

WIESŁAWA LEŻAŃSKA  
ORCID: 0000-0002-6098-6495  
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/PHO\_2020.1\_2.03

## **GENEZA I ROZWÓJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ W POLSCE DO ROKU 1939**

### **WPROWADZENIE**

Pedagogika przedszkolna to subdyscyplina pedagogiki. Jako nauka – z właściwym sobie miejscem w systemie nauk – ukształtowała się w latach 60. XX wieku, ale jej początki sięgają wieku XVIII, doby oświecenia.

Celem artykułu jest pokazanie genezy pedagogiki przedszkolnej w Polsce, a zatem zespołu warunków i przyczyn, które złożyły się na jej powstanie i rozwój. Pedagogika przedszkolna, a dokładniej koncepcje wychowania przedszkolnego powstawały w trudnych dla Polski czasach zaborów oraz okresie odbudowy struktur państwowych i jedności narodowej. W dużym stopniu jej powstanie i rozwój warunkowała sytuacja społeczna i polityczna kraju. Instytucje wychowania małych dzieci pojawiły się w Europie znacznie później niż refleksje pedagogiczne na ten temat. Wkład polskiej myśli pedagogicznej w tym zakresie odnajdujemy w twórczości Michała Dymitra Krajewskiego, który w swoich rozprawach pedagogicznych (Krajewski, 1777) podkreślał potrzebę właściwego rozwoju fizycznego, moralnego i umysłowego małego dziecka, aby edukacja w szkołach mogła przebiegać pomyślnie.

Cała twórczość pedagogiczna badanego okresu charakteryzuje się ścieraniem tendencji myśli europejskiej z poszukiwaniem rozwiązań odpowiadających warunkom i potrzebom polskiego życia. Zgodnie z postawionym celem badań przedmiotem rozważań w artykule nie jest ewolucja instytucji wychowania przedszkolnego ale koncepcji pedagogicznych, które doprowadziły do ukształtowania się polskiej pedagogiki przedszkolnej. Dlatego podstawową metodą badań jest pedagogiczna analiza treści monografii oraz artykułów publikowanych w czasopiśmie na przestrzeni XVIII–XX wieku.

Pedagogika przedszkolna ma charakter interdyscyplinarny, a zajmując się mechanizmami wychowania i nauczania małego dziecka, współpracuje z psychologią rozwojową, wychowawczą i społeczną, także socjologią oraz naukami medycznymi. Powstanie pedagogiki oraz jej subdyscyplin jest zdecydowanie uwarunkowane powstaniem psychologii oraz pierwszych badań nad dzieckiem (Jakubiak, 2015; Leżańska, 2019; Bobrowska-Nowak, 1998).

*Na przestrzeni wieków (nie bez przesady początek ten można usytuować w czasach starożytnej Grecji i Rzymu) w myśleniu o małym dziecku można zauważyć dwa główne nurty: 1/ Nieustanne dążenie do stworzenia teorii pedagogicznej, a więc teorii dotyczącej wychowania i nauczania małego dziecka, co niestety nie udało się do tej pory z powodu mnogości podejść do problematyki wychowania i edukacji małego dziecka [...] 2/ Oscylowanie między pedagogiką ukierunkowaną na praktykę pedagogiczną, oferującą gotowe sposoby pracy z dzieckiem, nie wymagającą refleksji filozoficznej i psychologicznej nauczyciela [...]* (Karwowska-Struczyk, 2005, s. 223).

Artykuł mieści się w nurcie poszukiwań koncepcji wychowania i nauczania małego dziecka, jakie pojawiały się w Polsce od wieku XVIII, dając początek polskiej pedagogice przedszkolnej.

## I. GENEZA TEORETYCZNYCH PODSTAW WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W POLSCE

Myśliciele oświecenia dążyli do stworzenia porządku zgodnego z naturą i rozumem. Właśnie naturę i rozum traktowano jako ostateczne punkty odniesienia. Oświeceniowy optymizm filozoficzny i poznawczy kazał naturalne utożsamiać z dobrym. Wierzano, że prawa naturalne w sposób rozumny regulują rzeczywistość, a życie człowieka i społeczeństwa można badać tak, jak bada się zjawiska przyrody

Wiek XVIII to także rozwój przemysłu, a wraz z nim rozwój techniki i nauk ścisłych. W rozwoju nauki i oświaty ludzie zaczęli dostrzegać drogę do postępu i szczęścia. Wzrosło zatem zainteresowanie szkołą i formami jej unowocześniania. Filozofowie przedmiotem swoich traktatów coraz częściej czynili sprawy wychowania człowieka. W oświeceniowej Europie, w kręgach ówczesnych elit społecznych, zyskiwał na znaczeniu pogląd, iż dzieciństwo należy traktować jako czas i etap rozwoju człowieka i uczenia się ról (Matyjas, 2012, s. 17). Duże znaczenie w takim postrzeganiu dzieciństwa mieli wówczas John Locke i Jan Jakub Rousseau.

Ideologię polskiego oświecenia stanowił ogół poglądów politycznych i społecznych związanych z przemianami drugiej połowy XVIII wieku. Począwszy od wprowadzenia przez Stanisława Konarskiego reformy szkół pijarskich, zwiększyło się w kraju zainteresowanie sprawami nauczania i wychowania. Działalność Konarskiego stała się zachętą do pracy pedagogicznej dla wielu jego zwolenników. Kształceniem dziecka w wieku przedszkolnym zajął się Dymitr Michał Tadeusz Krajewski (1746–1817) – pijar, nauczyciel prywatny wielu rodów szlacheckich, autor

rozpraw o treściach społecznych, patriotycznych i pedagogicznych. To on, jako pierwszy w Polsce, opracował metodę kształcenia w wieku przedszkolnym, którą opisał w książce pt. *Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisanie, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki* (Krajewski, 1777). Ta niezwykła książka była pierwszą samodzielną pracą Krajewskiego. Bogactwo jej treści to przede wszystkim oryginalne poglądy pedagogiczne, które wyprzedzały nawet wielkiego Pestalozziego i Froebła. *Gry nauk dla dzieci...* zostały opublikowane pięć lat przed narodzinami autora pierwszych ogródków dziecięcych – Fryderyka Wilhelma Froebła.

Krajewski, nie mając żadnych wzorów, wykazał się doskonałą znajomością psychiki małego dziecka oraz zagadnień jego wychowania. Zaproponowane przez niego gry i zabawy były formą doświadczania i obserwowania, uczyły samodzielnie odkrywania rzeczy nowych i nieznanych. Samodzielna aktywność dziecka, pozbawiona przymusu, dawała poczucie wolności i najlepsze efekty wychowawcze. A zatem, twierdził Krajewski, prawa natury wyznaczają formy i metody pracy z dzieckiem, a także określają czas rozpoczynania edukacji. (Sporny, 1965, s. 153; Bobrowska-Nowak, 1978, s. 88–89).

Wszystkie sposoby i metody zalecane przez Krajewskiego w edukacji małych dzieci wynikały z jego osobistych doświadczeń i stanowiły raczej rodzaj refleksji niż zadań dydaktycznych. Oryginalność jego gier i zabaw polegała na tym, że konstrukcją były zbliżone do lekcji, a właściwie były lekcją prowadzoną w formie zabawy. Były tak przemyślane, że dostarczały dziecku wielorakich bodźców do myślenia. Materiał w grach był zindywidualizowany, dzięki czemu dziecko mogło stosunkowo łatwo kontrolować swoje czynności, a nawet poprawiać błędy. Krajewski dostrzegał, że samokontrola rozwija spostrzegawczość, zachęca do wnikliwej obserwacji. Dlatego swoje gry skoncentrował na nauce obyczajowości, czytania, pisanie, historii, geografii, arytmetyki i języków obcych. Pod pojęciem *gry obyczajowości* rozumiał *sposoby pedagogiczne, którymi nauczyciel może wszczepiać cnotę w serca dziecięce pośród samych zabawek, nim przystąpi do sposobów ułatwiających początkowe nauki* (Krajewski, 1777, s. 51).

