

# Suchodolski, Bogdan

---

## Historyk wychowania wobec innowacji pedagogicznych

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 24, 5-13

---

1981

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.



BOGDAN SUCHODOLSKI

## HISTORYK WYCHOWANIA WOBEC INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH

W ostatnim Raporcie Klubu Rzymskiego dokonano rozróżnienia między uczeniem się zachowawczym (maintenance learning) i uczeniem się innowacyjnym (innovative learning). Wskazano, iż pierwszy z tych dwóch rodzajów uczenia się podporządkowuje ludzi rzeczywistości istniejącej i nie przygotowuje do zmian, które w niej powstają. W tych warunkach otwiera się coraz głębsza przepaść między ludźmi a ich rozwijającą się cywilizacją; jednostki i społeczeństwa są zaskakiwane wydarzeniami, które się dzieją, zwłaszcza powstającymi trudnościami lub wręcz katastrofami, których można było uniknąć, gdyby przewidywano w porę rozwój wypadków. W ten sposób to zachowawcze uczenie nabiera charakteru uczenia się przez szok, a ludzkość płaci wysoką cenę za swą nieumiejętność wczesnego przygotowania się do przyszłości.

W przeciwieństwie do tego nieskutecznego sposobu uczenia się uczenie się innowacyjne ma charakter uczenia się przewidującego. Jest ono szczególnie potrzebne w naszej cywilizacji zmieniającej się i stwarzającej wciąż nowe problemy i zadania. Aczkolwiek zachowawcze uczenie się wciąż dominuje w naszych społeczeństwach, to jednak — zdaniem autorów Raportu — należy uczynić wszystko, co można, aby umocnić i upowszechnić uczenie się innowacyjne. Tylko bowiem w ten sposób przygotowywać będziemy młode pokolenia — a i społeczeństwa dorosłych — do sytuacji nowych, wymagających nowych sposobów działania. Tylko w ten sposób przetrzucimy most między ludźmi a ich cywilizacją i potrafimy kierować bezpiecznie jej dalszym rozwojem. Rozumując w ten sposób autorzy Raportu Klubu Rzymskiego wybrali tytuł, który brzmi „No limits to learning”, i podtytuł — „Bridging the human gap”.

Ten wielki apel o zjednoczenie wysiłków w celu rozwoju kształcenia innowacyjnego, jako zasadniczego warunku uchronienia naszej cywilizacji od niebezpieczeństw, które jej grożą, jest — oczywiście — szczególnym wyzwaniem skierowanym do wszystkich zajmujących się wychowaniem. Pedagogowie muszą przemyśleć na nowo — zresztą wiedzieli o tym już dość dawno — jakie proporcje w ich działalności zająć musi kształtowanie młodego pokolenia wedle przeszłości i wedle przyszłości. Gdy zawsze

dotychczas wychowanie służyło raczej tylko przekazywaniu tradycji — zarówno w kulturze ogólnej, jak i umiejętności pracy zawodowej — w naszej epoce musi ono przygotowywać także, a może i przede wszystkim, do zadań, które będą czekać i które dziś tylko niejasno możemy przewidywać.

Stąd rosnące zainteresowanie pedagogiki futurologią. Bo chociaż wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, jak kruchej wiedzy o przyszłości ona dostarcza, jak zawodne bywają jej przewidywania, jak niepewne ekstrapolacje i modele symulacyjne, jak omylne scenariusze, to jednak nie możemy zaniechać tego trudnego patrzenia w przyszłość, przynajmniej w tych horyzontach, jakie w najbliższym czasie wyznaczać będą ludziom sytuacje ich życia i problemy do rozwiązania.

Powstaje jednak pytanie, czy pedagogika ma się zwracać o pomoc w klarowaniu programu kształcenia innowacyjnego do futurologii, która — zapewne słusznie — nazywana bywa historią przyszłości, czy też zwracać się może i powinna także i do tej tradycyjnej historii, która jest po prostu historią przeszłości? Odpowiedź na to pytanie zależy oczywiście od tego, czy historia wychowania — bo tą historią zajmujemy się na tej konferencji — jest zainteresowana w procesach innowacyjnych, które zachodziły w dziejach wychowania czy może na ten temat udzielić ważnych i płodnych informacji.

