

Dybiec, Julian / Majorek, Czesław

Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki

Rozprawy z Dziejów Oświaty 32, 141-154

1989

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.



JULIAN DYBIEC, CZESŁAW MAJOREK

WSPÓŁCZESNA KONCEPCJA HISTORII WYCHOWANIA JAKO NAUKI

Od z górą ćwierćwiecza notuje się w świecie znaczne ożywienie w dziedzinie badań historyczno-oświatowych. Jest znamienne, że wzrost zainteresowania tą subdyscypliną humanistyczną wystąpił przede wszystkim, choć nie jedynie, za sprawą historyków. Poczęli oni w niej upatrywać ważny klucz do wyjaśniania zjawisk narodzin i rozwoju zbiorowej świadomości, ideologii społecznej i mentalności. Przyjmuje się, że początek tej tendencji dała opublikowana w 1960 r. książka amerykańskiego historyka Bernarda Bailyna pt. *Wychowanie w kształtowaniu się społeczeństwa amerykańskiego*¹. Na podstawie analizy wielu opracowań historyczno-oświatowych dowiódł on swoistego zamknięcia się w sobie historii wychowania. Stała się ona — pisał — deskrypcyjna i lokalna zarówno w sensie terytorialnym, jak i w znaczeniu podejmowanej problematyki rzeczowej. Wskutek tego nie wyjaśnia ona globalnych procesów przekazywania wartości kulturowych, które są podstawowym wyznacznikiem egzystencji społeczeństwa. Postulował zatem, aby historycy wychowania odeszli od opisów szczegółowych zdarzeń z oświatowej i pedagogicznej przeszłości i zajęli się raczej takimi problemami, jak: oddolne procesy kształtowania świadomości, rola rodziny w wychowaniu, pojawianie się i rozwój kulturalnego przewodnictwa grup etnicznych, rola kościołów i związków wyznaniowych w procesach edukacyjnych, zmieniający stosunek państwa do wychowania i szkolnictwa, finansowanie systemu edukacyjnego itp. Utrzymywał, że „tematy i problemy historii wychowania nie powinny być ograniczone do tego, co dotyczy szkół, nauczycieli i nauczania, przeciwnie — powinny one objąć wszystkie kwestie,

¹ Zob. B. Bailyn, *Education in the forming of American society*, The University of North Carolina Press, 1960, s. 53—114; por. także: Cz. Majorek, *Przewyciężenie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*, [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, wybór i opracowanie S. Palka, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, Kraków 1987, z. 6, s. 177—190.

które pojawiają się przy próbach zrozumienia procesu i treści zachodzącego powszechnie transferu kultury [...]”².

Amerykański wydawca książki Bailyna umieścił na jej okładce kilka wypowiedzi zachęcających do lektury. W jednej z nich czytamy m.in.: „każdy, kto zajmuje się współczesnymi problemami pedagogicznymi [...] powinien przeczytać i wziąć sobie do serca analizę, krytykę i sugestie zamieszczone w tej książce”. Apel ten nie pozostał bez echa zarówno w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, jak i Europie Zachodniej, gdzie książka Bailyna była często powoływana przez historyków i przez pedagogów³. Zmieniała ona również z wolna podejście badawcze samych historyków wychowania, którzy procesy wychowania w przeszłości zaczęli postrzegać w kontekście zmian ekonomicznych, społecznych i politycznych. Przyjmując taką postawę badawczą tworzyli oni zręby tzw. społecznej historii wychowania, która w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zdominowała środowiska historyczno-oświatowe Zachodu⁴.

Należy podkreślić, że wbrew próbom wręcz karkołomnych uzasadnień, spotykanych zwłaszcza w opracowaniach amerykańskich, proces tej przemiany nie został bynajmniej wywołany ukazaniem się jednej książki. Był on refleksem daleko głębszych zmian na polu uprawy historii w ogóle, które wystąpiły w okresie powojennym. Istotną rolę w tej ewolucji odegrała nowoczesna socjologia, która na gruncie badań własnych stale napotykała relikty przeszłości, nie wyjaśnione dotychczas przez tradycyjną historiografię⁵. Toteż pod wpływem jej krytyki historia zaczęła przyjmować pewne rygory metodologiczne, z metodami kwantytatywnymi włącznie. Wskutek tego w jej łonie nastąpił rozłam: powstała bowiem historia jako nauka społeczna oraz historia jako gałąź humanistyki⁶. Pierwsza operuje stosunkowo ścisłymi technikami gromadzenia materiału i koherentnymi sposobami prezentacji danych oraz ich wyjaśnienia i uogólnienia. Druga natomiast pozostaje wierna tradycyjnemu postrzeganiu przeszłości dla samego jej poznania, przy zastosowaniu szczegółowych technik kwerendy źródłowej, która w finalnym

² B. Bailyn, *op. cit.*, s. 53.