*Gry nauk dla dzieci...* możemy zatem uznać za zbiór praktycznych wskazówek, niezwykle przydatnych w edukacji małego dziecka, opartych na poglądowości i zabawie. Uznanie konieczności zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci do działania i ruchu, ich dążenia do samodzielności i emocjonalnego związku z wychowawcą uczyniły D. M. Krajewskiego prekursorem pedagogiki przedszkolnej.

Antoni Popławski w rozprawie pt. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* uzasadniał wyraźne związki, jakie zachodzą między zdrowiem a rozwojem psychiki dziecka. Naturalna potrzeba ruchu sprzyja poznawaniu świata. *Niechże więc wolno będzie dzieciom chodzić, biegać, ciskać, dźwigać ciężary, mocować, na wysokie miejsca wstępować* (Popławski, 1957, s. 14).

W połączeniu z zagadnieniami ochrony zdrowia dziecka rozpatrywano problem wychowania umysłowego również na łamach „Monitora” („Monitor”,

1777, s. 249). Prowadzono szeroką dyskusję na temat dojrzałości szkolnej. Zarysowały się w tej sprawie dwa wyraźne stanowiska. Jedni uważali, że łącząc zabawę z nauką, można przekazywać dziecku podstawowe wiadomości wiedzy szkolnej, gdyż przyswoi je sobie z łatwością. Dlatego obstawali za nauczaniem dzieci już 3-, 4-letnich. Przeciwnicy tego poglądu za początek nauki szkolnej przyjmowali dopiero 7 rok życia. A. Popławski uważał, że okres przedszkolny to czas zabaw i nauki o rzeczach, naturalnego przyswajania wiedzy za pomocą zmysłów – [...] *aż do sześciu lat trwać może taka umysłowa, a dla niego wielce zabawna instrukcja rozumu, w której służyć mu będą ręce, nogi, oczy za najpierwszych nauczycieli* (Popławski, 1957, s. 15).

Rozważając oświeceniowe poglądy na temat wychowania małego dziecka, nie sposób pominąć książkę Maksymiliana Prokopowicza pt. *Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem dla pańienek, z przypisami dla nauczycielek* (Prokopowicz, 1790). W polskiej literaturze pedagogicznej jest to jedna z pierwszych pozycji podejmujących problem metodyki wychowania przedszkolnego. Prokopowicz, uwzględniając możliwości naturalnego rozwoju dziewcząt, potrzebę ruchu i zabawy, podkreślał, że jeszcze przed ukończeniem sześciu lat mogą one rozpoczynać naukę czytania i pisania. O wychowaniu dzieci do lat 6 pisał także znany pamiętnikarz Jędrzej Kitowicz (1728–1804), dzięki któremu poznajemy szczegóły ubierania, karmienia i pielęgnowania dzieci w rodzinach ubogich i szlacheckich (Kitowicz, 1950, s. 66–70).

Niezwykle cenne i oryginalne podstawy pedagogiki przedszkolnej zawdzięczamy Jędrzejowi Śniadeckiemu (1767–1838). Jego książkę *O fizycznym wychowaniu dzieci* można uznać za pierwszy podręcznik psychologii rozwojowej, zaś Śniadeckiego odnajdujemy jako pediatrę, psychologa i pedagoga. W okresie przedszkolnym za najważniejsze czynniki rozwojowe uważał: ruch, swobodną gimnastykę, przebywanie na świeżym powietrzu, hartowanie ciała (częste mycie w letniej wodzie, swobodną odzież), odpowiednie odżywianie (pokarmy białkowe i cukrowe) oraz zabawę jako podstawową formę aktywności dziecięcej. Całą zaś metodykę wychowania przedszkolnego sprowadzał do następujących zaleceń: *Trzeba, żeby się dzieci uczyły igrając i swawoląc, a do nas należy takie im poddawać zabawki, takimi je tylko rzeczami zajmować, w takie miejsca naprowadzać, gdzie się mogą nauczyć, czego żądamy. Wrodzona ciekawość sprawi, że nam o każdej rzeczy tysiąc zrobią zapytań, a my nauczycielami prawdziwymi będziemy, jeżeli na zapytania owe tak zręcznie potrafimy odpowiadać, ażeby się dzieci rzetelnie uczyły. Tak kształcąc ciało kształcimy nieznacznie i umysł i nie puszczaemy systemu nerwowego odłogiem ale je kształcimy podług przepisów natury, ale kształcimy bez nadwężenia zdrowia i bez zatrucia pierwszych i najslodszych życia momentów* (Śniadecki, 1855, s. 73).

Okres przedszkolny to według Śniadeckiego najlepszy czas na gromadzenie doświadczeń w drodze naturalnych obserwacji i kontaktów społecznych. Staje się on podstawą dalszej nauki szkolnej.

Taka analiza wczesnej edukacji w początkach wieku XIX musiała budzić refleksje i szerokie dyskusje. Rozważania pedagogiczne, uzasadnione prawami psychologii i medycyny, budziły respekt ale i powątpiewania.

Problematyka wychowania przedszkolnego nabrała nowego wymiaru w okresie pozytywizmu. Sytuacja polityczna ziem polskich obligowała społeczeństwo do edukacji domowej, stąd kwestia nauczania domowego należała do ważnych zagadnień pedagogiczno-społecznych. Wychowanie przedszkolne coraz częściej traktowano jako element bytu społecznego i narodowego oraz walki o postęp cywilizacyjny i kulturowy. Mimo trudnej sytuacji politycznej na gruncie polskim stosunkowo łatwo przyjmowały się nowe przejawy refleksji i dokonań pedagogicznych płynących z Zachodu, które powodowały wyraźny wzrost zainteresowania dzieckiem i jego nauczycielem.

Opieką i wychowaniem małych dzieci w domach zamożnych – ale nie tylko szlacheckich, również mieszczańskich – zajmowały się bony. Najczęściej bonę określano jako dozorczynię małych dzieci z konwersacją cudzoziemską, natomiast guwernera jako nauczyciela domowego, wychowawcę, ochmistrza (Leżańska, 2004, s. 315–324). Niestety większość z nich nie posiadała żadnych kwalifikacji do pracy nauczycielskiej. Nauczanie domowe stało się zatem problemem społecznym wielokrotnie omawianym na łamach czasopism. Głównym rzecznikiem zawodowego kształcenia wychowawców małych dzieci, a także wprowadzania nowoczesnych metod wychowawczych stał się „Przegląd Pedagogiczny”. Rangę naukową działów przedszkolnych czasopisma podnosiły publikacje wybitnych psychologów – Jana Władysława Dawida i Waldemara Osterloffa. To dzięki nim głównie pojawiła się niezwykle cenna postawa polskich pedagogów przedszkolnych coraz chętniej skłaniających się do podejmowania własnej aktywności metodycznej oraz krytycyzmu wobec mechanicznie przejmowanego systemu Froebła.

Troska czasopisma o właściwy poziom edukacji domowej przejawiała się w propagowaniu wydawnictw pedagogicznych, dzieł i rozpraw naukowych, opracowywaniu podręczników i przewodników metodycznych. Pismo wprowadzało na swoich łamach specjalne działy: *Poradnik wychowawczy*, *Ogródek dziecięcy* (metodyka wychowania przedszkolnego) oraz *Metodyczny kurs nauk* (program edukacji elementarnej). Warto zaznaczyć, że „Przegląd Pedagogiczny” angażował najlepszych polskich pedagogów i psychologów.

