

# Bartnicka, Kalina

---

## "Historia wychowania", Józef Krasuski, Warszawa 1985 : [recenzja]

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 29, 217-223

---

1986

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.



Józef Krasuski, *HISTORIA WYCHOWANIA*, Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 264.

Opublikowana w roku bieżącym książka Józefa Krasuskiego *Historia wychowania* skłania do kilku refleksji na temat podręczników i syntez dziejów szkolnictwa i wychowania. Nie licząc stale jeszcze używanych podręczników przedwojennych Stanisława Kota<sup>1</sup> opublikowano w Polsce po wojnie kilka ważnych i ambitnych syntez, jak *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* S. Wołoszyna<sup>2</sup>, podręcznik uniwersytecki *Historia wychowania*, trzypięciotomowy (z czego dwa pod red. Ł. Kurdybachy, a ostatni, dwuczęściowy, poświęcony wiekowi XX, pod red. J. Miąso<sup>3</sup>), *Dzieje oświaty polskiej* R. Wroczyńskiego<sup>4</sup>, bardziej specjalistyczne *Powszechne dzieje wychowania*

*fizycznego i sportu* R. Wroczyńskiego<sup>5</sup> oraz poświęcone dziejom edukacji i wychowania w starożytności dzieło H. I. Marrou<sup>6</sup>. Oprócz tego wydano wiele różnych zarysów i skrótów, zbiorów materiałów, często o charakterze skryptów powielanych do użytku konkretnych szkół wyższych i innych kształcących nauczycieli, często z nachyleniem ku konkretnym potrzebom nauczycieli szkół zawodowych (rolniczych, wojskowych, wychowania przedszkolnego etc.)<sup>7</sup>. Niektóre z nich osiągają po kilka wydań. Bardzo nawet pobieżny przegląd syntez i zarysów historii wychowania i szkolnictwa sugeruje, iż po pierwsze mamy w Polsce obszerny i chłonny rynek czytelnicy tego typu wydawnictw, a po wtóre, że dotychczasowe wielkie synte-

<sup>1</sup> S. Kot, *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*, Warszawa 1926, 1928, 1931 (ostatnie wydanie z dwutomowym *Albumem ilustracji do dziejów wychowania*); tenże, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków 1924.

<sup>2</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964; tenże, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1—3, Warszawa 1965—1966.

<sup>3</sup> Ł. Kurdybacha, (red.), *Historia wychowania*, t. 1—2, Warszawa 1965, 1967; J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, cz. 1—2, Warszawa 1980, 1981, 1984.

<sup>4</sup> R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945*, Warszawa 1980; tenże, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1983.

<sup>5</sup> R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1979.

<sup>6</sup> H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, przekł. z francuskiego S. Łoś, Warszawa 1969.

<sup>7</sup> Są to często skrypty powielane do użytku konkretnych szkół wyższych kształcących nauczycieli lub zarysy poszczególnych typów szkolnictwa (np. wojskowego, rolniczego), wychowania przedszkolnego lub nauczania początkowego, zbiory materiałów etc. Na podstawie przeglądu bibliografii dorocznych, publikowanych przez J. Marciniakową w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”, udało mi się, jedynie za lata 1959—1980, wyodrębnić ponad 30 tego typu wydawnictw.

zy nie zaspokajają istniejących potrzeb, być może nie odpowiadają im.

Książka J. Krasuskiego ma, jak się wydaje, ambicje wypełnienia luki pomiędzy wielką syntezą a potrzebami konkretnego typu odbiorców: słuchaczy studiów wychowania przedszkolnego i ewentualnie „studentów pedagogiki kierunków wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego” (s. 5). W zamierzeniu autorskim jest też „próbą syntetycznego przedstawienia problematyki historii wychowania” (s. 5).

Książka ta liczy 264 strony, z czego na tekst zasadniczy przypada 237. Reszta to obszerna (12 stron) „Tablica chronologiczna ważniejszych wydarzeń z dziejów teorii i praktyki pedagogicznej”, informacje bibliograficzne o podręcznikach, źródłach i opracowaniach z historii wychowania, wreszcie wiadomości wstępne i szczegółowy (4 strony) spis treści; pamiętajmy, że jest to podręcznik!

