówić tego, że zapatrywał się na dobre wzory i przyswoił sobie nowe, bo „filozoficzne” pojęcie historii.

Ilu było takich nauczycieli w szkołach Królestwa Polskiego, tego dokładnie nie wiemy. Po założeniu w 1817 r. Królewskiego Uniwersytetu w Warszawie otwierać się zdawały w tej dziedzinie nowe perspektywy. Wkrótce jednak działać zaczęły czynniki najpierw hamujące, a później niemal całkowicie przekreślające możliwości wykształcenia odpowiednio przygotowanych, a więc wyposażonych w gruntowną i nowoczesną wiedzę nauczycieli historii⁹¹. Historia w Uniwersytecie Warszawskim nie była zresztą pomyślana jako przedmiot samodzielnych studiów,

⁹⁰ K. Bystry, *Nauki pomocnicze do nauki historii*, [w:] *Popis publiczny uczniów Szkoły Wydziałowej Białskiej...*, w Siedlcach 1823.

⁹¹ Por. M. H. Serejski, *Koncepcja historii...*, s. 169 i n.

ale miała charakter usługowy, ogólnokształcący, dla słuchaczy literatury, prawa, administracji i filozofii. Powołany w 1817 r. na katedrę historii powszechnej Feliks Bentkowski nie był na tyle przygotowany, aby przedmiot ten postawić na właściwym, godnym uniwersytetu poziomie. Do pracy przystąpił jednak z dużym zapałem i energią. Z krótkiego programu trzyletniego kursu historii⁹², przedstawionego w 1817 r. przez Bentkowskiego wynika, że początkowo usiłował on nawet przynajmniej w części dostosować się do wymagań nauki uniwersyteckiej. Kurs pomysłany był szeroko; obejmował nie tylko całość dziejów powszechnych, wraz z dziejami Polski, ale również „encyklopedię historyczną” wraz z naukami pomocniczymi. Wyrazem zainteresowania profesora problemami metodologicznymi historii była rozprawka *Wstęp krytyczny do historii powszechnej* (Warszawa 1821), świadcząca o dużym odczytaniu autora we współczesnych metodykach, zwłaszcza niemieckich. Praca ta, choć miała charakter encyklopedyczny i kompilatorski, przyswajała czytelnikowi polskiemu dorobek nauki zachodnioeuropejskiej w zakresie krytyki historycznej i nauk pomocniczych.

Bentkowski nie należał jednak do tych uczonych, którzy mogliby przeciwstawić się coraz silniejszemu naciskowi kół reakcyjnych na naukę uniwersytecką. Rychło też dostosował się do nowego kierunku. Świadczy o tym m. in. szczegółowy program wykładów przedstawiony przez niego w 1823 r.⁹³ Za przewodników mieli mu służyć autorzy XVII, a także XVIII w., jak Bossuet, Müller, Ferrand. Przewodnią myślą tego programu jest walna rozprawa z duchem Oświecenia, z racjonalizmem i ideą republikańsko-demokratyczną. Za podstawę szczęścia narodów uznawał „religię i obyczaje”. Bronił ustroju stanowego. Twierdził, że „niektóre nauki dla ludzi niższych klas są niepotrzebne, a nawet mogą być szkodliwe”. Wychodząc z tych założeń, odpowiednio przedstawiał i oświeślał poszczególne epoki i wydarzenia historyczne. Historię starożytnego Wschodu opierał wyłącznie na *Piśmie Świętym*, rozpoczynał ją od biblijnego potopu. Do Greków miał niechęć; zarzucał im m. in. niemoralną religię i „rozpasanie demokratyczne”. W równie reakcyjnym duchu ujmował dzieje starożytnego Rzymu, historię wieków średnich oraz nowożytną.

Tak przedstawia się oficjalny program kursu historii powszechnej, opracowany przez Bentkowskiego. Czy tak rzeczywiście wykladał, trudno to w tej chwili przesądzać, sprawa wymaga bowiem dokładniejszego

⁹² Por. T. Wierzbowski [wyd.], *Materiały do dziejów piśmiennictwa polskiego*, t. II, Warszawa 1904, s. 177; J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski*, t. III, Warszawa 1912, s. 504—505.

⁹³ Por. J. Bieliński, *op. cit.*, s. 509—519; M. H. Serejski, *Koncepcja historii...*, s. 172 i n.

zbadań. Zachowane notatki studenckie, nie wykorzystane dotychczas przez historyków, wskazują, że profesor warszawski w rzeczywistości nie był aż tak reakcyjny⁹⁴, jak by to wynikało z oficjalnych programów, pisanych trochę pod adresata, by przypodobać się „zwierzchności”. Praktyka to znana i dość często stosowana w owych czasach: oficjalnie pisało się tak, a studentom czy uczniom mówiło się nieraz nieco inaczej, bacząc oczywiście, czy nie podsłuchuje tego ktoś niepowołany. Uniwersytet Warszawski, ze względu na warunki polityczne, jak i brak dostatecznych kwalifikacji naukowych Bentkowskiego, nie mógł się stać w ciągu swego piętnastoletniego istnienia kuźnią nowej myśli historycznej. W znacznym stopniu przyczynił się jednak, i to pozostanie jego zasługą, do podniesienia poziomu wiedzy fachowej nauczycieli historii. Młodzi absolwenci Uniwersytetu Warszawskiego byli bez porównania lepiej przygotowani do pracy pod względem merytorycznym niż ci nauczyciele, którzy rozpoczynali swoją karierę w czasach Księstwa Warszawskiego. Nie wpłynęło to, jak wiemy, w sposób zasadniczy na poprawę sytuacji, nie zahamowało regresu, który po 1821 r. ogarnął całą edukację historyczną.