Potrzebom wychowania domowego kilka swoich najważniejszych prac poświęcił Henryk Wernic. Wśród nich miejsce szczególne zajmują: rozprawa *Biografia dziecka* opublikowana w czasopiśmie „Ateneum” (1879, s. 484–511) oraz poradnik dla rodziców *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu* (Wernic, 1881). Obie prace przekazywały wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, ale przede wszystkim instrukcyjno-metodyczną. Wernic odwołując się do ustaleń badawczych wielu ówczesnych autorów biografii dziecięcych, sformułował prawidłowości rozwoju dziecka od urodzenia do 3 roku życia. W *Biografii dziecka* pokazywał, jak obserwować własne dziecko, zaś w poradniku – jak organizować edukację małego dziecka jako naukę o rzeczach w formie

zabawy. Wszelkie nauczanie polecał zaś zaczynać od rozbudzenia zainteresowania małego ucznia. Najlepszym zaś wsparciem procesu edukacyjnego, pisał, jest miłość i bezpieczeństwo w rodzinie (Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2019; Leżańska, 2016).

Od połowy XIX wieku coraz bardziej popularne stawały się również dzienniki obserwacyjne. Najczęściej czytany był wówczas *Szkic biograficzny o dziecku* Charlesa Darwina opublikowany w periodyku „Mind” w 1877 roku. Autor szczególnie znaczenie przypisywał obserwacji niemowląt, ze względu na ich naturalny sposób reagowania na bodźce. W innej pracy pt. *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* (1872) Ch. Darwin omawiał kwestionariusz służący do prowadzenia obserwacji ruchów mimicznych oraz gestów dzieci. Opierając się na obserwacjach Ch. Darwina, dokonanych podobnie jak te XVIII-wieczne na własnych dzieciach oraz pięciu innych biografiach niemieckich z lat 70. XIX wieku, Henryk Wernic opublikował w „Ateneum” (1879, s. 484–511) rozprawę pt. *Biografia dziecka*. W pracy tej, wspominając ustalenia badawcze wielu ówczesnych autorów biografii dziecięcych, sformułował prawidłowości rozwoju dziecka od urodzenia do 3 roku życia. Jest to bodaj pierwsza polska synteza psychologii rozwoju małego dziecka adresowana do rodziców, których H. Wernic zachęcał do czynienia podobnych spostrzeżeń na własnych dzieciach. Był przekonany, iż badając życie dziecka, dorośli zbiorą wiele obserwacji służących do kierowania dalszym jego wychowaniem. Wtedy, pisał H. Wernic, *to wychowanie zmieni się w prawdziwą sztukę, a wychowawca stanie się badaczem* (Wernic, 1879, s. 511).

Także Adolf Dygasiński, jako jeden z pierwszych, w obszar swoich zainteresowań włączył problem edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Za podstawy edukacji na tym etapie rozwojowym dziecka czynił odpowiedzialnymi rodziców. Z charakterystyczną dla niego ostrością krytykował ogólnie przyjęty w zamożniejszych domach zwyczaj oddawania dzieci mamkom i opiekunkom. *Przecież tego, co winien ze siebie oddać synowi ojciec, córce matka, tego nikt inny dokonać żadną miarą nie może. [...] Dziecko karmione i niańczone przez obcą kobietę już na pierwszym kroku zdradzone zostało przez matkę, która jeśli dziecku rodzonemu odmawia mleka swej piersi, to matką być nie powinna, i to w żadnym razie, czy gdy nie chce, czy nie może* (Dygasiński, 1875, s. 339–341).

Nauczanie domowe rozpoczynano w różnym wieku, najczęściej lat sześciu, siedmiu, ale bywało także, że od lat czterech. Niewłaściwe formy i metody wczesnej edukacji stosowane przez przypadkowych nauczycieli zniechęcały dzieci na długie lata. Świadomy takiej sytuacji Dygasiński pisał: *Wychowanie dzieci jest sztuką lub, jeśli kto woli, umiejętnością i to umiejętnością ciągle postępującą, jak wszystkie w ogóle umiejętności ludzkie. [...] należy dziecko wychowywać przede wszystkim na człowieka* (Dygasiński, 1889, s. 183). Z pełnym przekonaniem uzasadniał, że nauczanie małych dzieci przed ich pójściem do szkoły jest bardzo ważnym i bardzo trudnym zadaniem. Odwołując się do kursów freblowskich, na których był wykładowcą, oraz własnych doświadczeń nauczyciela domowego, wprowadzał teorię pedagogiczną, uwalniając naukę i praktykę od przypadkowości

i dyletanctwa. Dostrzegał i doceniał fakt, że dziecko progresywnie rozszerza zakres swojej wiedzy i swoich umiejętności, dlatego okres przedszkolny, z samej natury, powinien być przygotowaniem do edukacji szkolnej. Jak wszyscy naturaliści, Dygasiński stwierdzał, że metody i środki dydaktyczne są znane od zawsze, ponieważ są stosowane przez naturę. W procesie wychowawczym małych dzieci nie ma zatem lepszych metod niż naturalne (Dygasiński, 1882, s. 54–55). W czasach kształtowania się psychologii jako dyscypliny naukowej dostrzegał jej ogromne znaczenie w dostarczaniu wiedzy o dziecku, w kształtowaniu umiejętności pracy z nim oraz postaw wobec dziecka i jego rozwoju.

Empiryczne badania biopsychologiczne prowadzone w Europie i Stanach Zjednoczonych przez takich między innymi uczonych, jak: Stanley Hall, Alfred Binet, Edward Meumann, Jean Piaget, Edward Claparede, a w Polsce przez Jana Władysława Dawida, Anielę Szycównę i Józefę Joteyko przyniosły nowe poglądy nie tylko na psychikę człowieka, ale także na teorię wychowania. Badania te legły u podstaw naturalistycznych koncepcji wychowania, które określano biopsychologizmem, psychologizmem lub pajdocentryzmem. Istota wychowania według naturalistów sprowadzała się tylko do *współdziałania z rozwojem dziecka*. Wychowanie miało jedynie rozwinąć zadatki wrodzone, pobudzać i rozwijać cechy tkwiące w naturze ludzkiej. Dziecko było traktowane jako podmiot wychowania, jako osoba równoprawna i równorzędna osobie wychowawcy. Miała to być zatem pedagogika oparta na biologii, psychologii, socjologii, ale całkowicie niezależna od filozofii.

Rozwój tendencji empirycznych, skierowanie się ku praktyce wychowawczej i przyjęcie procesów wychowawczych za punkt wyjścia procedury badawczej wywołały krytykę pedagogiki filozoficznej, która głównie dotyczyła podstaw metodologicznych. Pedagogice filozoficznej zarzucano, że jej uogólnienia opierają się na dedukcji oderwanej od rzeczywistości wychowawczej, cechuje je dowolność i wieloznaczność terminów oraz brak wyraźnego określenia zakresu, do którego odnoszą się jej sądy. Według rzeczników „empirii” powodowało to opóźnienie pedagogiki w stosunku do innych dziedzin wiedzy. Naczelnym założeniem metodologicznym pedagogiki empirycznej było przeniesienie indukcyjnej metody przyrodznawstwa do metodologii badań pedagogicznych, zastąpienie dialektycznej dedukcji wnioskowaniem opartym na obserwacji i doświadczeniu.

Wraz ze wzrostem wiedzy biologicznej o człowieku rozszerzyła się także wiedza o dziecku, o jego fazach rozwojowych, potrzebach i zainteresowaniach. W ślad za tym rozwinęły się badania pedagogiczne, które wywołały zdecydowaną krytykę tradycyjnych systemów nauczania i wychowania. Pojawiły się koncepcje „nowego wychowania” i „nowej szkoły”. W końcu XIX stulecia związek między psychologią a pedagogiką nabrał takiej mocy, że niektórzy przedstawiciele psychologii eksperymentalnej zaczęli te dwie nauki utożsamiać, zacierając granice między przedmiotem badań. Psychofizyka i psychofizjologia, jako wspólne podłoże psychologii i pedagogiki, stanowiły punkt wyjścia dla rozwoju nowych metod naukowych obu dyscyplin.