Sformułowanie tego warunku jest zapewne niewłaściwe. Można by przecież twierdzić, iż historia wychowania zajmuje się tylko dziejami pedagogicznych innowacji. Rzeczywiście, gdy czytamy obszerne podręczniki dziejów wychowania i liczne studia monograficzne, dowiadujemy się bardzo wiele o nowatorskich poglądach wielkich filozofów zajmujących się wychowaniem, wielkich pisarzy, wielkich teoretyków pedagogiki, dowiadujemy się też stosunkowo dużo o eksperymentach wychowawczych i szkolnych; najmniej dowiadujemy się o przeciętnej rzeczywistości szkolnej, o tym, jak konkretnie uczono i wychowywano, kogo wychowywano, z jakim skutkiem itd. Takie proporcje w obrazie przeszłości są wynikiem swoistej optyki, którą badaczom narzucają źródła, jakimi dysponują. Idee pedagogiczne wyrażały się w książkach i publikacjach; są to źródła łatwo dostępne dla wszystkich badaczy i wszędzie. Praktyka szkolna albo nie pozostawiła żadnych świadectw, albo wyraziła się w dokumentach, najczęściej rękopiśmiennych, przechowywanych w archiwach. Są to materiały źródłowe trudno dostępne, a praca nad nimi jest żmudna. Także i ogólniejsze sprawy sieci szkolnej, zasięgu skolaryzacji, społecznych aspektów selekcji szkolnych wymagają badań bardzo skomplikowanych i nie tak często podejmowanych.

Ta obserwacja, iż historia wychowania jest raczej historią pedagogicznych innowacji niż historią powszechnej i przeciętnej praktyki wychowawczej i nauczającej, wskazuje, iż możemy traktować historyków wy-

chowania jako ważnych i pożytecznych sprzymierzeńców w rozwiązywaniu problemów innowacyjnych.

Pedagodowie są tu jednak wymagającymi partnerami i chcieliby wiedzieć znacznie więcej, niż się dotychczas dowiadują z historycznych studiów. Wypada więc wskazać na to, na czym nam, pedagogom, zależy, chociaż czynię to z pewnym zakłopotaniem, ponieważ jest zawsze sprawą delikatną, gdy specjalista innej dziedziny porusza problemy dyscypliny cudzej. Usprawiedliwia mnie jednak po pierwsze to, iż jestem nie tylko pedagogiem, ale i historykiem myśli pedagogicznej, a po wtóre to, iż dążymy dziś w całej nauce do wielodyscyplinowej integracji, co oznacza, iż wszyscy muszą się mieszać do wszystkich.

Przejdźmy do rzeczy. Co interesuje pedagogów w innowacyjnych nurtach przeszłości i czego chcieliby się dowiedzieć?

Po pierwsze chodzi o powiązanie nowych idei z nową praktyką. Istnieją tu różne przypadki. Możemy wymienić wielu bardzo wybitnych myślicieli i pisarzy, których nowatorskie idee pedagogiczne nie miały żadnego bezpośredniego wpływu na praktykę wychowania i nauczania, a jednak weszły do zasobu nowoczesnej wiedzy pedagogicznej, ponieważ stały się inspiracją dla wielu badaczy. Przypomnijmy J. J. Rousseau i losy jego doktryny, wyłożonej w *Emilu*. Otóż ta wielka biblia nowatorskiej pedagogiki, spalona przez współczesnych władców Francji jako biblia herezetyka, nigdy nie realizowana w praktyce — jak zresztą każda księga święta — osiągnęła właśnie zdumiewające zwycięstwo w sferze idei w czasach znacznie późniejszych. Rousseau przecież patronował ruchowi nowego wychowania w Genewie w wieku XX i jego imieniem nazwano naukowe centrum nowatorskich badań pedagogicznych w tym mieście.