Treść to próba korelacji tła historycznego, jako sytuacji, uwarunkowania — i najważniejszych problemów praktyki i teorii edukacyjnej. Autor podzielił całość na 14 części, ułożonych chronologicznie, chociaż kryterium jest nie tylko chronologia. W pierwszej partii tekstu — poza wstępnym w istocie, bo wprowadzającym w problematykę genezy wychowania, rozdziałkiem „Narodziny wychowania” — wszystkie rozdziały uszeregowane są według epok kulturowych: starożytność (grecka i rzymska), średniowiecze, renesans. Dalej zastosował kryterium chronologiczno-problemowe: pedagogika nowożytna XVII i XVIII w., Komisja Edukacji Narodowej, systemy pedagogiczne i szkolne europejskie w XIX w., szkoła i myśl pedagogiczna na ziemiach polskich w okresie zaborów, zagadnienia „nowego wychowania”, pedagogika radziecka, zagadnienia oświaty, wychowania i myśli pedagogicznej w Polsce kolejno: w okresie międzywojennym, w czasie okupacji hitlerowskiej i w latach powojennych.

Autor koncentrował się na omawianiu w kontekście historycznym zagadnień ideologii wychowawczej, systemów

szkolnictwa, problemach zawodu nauczycielskiego i osiągnięć myśli pedagogicznej. Duże doświadczenie pedagogiczne podsunęło mu bardzo szczęśliwy, jak sądzę, sposób układu treści, który może ułatwić opanowanie materiału pamięciowego. Każda z wyodrębnionych w książce części zakończona została podsumowaniem osiągnięć i znaczeniem okresu, o którym mówi. Te podsumowania korespondują bardzo dobrze z odpowiednim fragmentem „Tablicy chronologicznej”, która w istocie jest kością podręcznika, sposobem unaocznienia czytelnikowi zachodzenia na siebie w czasie zjawisk teorii i praktyki pedagogicznej w każdej z epok, skorelowaniem zjawisk, faktów, nazwisk, nazw i dat<sup>8</sup>.

Zasięg terytorialny dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w recenzowanym podręczniku ogranicza się w zasadzie do Europy (poza kilku zagadnieniami związanymi z amerykańskim nurtem „nowego wychowania”), a poczynając od okresu międzywojennego ogniskuje się na sprawach polskich (robiąc wyjątek jedynie dla pedagogiki w Związku Radzieckim). Część poświęcona sprawom polskim po 1918 r. obejmuje około 1/4 tekstu podstawowego (66 stron). Również w bibliografii zdecydowany nacisk położony jest na dzieje najnowsze i na dzieje oświaty w Polsce. Można by jednak postulować, jeśli już nie rozszerzenie działu i pozycji poświęconych pedagogice i oświacie na świecie — Autor wszak starał się dobrać pozycje łatwo dostępne i w języku polskim — to może chociaż wyraźne ich wyodrębnienie, aby zwrócić uwagę, że brak omówienia w tekście nie oznacza nieistotności zagadnień<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Największe zastrzeżenia mam do jakości korekty, która w „Tabeli” została przeprowadzona bardzo niestarannie — a właśnie tu niezmiernie ważna jest dokładność. Dlatego zniekształcone jest nazwisko S. Mariciusa, E. Glicznera, S. Petrycego, S. Staszica, Ch. M. de l'Épopée.

<sup>9</sup> Budzi zastrzeżenia sama klasyfikacja dzieł objętych bibliografią. Dłacz-

Największą trudnością, jak się wydaje, stało się dla Autora pogodzenie wymogu społeczno-histerycznego traktowania i wyjaśniania zjawisk z zakresu wychowania i myśli pedagogicznej z dążeniem do maksymalnej zwięzłości tekstu. Rysuje się wątpliwość, czy słuszne i możliwe jest takie skróctowe przedstawianie dziejów wychowania, bez popadania z jednej strony w „encyklopedyczność”, a z drugiej — w daleko idące uproszczenia. W efekcie bowiem albo tekst staje się w gruncie rzeczy nieprzyswajalny, albo grozi mimowolnymi zafałszowaniami obrazu. Po pierwsze na pewno konieczna jest precyzja w określeniu poziomu potrzeb i poziomu przygotowania ogólnego (w tym historycznego) czytelników, do których książka jest adresowana, kogo i czego ma nauczyć. Po wtóre, zwłaszcza przy dużej zwięzłości tekstu i w wypadku, gdy idzie o podręcznik, informacje i sądy muszą być formułowane bardzo ściśle i rozważnie.