Wy tłumaczenia tego faktu szukać należy w ówczesnych warunkach politycznych, a przede wszystkim w polityce oświatowej ówczesnych władz. Zniewoliła ona wielu nauczycieli, uczyniła z nich ślepych wykonawców dyrektyw przesyłanych z góry, przez „zwierzchność”. Nierzadko prześcigano się w wyprzedzaniu jej życzeń, byle tylko zasłużyć na pochwałę, medal czy wyższą pensję. Do tego smutnego stanu rzeczy w dużym stopniu przyczyniło się utworzone w 1821 r. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, na którego czele stanął Dyrektor Wychowania Publicznego, znany reakcjonista i ultraklerykał Józef Kalasanty Szaniawski⁹⁵. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, zwłaszcza po roku 1823, prowadziło politykę jawnie reakcyjną. Cele wychowania sprowadzało ono w praktyce do kształtowania wierności dla „religii i tronu”. Do tej pracy naginania kierunku szkoły do reakcyjnej polityki rządu powołał Szaniawski całe nauczycielstwo, które w myśl przepisów miało obowiązek dzielenia się z władzą szkolną rezultatami doświadczeń i zgłaszania odpowiednich propozycji programowych. Znamy te wnioski, zostały one bowiem dość obszernie zreferowane przez Stefanię Koelichenównę w rozprawie wydanej w 1929 r., opartej na nie istniejących już dziś archiwa-

⁹⁴ Świadczą o tym notatki Jana Nepomucena Leszczyńskiego prowadzone ok. 1825—1827 r., przechowywane obecnie w Bibliotece Publicznej w Warszawie, rkps syg. 112. Por. S. Makowski, *Feliks Bentkowski 1781—1852*, [w:] *Z dziejów polonistyki warszawskiej*, Warszawa 1964, s. 114.

⁹⁵ Por. M. Manteufflowa, *J. K. Szaniawski. Ideologia i działalność 1815—1830*, Warszawa 1936.

liach⁹⁶. W powodzi uwag i projektów, jakie nadsyłano do Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, stwierdza autorka, zdarzały się wypowiedzi światłe, nie godzące się z polityką obskurantyzmu w kształceniu młodzieży, ale należały one do wyjątków. Przytłaczająca większość projektów roi się od zamierzeń wstecznych, zabijających naukowy charakter historii, a całkowicie podporządkowujących ją reakcyjnej polityce rządu.

„Historia pojęta tendencyjnie wygodna była, bo wedle słów autorów uwag mogła jednym słowem zmienić istotę rzeczy, fałsz w prawdę, a cnotę w zbrodnię zamienić, czynić ludzi wielkimi lub nikczemnymi, obdarzać ich hańbą lub chwałą. W szukaniu prawdy miał nauczyciel tej stosowanej historii ograniczać się pożytkiem i rozsądkiem, to znaczy odrzucać z niej to wszystko, co nie godziło się z wymaganiami czasu. Nauczyciel musiał pamiętać, że historia powinna iść w parze z religią i moralnością, i że prawda historyczna w różnych epokach jest różna, moralność zaś i cnota jest jedna. Celem tak pojętej historii będzie wychowanie nie mędrków zarozumiałych, a szczerych czcicieli ołtarza i tronu, spokojnych i wiernych Bogu i monarsze obywateli, widzących we wszystkich przejawach dziejów rękę Opatrzności. Dla dopięcia tego celu miał nauczyciel piętnować naczelników buntu, którzy pod hasłem wolności najokropniejszą tyraniją na ludzi ściągają, na odwrót powinien w całej grozie przedstawiać obrazy strasznych wybuchów, zaburzeń, co otchłań klęsk otwierają. Wychodząc z takich założeń poleca się zmienić traktowanie historii starożytnej, podkreślić w niej skutki bezrządu w organizacji Greków i Rzymian, potępić ich zapamiętałość w zemście nad wrogiem, pierwszeństwo zaś dawać ludom o rządach teokratycznych; w średniowieczu śledzić należy, jak na współpracy systemu monarchicznego z kościołem powstają podwaliny kultury. Przy traktowaniu zaś czasów nowożytnych piętnować należy oświatę racjonalną, wykazywać, jak doprowadziła ona do zepsucia i obłąkania, strzelając straszonym płomienniem w rewolucji francuskiej; ten dział historii ma być tak traktowany, żeby imiona Kromwelów, Maratów i Robespierów przesywały uczniów strachem, tak jak niegdyś imię Attyli, cały zaś pragmatyzm tego okresu ma polegać na wykazaniu, jak jad rewolucji zdusili monarchowie pokoją przez stosowanie moralności i religii”⁹⁷.

Przytoczyliśmy tutaj dosłownie tekst autorki, bo mieści on w sobie sformułowania oryginalne, przepisane z akt Towarzystwa do Ksiąg Ele-

⁹⁶ Por. S. Koelichenówna, *Przejawy reakcji w działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych (1821—1830)*, [w:] *Księga Pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności naukowej Prof. M. Handelsmana*, Warszawa 1929, s. 147—165.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 156—157.

mentarnych. Autorami tych uwag i projektów byli tacy nauczyciele, jak Bogdański, Koncewicz i Zubelewicz.

W podobny sposób zapatrywali się oni na nauczanie historii Polski: „... trzeba w nauczaniu jej kierować się rozsądkiem, żeby dla »dzisiejszej« ojczyzny uczniów korzyść mogła przynieść, i dlatego należy w młodzieży budzić »rozsądną miłość ojczyzny«, unikać zaś tego wszystkiego, co w dziejach stosunku Polski z Rosją mogłoby nadwyręzać dzisiejszy związek na wdzięczności i szacunku oparty. Niech młodzież, wspominając z miłością imiona znakomitych rodaków, pamięta, że spis ich zaczyna się od imienia wspaniałomyślnego monarchy [tj. Aleksandra], który ojczyznę przywrócił. Niech pamiętając, że nierządem Polska upadła, uczy się uległości i wychowuje na wiernych poddanych”⁹⁸.

Program ten odpowiadał rzecz jasna intencjom Towarzystwa do Książek Elementarnych. Środkiem służącym realizacji nakreślonych wyżej zamierzeń miała być odpowiednio prowadzona polityka w zakresie podręczników szkolnych. Przede wszystkim poddano rewizji dotychczasowy rejestr książek historycznych, zaleconych do bibliotek szkolnych. Niewiele się ostało z tego, co było zalecone jeszcze w 1820 r. Z polecenia Towarzystwa w bibliotekach szkolnych znajdują się teraz głównie dzieła uwielbianego przez reakcję Bossueta. Ponadto są tam dzieła tak konserwatywnych autorów, jak Chateaubriand, Frayssinous i Massillon. Najbardziej wymowny jest fakt, iż Towarzystwo zaleciło wszystkim szkołom nad wyraz tendencyjną i bezkrytyczną *Historię rzymską* Augusta Ernsta Zinserlinga, zagorzałego obskuranta, piętnującego „antyspołeczne zasady” wszelkich rządów demokratycznych, głoszącego zaś pochwałę religii i każdego „monarchicznego porządku”⁹⁹. Zwalczała Komisja każ-

⁹⁸ *Ibidem*, s. 157.