Zupełnie inne były losy innowacyjnych koncepcji takich myślicieli, którzy próbowali osobiście i bezpośrednio realizować w praktyce swe koncepcje. Przypomnijmy J. A. Komeńskiego i J. Deweya. Każdy z nich był filozofem, określającym w charakterystyczny dla siebie sposób istotę człowieka i społeczne warunki jego życia. Nieważne, czy ta filozofia nazywała się pansofią, czy pragmatyzmem. Jej wspólną cechą było to, że szukała wcielenia. Każdy z nich, w zgodzie z tą filozofią, tworzył szkołę eksperymentalną — w Lesznie i w Chicago. I nawet jeśli niewielki był zasięg promieniowania tych szkół wzorcowych, były one praktycznym kształtem idei innowacyjnych.

A oto jeszcze inna sytuacja. Nowatorskie idee pedagogiczne rodzą się bezpośrednio z praktyki, organizowanej przez wychowawców inaczej, niż czyniło się to zazwyczaj. Przypomnijmy, jako przykład, działalność A. S. Makarenki. Nie był on przecież pedagogiem w akademickim znaczeniu tego słowa. Nie był też filozofem poszukującym nowego określenia istoty ludzkiej i możliwości jej kształtowania, ale żył z młodzieżą trudną i wykojejoną; miał w rękę jej losy, więc działał tak, aby ją doprowadzić

do harmonii wewnętrznej i do zgody ze społeczeństwem. Jego system pedagogiczny stał się po prostu sprawozdaniem z tego, co robił. Właśnie odwrotnie niż w przypadku Deweya, który rozpoczął od sformułowania swego „pedagogicznego credo”.

Zapewne nie jest wyczerpująca ta klasyfikacja, wskazująca na trzy różne sposoby wiązania się idei nowatorskich z praktyką. Jako pedagogowie interesowaliśmy się bardzo rozbudową tej klasyfikacji, próbami stworzenia jakiejś historycznej typologii w tym zakresie, odsłonięciem głębszych uwarunkowań takich lub innych sytuacji, wskazaniem na warunki powodzenia lub klęski nowatorskich idei powstających w ten różnoraki sposób.

Drugi wielki kompleks zagadnień interesujących pedagoga to sprawa intensywności nowatorskiego działania. Nie trzeba dysponować wielką wiedzą historyczną, aby wiedzieć, iż nowatorstwo w żadnej dziedzinie nie jest dobrze widziane, chociaż we wszystkich dziedzinach staje się elementem postępu. Warto by jednak wiedzieć, jakie są źródła nowatorstwa i jakie przeszkody na jego drodze. Znakomity konserwatysta angielski E. Burke analizując idee rewolucji francuskiej stwierdzał, iż ludzie wolą czynić coś głupiego, co było zawsze dotychczas robione, niż coś mądrego, czego nikt jeszcze dotąd nie próbował. Nie wydaje się jednak, by tak określona bariera psychologiczna była nie do pokonania. Historia świadczy, iż niekiedy — może nawet dość często — ludzie robili to, czego nigdy dotychczas nie robiono.

Czy potrafilibyśmy powiedzieć, dlaczego? Określić źródła takiej śmiałości? Wskazać na to, co mogło im pomagać? Oto ważne pytania dla pedagoga, skoro słusznie możemy określić wychowanie jako dodawanie nadziei. Niewiele na ten temat dowiadujemy się jednak z historii wychowania. Przypomnijmy czasy stosunkowo niedawne. Po pierwszej wojnie światowej przeszła przez Europę i Stany Zjednoczone potężna fala eksperymentów szkolnych. W setkach szkół i ośrodków wychowawczych wypróbowywano różne metody, tworzono przeróżne organizacje i struktury nauczania, likwidowano klasy szkolne i tradycyjne przedmioty nauczania, wprowadzono koncepcje samorządu młodzieży. Równocześnie na szczeblu akademickim powstawały liczne systemy pedagogiczne, oparte na różnych podstawach filozoficznych i społecznych. Sytuację w tych latach powojennych można określić jako niezmiernie bogate kłębowisko eksperymentów pedagogicznych i prądów pedagogicznych.