Dzięki szybkiemu rozwojowi nauk przyrodniczych, z dominującą w nich teorią Darwina, pojawiły się pierwsze psychogramy i kwestionariusze do badań psychiki dziecka. Rozwój badań eksperymentalnych skłonił psychologów i pedagogów do powołania nauki o dziecku, którą Oskar Christmann nazwał *pedologią*. Nazwy tej używano głównie w Europie. Używały jej w swych tytułach pierwsze czasopisma i pierwsze towarzystwa poświęcone psychologii dziecka. Pedologicznymi nazywano wykłady psychologii dziecka prowadzone na uniwersytetach i zakładach kształcenia nauczycieli. Między innymi takie wykłady prowadziła na Uniwersytecie w Brukseli Józefa Joteyko, która była gorliwą rzeczniką pedologii. Jej liczne rozprawy przyczyniły się do szerzenia wiedzy o rozwoju dziecka i wykorzystywaniu jej w procesie wychowawczym. Podobnie jak Dawid, Joteyko pedologię traktowała jako dział psychologii stosowanej (Bobrowska-Nowak, 1971, s. 152). Na utylitarny charakter pedologii Dawida i Joteyko zwraca uwagę Krzysztof Jakubiak, dla którego *polska pedologia, podobnie jak i zachodnia, zarówno w swym holistycznym paradygmacie, jak i w późniejszym okresie atomizacji, eksponowała potrzebę wielostronnego poznania dziecka, prawidłowości kierujących jego rozwojem, uwarunkowań oraz występujących zaburzeń w celu zastosowania tej wiedzy w praktyce wychowawczej* (Jakubiak, 2015, s. 19).

Recepcja nauki zachodniej z całą pewnością przyczyniła się do rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych w Polsce. Coraz częściej wypracowywano własne, oryginalne koncepcje. Wszystkie te poczynania związane były z ruchem „nowego wychowania” i „nowej szkoły”, z pracami prowadzonymi w obszarze badań psychologicznych, socjologicznych oraz refleksji filozoficzno-społecznej. Osiągnięcia psychologów tej miary co: Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna, Józefa Joteyko, Kazimierz Twardowski, Władysław Heinrich, Edward Abramowski, Stefan Baley, Stefan Błachowski i Stefan Szuman w znacznym stopniu przyczyniły się także do rozwoju pedagogiki przedszkolnej.

## II. POCZĄTKI TEORII W OBSZARZE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Rozwój polskiej psychologii, ze względu na trudne warunki polityczne i społeczne, był o wiele bardziej skomplikowany niż w innych państwach europejskich. Brak swobody naukowej i niemożność tworzenia warsztatów badawczych powodowały, że ciężar rozwoju tej dyscypliny w Polsce spoczywał na barkach jednostek wykazujących inicjatywę społeczną i pasję badawczą (Bobrowska-Nowak, 1971). Z całą pewnością jednostką taką był Jan Władysław Dawid. Możemy wręcz powiedzieć, że to głównie dzięki niemu powstała w Polsce pedagogika empiryczna i eksperymentalna na wzór zachodniej pedagogiki naukowej.

Dawid wyrósł z pozytywizmu, ale w poglądach na świat i życie znacznie przekroczył granice epoki. Niełatwo było mu jednak przenosić na grunt polski zdobycze europejskiej psychologii doświadczalnej. W nowych ideach widziano bowiem zagrożenie tradycji narodowych, a nawet osłabienie ducha walki z zaborcą.



Tymczasem na teorii psychologicznej opierał Dawid swoje wskazania z zakresu praktyki pedagogicznej i społecznej. Największy wpływ na jego psychologiczne i pedagogiczne koncepcje – podobnie jak w przypadku Wernica – wywarł darwinowski ewolucjonizm. Najczęściej cytowanym przez Dawida był wówczas *Szkic biograficzny o dziecku* Darwina ze względu na podkreślaną przez niego potrzebę obserwacji niemowląt. Ważnym impulsem do własnych badań Dawida stała się praca Darwina pt. *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* (1872). Pod jej wpływem pedagog już w *Programie postrzeżeń* (1887) podkreślał, że obserwacje nad dzieckiem nabrały szczególnego znaczenia od chwili wprowadzenia do nauki teorii ewolucji. Wszystkie zjawiska przyrody, umysłu ludzkiego i społeczeństwa są zjawiskami o coraz większym stopniu złożoności, ale tej samej natury.

Przywołując badania i naukowe tezy Dawida, nie sposób pominąć opracowanych przez niego psychologicznych podstaw wczesnej edukacji. Ich autor cele nauczania uzależniał przede wszystkim od potrzeb psychicznych i możliwości determinowanych przez konkretny okres wychowawczy. Uwzględniając zatem specyficzny charakter potrzeb dziecka w wieku 4–10 lat, zalecał przedmiotową naukę o przyrodzie, *jednocześnie nie rezygnując z nauki moralnej o człowieku*. Według Dawida dziecko już z ukończeniem trzeciego roku życia nabywa zdolność rozumienia i posługiwania się mową, *jednocześnie ustala się i wzmacnia zdolność przejmowania wrażeń, zajmowania się jedną czynnością w dłuższym czasie, zatrzymywania pamięcią odbieranych wrażeń oraz pojmowania rzeczy jako zależnych od siebie, służących do czegoś. Tak więc w okresie tym nauczanie w ogóle okazuje się możliwe* (Dawid, 1892, s. 219).

Nauczanie przedmiotowe jest w naturalny sposób przygotowaniem do początkowego nauczania szkolnego, a zadaniem jego w okresie przedszkolnym jest *usposobić umysł do tworzenia postrzeżeń i wyobrażeń, a to przez założenie w umyśle elementów wspólnych postrzeżeniom i wyobrażeniom szczegółowym* (Dawid, 1892, s. 222). Z tego powodu naukę przedszkolną nazwał Dawid *nauką o elementach przedmiotowego poznania*.

Z nauki o rzeczach Dawid chciał uczynić podstawową metodę wychowania przedszkolnego, traktując ją jako lekarstwo na zakorzeniony już na ziemiach polskich system Fryderyka W. Froebela. W systemie tym odrzucał werbalizm i schematyzm, które ograniczały wyobraźnię i twórczą działalność dziecka. Nie odmawiał mu jednak wartości społecznych. Przewidywał, że postępy pedagogiki i psychologii doprowadzą do uznania ogródków dziecięcych za pierwsze ogniwo systemu oświatowego. Społeczną funkcję przedszkola dostrzegał głównie w ochronie dziecka przed niewłaściwymi wpływami domu rodzinnego, w *poskramianiu egoistycznego indywidualizmu* oraz w kształtowaniu kompetencji społecznych dziecka. W *Nauce o rzeczach* Dawid popularyzował najważniejsze zdobycze pedagogiki i psychologii wychowawczej. Rozwinął samo pojęcie nauki o rzeczach i rozszerzył jej obszar o najnowsze odkrycia psychologii. W takim ujęciu nauka o rzeczach miała kształcić wszystkie zmysły dziecka, dostarczać mu nowych treści, a na ich podstawie pobudzać umysł do pracy. Procesy poznawcze

zaś powinny przebiegać równocześnie z rozwojem społeczno-moralnym dziecka – twierdził uczony (Dawid, 1892, s. 219).

Dawidowska krytyka systemu Froebela nie zmienia jednak faktu, że to właśnie Fryderyk W. Froebel dokonał przełomu w podejściu do wychowania przedszkolnego. Opracował on nie tylko system wychowania przedszkolnego uznany za nowoczesny i naukowy, ale również zorganizował pierwsze kursy dla wychowawczyń, propagujące jego metody. Na podstawie *Planu zakładu kształcenia opiekunek i wychowawczyń małych dzieci* Froebela w 1848 roku powstał pierwszy w Niemczech zakład kształcący wychowawczynie małych dzieci, który stał się wzorem dla wielu instytucji europejskich tego typu. Dzieci *winny być wychowywane pod kierunkiem ludzi wykształconych pedagogicznie, znających potrzeby psychiczne i fizyczne małych dzieci*. Tylko tak realizowane wychowanie przedszkolne – pisał Froebel – *gwarantuje dobre przygotowanie dzieci do szkoły i przyszłego życia* (Sandler, 1968, s. 33). Koncepcje Froebela stosunkowo szybko dotarły na ziemię polskie. Głównie pod ich wpływem ochronki zaczęły zmieniać swoją funkcję dozoru na rzecz funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Lata dziewięćdziesiąte XIX wieku stanowią jedną z najważniejszych cezur chronologicznych w dziejach rozwoju instytucji przedszkolnych w Polsce. W tym okresie nastąpiło zróżnicowanie placówek wychowania przedszkolnego, powstały ochronki miejskie i wiejskie, przyfabryczne oraz freblowskie ogródki dziecięce prywatne i kierowane przez towarzystwa profesjonalne, a zwłaszcza przez Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, którego założycielką była Maria Weryho, oraz Towarzystwo Pedagogiczne założone przez Stanisława Karpowicza.