⁹⁹ Por. A. Zinserling, *Histoire romaine*, Varsovie 1824, przedmowa, s. II—III. Książka ta spotkała się z ostrą krytyką w Niemczech i we Francji. Nawet w Rosji, w której reakcja dochodziła coraz bardziej do głosu, nie odważono się zalecić tej pracy do użytku szkolnego, o co Zinserling zabiegał. W tej sytuacji szczególnej wymowy nabiera postawa władz oświatowych Królestwa Polskiego, otaczających Zinserlinga wyjątkową opieką. Komisja Rządowa WRiOP przyznała mu pewną kwotę na druk jego „dzieła”, zalecała je do użytku szkolnego, poparła też jego prośbę o wyjednanie u Aleksandra I zgody na przyjęcie dedykacji. W związku z tą ostatnią sprawą minister Stanisław Grabowski napisał pełną superlatywów opinię o Zinserlingu i jego „dziele”. „Historia rzymska napisana w języku francuskim przez prof. Zinserlinga — czytamy w piśmie Grabowskiego — może być zaliczona do rzędu dzieł najpożyteczniejszych spomiędzy tych, które się ukazały za dni naszych, w obronie zasad legitymistycznych społeczeństw i rządów”. Dalej Grabowski pisał, że „duch ogólny dzieła jest wybrany, że ujawnia [on] chwalebne przywiązanie do zasad zbawiennych porządku monarchicznego, a przede wszystkim silne oburzenie przeciw tendencjom liberalizmu hałaśliwego i stronniczego” (A. Kraushar, *Z archiwum senatora Nowosilcowa. Lojalna historia Rzy-*

dą książkę, która uczyła miłości ojczyzny. Przykładem może tu być krytyka, z jaką w łonie Towarzystwa spotkała się skromna i umiarkowana przecież w swych tendencjach społeczno-politycznych książeczka Izabeli Czartoryskiej *Pielgrzym w Dobromilu* (Warszawa 1819). Recenzent tej pracy ks. Jaroński dochodził w swej gorliwości zwalczania ducha obywatelskiego aż do absurdu, twierdził bowiem m. in., że upadek za Sasów był wynikiem „zgniłego ducha francuskiego, jego oświatników i masonów”. Ks. Jaroński w swojej zapalczowości nie cofał się nawet przed usprawiedliwieniem rozbiorów, „bo gdyby nie one, to prawdopodobnie Maraty i Robespierzy byliby nasz kraj [bardziej] niż Tatarowie zniszczyli”¹⁰⁰.

Dorobek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w dziedzinie podręczników historycznych z zakresu dziejów Polski był bardzo nikły. Zdołało ono zainspirować i wydać tylko jedną pozycję, Łukasza Gołębiowskiego *Wiadomości z historii polskiej dla pensji i szkół płci żeńskiej* (Warszawa 1827, wyd. II, 1830). Praca została pozytywnie oceniona przez Lelewela, który w swej recenzji chwalił autora za podanie ciekawych anegdot o królowych, dzięki czemu „płeć piękna czytając te wiadomości znajdzie widoki, które do jej uczucia przemówić zdołają, i przytoczone przykłady, które na ukształcenie serca niemało wpłynąć mają”¹⁰¹. Podręcznik Gołębiowskiego składał się z samych niemal spisów władców i członków rodzin panujących oraz różnego rodzaju anegdot. Brak w nim wielu elementarnych wprost wiadomości z historii politycznej, nie mówiąc już o dziejach społeczno-gospodarczych, prawno-ustrojowych czy kultury. Dziedziny te całkowicie zostały w książce pominięte. Opinię Lelewela uznać więc musimy za nazbyt dla Gołębiowskiego pochlebną. W gruncie rzeczy był to podręcznik dość mierny, o niewielkiej wartości, tak z punktu widzenia naukowego jak i dydaktycznego.

Innych podręczników do dziejów Polski Towarzystwo nie wydało. Z cytowanego uprzednio opracowania Koelichenówny wynika, że bardzo za to energicznie wzięło się ono do pracy nad zapewnieniem odpowiednich pomocy naukowych do historii Rosji. Przedmiot ten został wprowadzony

mu profesora Zinserlinga, „Przegląd Historyczny”, t. III, 1906 s. 232—233). Z wielkim entuzjazmem wypowiedział się o Zinserlingu także dyrektor wychowania J. K. Szaniawski. W liście do Nowosilcowa (z 30 III 1824 r.) wypowiedział myśl, że dobrze byłoby, gdyby Zinserling mógł zostać jego doradcą i pomocnikiem przy „obronie prawch maksym, które teraz przez reformę nauk i książek szkolnych chcemy ustalić w sercach i umysłach wschodzącej generacji”. Praca jego — pisał — „mogłaby przynieść nam plon arcykorzystny” (A. Kraushar, *op. cit.*, s. 234).

¹⁰⁰ Cyt. za pracą S. Koelichenówny, *op. cit.*, s. 159.

¹⁰¹ Rec. J. Lelewela w „Gazecie Polskiej”, nr 171 z 24 VI 1827 r. Przedruk [w:] J. Lelewel, *Polska, dzieje i rzeczy jej*, t. XVIII, Poznań 1865, s. 320—322.

dzony do szkół wojewódzkich zarządzeniem Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 5 września 1826 r.¹⁰² Młodzież polska, nie mająca wszystkich potrzebnych podręczników do dziejów Polski, była przez Towarzystwo hojnie wyposażona w podręczniki do historii Rosji (Karamzina, Kajdanowa, Strużewa i in.), a także wypisy i tablice chronologiczne z tego zakresu¹⁰³. Był to pierwszy powiew wiatru, który rozszalał się na dobre w czasach Paskiewiczowskich. Co najbardziej nas tu uderza, to fakt, że historia Rosji stała się przedmiotem obowiązkowego nauczania w naszych szkołach jeszcze za czasów konstytucyjnych, kiedy ster spraw oświatowych spoczywał w rękach Polaków. Niestety poza nielicznymi wyjątkami byli to serwiliści, gotowi na daleko idące ustępstwa wobec Nowosilcowa, byle tylko zyskać sobie łaski u dworu.