Nic z tych rzeczy po drugiej wojnie światowej. Nie powróciła fala eksperymentów pedagogicznych, a próba charakterystyki współczesnej pedagogiki jako zespołu „prądów pedagogicznych” nie jest możliwa, ponieważ prądów takich w sensie, który coś realnego oznaczał po pierwszej wojnie, po prostu nie ma. Dlaczego tak się stało? Dlaczego opadła wielka fala nowatorstwa teoretycznego i praktycznego? Jest jasne, iż powstały nowe problemy, ale są to problemy raczej należące do wielkiej dziedziny

polityki oświatowej — problemy ustroju szkolnego, kosztów edukacji, społecznej selekcji dokonywanej przez system szkolny — niż do zakresu nauczania i wychowania. Cóż bardziej znaczącego niż fakt, iż właśnie w tym okresie, w którym myślano tak mało o nowatorskim naprawieniu szkoły, zaproponowano głośną wizję „społeczeństwa bez szkół”?

Nie mamy — o ile wiem — wnikliwych studiów, które objaśniłyby nam tę różnicę w intensywności nowatorskiego ruchu po pierwszej wojnie światowej i jego osłabienie po drugiej. Nie jesteśmy nawet pewni, jak tę różnicę oceniać. Czy to, co się stało dziś, jest jakimś regresem? Czy też — jak sądzą niektórzy — raczej słusznym otrzeźwieniem po okresie nadmiernie i niepotrzebnie, nawet szkodliwie, rozbudowanych eksperymentów pedagogicznych i wielorakości koncepcji, satysfakcjonujących raczej tylko ich twórców i najbliższych uczniów? Ale jeśli tak miałyby być, to jakie są perspektywy nowatorskiego działania w tych czasach trzeźwości, w jakich żyjemy? Gdy się odetniemy od bujnej intensywności tamtego okresu, jaka będzie nowatorska intensywność naszej epoki? Czy innowacja nie wymaga zawsze ryzyka indywidualnego, a więc różnorodności, a więc także — powiedzmy to otwarcie — chaosu? Czy nie powinniśmy w jakiś sposób ośmielać nowatorów, pomagać im?

Być może historycy wychowania umieliby nam powiedzieć, jakie były w różnych epokach i różnych sytuacjach źródła wzmacniające siłę innowacyjnych dążeń, jakie były czynniki wzmagające śmiałość w pokonywaniu barier i przeszkód. Potrzebna byłaby nam jakaś historyczna „anatomia sukcesów innowacyjnych”, z której moglibyśmy wyciągnąć wnioski przydatne dla dzisiejszej strategii działania. Może nie jest to życzenie zbyt daleko idące. Gdy bowiem dziś zacierają się coraz bardziej granice między historią wychowania a pedagogiką porównawczą, problemy oceny systemów szkolnych i ich reform stają w centrum uwagi jednych i drugich specjalistów. Myślę, iż powiem prawdę, gdy stwierdzę, że współczesny historyk wychowania nie tylko opowiada o tym, jak kiedyś uczono i wychowywano, lub o tym, jak chciano to czynić i jakie były ideały dalekie i bliskie, ale — równocześnie — podejmuje analizy, wskazujące mechanizm przemian oświatowych i społeczną efektywność nowatorskich reform. A to jest właśnie to, co chcielibyśmy wiedzieć.

Trzecia grupa zagadnień interesujących pedagogów w dziejach wychowania dotyczy innowacji organizowanych przez władze centralne w poszczególnych krajach. Dotychczas mówiliśmy o innowacjach będących inicjatywą pojedynczych osób — teoretyków czy praktyków wychowania; znaczna część nowatorskich ruchów pedagogicznych ma właśnie taką genealogię. Istniały jednak także w dziejach wychowania wielkie reformy szkolne, postanawiane i wprowadzane w życie przez władze centralne. W tych przypadkach interesują nas przede wszystkim: zasięg i charakter zdecydowanych innowacji, przyczyny podejmowania takich działań, sposoby ich przeprowadzania oraz efekty, które były osiągnięte.