*Wychowanie przedszkolne jest potrzebą epoki, w której oboje rodzice muszą pracować, a ich wiedza pedagogiczna nie odpowiada wymogom współczesnej pedagogiki przedszkolnej*, pisał Ludwik Krzywicki (1888) reprezentujący środowisko działaczy kulturalno-oświatowych, którzy dysponując stosunkowo nowoczesną wiedzą w zakresie nauk społecznych, najostrzej dostrzegali potrzebę edukacji przedszkolnej.

Możemy zatem mówić o nowej fazie w rozwoju pedagogiki przedszkolnej. Wiąże się ona także z procesem emancypacji kobiet. Potrzeba edukacji przedszkolnej zwiększyła udział kobiet w pracach oświatowo-pedagogicznych, a pośrednio wpłynęła na większy stopień zrozumienia wagi pedagogiki przedszkolnej w społeczeństwie. W warunkach zniemczania i rusyfikacji problem wychowania małego dziecka nabrał bowiem znaczenia nie tylko edukacyjnego, ale także narodowo-społecznego.

Jednocześnie nadanie szkole ludowej charakteru szkoły ogólnokształcącej spowodowało zainteresowanie poziomem umysłowym dzieci rozpoczynających edukację szkolną. Zrodziła się zatem potrzeba tworzenia instytucji, które mogłyby przygotować najmłodszych do życia w szkole i ułatwić im naukę. Za wzór takiej instytucji szybko przyjęto ogródek freblowski. Z tego powodu na łamach czasopism, głównie „Przeglądu Tygodniowego” i „Przeglądu Pedagogicznego”, rozpoczęto

propagowanie systemu Froebła (Sandler, 1959). Najwięcej w tym zakresie uczyniły Maria Weryho i Justyna Strzemeska, których rozprawki teoretyczno-metodyczne uczyły, jak dostosowywać freblizm do potrzeb i możliwości polskiego dziecka. Ich otwartość na nowe koncepcje pedagogiczne, a jednocześnie rzeczowy krytycyzm i elastyczność pozwoliły adaptować system Froebła, pozabawiając go zbędnego rygoryzmu i dydaktyzmu (Strzemeska, 1888; Weryho, 1889).

Konsekwentnym działaniem na rzecz rozwijającej się pedagogiki przedszkolnej była właśnie twórczość pedagogiczna Marii Weryho. Przebiegała ona dwoma torami. Jeden z nich ujawnił się w pracach specjalistycznych, obejmujących podręczniki ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, przeznaczonych głównie na użytek wychowania domowego. Drugi zaś w poradnikach wychowania przedszkolnego, pisanych dla potrzeb praktyki zakładów przedszkolnych oraz instytucji kształcących wychowawczynie przedszkoli. Podręczniki i poradniki dla wychowawczyń przedszkoli, zawierające między innymi wskazówki metodyczne oraz zasób zabaw i ćwiczeń ruchowych, wydawała Weryho na przestrzeni czterdziestu kilku lat, od roku 1888 do 1931. Publikowanie tego typu pozycji rozpoczęła od prowadzenia w „Przeglądzie Pedagogicznym” działów pod tytułami *Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym* oraz *Ogródka dziecięcego*. Dużą popularnością cieszyła się także jej kilkakrotnie wznawiana książeczka *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym*. W latach późniejszych pojawiły się: *Zarys wychowania przedszkolnego* (1930) oraz *Metoda wychowania przedszkolnego* (1931). Razem z innymi autorkami Weryho wykazała wiele pomysłowości w konstruowaniu zabaw dla dzieci, nie trzymając się wzorów przekazanych przez Froebła i jego niemieckich kontynuatorów. Do zabaw freblowskich wprowadziła cały szereg przedmiotów, które czyniły je bardziej atrakcyjnymi i przełamywały freblowskie schematy (skakanki, lejce, liny, obręcze i inne), ćwiczenia ożywiła muzyką, zastosowała elementy rytmiczne i taneczne. Swoje oryginalne pomysły umieściła w – kilkakrotnie wznawianym – poradniku *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym* (Weryho, 1900). Już wtedy Maria Weryho pokazała, jak można organizować zabawę ruchową, czerpiąc pomysły do niej z treści innych prowadzonych w przedszkolu zajęć. W ten sposób radziła wszystkie zajęcia w przedszkolu integrować w harmonijną całość. W poradniku znajdujemy także przykłady nowej wówczas metody prowadzenia zajęć ruchowych, nazywanych *grą naśladowczą* lub *zabawą w przebraniach*. Mowa tu o opisanych przez Weryho zabawach pt. *Jesień, Bocian i żabki, Wiosna, Tramwaj* (Weryho, 1900, s. 17–18, 204–205, 237–238, 268–270). Taka forma ćwiczeń, nazwana *ilustracją* lub *opowieścią ruchową*, przywędrowała do nas ze Szwecji i przyjmowana była przez naszych praktyków z wielkim entuzjazmem. Po raz kolejny sprawdziło się stare porzekadło: *cudze chwalicie, swego nie znacie*. Serię podręczników metodycznych opracowanych dla wychowawczyń przedszkoli kończy *Metoda wychowania przedszkolnego*. Możemy powiedzieć, że to najważniejsza pozycja w dorobku pedagogicznym Marii Weryho – książka doczekała się trzech wydań, z których każde było rozszerzane i poprawiane.

Całkiem nowy obraz dziecka i jego edukacji nakreśliła Maria Montessori. W jej koncepcji antropologicznej, pisała Maria Weryho, różni się ono zdecydowanie od człowieka dorosłego, ma swój własny świat, swoje indywidualne potrzeby psychiczne, zdolności i zainteresowania. Dzieciństwo jest zatem ważnym okresem w życiu jednostki i całej ludzkości, ponieważ dokonuje się w nim – według ustalonych praw – budowanie osobowości (Weryho, 1931, s. 63–67).

Ta nowa pedagogika przedszkolna szybko dotarła do Polski. Już w roku 1919 Ida Maria Schatzel w swojej książce *Idea wychowania przedszkolnego pisała: I u nas są też już próby przekształcenia ogródków Froebela na wzór domów dziecięcych. A przy tym przejawia się nader zdrowa i rozumna tendencja – przystosowania Montessori do naszego środowiska narodowego – do naszych potrzeb, przede wszystkim zaś do psychiki dziecka polskiego, tak znamiennej różnej od psychiki dziecka innych narodowości* (Schatzel, 1919).

Pedagogikę Montessori, tak jak i Froebela, na terenie Polski popularyzowały przede wszystkim czasopisma, ale były to już periodyki poświęcone wychowaniu przedszkolnemu. Należały do nich: „Wychowanie Przedszkolne”, „Przedszkole” i „Zagadnienia przedszkolne”. O ile „Przedszkole” publikowało na swoich łamach artykuły prezentujące – często krytycznie – teorię Montessori, o tyle dwa pozostałe zajmowały się głównie jej metodą. Z całej pedagogiki Montessori właśnie metoda wywarła największy wpływ na polską pedagogikę przedszkolną. Znalazło to swój wyraz szczególnie w postulatach dotyczących wyposażenia budynku przedszkola i form kształcenia zmysłów. Wpływ Montessori był także widoczny w poglądach dotyczących nauczyciela przedszkola, pośredniego wychowania poprzez przygotowane otoczenie, stosowania ćwiczeń praktycznego życia, samokontroli błędów i innych rozwiązań metodycznych.