Byłoby jednak poważnym błędem, gdybyśmy przyjęli, że nauczanie historii w szkołach polskich odbywało się ściśle według wskazań Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. W rzeczywistości nie było aż tak źle, przynajmniej gdy chodzi o nauczanie dziejów ojczystych. Towarzystwo — jak stwierdziliśmy — nie zdołało przygotować nowych podręczników dla szkół wydziałowych i wojewódzkich. Przez pewien czas używano więc podręczników dotychczasowych, stosowanych jeszcze w szkołach Księstwa Warszawskiego. Pojawiły się także opracowania nowe, reprezentujące zresztą poziom dość zróżnicowany. Prace te nie zyskały wprawdzie oficjalnej aprobaty Towarzystwa, były jednak przez nie tolerowane, a to głównie z tego powodu, że Towarzystwo nie miało im co przeciwstawić. Przyjrzyjmy się nieco bliżej tym publikacjom, zarówno ich stronie naukowej jak i dydaktycznej.

No poziomie niższym, a więc w szkołach podwydziałowych i wydziałowych, a także w młodszych klasach szkół wojewódzkich najczęściej posługiwano się podręcznikami Józefa Faleńskiego i Józefa Miklaszewskiego. Książka Faleńskiego pt. *Historia Polski krótko zebrana, dzieje narodowe od powstania aż do podziału i upadku państwa tego obejmująca* (Wrocław 1819) spotkała się tym razem z zasłużoną pochwałą Lelewela¹⁰⁴. Nie była to praca zbyt oryginalna. Faleński oparł się na dziele

¹⁰² Rozkład przedmiotów klasy VI na dwa lata wydany przez Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pod dniem 5 września 1826 r. Korzystaliśmy z przedruku [w:] *Popis publiczny uczniów Szkoły Wojewódzkiej w Łukowie pod dozorem XX Pijarów będącej...*, w Siedlcach 1828, s. 12. W szkole łukowskiej historia Rosji wykładana była od początku roku szkolnego 1827/28 w kl. VI, obok historii powszechnej i historii Polski. Niesłuszne jest więc twierdzenie Koelichenówny, jakoby historia Rosji „nie była właściwie objęta programem”. Wbrew też temu, co twierdzi autorka, wykładano ją (od 1827 r.) w wielu szkołach wojewódzkich, także w Warszawie.

¹⁰³ Por. S. Koelichenówna, *op. cit.*, s. 157—160.

¹⁰⁴ Por. J. Lelewel, *Krótkie zbiory historii polskiej Nougareta, Czerwiń-*

Bandtkiego, przepisując z niego wiele fragmentów. Dzięki temu jednak publikacja jego była poprawna pod względem naukowym. Główną zaletą pracy Faleńskiego była prostota i przejrzystość wykładu. Na podkreślenie zasługuje również dość ciepły, a nawet serdeczny stosunek autora do przeszłości narodowej, choć nie brak również u niego uwag krytycznych o nierządzie i „niepodległości prawu”.

Książkę Faleńskiego wyparł niebawem podręcznik Miklaszewskiego *Rys historii polskiej od wzniesienia się monarchii aż do ostatecznego upadku i rozbioru kraju* (Warszawa 1821, dalsze wydania: 1822, 1823, 1829). Do wydania z roku 1829 Miklaszewski dołączył „potok” oraz sześć mapek, co stanowiło swego rodzaju nowum w naszej produkcji podręcznikarskiej¹⁰⁵. Podręcznik był poprawny pod względem rzeczowym i dość przystępnie napisany. Autor ograniczył się jednak do samego wyliczenia wypadków, rezygnując z ich oceny. Praca Miklaszewskiego cieszyła się w latach dwudziestych dużą popularnością i była w szkołach Królestwa powszechnie stosowana.

Z książką Miklaszewskiego współzawodniczyło, aczkolwiek jak się wydaje bez większego powodzenia, nowe wydanie *Historii książąt i królów polskich* Wagi. Mam tu na myśli wydanie z 1818 r. oczyszczone przez Lelewela z błędów i pomnożone przez niego dodatkami, dotyczącymi stosunków wewnętrznych oraz panowania Stanisława Augusta.

Pod koniec okresu Lelewel opublikował własne *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane* (Warszawa 1829). Ta najcenniejsza niewątpliwie publikacja podręcznikarska czasów konstytucyjnych Królestwa Polskiego ukazała się w momencie bardzo niesprzyjającym upowszechnieniu dzieła. Nim zdołało ono dotrzeć do szkół, wybuchło powstanie listopadowe. Po klęsce, w czasach Paskiewiczowskich nie mogło być już mowy o tym, aby dzieci uczyły się historii Polski w szkołach z podręcznika Lelewela. Służył on jedynie potrzebom wychowania domowego, pomagając w szerzeniu rzetelnej wiedzy o dziejach ojczystych i rozwijaniu uczuć patriotycznych¹⁰⁶.

skiego, Faleńskiego i ponowiony Jerzego Sam. Bandtkiego, „Pamiętnik Warszawski”, t. XVI, 1820. Przedruk [w:] J. Lelewel, *Rozbiory dzieł obejmujących dzieje albo rzeczy polskie różnymi czasy przez Joachima Lelewela ogłoszone...*, Poznań 1844, s. 129. Por. J. Bieniarzówna, „Wstęp”, [w:] J. Lelewel, *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane*, [w:] J. Lelewel, *Dzieła*, t. VII, Warszawa 1961, s. 13.

¹⁰⁵ Por. W. Smoleński, *Nauczanie historii polskiej*, [w:] *Pisma historyczne*, t. III, Kraków 1901, s. 458.