Założeniem Autora było napisanie książki dla ludzi posiadających średnie wykształcenie. Podręcznik ma zatem stanowić podstawę rozszerzenia erudycji i wprowadzić w istotę procesów zmian w edukacji. Trzyma się przy tym dosyć ściśle tradycyjnego zasobu erudycyjnego<sup>10</sup>, z tym że daje mu — i to w za-

ge do działu „Podręczniki” nie zaliczono np. T. Manteuffla *Sredniowiecze*, H. I. Marrou *Historii wychowania w starożytności*, B. Suchodolskiego *Dziejów kultury polskiej* czy podręczników historii powszechnej M. Żywczyńskiego, J. Wołoskiego, Z. Wójcika? Dlaczego nie wyodrębniono źródeł od opracowań na temat historii wychowania? W ogóle, czy nie byłoby słuszne zestawienie ich epokami, a nie alfabetycznie?

<sup>10</sup> Mam zastrzeżenia do sposobu cytowania przez Autora wypowiedzi klasyków myśli pedagogicznej. Nie wydaje mi się prawidłowe odsyłanie w takim wypadku do *Historii wychowania* Ł. Kurdybachy czy S. Wołoszyna zamiast do oryginału, zwłaszcza gdy oryginał jest dostępny w języku polskim.

sadzie przekonywająco — podbudowę społeczno-polityczno-histeryczną. Zważywszy to, że nie licząc problematyki wychowania pierwotnego obszar historyczny obejmuje około 30 wieków (od epoki Homera aż po lata siedemdziesiąte naszego wieku), pokazuje się czytelnikowi dosyć powierzchowny bieg przez stulecia, zwłaszcza te wcześniejsze. Epoka starożytna (w sumie około 15 stuleci) musiała zmieścić się na 24 stronach, wliczając w to i sytuację społeczno-polityczną Grecji i Rzymu, i kształtowanie się oraz rozwój różnych typów szkolnictwa, problemy zawodu nauczycielskiego, myśl pedagogiczną i ogólną ocenę okresu. Średniowiecze — następne około 10 wieków — zajęło 18 stron; renesans, którego granice chronologiczne nie są dosyć ściśle określone, ale w sumie obejmujące około 300 lat, mieści się na 24 stronach. Wieki XVII i XVIII, dołączając doń omówienie Komisji Edukacji Narodowej, zajęły 27 stron, wiek XIX — 19, problemy nowego wychowania — 17, pedagogika dziecka 10, a zagadnienia edukacyjne polskie, poczynając od 1918 r. — 66 stron.

Rozumiem trudności Autora, który usiłował zmieścić 25 wieków rozwoju wychowania i myśli pedagogicznej oraz szkolnictwa i zawodu nauczycielskiego, to znaczy od starożytności po schyłek renesansu — na 42 stronach. Epoki te są istotnie bardzo ważne w dziejach przemian edukacji: stanowią podstawę erudycyjną wykształconego wychowawcy i nauczyciela, i w ogóle światłego człowieka, są ponadto kanonem obowiązującym w każdej większej syntezie historii edukacji, ale w tak pobieżny sposób nie da się należyście wydobyć ani oświetlić nawet podstawowych informacji, zwłaszcza jeśli chce się mówić o wszystkim. Najgroźniejsze wydaje mi się zjawisko przeslizgiwania się nad problemami, które są złożone i niejednoznaczne.

Weźmy na przykład sprawę ideałów edukacyjnych starożytności. Autor omawia ideał starogrecki, ateński, spar-