W procesie przenikania pedagogiki Montessori do Polski wyraźnie zaznaczyło się krytyczne i twórcze podejście pedagogów przedszkolnych. Doprowadziło to do otwartości rodzimego przedszkola i dużej różnorodności stosowanych w nim środków. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że nie byłoby tego ożywienia w teorii i praktyce przedszkolnej gdyby nie inspirująca rola metody Montessori. Stosunkowo największe zainteresowanie pedagogiką Montessori wśród polskich autorów publikacji zwartych było widoczne po roku 1930. Wydano wówczas ważne dla procesu jej recepcji książki: Marii Weryho – *Metodę wychowania przedszkolnego*, Felicji Pinesowej – *System wychowania Marii Montessori*, Sergiusza Hessena – *Podstawy pedagogiki* i Natalii Cicimirskiej – *Gry i zabawy w przedszkolach za granicą*. Przedstawicielki pedagogiki przedszkolnej najczęściej i najdłużej odwoływały się do pedagogiki Montessori, co więcej – w sposób twórczy włączały ją do polskiej praktyki przedszkolnej. Wśród nich wymienić należy: Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Stefanię Marciszewską-Posadźową, Janinę Pawłowską, Zofię Żukiewiczową, Antoninę Winiarzową, Zofię Bogdanowiczową, Natalię Cicimirską, Marię Uklejską, siostrę Barbarę Żulińską i Aleksandrę Gustowiczównę.

Stefania Marciszewska-Posadzowa swoją koncepcję wychowania przedszkolnego, wzorem Montessori, oparła na zasadzie działania pobudzającego rozwój dziecka. Natura dziecka wymaga, aby w *epoce przedszkolnej* zajmowała się nim matka, pisała, ale jeśli to niemożliwe, musi ją zastąpić wychowawczyni, która robi to jak najlepiej. Napisała zatem Marciszewska *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*, w których czytamy, że wychowawczyni miała być matką z powołania, a jej macierzyństwo duchowe i ideowe powinno wręcz przewyższać macierzyństwo naturalne (Marciszewska, 1907, s. 20–23). Marciszewska-Posadzowa znana była z licznych poradników wychowawczych, które opublikowała w formie 17 zeszytów *Biblioteki Wychowania Przedszkolnego*. Kolejne tytuły tej serii omawiały te zagadnienia pracy przedszkolnej, które Posadzowa uważała za najważniejsze. *Biblioteka* ukazywała się nakładem wydawnictwa Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu w latach 1923–1939, stanowiąc oryginalną koncepcję organizacyjną i metodyczno-programową dotyczącą pracy nad ogólnym rozwojem dziecka i przygotowującą je do szkoły. Zgodnie z zamysłem autorki miała być metodyczną pomocą dostępną dla wszystkich. W dorobku pisarskim Posadzowej dużo miejsca zajmują także opracowania z zakresu nauczania religii: *O nauczaniu religii* (1911), *Pierwsze rozmowy religijne z małymi dziećmi* (1921), typowy podręcznik metodyczny do nauczania religii oraz *Nauka religii dla najmłodszych w obrazkach i opowiadaniach do użytku matek i wychowawczyń* – swoisty przewodnik po Biblii i naukach Kościoła katolickiego. Książki te pisała w formie przypowieści opatrzonej komentarzem dla osób kierujących wychowaniem.

Problem wychowawczyni dziecka w wieku przedszkolnym był przedmiotem rozważań niemal wszystkich pedagogów, a zwłaszcza przedstawicielek pedagogiki przedszkolnej. Montessori ustawiając wychowawcę niejako na boku procesu pedagogicznego, doskonale zdawała sobie sprawę z jego ogromnego wpływu na dziecko. To właśnie najbardziej akcentowała w swojej *Metodzie wychowania przedszkolnego* Maria Weryho. Naturaliści bowiem tylko pozornie wyznaczali bierną rolę wychowawcy. Wnikanie w specyfikę dziecięcej natury, poznawanie na drodze empirycznej prawidłowości rozwoju dziecka i jego indywidualnych właściwości miało pozwalać na skuteczniejsze wychowanie, czyli przystosowanie się wychowawcy do natury dziecka i organizowanie środowiska, w jakim mogłyby w pełni rozwijać się jego predyspozycje (Weryho, 1931). Ten punkt widzenia na istotę i cele wychowania prezentowali w Polsce także: Dawid, Szycówna, Joteyko i Janusz Korczak.

Ten ostatni kanonem swojej teorii i praktyki pedagogicznej uczynił *prawo dziecka do tego, by było tym, czym jest*. Istota wychowania polega zatem na przestrzeganiu *praw dziecka* zapewniających swobodny i indywidualny rozwój osobowości. W nurcie naturalistycznym Korczak prezentował orientację personalistyczną, która zakładała, że kształcenie osobowości jest jedynym i możliwym wyjściem ze sprzeczności, w jakich wikła się życie, które domaga się nie tylko jednostek samodzielnych i twórczych, ale i dostatecznie uspołecznionych

(Korczak, 1957–1958). Daleki był od poglądów, które świat dzieci określały jako *świat tylko czystych, dobrych i czułych duszyczek* (Jeleńska, 1930, s. 23). W myśl zasady postrzegania dziecka jako człowieka i zapewnienia swobodnego rozwoju jego osobowości, dziecko czynił podmiotem wychowania a wychowawcę partnerem, który miał mu ten rozwój ułatwić. Jego poglądy były zatem zbieżne z wizerunkiem wychowawczyni, jaki proponowała Montessori, której system wychowania przedszkolnego na stałe zagościł w Polsce.

W pierwszym okresie do polskich przedszkoli przeniesione zostały pomoce do ćwiczeń praktycznego życia. Były nimi dostosowane do możliwości dziecka przedmioty codziennego użytku, niezbędne do utrzymania higieny osobistej, ładu i estetyki przedszkolnego otoczenia oraz specjalnie przez Montessori zaadaptowane ramy Seguina, na których dzieci ćwiczyły zapinanie i zawiązywanie. Pisała o tym w podręczniku dla przedszkolanki Natalia Cicimirski (Cicimirski, 1919). Jej też głównie zasługą była popularyzacja *materiału rozwojowego* do kształtowania zmysłów. Najbardziej znany, wielokrotnie wznawiany podręcznik Cicimirskiej *Moja ochronka* to zreżymowana kompilacja systemów Froebła, Montessori i Decroly'ego, uwzględniająca nie tylko możliwości pedagogiczne, ale także materialne i bytowe placówek przedszkolnych ówczesnej Polski. Przez długie lata *Moja ochronka* służyła konkretną wiedzą metodyczną i pedagogiczną.

Jak cała metoda Montessori, tak i ćwiczenia kształcenia zmysłów spotykały się w Polsce z zachwytem i krytyką. W efekcie łączenie ćwiczeń zmysłów z pomocami związanymi bezpośrednio z otoczeniem dziecka doprowadziło w polskim przedszkolu do wyparcia ćwiczeń Montessori przez metodykę Owidiusza Decroly'ego. Zasada Decroly'ego *do życia przez życie* pociągała swoją prostotą i celowością. Uwzględnienie w pracy wychowawczej potrzeb, zainteresowań i form czynności dzieci dawało wyraźne rezultaty w ich pomyślnym rozwijaniu się i aktywności. Zajęcia z dziećmi prowadzone na zasadzie ośrodków zainteresowań i gier kształcących zmieniły strukturę instytucji dziecięcych. System Decroly'ego wywarł ogromny wpływ na pracę przedszkoli w całej Europie. Jak wielu mu współczesnych psychologów, Decroly sądził, że rozwojem dziecka rządzą niezmiennie prawa i że w swoich zabawach i zajęciach powtarza ono czynności atawistyczne, typowe dla kolejnych stadiów, przez jakie przeszła ludzkość. Dlatego największe znaczenie przypisywał wychowaniu utylitarnemu, a przygotowanie dziecka do pełnego życia rozumiał jako przysposobienie do czekającej każdego człowieka walki o byt.