¹⁰⁶ Bliższą charakterystykę tej pracy znaleźć można w pracach: J. Bieniarzówna, *op. cit.*, s. 21–25; T. Słowikowski, *Nauczanie historii...*, s. 157–162. Przy okazji pragniemy sprostować mylną opinię W. Smoleńskiego (*op. cit.*, s. 431), jakoby dzieło Lelewela wyparło z użytku szkolnego omówiony wyżej pod-

Na wyższym poziomie nauczania bezkonkurencyjna była początkowo książka Bandtkiego *Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*, wydana we Wrocławiu jeszcze w 1810 r. W drugim wydaniu, które ukazało się pt. *Dzieje Królestwa Polskiego* (2 t., Wrocław 1820), poszerzył autor swoją pracę wiadomościami z historii gospodarczej i społecznej, a zwłaszcza ustroju oraz kultury. Dzieło to ocenił Lelewel bardzo wysoko, uznał je bowiem za „jedno z najcelniejszych w języku polskim”¹⁰⁷. Praca miała charakter poważny; pod względem bogactwa zawartego w niej materiału faktograficznego przewyższała ona wszystkie poprzednie publikacje tego typu, nie wyłączając nawet lelewelowskiej edycji Wagi z roku 1818. Zwracając głównie uwagę na sprawy wewnętrzne Bandtkie potępiał ucisk chłopów, fanatyzm religijny oraz egoizm wielkich panów. Podobnie jak inni historycy oświecenia podkreślał, że ograniczenie władzy królewskiej doprowadziło do osłabienia państwa, a w konsekwencji i do jego upadku. Za źródło wszelkiego zła uznawał elekcyjność tronu oraz wewnętrzne rozbitcie społeczeństwa, spowodowane fanatyzmem jezuitów. Dużą wagę przywiązywał też do wojen połowy XVII w., które spustoszyły kraj i doprowadziły do jego upadku gospodarczego. Książka Bandtkiego, mimo pewnych akcentów „pesymistycznych”, przepojona była gorącym, choć nieraz maskowanym uczuciem patriotycznym. Autor przeciwstawiał się tym pisarzom obcym, którzy usprawiedliwiając rozbiory dowodzili, że dawna Rzeczypospolita była niezdolna do politycznego bytu. Widząc zgubne następstwa „nieładu wewnętrznego” Bandtkie wskazywał jednocześnie na zarodki odrodzenia wewnętrznego narodu w epoce Augusta III. Naród polski nie był już jednak wówczas panem swego losu, jego byt zależał od mocarstw ościennych. Bandtkie doprowadził swój wykład dziejów Polski do 1763 r., czasy późniejsze, a więc epokę Stanisława Augusta i porozbiorową (do 1818 r.) przedstawił krótko, w formie bardzo zwięzłego zestawienia chronologicznego. W przedmowie tłumaczył się z tego w ten sposób, iż jego zdaniem „nowe dzieje tylko potomność może wystawiać”¹⁰⁸. Książka napisana była językiem dość prostym, miejscami nawet bardzo obrazowym. Autor szeroko posługiwał się anegdotami, którymi ubarwiał swój wykład. Zatrzaszczył się także o ilustracje, dołączył również indeks nazwisk. Mankamentem pracy był nadmiar szczegółów, dat, a zwłaszcza

ręcznik Miklaszewskiego. Podręcznik Lelewela ukazał się zbyt późno, aby się to w ogóle stać mogło. Pierwsze wydanie tej pracy, w liczbie ok. 2000 egzemplarzy, rozeszło się szybko, bo w ciągu roku, nie mamy jednak żadnego dowodu na to, aby dzieło to trafiło do szkół i służyło młodzieży jako podręcznik.

¹⁰⁷ J. Lelewel, *Krótkie zbiory historii polskiej...*, s. 117; J. Bieniarzówna, *op. cit.*, s. 12.

¹⁰⁸ J. S. Bandtkie, *Dzieje Królestwa Polskiego*, t. I, Wrocław 1820, s. VII.

nazwisk. Książka była przeładowana materiałem faktograficznym, nie dość wyselekcjonowanym. W związku z tym niektórzy uważali ją za zbyt trudną dla uczniów. Takiego zdania był np. Miklaszewski. Twierdził on, że praca Bandtkiego stanowić mogła raczej podręcznik dla profesorów i nauczycieli niż dla uczniów¹⁰⁹.

Od 1824 r. z książką Bandtkiego konkurowała nowa, gruntownie zmieniona edycja *Historii królów i książąt polskich*. Dzieło Wagi zostało przez Lelewela w zasadniczy sposób przerobione i prawie w dwójnasób powiększone, tak iż w swoim wydaniu z 1824 r. może być uważane za niemal samodzielną pracę Lelewela¹¹⁰. Książka ta wysoko została oceniona przez krytykę fachową i dość szybko trafiła do szkół, gdzie była wykorzystywana obok znanej nam już pracy Bandtkiego. Nowa edycja Wagi zawierała bogaty materiał faktograficzny, głównym jednak jej walorem było to, iż popularyzowała niektóre elementy lelewelowskiej syntezy dziejów Polski. Już wcześniej zresztą, bo w 1818 r. wprowadził Lelewel do tego dzieła nową periodyzację zastępując podział dynastyczny podziałem według epok: Polska podbijająca, Polska w podziałach, Polska kwitnąca (od Kazimierza Wielkiego do Stefana Batorego), wreszcie Polska upadająca (od Zygmunta III do rozbiorów). Lelewel nie taił wewnętrznych źródeł słabości państwa polskiego, eksponował jednak to, co w jego dziejach było wielkie i pełne chwały.

Takie oto podręczniki do dziejów Polski stosowane były w szkołach Królestwa Polskiego. Wbrew intencjom reakcji nauczanie historii oparte na takich podręcznikach musiało służyć wychowaniu młodego pokolenia w duchu ideałów patriotyzmu i postępu. Analiza podręczników do dziejów Polski, używanych w czasach Królestwa Polskiego, prowadzi do wniosku, że regres w dziedzinie szkolnej edukacji historycznej nie był wcale aż tak głęboki, jak by to wynikało z programów, a także zamierzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Było jeszcze w społeczeństwie polskim wiele sił postępowych, patriotycznych, zdolnych przeciwstawić się zakusom reakcji i różnej maści renegatom, trzymającym się kurczowo płaszcza Nowosilcowa.

Omawiając nauczanie historii w szkołach Królestwa Polskiego nie sposób pominąć różnego rodzaju tekstów i środków pomocniczych, którymi się wówczas posługiwano.

Na plan pierwszy wysunąć tu należy *Śpiewy historyczne* Juliana Ursyna Niemcewicza. Dzieło to, podjęte na wezwanie Towarzystwa War-

¹⁰⁹ Por. J. Bieniarzówna, *op. cit.*, s. 12.