Aby zilustrować tę problematykę, posłużmy się znowu przykładem. Tym razem przykładem z mojego kraju. Chodzi o Komisję Edukacji Narodowej. Była to instytucja powołana przez Sejm, obradująca na Zamku Królewskim, dość często w obecności króla. Podjęła ona i przeprowadziła — po kasacie Zakonu Jezuitów — reformę szkolną w Polsce, wypracowując nowe programy nauczania, przygotowując podręczniki — pisali je niekiedy wybitni filozofowie Zachodu, jak np. Condillac — organizując nowy system kształcenia nauczycieli. Działalność Komisji objęła całe szkolnictwo — od szkół najniższych, ludowych, aż po uczelnie wyższe. Słusznie więc mówimy, iż była ona pierwszym w Europie ministerstwem oświaty.

Spytajmy jednak: jak mogło się to stać? Czemu przypisać jej narodziny i sukcesy jej działalności? Jakie siły społeczne wspomagały jej działalność, która była tak ostro krytykowana przez konserwatywną opinię publiczną? Działalność Komisji włączała się wprawdzie w nurt reform politycznych, podejmowanych w Polsce owego czasu, ale — i to jest godne uwydatnienia — reforma edukacji była jednym z pierwszych ogniw tych przemian społeczno-politycznych, a nie ich późniejszym następstwem. Jeśli zaś weźmie się pod uwagę reformy oświatowe, podejmowane przed powołaniem Komisji Edukacji Narodowej, to bez przesady można stwierdzić, iż innowacje pedagogiczne były jednym z pierwszych kroków na drodze reform politycznych mających unowocześnić feudalne społeczeństwo i państwo magnacko-szlacheckie, stworzyć i ugruntować nowy typ człowieka oświeconego i patriotycznego obywatela kraju, złagodzić ostre przeciwieństwa społeczne między szlachtą, mieszczaństwem i chłopami.

Przykład Komisji Edukacji Narodowej ukazuje, jak wielkie znaczenie polityczne i społeczne mieć mogą pedagogiczne innowacje, gdy są podejmowane w skali całego kraju, gdy obejmują całe szkolnictwo, gdy rozwiązują globalnie wszystkie jego problemy. Słusznie jeden z cudzoziemskich obserwatorów prac Komisji stwierdził, iż jej wielkim i ambitnym zamierzeniem było „stworzyć naród przez wychowanie”.

Przykład ten powinien by inspirować do badań historycznych w różnych krajach, nawet i na różnych kontynentach. Właśnie dziś, gdy kraje Azji i Afryki podejmują gigantyczne wysiłki edukacyjne, problem reform oświatowych, szkolnych i pozaszkolnych, staje się centralnym zadaniem. Pedagogowie, powoływani jako eksperci, współdziałaliby chętnie z historykami wychowania, spodziewając się, iż właśnie od nich dowiedzą się rzeczy ważnych na temat historii wzajemnych powiązań między innowacjami pedagogicznymi a reformami politycznymi i społecznymi państwa.

Wreszcie problem czwarty. Może najtrudniejszy i najbardziej kontrowersyjny. Sformułujemy go zaraz na początku w ostrym pytaniu, czy innowacje pedagogiczne wiążą się z rewolucją społeczną, czy raczej

z utopią? Pytanie może zaskakujące, ale sięga ono w sam rdzeń edukacyjnego działania. Co powiedzą nam, pedagogom, na ten temat historycy wychowania? Można by poszukiwać tych konsekwencji, jakie rewolucje zachodzące w dziejach Europy — może także i innych kontynentów — miały w dziedzinie edukacji. Czy miała takie konsekwencje burżuazyjna rewolucja angielska w wieku XVII? Czy wielka rewolucja francuska w wieku XVIII zmieniła system oświatowy w podobnie zasadniczy sposób, jak przekształciła organizację społeczną i polityczną? Czy miała takie konsekwencje w wieku XX wielka rewolucja październikowa, która przecież tylko w swych pierwszych latach okazywała ogromne zainteresowanie pedagogicznym nowatorstwem? Jest oczywiste, iż te rewolucje społeczne przyspieszały — niekiedy bardzo znacznie — proces demokratyzacji oświaty; rewolucja październikowa dokonała w tym zakresie dzieła niezwyklej wielkości. Czy jednak rewolucje te miały głębszy wpływ na treść i kierunek pedagogicznego nowatorstwa?