Wyraźne wpływy pedagogiki Decroly'ego dostrzegamy w teorii przedszkolnej M. Weryho, N. Cicimirskiej i Zofii Żukiewiczowej. Ta ostatnia *ośrodki zainteresowań* uznawała za najbardziej celowy system wychowawczy, ponieważ najważniejszym zadaniem przedszkola jest stworzenie dziecku atmosfery i środowiska, w którym znajdzie ono jak najlepsze wzory moralności, serdeczność, estetyczne i higieniczne warunki, wreszcie umiejętnie i celowo dobrany materiał do zajęć, gier i zabaw. W środowisku, które możemy nazwać wychowawczym, zadaniem wychowawczyni jest wszechstronna obserwacja dziecka, mająca na celu

poznanie jego stanu zdrowia, uzdolnień i zainteresowań, tak aby móc pokierować jego samorozwojem (Żukiewiczowa, 1924, s. 10).

*Ośrodki zainteresowań* stosowano w przedszkolach poznańskich, warszawskich (np. samorządowych m. Warszawy, którymi od roku 1921 kierowała Z. Żukiewiczowa), a także przedszkolach łódzkich, znakomicie organizowanych przez Janinę Pawłowską. Koncepcję Decroly'ego propagowała w Seminarium dla Wychowawczyń we Lwowie także Natalia Cicimirska. Powołując się na rozwiązania metodyczne Decroly'ego, nawoływała ona do twórczej adaptacji zarówno systemu Montessori, jak i Decroly'ego (*Moja ochronka*, 1919; *Nowe systemy wychowania przedszkolnego*, 1925; *Gry i zabawy w przedszkolach za granicą*, 1931).

Taka postawa większości przedstawicielek polskiej pedagogiki przedszkolnej doprowadziła do swoistego eklektyzmu. Zajęcia proponowane przez Froebła łączono z montessoriańskimi ćwiczeniami zmysłów i uzupełniano elementami systemu Decroly'ego. Rozszerzano ćwiczenia zachodnich metod, uzupełniając je pomysłami własnymi. To krytyczne i twórcze zarazem podejście do europejskich wzorów doprowadziło do innowacyjności polskiego przedszkola oraz dużej różnorodności stosowanych w nim metod i środków. Trwale ugruntowały się w naszej praktyce przedszkolnej: zasada swobody i wolności dziecka oraz dostosowanie otoczenia do jego wymagań i potrzeb.

Pogląd, iż potrzeby i zainteresowania dziecka powinny być punktem wyjścia dla metod wychowawczych, był charakterystyczny także dla pedagogiki funkcjonalnej Edwarda Claparede'a. Zajmując się problemami wychowania małego dziecka, stał się on znanym krytykiem nie tylko systemu Froebła, ale także metody Montessori, zarzucając jej sztuczny i dogmatyczny charakter, a nawet nadmierny rygorizm. O ile teoria Claparede'a była znana w Polsce (choć mało popularna) – tłumaczono bowiem na język polski jego główne dzieła: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, *Szkola na miarę*, *Wychowanie funkcjonalne* – o tyle praktyka przedszkolna nie znalazła wielu naśladowców.

W pedagogice funkcjonalnej, którą reprezentował Claparede, podstawą wychowania jest aktywność dziecka i jego dążenie do działania. Zatem głównym zadaniem każdej placówki edukacyjnej, a więc i przedszkola, powinno być pobudzanie tego działania *na miarę możliwości i sił dziecka* (Claparede, 1933). Polska pedagogika przedszkolna (Cicimirska, Bogdanowiczowa, Żukiewiczowa) przyjęła tezę Claparede'a, że wychowanie musi samo być życiem, jeśli ma przygotowywać dziecko do życia. Musi być naturalnym i aktywnym procesem nabywania doświadczeń, opierać się na zainteresowaniach i potrzebach dziecka.

## PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza twórczości wybranych pedagogów i psychologów w obszarze pedagogiki przedszkolnej pokazuje, iż w okresie wyodrębniania się miała ona charakter przede wszystkim praktyczny. Jej podstawowym źródłem była poszerzająca się działalność wychowawcza wśród dzieci i z dziećmi, której wyniki

formułowano jako prawa służące wychowaniu. Przywołując najbardziej znane systemy „nowego wychowania” czy „nowej szkoły” oraz próby ich dostosowania do trudnych warunków polskich, głównie przez pionierki wychowania przedszkolnego, można dostrzec, jak ważna w pracy każdego nauczyciela jest odwaga i pomysłowość. Polscy pedagodzy tego okresu, adaptując koncepcje zachodnich nowatorów, kreowali nową jakość, nowe wartości w obszarze teorii i praktyki pedagogicznej. Dzięki nim polskie przedszkole stawało się coraz bardziej aktywne, otwarte na nowości poprzez zmiany nie tylko w strukturze organizacyjnej, ale także zmiany programowe. Na gruncie polskim przyjmowały się stosunkowo szybko i łatwo nowe przejawy refleksji i dokonań pedagogicznych Zachodu, przekładając się na wzrost zainteresowań również tematyką przedszkolną i ożywienie w tym zakresie badań empirycznych. Dorobek polskiej pedagogiki i psychologii był niewątpliwie zdominowany koncepcjami zachodniej Europy, ale nie ograniczał się tylko do nich. Podejmowano próby własnych oryginalnych koncepcji, które dotyczyły głównie podstawowej problematyki pedagogicznej, celów, treści, metod, jak również poszczególnych dziedzin i szczebli wychowania. Tym samym posunęły znacznie rozwój nauk pedagogicznych w Polsce. Osiągnięcia psychologów tej miary co: Dawid, Szycówna, Joteyko, Kazimierz Twardowski, Władysław Heinrich, Edward Abramowski, Stefan Baley, Stefan Błachowski i Stefan Szuman w znacznym stopniu przyczyniły się również do rozwoju pedagogiki przedszkolnej.

*Ustawa jędrzejewiczowska*, poza określonymi regulacjami w zakresie organizacji przedszkoli i instytucji kształcących wychowawczynie, przyniosła znaczące ożywienie w zakresie badań nad dzieckiem przedszkolnym (Leżańska, 2001). Systematyczne badania psychologiczne podjęły ośrodki uniwersyteckie w Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Lwowie. W uniwersytetach tych katedry psychologii prowadzili głównie uczniowie lwowskiej szkoły naukowej Kazimierza Twardowskiego. Z kolei w Uniwersytecie Poznańskim katedrę psychologii prowadził Stefan Błachowski, którego badania koncentrowały się wokół procesów poznawczych, tj. spostrzeżeń, pamięci i wyobraźni, oraz zagadnień ejdetyzmu i kłamstwa u dzieci (Błachowski, 1921; 1927). W zakresie psychologii wychowawczej wiodącą rolę odgrywały, powstałe w 1928 roku, dwie katedry – jedna w Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem Stefana Baleya, a druga w Uniwersytecie Jagiellońskim, kierowana przez Stefana Szumana. Baley należał do tych uczonych-psychologów, którzy wartość określonych doktryn mierzyli ich przydatnością w praktyce pedagogicznej. Dlatego też psychologię wychowawczą nazywał psychologią pedagogiczną. Jej badania miały stworzyć naukową podstawę praktycznych zastosowań. Zadania psychologii pedagogicznej przedstawił w latach trzydziestych w *Encyklopedii Wychowania*. Główne badania Baleya obejmowały etapy rozwoju w różnych okresach życia, od niemowlęctwa do fazy dojrzewania. Dotyczyły między innymi dojrzałości społecznej dzieci przedszkolnych, ich słownictwa i poczucia estetyki (Baley, 1929; 1938).