¹¹⁰ Por. T. Waga, *Historia książąt i królów polskich, przerobiona i dodatkami pomnożona przez J. Lelewela*, Wilno i Warszawa 1824. Lelewelowskie edycje Wagi omawiają: J. Bieniarzówna, *op. cit.*, s. 18 i n.; T. Słowikowski, *Nauczanie historii...*, s. 147 i n.

szawskiego Przyjaciół Nauk jeszcze z końcem 1808 r., gotowe w pierwszej redakcji wiosną 1810 r., w ostatecznej zaś w pierwszej połowie 1813, ogłoszone w końcu 1816, w stosunkowo dużym jak na owe czasy nakładzie 1500 egzemplarzy, wznawiane później wielokrotnie (m. in. w latach 1818 i 1819), cieszyło się w Królestwie Polskim olbrzymim powodzeniem¹¹¹. Niemcewicz miał nadzieję, że jego *Spiewy* „nucone przez młodzież, powtarzane dzieciom przez dobre matki i Polki, potrafią przenieść w dalsze pokolenie tę miłość kraju, to męstwo, przez które Polak słynął niegdyś i dobił się dzisiaj utraconej ojczyzny i sławy”¹¹². *Spiewy* odegrały wielką rolę w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia. Niemcewicz nie rezygnował wprawdzie z oświeceniowego krytycyzmu, niemniej główny nacisk położył na to, co świadczyłoby o wielkości i bohaterstwie narodu i jego przywódców. Widać to wyraźnie w wierszowanej części dzieła, przeznaczonej dla szerokiego kręgu odbiorców. Z 33 „śpiewów” większość opiewa wielkich wodzów i rycerzy, sławne czyny i wojenne zwycięstwa. Podkreślić tu jednak należy, że poeta-historyk nie zawsze liczył się z ustaleniami nauki. Brak krytycyzmu rzuca się szczególnie w oczy w „śpiewie” pierwszym, o legendarnym Piaście, czasami pojawia się jednak także i w pozostałych. Autorowi chodziło nie tyle o ścisłość naukową, ile o określone efekty wychowawcze, o wychowanie młodego pokolenia w duchu tradycji narodowych i gorącego umiłowania ojczyzny.

Spiewy historyczne Niemcewicza stosowane były dość szeroko w szkołach jako środek pomocniczy przy nauce historii Polski. Zaniepokoiło to Nowosilcowa, który w specjalnym memoriale skierowanym do cara oskarżył Niemcewicza, a także autorkę *Pielgrzyma w Dobromiłu* Izabelę z Flemmingów Czartoryską o to, iż swoimi utworami szerzą ducha buntowniczego i podburzają młodzież do antypaństwowych i antyrosyjskich wystąpień¹¹³. Oskarżenie miało charakter bardzo groźny, i kto wie jakby się sprawy potoczyły, gdyby nie interwencja Lubeckiego, który zażądał dokładnego zbadania obu inkryminowanych utworów. Aleksander I nie chciał zadrażniać sytuacji. Sprawa skończyła się w ten

¹¹¹ Por. W. Jankowski, *Geneza i dzieje „Śpiewów historycznych” Niemcewicza*, „Pamiętnik Literacki”, t. IX, 1910, s. 52—71; L. Płoszewski, *Pierwsza redakcja „Śpiewów historycznych” (z 1809 r.)*, tamże, t. XIV, 1916, s. 276—290; A. Knot, *Dzieje „Śpiewów historycznych” J. U. Niemcewicza*, *Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, t. III, 1948; A. F. Grabski, *Koncepcja dziejów Polski J. U. Niemcewicza*, „Przegląd Humanistyczny”, 1973, nr 1, s. 70 i n.

¹¹² J. U. Niemcewicz, *Spiewy historyczne ... z uwagami Lelewela*, Kraków 1835, s. V.

¹¹³ Por. *Korespondencja Ksawerego Druckiego Lubeckiego z ministrami sekretarzami stanu Ignacym Sobolewskim i Stefanem Grabowskim*, wydał ... S. Smolka t. II, Kraków 1909, s. 462 i n.

sposób, że na życzenie Wielkiego Księcia Konstantego Walenty Sobolewski wydał rozporządzenie (między 13 a 18 września 1826 r.) zakazujące używania wspomnianych książek przy nauce historii¹¹⁴.

W szkołach Królestwa Polskiego posługiwano się też różnego rodzaju środkami „poglądowymi”. Stosowano m. in. wydany w 1819 r. we Lwowie, przez Konstantego Słotwińskiego, *Potok genealogiczny królów i książąt polskich* (z rycinami)¹¹⁵. W 1829 r. Lelewel ogłosił wielki arkusz pt. *Dziesięć upłynionych wieków dawnej Polski, czyli chronologia do obrazów dziejów polskich*¹¹⁶. Tablica chronologiczna podaje w pierwszej kolumnie daty ważniejszych wypadków politycznych, w drugiej wymienia ówczesnych uczonych, poetów, drukarzy itp. Do tego dołączył Lelewel drugi arkusz z kolorowym „potokiem”, przedstawiającym w sposób obrazowy rozrost terytorialny dawnej Polski. Do historii powszechnej używano tablic chronologicznych i synchronistycznych produkcji obcej, głównie niemieckiej. Jeżeli chodzi o mapy, to przy nauce historii starożytnej uczniowie mogli korzystać z *Atlasu do dziejów starożytnych* J. Lelewela ewentualnie z atlasu geografii starożytnej Adolfa Stieler. Przy poznawaniu dziejów ojczystych posługiwano się *Małym atlasem iluminowanym do historii Polski* J. Miklaszewskiego. W 1830 r. ukazał się *Atlas do dziejów polskich z dwunastu krajobrazów złożony* J. Lelewela. Jak z tego widać, dorobek czasów Królestwa Polskiego w dziedzinie środków pomocniczych był więc wcale pokaźny i zdecydowanie przewyższał wszystko, co w tym zakresie zrobiono w poprzednich okresach.

Zamykając niniejsze rozważania wypada jeszcze raz stwierdzić, że upadek państwa polskiego nie pogrążył szkolnej edukacji historycznej w ruinie. Po pierwszych wstrząsach, wywołanych zmianą warunków politycznych, została ona stosunkowo szybko odbudowana i przystosowana do zmienionej sytuacji. Władzom pruskim nie udało się podporządkować nauczania historii wymogom własnej racji stanu i uczynić zeń narzędzia germanizacji. Tradycje szkoły polskiej i polskiej edukacji historycznej były w tym czasie jeszcze bardzo silne. Odżyły one w pełni w dobie Księstwa Warszawskiego. Ceniono dorobek Komisji Edukacji Narodo-

¹¹⁴ Aby zachować pozory kompromisu, władze oświatowe Królestwa Polskiego utrzymały oba utwory na liście książek zaleconych do bibliotek szkolnych. Tak więc uczniowie mogli je czytać, ale niejako prywatnie, bez związku ze szkolną nauką historii. Domyślać się należy, że o pozostawieniu *Spiewów* i *Pielgrzymy w Dobromilu* na liście książek zaleconych do szkół zadecydowała obawa, że w przeciwnym razie sprawa nabierze rozgłosu i wywoła oburzenie opinii publicznej, a tego z wielu względów nie chciano.