³ Por. M. de Vroede, *Historia wychowania w starym i nowym stylu*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania”, pod red. Z. Ruty, Kraków 1984, z. 1, s. 7—15.

⁴ Por. *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, 2 Bde, hrsg. von M. Heinemann, Stuttgart 1980 i 1985. W wydawnictwie tym pomieszczono studia na temat rozwoju historii wychowania w poszczególnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem czasów najnowszych.

⁵ Por. P. W. Musgrave, *Sociology, history and education. A reader*, London 1970, s. 3—9; K. Charlton, *History and sociology: Afterthoughts and prior questions*, [w:] *History, sociology and education*, London [b.r.], s. 49—58.

⁶ *History as social science*, ed. by D. S. Landes, Ch. Tilly, New Jersey 1971, s. 5—21.

produkcje potwierdza albo zaprzecza wyobrażany obraz przeszłości, ale realnie nie wpływa na wyjaśnianie teraźniejszości.

W dobie obecnej granica pomiędzy tymi dwoma sposobami uprawiania historii coraz bardziej zaostrza się, co nie tylko jest wyrazem ewolucji nauki historycznej, ale także wpływa na wręcz rewolucyjne zmiany we wszystkich niemal subdyscyplinach historycznych, w tym także w historii wychowania. Oczywiście historia jako nauka społeczna wywołuje zmiany punktu widzenia i punktu ciężkości w rozważaniach tematyki edukacyjnej z bliższej i dalszej przeszłości. Stąd tak bujny rozkwit społecznej historii wychowania.

Źródeł orientacji zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej nauki historycznej na problematykę ekonomiczno-społeczną należałoby również upatrywać w filozofii marksistowskiej. Po okresie zimnej wojny marksizm stawał się dość atrakcyjną propozycją metodologiczną uprawiania historii wyjaśniającej zamiast opisującej; grupowej zamiast indywidualistycznej; uogólniającej zamiast wyłącznie poszukującej szczegółów; nasyconej teorią zamiast bezrefleksyjnej deskrypcji; opierającej się na pewnych rygorach metodologicznych zamiast wyrażającej indywidualizm metodologiczny. Choć wpływ ten nie jest bezpośrednio artykułowany, to jednak jest on wyraźny wszędzie tam, gdzie procesy społeczne i przemiany polityczne osadza się na gruncie rozwoju ekonomicznego, postępu technicznego i doskonalenia procesów wytwórczych. Daje się go również zaobserwować w historii wychowania, której podstawową treścią nie jest już szkoła i nauczyciele, lecz makroprocesy edukacyjne, zachodzące nie tylko w regionie, państwie, narodzie, ale obejmujące różne społeczeństwa tej samej grupy kulturowej.

Używa się więc często terminów: „historia zderzania się wpływów (skrzyżowań) kulturowych” (*cross-cultural-history*) czy „społeczno-porównawcza historia wychowania” (*comparative social history of education*), aby podkreślić ponadnarodowy i ponadregionalny charakter wychowania w przeszłości i teraźniejszości. Przy sposobności poddaje się krytyce dotychczasowy regionalny zasięg piśmiennictwa historyczno-oświatowego, nazywając go „parafiańskim” (*parochial studies*)⁷. Podkreśla się zarazem, że „pojęcia: »historia wpływów kulturowych« czy »społeczno-porównawcza historia wychowania« pociągają za sobą konieczność odpowiedzi na pytania, co historycy muszą sobie nawzajem powiedzieć o wychowaniu, o przyjmowanych definicjach przestrzeni historycznej, o sile i słabości

⁷ Terminów tych używa m.in. Harold Silver w pracy pt. *Education as history*, London—New York 1983. Cyt. za: M. Heinemann, *Die Vergleichbarkeit des Unvergleichbaren. Anmerkungen zu neueren Tendenzen in der Geschichtsschreibung der Erziehung*, [w:] *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19. de en 20. ste eeuw.*, Liber amiredactie van M. Depaepe en M. D’hoker, Leuven—Amersfoort 1987, s. 83—90.

ich tradycji, o ich metodologii”⁸. Bez tej wymiany myśli i doświadczeń badawczych historia wychowania nie przewycięży ograniczeń krępujących jej dalszy rozwój.