tański i hellenistyczny w Grecji oraz obywatelsko-żołnierski i retoryczny w Rzymie. Ten zestaw ideałów jest typowy w każdej historii wychowania, poczynającej tok opowiadania w czasach starożytnych. Jest to też pewien kanon informacyjny obowiązujący w gruncie rzeczy każdego wykształconego człowieka. Dla czytelnika, który ma pogłębiać wiedzę o dziejach edukacji w starożytności, i w ogóle pogłębiać wykształcenie ogólne, jest to za mało. Za mało kształcący jest też kontekst wprowadzania tych informacji. Po pierwsze, te ideały (czy też może lepiej wzory wychowawcze, bo to nie to samo), są elitarne — dotyczyły nawet nie wszystkich ludzi wolnych w danych okresach (por. np. informację Krasuskiego o proporcji Spartan do hellotów w Sparcie, gdzie zabrakło informacji nie tylko o tym, że przecież dla niewolników też istniały pewne wzory, które bez wątplenia były celem wychowawczym, chociażby wprowadzonym przez Spartan właśnie w środowisku niewolniczym; były przecież także niemałe grupy ludności wolnej, zajmującej się handlem i rzemiosłem, ale nie posiadającej żadnych praw politycznych — perjojkowie). Nic nie wiemy o wychowaniu dziewcząt ani w Grecji, ani w Rzymie. Powtóre, nie ustosunkowuje się Autor ani do fragmentaryczności posiadanych informacji o wzorach i ideałach wychowawczych starożytności, ani do faktu, że te ideały, o których pisze, są w gruncie rzeczy ideałami przekazanymi nam przez literaturę, mocno zmitologizowanymi. Rzeczywistość była znacznie bardziej złożona — nawet w grupach ludzi wolnych i zamożnych, czego reminiscencje bez trudu można znaleźć w koncepcjach teoretycznych Platona czy Arystotelesa.

Skrótowe, nieprecyzyjne i nie prze-myślane przedstawienie sytuacji, w której został utworzony, a następnie odnowiony Uniwersytet w Krakowie, prowadzi do nieporozumień i nie może niczego nauczyć. Autor mówi o wzorach bolońskim i paryskim w ten sposób, że nie wiadomo, na czym polegało przyję-

cie przez Kraków wzoru bolońskiego: na organizacji wewnętrznej, na rodzaju studiów czy na rodzaju zależności od władz państwowych i kościelnych?<sup>11</sup> Co w tym kontekście znaczy stwierdzenie o wzorowaniu się również na Uniwersytecie Praskim, skoro o nim nic nie było wcześniej powiedziane? Co może wyjaśnić dzisiejszemu studentowi — w świetle informacji zawartych w recenzowanym podręczniku — zdanie: „Nowe przepisy zachowywały dawną samorządność uczelni, ale wybór jej władz odbywał się już spośród profesorów” (s. 44). O samorządzie uczelni w pierwszym okresie nie było wcale mowy! Dodatkowo zamęt wprowadza omówienie sytuacji fakultetu „siedmiu sztuk wyzwolonych”, który po odnowieniu pozostawiono w całości — ale poprzednio Autor wspominał, że powołano w tym fakultecie jedną katedrę. Nie została natomiast wyjaśniona sprawa podstawowa, że fakultet sztuk wyzwolonych, później zwany filozoficznym, był fakultetem wstępnym, przygotowującym do dalszych studiów na prawie, medycynie lub teologii, a to jest sprawa podstawowa dla zrozumienia struktury studiów uniwersyteckich w średniowieczu i epoce nowożytnej aż po wiek XIX.

Największe jednak pretensje można mieć do Autora za przedstawienie spraw wyższego szkolnictwa w Polsce po II wojnie światowej. Na stronach 234 i 235 sprawa została tak przedstawiona, że czytelnik może wysnuć tylko jeden wniosek: rozwój i postęp odbywały się przede wszystkim w pierw-

<sup>11</sup> Przy okazji trzeba sprostować datę utworzenia Uniwersytetu w Bolonii: nie w 1119 r., jak podaje Autor na s. 43 i w „Tablicy chronologicznej”, ale później. Wprawdzie pierwsze wzmianki o nauczaniu prawa w Bolonii są z końca XI w., ale przywilej cesarski (Fryderyka Barbarossa) dla studentów i nauczycieli wydany został w 1158 r., a prawo nadawania *licentia docendi* od Honoriusza III, papieża, dostał archidiaakon boloński w 1219 r.

szym pięcioleciu po wojnie. Poczynając od przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zaczęło się gniebienie wyższych uczelni. Polską Akademię Nauk utworzono, aby odebrać uczelniom działalność naukową, Centralną Komisję Kwalifikacyjną powołano po to, aby uczelniom odebrać prawo kwalifikowania pracowników naukowych, krótki okres poprawy stosunków w zakresie samorządności uczelnianej między 1956 i 1958 r. został natychmiast zahamowany, a zmiany pozytywne nastąpiły dopiero w 1982 r.<sup>12</sup>