¹¹⁵ Por. T. Słowiowski, *Nauczanie historii...*, s. 61—62.

¹¹⁶ Praca ta wydana została w Warszawie, ale za zezwoleniem cenzury petersburskiej. Cenzura warszawska była znacznie ostrzejsza.

wej, ale nie trzymano się go kurczowo, zdawano sobie sprawę z tego, iż nieustanny postęp życia narzuca konieczność modernizacji dotychczasowego systemu nauczania historii. Przodowało w tej dziedzinie Liceum Warszawskie, gdzie wprowadzono szereg istotnych zmian, zarówno w programie jak i organizacji procesu nauczania. Jeżeli chodzi o program, to wspomnieć tu należy o: a) przywróceniu należnego miejsca historii średniowiecznej i nowożytnej, wyrugowanej ze szkół Komisji Edukacji Narodowej jeszcze w 1781 r.; b) szerszym uwzględnieniu, niż to miało miejsce dotychczas, zagadnień z zakresu historii gospodarczej, ustroju i kultury; c) bardziej konsekwentnym rugowaniu wzorców kronikarskich, położeniu natomiast większego nacisku na wyjaśnienie faktów i dochodzenie do szerszych uogólnień. W zakresie organizacji procesu nauczania historii największe znaczenie miało: a) wprowadzenie kursu propedeutycznego; b) umiejętne zróżnicowanie pod względem dydaktycznym dwu cykli (koncentratów) nauki systematycznej; c) wyodrębnienie ostatniego roku nauczania i przeznaczenie go m. in. na wdrażanie uczniów do samodzielnych studiów historycznych. Liceum Warszawskie podjęło też rzetelny wysiłek, aby zgodnie ze wskazaniem Komisji Edukacji Narodowej uczyć „na rozum”, a nie „na pamięć”. Dorobek tej szkoły w dziedzinie nauczania historii zasługuje na tym większą uwagę, że w czasach Księstwa Warszawskiego stanowiła ona swego rodzaju wzór dla innych szkół średnich. I choć praktyka szkolna nigdzie, jak się wydaje, nie wzniosła się do poziomu szkoły warszawskiej, wszędzie następowała poprawa, o czym świadczy przykład szkół departamentu bydgoskiego.

Niektóre elementy nowego modelu nauczania historii upowszechnione zostały przez program z roku 1812. W programie tym dostrzec już jednak można pierwsze objawy regresu, zapowiadającego powrót do nauki pamięciowej. Szereg dalszych zjawisk negatywnych wystąpiło w czasach Królestwa Polskiego. Siły wsteczne dążyły do tego, aby uczynić z nauczania historii narzędzie wychowania młodego pokolenia w duchu wierności dla „ołtarza i tronu”. Nie zdołano jednak przekreślić wszystkich zdobyczy okresu poprzedniego. Nie brakowało też w społeczeństwie polskim ludzi światłych, patriotycznie myślących, zdolnych choć w części pokrzyżować zamiary popleczników Nowosilcowa. Nauczanie historii w czasach Królestwa Polskiego, ogólnie rzecz biorąc, przeżywało regres, ale miało też i swoje osiągnięcia. Wydane wówczas tablice chronologiczne, „potoki” i atlasy historyczne używane były przez parę następnych dziesięcioleci lat, zdystansowały je dopiero publikacje z drugiej połowy XIX w. Dotyczy to w szczególności wydawnictw Lelewela, które długo, bardzo długo, bo aż niemal do końca XIX w. zachowały swoją aktualność. Nie była to zresztą jedyna spuścizna, jaką pokolenie Królestwa

Polskiego pozostawiło w spadku czasom późniejszym. Jeszcze większe znaczenie miały *Spiewy historyczne* Niemcewicza, a także podręczniki: Bandtkiego, Wagi—Lelewela i samego Lelewela, które dość szeroko rozprowadzane były w nowych wydaniach. Wprawdzie utrudniano ich dostęp do szkół, a w końcu wycofano je zupełnie z użytku szkolnego, niemniej służyły one nadal młodzieży polskiej, która czytała je nierzadko ukradkiem, indywidualnie bądź zbiorowo, w ramach samokształcenia. Z dzieł tych młode pokolenie czasów paskiewiczowskich czerpało otuchę i wiarę w lepszą przyszłość ojczyzny.

Ежи Матерницки

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ ВАРШАВСКОГО ГЕРЦОГСТВА И КОРОЛЕВСТВА ПОЛЬСКОГО ДО 1830 Г.

Содержание

Целью этой работы является представление главных тенденций в эволюции обучения истории на польских землях в первом тридцатипятилетии после падения государства, с особым учетом системы средних школ Варшавского герцогства и Королевства Польского. Обучение истории в Польше находилось в тесной связи с жизнью народа и делило все его взлеты и падения. История являлась тогда одним из главных предметов обучения. Польское общество придавало ей большое значение. Обращение к прошлому вытекало из убеждения, что только лишь народы опирающиеся на фундаменте истории, тем самым знающие свое прошлое и продолжающие его, способны жить и продержаться в условиях потери своей государственной независимости. Обучением истории в польских школах очень живо интересовались также власти захватнических стран, пытающиеся подчинить этот предмет требованиям собственных государственных интересов. Результаты этой политики были пока еще невелики, однако она являлась большой угрозой в будущем.

В годы 1795—1806 прусские власти пытались превратить обучение истории в орудие германизации поляков. Эта политика не принесла ожидаемых результатов. Еще были живы традиции Эдукационной комиссии, а ее указания относительно обучения истории — повсеместно признаны. Однако их не придерживались безоговорочно, так как понимали, что прогресс в жизни и развитии науки влекут за собой необходимость модернизации равным образом программы, как и предметов обучения. В этом отношении, шел впереди Варшавский лицей, который ввел ряд усовершенствований методов и программы. Следовало бы здесь, между прочим, перечислить: а) восстановление соответствующего места всеобщей истории средневековья и новой; б) изучение, в значительно большем объеме чем до того времени, общественно-экономической проблематики, вопросов государственного строя и культуры; в) более последовательное устранение летописных образцов и передвижение центра тяжести на выяснение фактов; г) введение пропедевтического курса; д) умелое введение различия между двумя циклами (концентратами) систематической науки; е) выделение последнего года обучения для введения учеников в самостоятельные исторические исследования. Профессора Варшавского лицея считались с познавательными возможностями уче-

ников в разных возрастных группах, а также старались обучать рассчитывая на «понимание», а не на «память». Достижение этой школы в области обучения истории достойны тем большего внимания, что позже она являлась своего рода образцом для других средних школ.