Jednym z najważniejszych czynników rozwoju historii wychowania jako nauki autonomicznej, ale i służebnej wobec wielkich problemów współczesnego wychowania było animowanie międzynarodowego ruchu wymiany doświadczeń badawczych w zakresie dziejopisarstwa edukacyjnego. Początkowo odbywało się to za sprawą narodowych stowarzyszeń historyczno-oświatowych, które powstawały w latach sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych⁹. Opowiedziały się one za tzw. nowym stylem badań, których główną orientacją stała się społeczna funkcja wychowania i społeczna rola całego systemu edukacji publicznej.

W miarę upływu czasu zasięg oddziaływania narodowych stowarzyszeń historyczno-oświatowych rozszerzył się do tego stopnia, że pojawiła się potrzeba zorganizowania międzynarodowej współpracy na polu badań dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. W 1977 r. w Loccum (RFN), a w 1978 r. w Oxfordzie odbyły się spotkania przygotowawcze europejskich historyków wychowania. Oprócz zadań naukowych miały one na celu rozpatrzenie możliwości powołania do życia międzynarodowej, pozarządowej organizacji profesjonalnej, koordynującej ruch naukowy, a i stymulującej kierunki badań historyczno-oświatowych. Organizacja taka powstała w 1979 r. podczas konferencji w Leuven, przyjmując nazwę International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Organizacja ta rządzi się statutem, który określa warunki przynależności (członkostwa), czyli udziału w międzynarodowej wymianie doświadczeń badawczych w dziedzinie historyczno-oświatowej. Jej Komitet Wykonawczy (Executive Committee) podejmuje decyzje dotyczące lokalizacji do-

⁸ Cyt. za: M. Heinemann, *op. cit.*, s. 85.

⁹ W Stanach Zjednoczonych Towarzystwo Historii Wychowania (History of Education Society) zostało zreformowane w 1961 r., rozpoczynając wydawanie „History of Education Quarterly”. Problematyka historyczno-oświatowa mieści się również w kręgu zainteresowań Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych (American Educational Research Association), jak również Amerykańskiego Towarzystwa Historycznego.

W Anglii Towarzystwo Historii Wychowania (History of Education Society) zostało utworzone w 1967 r. Od 1968 r. wydaje „Bulletin”, a od 1972 r. czasopismo „History of Education”.

Promowaniem „nowej” historii wychowania w Republice Federalnej Niemiec zajmuje się Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft i istniejąca od 1964 r. grupa badaczy pod nazwą „Schule und Gesellschaft”, zajmująca się dziewiętnastowiecznymi związkami systemu wychowania ze zmieniającym się układem społecznym.

Na koniec we Francji ruch na polu „nowej” historii wychowania skupia się w Institut National de Recherche Pédagogique, w którego strukturze występuje Département de la Recherche Historique, Documentaire et Comparée. Tu od 1978 r. jest wydawane świetne czasopismo „Histoire de L'Éducation”.

rocznych konferencji, ich tematyki, jak również warunków uczestnictwa. Poprzez ustalanie tematyki konferencji naukowych stowarzyszenie to wpływa na rozwój badań porównawczych — posiadających tak istotną rolę w rozpoznawaniu kierunków wędrówki idei edukacyjnych i ich aplikacji. Dotychczas odbyło się dziewięć międzynarodowych spotkań historyków wychowania z całego świata. Omawiana problematyka skupiała się wokół następujących tematów głównych konferencji: „Dzieje kształcenia nauczycieli do 1914 r.” (Leuven — 1979); „Innowacje pedagogiczne w perspektywie historycznej” (Jabłonna k. Warszawy — 1980); „Polityka oświatowa w kontekście historycznym: czynniki społeczne, ekonomiczne, polityczne i kulturalne” (Sévres k. Paryża — 1981); „Dzieje wychowania przedszkolnego” (Budapeszt — 1982); „Rzeczywistość nauki i techniki a wychowanie w kontekście historycznym” (Oxford — 1983); „Oświata i szkolnictwo w dobie Oświecenia” (Wolfenbüttel, RFN — 1984); „Szkolnictwo wyższe w perspektywie historycznej” (Salamanca — 1985); „Dzieje obowiązku szkolnego” (Parma — 1986); „Międzynarodowa wymiana w dziedzinie oświaty i pedagogiki” (Pecs — 1987)¹⁰.