Można w to wątpić i można sądzić iż w tym zakresie myśl utopijna miała większe znaczenie. Jest sprawą godną głębszego zastanowienia się właśnie ten związek, jaki w dziejach kultury europejskiej zachodził między myślą utopijną i myślą pedagogiczną. Pedagogika Komeńskiego zakorzeniona była w tradycjach utopistycznych, w wizjach Campanelli i Andrea'ego przedstawiających nowe społeczeństwo i nowe sposoby uczenia się. Pedagogika Oświecenia czerpała z tych źródeł utopijnych, dalszych i bliższych — tak bogatych przecież w wieku XVII — aby ukazać perspektywy nowego wychowania w nowym społeczeństwie. Rousseau nie był jedynym, dla którego myśl utopijna stanowiła klucz otwierający tajemnice upadku człowieka i społeczeństwa. Socjalizm utopijny — od Owena poczynając — stworzył potężny nurt nadziei wychowawczych, które — zmieniając metodę działania — zachował Marks.

Możemy jednak powiedzieć więcej. Nawet tam, gdzie pedagogika nie ma bezpośrednich związków z tradycją utopistów, koncepcje wychowania są niemal zawsze przekraczaniem istniejącej rzeczywistości i kierowaniem się ku rzeczywistości pożądanej. Promień tego przekroczenia bywa różny. Są systemy wychowawcze prawie całkowicie konformistyczne, nawet oportunistyczne; są jednak i takie, które mają w sobie ducha kontestacji i nadziei, ducha utopii określanej dziś najczęściej jako myślenie alternatywne. Pedagogika wieków XIX i XX nieczęsto odwoływała się bezpośrednio do utopii, ale miała w sobie jej ducha. Zwłaszcza tzw. nowe wychowanie w jego różnorodnych wariantach teoretycznych i praktycznych było doprawdy wielką utopią XX wieku: głęboka innowacja pedagogiczna miała poprzedzać odrodzenie świata, którego cywilizacja stanęła na skraju przepaści.

Studia nad powiązaniem innowacji pedagogicznych z utopią ważne są



jeszcze dlatego, iż pozwoliłyby w nowy sposób zobaczyć ich związek z rewolucją. W każdej rewolucji, stanowiącej przecież zawsze alternatywę w stosunku do istniejącego porządku, zawiera się silniejszy lub słabszy element utopii, który w dalszym przebiegu rewolucji zyskuje na sile lub też zostaje wyeliminowany. Właśnie dlatego losy innowacji pedagogicznych układają się tak różnie. Tylko wnikliwe zadania historyczno-porównawcze potrafią ukazać te różnorodne powikłania i perspektywy tak ważne dla pedagogów. Bo cóż mamy w końcu czynić w wychowaniu? Dla jakiego świata przygotowywać? Ulegać konformizmowi czy mieć śmiałość myślenia alternatywnego? Któż jednak jest pewien tego, iż mamy prawo wprowadzać młodzież na tę ścieżkę odważną, ale pełną ryzyka? Jeśli tego jednak nie uczynimy, będziemy odpowiedzialni za zawężenie przed młodzieżą horyzontów jej działania, a także i za to, że jej część najlepsza odejdzie od nas na zawsze.