Na Uniwersytecie Jagiellońskim Stefan Szuman zajmował się zagadnieniem sztuki dziecka, procesami spostrzegania i twórczością rysunkową dzieci,



na podstawie której można było wiele wnioskować o samym dziecku (Szuman, 1927). Jego badania w zakresie psychologii dziecka podkreślały ogromną rolę wychowania przedszkolnego (Leżańska, 2018). W tym bowiem okresie człowiek najwięcej i najintensywniej uczy się i rozwija. Ciekawość spostrzegawcza i umysłowa szczególnie mocno jest rozbudzona u dzieci w wieku przedszkolnym. Dziecko uczy się wówczas głównie dzięki samorzutnej aktywności swego umysłu, dzięki temu, że w zabawie, która jest jego podstawową działalnością, stawia sobie zadania. Zadaniem wychowawcy jest zatem tę aktywność wykorzystać wychowawczo, tak kierować, uczyć i pomagać dziecku, aby ono o tym nie wiedziało. Wychowawca przede wszystkim ma organizować otoczenie pobudzające dziecko do samorzutnego gromadzenia doświadczeń i uczenia się okolicznościowego (Szuman, 1947, s. 7 i nast.). Szumanowi zawdzięczamy także wprowadzenie pojęcia *wychowawcy estetycznego*, czyli człowieka, który miałby spełniać rolę pośrednika kształtującego wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa. Wyniki Szumanowskich badań *przyczyniły się niewątpliwie do ulepszenia programu zajęć w przedszkolu. [...] Wiele jego odkryć i wyników badań zostało wdrożonych w praktykę wychowania w rodzinie i instytucjach oświatowych* (Przetacznikowa, 1969, s. 29–30).

Analizowany na przestrzeni wieków XVIII–XX dorobek polskich pedagogów i psychologów z całą pewnością umożliwił i inspirował rozwój pedagogiki przedszkolnej jako nauki. Kształtujące się pod wpływem zmian społecznych oraz rozwoju nauk społecznych koncepcje wychowania przedszkolnego stanowiły początki teorii tej subdyscypliny pedagogicznej, która to teoria była mocno osadzona przede wszystkim w psychologii (zwłaszcza rozwojowej), co w dużym stopniu decydowało o jej metodologii i normatywności. Pedagogika przedszkolna rozumiana jako nauka po dzień dzisiejszy znajduje się w fazie tworzenia i umacniania się, budowania nowego warsztatu badawczego i teorii.

## BIBLIOGRAFIA

- Baley S. (1929), *Potrzeby psychologii pedagogicznej*, „Nauka Polska” t. 10.
- Baley S. (1938), *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Błachowski S. (1921), *O niektórych związkach zachodzących między typami pamięciowymi*, Poznań: Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły.
- Błachowski S. (1927), *Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły.
- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Bobrowska-Nowak W. (1998), *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”.
- Bobrowska-Nowak W. (1971), *Pionierzy psychologii naukowej w Polsce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Cicimirska N. (1919), *Moja ochronka*, Lwów: Księgarnia Gubrynowicza i Syna.
- Claparede E. (1933), *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów: Książnica Atlas.
- Dawid J. W. (1892), *Nauka o rzeczach*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dawid J. W. (1887), *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*, Warszawa: Nakładem T. Paprockiego i S-ki.
- Dygasiński A. (1889), *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dygasiński A. (1954), *Listy o naszym wychowaniu*, w: tegoż, *Pisma pedagogiczne*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dygasiński A. (1882), *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa: Redakcja „Przeglądu Tygodniowego”.
- Jakubiak K. (2015), *Od idei poznania dziecka do pedologii jako nauki o dziecku*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2 (29).
- Jakubiak K., Nawrot-Borowska M (2019), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich doby zaborów – refleksja pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, „Przegląd Historyczno- Oświatowy” nr 1–2.
- Jeleńska L. (1930), *Sztuka wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Karwowska-Struczyk M. (2005), *Pedagogika Przedszkolna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kitowicz J. (1950), *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korczak J. (1957–1958), *Wybór pism*, T. 1–4, Warszawa: PZWS.
- Krajewski D. M. (1777), *Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki*, Kraków: Wydanie anonimowe.
- Krzywicki L. (1888), *Rozwój rodziny*, „Prawda” nr 30.
- Leżańska W. (2001), *Wychowanie przedszkolne w reformach Drugiej Rzeczypospolitej*, w: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce*, Skierniewice: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Skierniewicach.
- Leżańska W. (2004), *Bony i freblanki w polskim systemie nauczania domowego*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Leżańska W. (2016), *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Henryka Wernica*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.
- Leżańska W. (2018), *The image of the early school education teacher in the pedagogy of Stefan Szuman (1889–1972)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Leżańska W. (2019), *Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem*, w: J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marciszewska S. (1907), *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*, Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ki.

Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo jako kategoria historyczna i społeczno-pedagogiczna. Próba syntezy*, w: E. Kula, M. Pękowska (red.), *Virginibus puerisque, t. 2, Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XX wieku*, Kielce: Wydawnictwo UJK.

„Monitor” 1777, za: Czerwińska A. (1973), *Droga do Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Montessori M. (1913), *Domy Dziecięce (Casa dei Bambini), Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo H. Lienderfeld.

Popławski A. (1957), *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt*, w: tegoż, *Pisma Pedagogiczne*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Prokopowicz M. (1790), *Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem dla panienek, z przypisami dla nauczycielek*, Kraków: Drukarnia Anny Dziedzickiej.

Przetacznikowa M. (1969), *Koncepcje psychologiczne Stefana Szumana*, „Nowa Szkoła” nr 10.

Sandler B. (1959), *System Froebela w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” T. II.

Sandler B. (1968), *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sariusz-Jaworska M. (1920), *Plan dwuletniego seminarium ochroniarskiego*, Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Schatzel I. M. (1919), *Idea wychowania przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako szkołka wszechstronnej pracy dziecka*, Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Sporny K. (1965), *Dymitr Michał Tadeusz Krajewski – prekursor wychowania przedszkolnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” seria I, nr 40.

Strzemeska J. (1888), *Poglądy Froebela na zabawę i jej materiał*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 10.

Szuman S. (1927), *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka i sztuka dziecka*, Warszawa: Książnica Atlas.

Szuman S. (1947), *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Śniadecki J. (1855), *Fizyczne wychowanie dzieci*, Sanok: wydanie Kazimierza Józefa Turowskiego.

Wernic H. (1879), *Biografia dziecka*, „Ateneum” T. III.

Wernic H. (1881), *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu*, Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.

Weryho M. (1889), *Ogródki freblowskie w Belgii*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 14.

Weryho M. (1889), *Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.

Weryho M. (1921), *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochrony*, Warszawa: Biblioteka Polska.

Weryho M. (1900), *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Gebethner i Wolff.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931), *Metoda wychowania przedszkolnego*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.

Żukiewiczowa Z. (1924), *Wychowanie przedszkolne*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.

Żukiewiczowa Z. (1935/36), *Froebel i Montessori*, „Przedszkole” nr 6.

### ***The origin and development of preschool pedagogy in Poland until 1939***

#### **Summary**

**Aim:** The paper’s intent is to present the origin of preschool pedagogy in Poland and the first Polish conceptions of preschool upbringing.

**Methods:** A pedagogical analysis of texts published in monographs and journal papers over the 18<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries is the basic method applied in this paper.

**Results:** As a result of the executed analyses, the paper presents social and pedagogical backgrounds of preschool pedagogy in Poland in the historical context. It shows the beginnings of early childhood pedagogy in the Polish Enlightenment, influence of the positivistic doctrines on the development of pedagogical science, the large development of child science in the period of “new upbringing” and “new school” as well as attempts at building the Polish pedagogy and the Polish preschool in the Second Republic.

**Conclusions:** The preschool pedagogy was created during difficult for Poland times of annexations and next during times of rebuilding state institutions and the national unity. The country social and political circumstances determined to a large extent its inception and development. All the pedagogical creativity in the investigated period is characterized by searching for solutions which balance the tendencies of European ideas with requirements of circumstances and needs of the Polish life.

**Keywords:** preschool pedagogy, early childhood pedagogy, the Enlightenment age, positivistic pedagogy, “new upbringing”, “new school”.