Jakkolwiek ocenialibyśmy okres powojennego czterdziestolecia, perypetie z szukaniem najlepszych rozwiązań w dziedzinie organizacji i zarządzania uczelnią, łączenia pracy naukowej z dydaktyczną, kształcenia i kwalifikowania kadr naukowych nie da się zamknąć w tak kategorycznym i uproszczonym do granic zafałszowania prawdy osądzie. Jeżeli w króciutkim i bardzo powierzchownym omówieniu spraw uczelni wyższych niemal połowę tekstu zabierze okres odbudowy, ponad jedną czwartą zaś — problem zarządzania przedstawiony w tak krzywym zwierciadle, to na resztę zostaje niewiele ponad 20 wierszy

<sup>12</sup> Por. cytata ze s. 234: „Pod koniec lat 40. zaczęto ograniczać samodzielność organizacyjną szkół wyższych. Z kompetencji uczelni wyłączono działalność naukową, którą miała się zająć utworzona w 1951 r. Polska Akademia Nauk. Aby odebrać szkołom wyższym prawo kwalifikowania pracowników naukowych, powołano Centralną Komisję Kwalifikacyjną, której członków mianowały najwyższe władze państwowe. W szkolnictwie wyższym coraz większą uwagę zaczęto zwracać na odpowiednią politykę personalną [...]”, i dalej cytata ze s. 235: „Próbą odrodzenia samorządności szkolnictwa wyższego była ustawa z 1956 r. Nie odegrała jednak w praktyce większej roli, ponieważ nowa ustawa z 1958 r., a szczególnie jej nowelizacja z 1969 r., całkowicie podporządkowała organizację uczelni władzom administracyjnym”.

i na żadne dodatkowe objaśnienia, pogłębienia i pokazywanie szerszego kontekstu nie ma miejsca. W ten sposób, jak sądzę mimowolnie, okres stalinowski w naszym szkolnictwie wyższym przesłonił wszystkie inne okresy i dokonania.

Poważnym obciążeniem recenzowanego tekstu są też występujące w różnych miejscach anachronizmy. Takie sprawy, jak stosowanie terminu „pierwotna myśl pedagogiczna” w stosunku do okresu wychowania pierwotnego (s. 8) czy określenie, iż ideał starożytny człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości był „zubożony o pracę fizyczną jako czynnik wychowawczy” (s. 31), wydają mi się po prostu tylko niezręcznością. Znacznie poważniej w moim przekonaniu wygląda sprawa używania przez Autora terminu „szkoła elementarna” na całej niemal przestrzeni książki, od starożytności po wiek dwudziesty. Rozumiem, że szło Autorowi o typy szkół, w których nauczanie miało charakter elementarny, ale pojęcie „szkoła elementarna”, zwłaszcza w Polsce, związane jest z XIX w. i ze swego rodzaju przeciwstawieniem szkoły początkowej, pozostającej w sferze wpływów władz państwowych lub samorządowych, szkole parafialnej XVIII lub XIX w., pozostającej w sferze działalności i nadzoru duchowieństwa. Podkreślam epokę dlatego, że szkoła parafialna na przestrzeni wieków w Polsce uległa zasadniczym przemianom, z czego nie zawsze wyciąga wnioski Autor recenzowanego podręcznika (por. s. 39, 41, 56, 87, 94), używając zamiennie i bez wyjaśnienia istoty przemian — albo nie licząc się z wynikającymi stąd niekonsekwencjami — terminów „szkoła parafialna” i „szkoła elementarna”. Wydaje mi się, że lepiej byłoby pisać o nauczaniu na poziomie elementarnym, o szkolnictwie początkowym, ludowym *etc.*