Chciałem zakończyć te rozważania refleksją, od której — może — należało zacząć, a mianowicie od tego, czym jest właściwie pedagogiczna innowacja? Wszystko to, co powiedziałem, przygotowało już pewną odpowiedź na to pytanie, chociaż odpowiedź ta nigdy nie będzie mogła być pełna. Mówiąc o pedagogicznych innowacjach nie mamy na myśli wcale wszystkich zmian, ale jedynie te, które uznajemy za wartościowe. Koncepcje pedagogiczne i systemy szkolne zmieniają się nieustannie. Każde nowe rozporządzenie władz oświatowych, każda nowa książka pedagogiczna jest zmianą, ale nie każda zmiana jest godną uwagi innowacją. Aby nią była, musi ona osiągnąć pewien rozmiar i określoną jakość. Sam rozmiar nie jest warunkiem wystarczającym. Stwierdzając to odsłaniaemy szczególnie ważny i trudny problem wartości. Bywają zmiany wielkie, ale — w naszym mniemaniu — szkodliwe. Nie byłibyśmy skłonni mazywać innowacjami np. faszystowskiej reformy oświaty czy reform hitlerowskich w tej dziedzinie. Są to przykłady krańcowe. Istnieje jednakże wiele innych „zmian” w systemach oświaty i wychowania, o których nie tak łatwo orzec, czy są wartościową innowacją, czy też raczej krokiem wstecz. Są przecież reformy szkolne postępowe, lecz są także i wsteczne. Jak możemy je odróżnić? Jakie kryteria mamy prawo stosować?

My, pedagodowie, mamy jakąś wizję autentycznego i wartościowego wychowania, wedle której gotowi jesteśmy oceniać to, co się dzieje, i kwalifikować niektóre zjawiska jako innowacje, inne jako zmiany obojętne, a jeszcze inne jako zmiany szkodliwe. Ta nasza wizja ma przecież jednak także i swe historyczne korzenie. I właśnie o te korzenie chcielibyśmy pytać historyków wychowania, nawet jeśli byśmy nie akceptowali do końca tezy, iż historia jest ostatecznym trybunałem naszych działań i naszych wartości.

BOGDAN SUCHODOLSKI

## A HISTORIAN AND EDUCATOR TOWARDS PEDAGOGICAL INNOVATIONS

## Summary

Pedagogues face at present the difficult task of defining component proportions of the so called conservative learning (taken from past experiences and history) and innovative learning (based on directives taken from futurology). Since the history of education is, above all, the history of pedagogical innovations (understood as positive changes in education and pedagogics) — pedagogues have sought the help of historians of education in solving their difficulties.

Foremost among problems of particular interest to pedagogues in historico-pedagogical studies are above all, relation between innovative ideas and new practice (inspirations, attempts at realizing practical philosophical conceptions, ideas growing out of innovative practices), secondly, analyses explaining mechanisms and effects of innovations; thirdly, studies of causes means, the range and results of great school reforms and links between political and social reforms and innovations and, finally, studies of relations between utopian ideas and social revolutions and the creation of new school systems.

*Translated by J. Rudzki*

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

## ИСТОРИК ВОСПИТАНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НОВШЕСТВАМ

## Содержание

Педагоги стоят теперь перед трудным заданием определения пропорции элементов т. н. поведенческого обучения (зачерпнутого из опыта прошлого, из истории) и обучения выбегающего в будущее (опирающегося на указания почерпнутых из футурологии). Так как история воспитания это прежде всего история педагогических нововведений (под нововведением понимаем положительные изменения в просвещении и педагогике) — педагоги ищут помощи у историков воспитания в преодолении своих затруднений.

Среди проблем, которые особенно интересуют педагогов в исследованиях истории воспитания, главное место занимают: во-первых, реляции между идеями выбегающими в будущее и новой практикой (инспирации, попытки практической реализации философских концепций, идеи вырастающие из новаторской практики) во-вторых, интересуют педагогов анализы, объясняющие механизмы и эффекты нововведений; в-третьих — исследования причин, способов, радиусов действия и результатов больших реформ системы образования и связи между политическими, общественными преобразованиями и нововведениями; в-четвертых, исследования реляций между утопичными идеями, общественными революциями и — с другой стороны — созданием новых систем образования.

*Перевела К. Клёша*