Jeśli dodamy, że w każdym z tych spotkań uczestniczyło ponad stu historyków wychowania i że zdecydowana większość prezentowała referaty i komunikaty na określony temat, to z pewnością konferencje te są ważną dźwignią międzynarodowej kooperacji, wymiany myśli i wzorców metodologicznych uprawiania naukowej historii wychowania. Są one zarazem stymulatorem powolnego otwierania się narodowych i ideologicznych zasklepień tej dyscypliny, które narosły w ciągu długiej przeszłości edukacyjnych nacjonalizmów, nietolerancji religijnej i uprzedzeń ideologicznych.

Ważną w tym rolę odgrywają wąsko profesjonalne grupy robocze tworzone w łonie ISCHE. Skupiają one uczonych specjalnie zainteresowanych problematyką szczegółową dotyczącą przeszłości edukacyjnej. Dotychczas powstały dwie takie grupy: Badanie dziejów wychowania we wczesnym dzieciństwie (Working Group of Early Childhood Education) — od 1982 r. — oraz Badanie dziejów wychowania w dobie Oświecenia (Working Group on Education and Enlightenment) — od 1985 r.

W popularyzacji idei międzynarodowej współpracy w dziedzinie historii wychowania bardzo ważną rolę odgrywają międzynarodowe czasopisma. „*Paedagogica Historica*”, wydawana od 1960 r. w Gandawie, najpierw przez prof. R. L. Planckego, później przez K. de Clercka, jest — jak wiadomo — niezwykle cennym periodykiem przede wszystkim ze względu na publikowanie międzynarodowej bibliografii historii wy-

¹⁰ Materiały ze wszystkich odbytych dotychczas konferencji znajdują się w posiadaniu Cz. Majorka. Są to powielone teksty referatów i komunikatów, streszczenia wypowiedzi dyskusyjnych oraz publikacje zbiorowe stanowiące pokłosie niektórych konferencji.

chowania. „International Newsletter for the History of Education” natomiast, wydawany w Hannoverze od 1979 r. jako organ ISCHE, pod redakcją M. Heinemanna, informuje czytelników o najważniejszych wydarzeniach w narodowym i międzynarodowym ruchu na polu historii wychowania. Obydwa czasopisma preferują publikowanie tekstów dotyczących międzynarodowych powiązań edukacyjnych w dalszej i bliższej przeszłości. Dzięki temu realnie wpływają na rozprzestrzenianie się idei porównawczej historii oświaty i wychowania.

Mimo znaczącego postępu w pokonywaniu narodowych barier w badaniach historyczno-oświatowych proste spostrzeżenie prowadzi do wniosku, że dzisiejsza historia wychowania posiada nadal bardzo silną orientację regionalno-narodową. Świadczy o tym nie tylko tematyka publikowanych w poszczególnych krajach monografii, rozpraw i artykułów, ale przede wszystkim ideowy, filozoficzny ich kontekst. Odnotowanie tego kontekstu może okazać się pożyteczne dla zobrazowania narodowych, a nie jedynie ponadnarodowych tendencji w rozwoju historii wychowania.

Posłużmy się tedy trzema przykładami zaczerpniętymi z piśmiennictwa niemieckiego, przeważnie zachodniej proweniencji, amerykańskiego oraz francuskiego. Zachodni niemiecka historia wychowania nosi w sobie bez wątpienia ślady niemieckiego pojęcia historii ducha. Jest tak, mimo że niemiecka tradycja historii ducha była i jest nadal uważana za przestarzałą i niemodną¹¹. Utrzymuje się mianowicie, że zamknęła się ona po większej części na duchu, odchodząc od realnej, tj. ekonomiczno-społecznej sfery świadomości. Pomimo tego istnieją bardzo trwałe, teoretyczne i metodologiczne przesłanki dla niemieckiej tradycji historii ducha, które bezpośrednio wpływają na kształt ideowy historii wychowania¹².

Tradycja ta na pierwszy plan wysuwa „ducha” czasu w filozofii, literaturze, nauce, technice i obyczajach. Ducha pojmuje się tu genetycznie, tj. zgodnie z ideologią historyzmu, i utożsamia go ze świadomością społeczną, a niekiedy ze świadomością historyczną człowieka. Pierwsza to pewien osobisty wzorzec identyfikacji jednostki z grupą społeczną, do

¹¹ Por. G. G. I g g e r s, *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*, München 1971; także: M. Depaepe, *On the relationship of theory and history in pedagogy. An introduction to the West German discussion on the significance of the history of education (1950—1980)*, Leuven 1983, s. 5—41.