Sprzeciw budzą niektóre oceny negatywne, a zwłaszcza ich kategoryczność i zakres. Znowu moim zdaniem jest to wynik zbyt krótkich skrótów i uproszczeń. Tak jest np. w ocenie znaczenia działalności Jana Sturma (por. s. 58),



gdzie Autor zarzuca Sturmowi, iż z programu swego gimnazjum wyeliminował treści przyrodnicze i dotyczące aktualnej problematyki społecznej — tak jak gdyby wcześniej taka problematyka w szkołach średnich była; por. s. 65/66: „Treści nauczania ograniczono do problematyki filologicznej, a charakter wynaturzony i zupełnie oderwany od życia nadał szkole Sturm i jezuiti”). Nie można się zgodzić na takie ujęcie związku protestantyzmu ze szkolnictwem na poziomie elementarnym dla ludu jak to wynika z relacji na s. 55: przecież był to właśnie ruch, który zapoczątkował zainteresowanie Kościoła problemami alfabetyzacji mas ludowych, i mimo osobistych ans Lutra, zwłaszcza w późniejszym okresie jego życia, jego działalność wpłynęła nie tylko na rozwój szkół początkowych, na zainteresowanie nimi kleru, ale też na upowszechnianie języka ojczystego w miejsce łaciny. Nie jest prawdą, że jezuiti w Polsce mieli większość szkół (s. 62), chociaż rzeczywiście większość szkół średnich była zorganizowana według jezuickiego kanonu. Nie była Akademia Krakowska jedyną szkołą wyższą w Polsce do połowy XVI w. — była nią aż do 1579 r., do założenia Akademii Wileńskiej (s. 63). Bardzo niezręczne jest stwierdzenie na s. 65, że Akademia Zamojska była „ostatnim ogniskiem Odrodzenia w Polsce”, w kontekście informacji o jej upadku i likwidacji w 1784 r. Zamknięcie tej uczelni było zresztą wynikiem decyzji politycznych, austriackich, gdy Zamość po I rozbiórce znalazł się w Austrii. Sama Akademia w ostatnim okresie istnienia zaczęła — jak i inne nasze wyższe uczelnie w tym czasie — przejawiać tendencje do ulepszenia i podnoszenia się z upadku.

Nie chcę mnożyć szczegółów, które wymagałyby poprawienia: wydaje się, że korekta nie była starannie przeprowadzona. Stąd zapewne taka duża różnica w liczbie uczniów szkół ponadelementarnych w Księstwie Warszawskim w 1814 r. i w Królestwie Kongresowym w 1819 r. (s. 139 i 141); pierwszą polską politechniką nie była Politechnika Lwo-

wska (s. 144), ale Szkoła Przygotowawcza do Instytutu Politechnicznego, która od 1829 r. była już pełną, i to dobrze zorganizowaną, politechniką; Uniwersytet Warszawski polski uruchomiono nie w 1917 r., ale w 1915 r.; Stanisław Prus-Szczepanowski, jeden z ideologów wychowania narodowego, nie mógł być jednym z głównych przedstawicieli tego kierunku wychowawczego w okresie międzywojennym, bo zmarł w 1900 r.

Przejęzyczeń i niedokładności można by jeszcze dokładać, nie o to mi jednak chodzi. Sądzę, że pełna historia wychowania w tej objętości, którą ma recenzowana książka, jest niemożliwa do napisania, tak aby mogła sprostać wymogom dobrego podręcznika. Józef Kasuski ma niewątpliwy talent do przystępnego i interesującego przedstawiania dziejów wychowania. Mogłby napisać dobry podręcznik — zwłaszcza przy ewidentnym doświadczeniu dydaktycznym — gdyby albo znacznie ograniczył liczbę faktów, jeszcze odważniej przeprowadził selekcję wiadomości pozornych<sup>18</sup> lub zbę-

<sup>18</sup> Przykładem informacji zbędnej jest wiadomość o Uniwersytecie w Londynie (s. 108): w takim kontekście, w jakim została umieszczona, ani nie wyjaśnia niczego o samym uniwersytecie, ani niczego nie uczy — poza datą jego utworzenia. Rozwlekłość opowiadania przy opisie niektórych postaci pedagogów (np. H. Pestalozzi, s. 110) też skłania do rozważań, czy nie można byłoby znacznie skrócić tekstu przez podawanie informacji naprawdę istotnych dla zrozumienia koncepcji pedagogicznych. Potrzebne to jest zwłaszcza w takich wypadkach, kiedy przyszli nauczyciele zdobywają wiedzę o tych postaciach w czasie studiów innych przedmiotów niż historia wychowania. Wreszcie wymaga zastanowienia sposób podawania danych liczbowych: cyfr i procentów, i informacji o strukturach szkolnych, zwłaszcza projektowanych. Wydaje się, że zestawienie tabelki lub informacja graficzna w takim wypadku nie tylko odciążą tekst, ale i znacznie roześnią obraz

dnych, ograniczając się do zarysowania rozwoju podstawowych problemów edukacyjnych w ich dynamice dziejowej, albo gdyby swą książkę poważnie rozszerzył, pogłębiając interpretację i kontekst tak historyczny, jak edukacyjny.