Бурные годы Варшавского герцогства не содействовали начинаниям в области просвещения. Однако управление школами находилось в руках поляков, что открывало возможности введения в жизнь по крайней мере некоторых реформаторских намерений. Больше всего внимания было посвящено, по понятным причинам, родной истории, которая играла важную роль в патриотическом воспитании молодого поколения. В это время распространились также образцы программ и методов, разработанных в Варшавском лицее. Новая программа истории официально была введена сравнительно поздно, так как только лишь под конец существования Варшавского герцогства (1812 г.). Эта программа сохранила многое из прежних достижений, все же в некоторых вопросах возвращалась к традиционным решениям, частично уже отошедшим в прошлое.

Ряд дальнейших отрицательных явлений появился во времена Королевства Польского, особенно после 1821 г., когда просвещение перешло в руки людей крайне реакционных взглядов, бессознательно являющихся орудием в руках представителей захватнических стран. Реакционные силы стремились к тому, чтобы обучение истории превратить в орудие воспитания молодого поколения в духе верности «олтарю и трону». Против этого рода политики выступали люди прогрессивных взглядов, патриоты, которые пользуясь поддержкой широких кругов общества — старались снабдить школы такими учебниками, которые удовлетворяли бы потребности воспитания в духе патриотизма. Достижения в этой области были значительные. Изданные в то время учебники (Бандтке, Лелевеля и др.), Исторические песни (Немцевича), хронологические и генеалогические таблицы, карты и т.п. представляли, в общем, высокую научную и дидактическую ценность. Власти, стоящие во главе просвещения, конечно, не были довольны этого рода изданиями, но вынуждены были допускать их к употреблению, так как сами не сумели приготовить «соответствующие» научные пособия. Что касается методов обучения, то период Королевства Польского не принес в этой области никакого прогресса. Наоборот, мы имеем здесь дело с намечающимся все выразительнее регрессом, которым можно считать возвращение к обучению при использовании прежде всего памяти. Это была болезнь всех средних школ того времени, которая в период реакции служила не столько развитию познавательных способностей учеников, сколько формированию их мировоззрения в духе верности костелу и повиновения власти.

Перевела Ксения Клёша

JERZY MATERNICKI

HISTORY TEACHING AT SECONDARY SCHOOLS OF THE DUCHY OF WARSAW AND THE KINGDOM OF POLAND UP TO 1830

Summary

This treatise deals with the principal trends in the evolution of history teaching in Poland in the first 35 years following the overpowering of the State, with special reference to secondary schools in the Duchy of Warsaw and the Kingdom

of Poland. Polish education in history was closely linked with the national life and shared all its ups and downs. History was then one of the principal subjects of teaching and the Polish society attached great importance to it. The turn towards the past emerged from the belief that only nations based on historical foundations — i. e., those which know their past and refer to it — are able to live and survive in circumstances involving the loss of their statehood. The occupying powers — also vitally interested in the teaching of history at Polish schools — attempted to subordinate this subject to their requirements. The results of this were at first insignificant, but they constituted a serious threat for the future.

In the years 1795—1806 the Prussian authorities attempted to make history teaching a tool of Germanizing Poles. This policy did not yield the results expected. Traditions of the National Education Commission were still very much alive and its directives — as regards history teaching — generally respected. But they were not followed blindly since it became obvious that vital progress and the development of science involved the necessity to modernize both the subject matter and methods of teaching. Taking the lead in this question the Warsaw Lycée, which introduced several fundamental improvements in programs and methodology. To mention only a few: a) the restoration of mediaeval and general modern history to its proper place; b) taking into account more widely than hitherto socio-economic, structural and cultural problems; c) a more consequent removal of annalistic patterns and focussing interest on elucidating facts; d) the establishment of a propedeutic course; e) a skillful differentiation of two cycles (concentrations) of systematic teaching; f) specialisation in the final school year to enable students to be introduced to among other elements, independent historical studies. Professors of the Warsaw Lycée took into consideration the cognitive abilities of students of various school grades and endeavoured to teach “by reason” not “by memory”. The achievements of schools as regards the teaching of history are of interest because they established a certain pattern for future education in other secondary schools.

The turbulent years of the Duchy of Warsaw did not favour educational effort. However, the control of issues concerning education rested in Polish hands and this gave possibilities for realizing at least certain reformation plans. Principal attention was directed towards Polish history which played an important role in engendering patriotism of the young generation. Those years witnessed, moreover, a generalization of program-methodological patterns elaborated by the Warsaw Lycée. The official introduction of the new program of teaching history took place rather late — i. e., at the end of the existence of the Duchy of Warsaw (1812). This program comprised most of the achievements to that time but, as regards certain matters, also reaped the fruits of traditional, partly forgotten implantations.

Several other negative phenomena emerged in the Kingdom of Poland period, particularly after 1821, when affairs linked with education were taken over by extremely reactionary individuals who were unconscious tools in the hands of the occupation authorities. Regressive forces endeavoured to make history teaching a tool to shape the young generation in the spirit of loyalty to the “altar and throne”. This policy was opposed by enlightened patriots who — supported by broad circles of the society — attempted to equip schools with books and other aids needed to satisfy the requirements of patriotic education. Achievements in this sector were considerable. School-books published in those years (by Bandtkie, Lelewel etc.), *Historical Songs* (by Niemcewicz), chronological and geneological Ta-

bles, maps etc. generally reached a high scientific and didactic standard. Education authorities did not, of course, welcome such publications but were obliged to tolerate them, since they themselves were unable to produce "suitable" education equipment. As regards teaching methods, there was no progress in the Kingdom of Poland. On the contrary, there was an increasing tendency to go back to teaching "by memory". This was a malady common to all contemporary secondary schools which served — in the period of reaction — not so much the development of students, cognitive abilities, as the moulding of their minds in the spirit of adherence to the church and obedience to authority.

Translated by Jan Rudzki