Uwagi powyższe można zastosować do większości tak licznych u nas małych syntez, podręczników i skryptów. Problem jest tym poważniejszy, że z reguły opierają się one na dużych syntezach, a te z kolei są już nieraz zdezaktualizowane — zwłaszcza w zakresie dziejów powszechnych wychowania. W

przemian i ułatwiają percepcję. Tego rodzaju zabieg byłby np. bardzo pożądany przy omawianiu problemów oświatowych w Polsce Ludowej.

ciągu ostatnich dwudziestu lat badania nad historią wychowania rozwinęły się i w zakresie terytorialnym (to jest terytoriów, których dzieje edukacji włącza się do kompendiów historii wychowania), i problemowym. Rozszerzyły się i pogłębiły zwłaszcza badania nad wiekami XIX i XX. Każdy, kto chce pisać mniejszą lub obszerniejszą syntezę historii wychowania, musi w tej chwili sięgać do nowej literatury obcej, pod groźbą utrwalania błędów lub nienadążania za postępem wiedzy w naszej dyscyplinie. Niezbyt szczęśliwie dokonany skrót ze zdezaktualizowanej już syntezy to ogromna szkoda dla naszych aktualnych i potencjalnych czytelników, których przecież stale będzie przybywać.

Kalina Bartnicka

ZUR GESCHICHTE DER FORTSCHRITTLICHEN PÄDAGOGIK IN POLEN. Von Anfängen bis zur Befreiung vom Faschismus. Aus Schriften und Dokumenten ausgewählt und eingeleitet von Wincenty Okoń, Berlin 1984, Volk und Wissen, ss. 334.

W 1984 r. nakładem berlińskiego wydawnictwa Volk und Wissen ukazała się praca, której polski tytuł brzmi *Z historii postępowej pedagogiki w Polsce, od jej początków do wyzwolenia spod okupacji hitlerowskiej*. Stanowi ona wybór dokumentów i pism pedagogicznych, sporządzony dla niemieckiego czytelnika przez pedagoga Wincentego Okonia. Celem tak skonstruowanej pracy, jak pisze w krótkim wstępie Karl-Heinz Günther, jest zaznajomienie pedagogów Niemieckiej Republiki Demokratycznej z bogatym dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej, z tradycjami oświatowymi i wychowawczymi, a tym samym przybliżenie osiągnąć polskiej kultury. Jest ona także kolejnym przykładem naukowej współpracy historyków Folski i NRD i wzajemnego zainteresowania swoją przeszłością i tradycjami kulturalnymi.

Wydaje się, iż przed Autorem niniejszego wyboru stało dość trudne zadanie. Olbrzymi obszar czasowy, od XIV do XX w., bogactwo polskiego piś-

miennictwa oświatowego i ze sprawami wychowania związanego, konieczność ukazania dokumentów najbardziej reprezentatywnych dla polskiej myśli pedagogicznej poszczególnych okresów, wreszcie wymóg przejrzystej konstrukcji, takiej, by poszczególne elementy wiązały się z sobą w logiczną całość dziejową, bo przecież praca skierowana jest do czytelnika mało zorientowanego w zawiłych losach polskiego narodu — wszystkie te problemy miał do pokonania Wincenty Okoń.

Podstawowym kryterium doboru materiału, na co wskazuje użyte w tytule określenie *fortschrittlich* (postępowy), jest jego nowatorski charakter. Są to więc dokumenty wprowadzające nowy stan rzeczy w dziedzinie polityki czy praktyki oświatowej, wypowiedzi krytyczne w stosunku do istniejących form oświatowych i wychowawczych, wreszcie postulaty zmian i udoskonalień, nie istniejących w polskiej pedagogice, a koniecznych z uwagi na postępujący rozwój społeczeństwa.