¹² Por. np. D. K. M ü l l e r, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1981, s. 9—14; też: J. Oelkers, *Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje*, [w:] „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie”, t. XXXVI, Kraków 1986, s. 5—24; J. Mią s o, *Historiografia oświaty w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 29, Wrocław 1986.

której przynależy z racji urodzenia, środowiska, stanu posiadania, słowem — w której współistnieje. Druga natomiast jest pewną strukturą intelektualnych i emocjonalnych nastawień wobec przeszłości, za których pomocą człowiek nadaje sens swoim czynom i swojemu zachowaniu¹³. Jest to — innymi słowy — potwierdzenie własnego miejsca w dziejach przez czyn, który wynika ze stosunku do przeszłości. Mamy tu do czynienia ze świadomością samego siebie i świadomością świata, który człowiek stworzył i który zarazem jest przezeń tworzony.

W ten sposób historia ducha jest podstawą formułowania odpowiedzi na pytania dotyczące świadomości społecznej i historycznej. Z kolei te są głównym przedmiotem historii wychowania jako opisu drogi stawiania się człowieka, jako charakterystyki tej sfery aktywności społecznej, która przedłuża istnienie gatunku człowieka myślącego¹⁴.

Z kolei amerykańskie piśmiennictwo historyczno-oświatowe ostatniego okresu, oprócz nacisku na ekonomiczno-społeczny kontekst zmian w dziedzinie wychowania i oświaty, wyraźnie nawiązuje do koncepcji historii idei, wywodzącej się — jak wiadomo — od Friedricha Meineckego. Koncepcja ta akcentuje potrzebę ożywienia dominujących w historiografii opisów przemian politycznych i ukazania ich w perspektywie filozoficznej. Na gruncie amerykańskim reprezentuje ją przede wszystkim Artur Lovejoy, dla którego idee są pierwszoplanowym czynnikiem historii¹⁵. Pogląd ten łączy się z tzw. historią intelektualną, która wyjaśnia proces odzwierciedlania się głównych tendencji światopoglądowych epoki w szerokich warstwach społecznych. W konsekwencji bada ona zagadnienie ciągłości idei i ich oddziaływanie na politykę oraz na świadomość społeczną, klasową i narodową. I w tym łączy się ona z historią wychowania i z historiografią w ogólności. Związki te są dostrzegalne w opracowaniach syntetycznych, ale i w studiach analitycznych dotyczących amerykańskiej oświaty, a zwłaszcza amerykańskiej myśli pedagogicznej¹⁶.

¹³ Por. J. Topolski, *Rola świadomości historycznej w procesie dziejowym*, [w:] *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały...*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1985, s. 11—24.

¹⁴ Por. E. H. Kossmann, *De tijdgeest. Geschiedenis en gebruik van een begrip (Duch czasu: historia i znaczenie pojęcia)*, [w:] *Onderwijs...*, s. 43—53.

¹⁵ Por. A. O. Lovejoy, *Reflections of the history of ideas*, „Journal of the History of Ideas”, 1940, t. I, s. 3—23; *Selected readings in American history*, t. II, New York 1969, s. 503—532; T. J. Archdeacon, *Becoming American. An ethnic history*, New York—London 1983, s. 248—281.

¹⁶ Por. np. E. V. Johanningsmeier, *Americans and their schools*, Boston 1980, s. 199—259; S. Cohen, *The history of the history of American education 1900—1976; The uses of the past*, „Harvard Educational Review”, t. XLVI (1976), s. 298—330; por. też: L. Zasztowt, *Współczesne problemy amerykańskiej i brytyjskiej historiografii oświatowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 23, Wrocław 1980, s. 205—216.

Wreszcie francuska historia wychowania. Jest ona wyraźnie spokrewniona z koncepcją historii mentalności. Koncepcja ta charakteryzuje myśl historyczną badaczy, skupionych wokół słynnego pisma „Annales”. Marc Bloch i Lucien Febvre to czołowe postaci tego kierunku. W najogólniejszym ujęciu orzeka ona o świadomości, która wykracza poza analizę idei jako przedmiotu dociekań intelektualistów różnych dziedzin wiedzy i kultury. Wyraża zainteresowanie przede wszystkim kolektywną mentalnością wielkich grup ludzkich oraz jej tłem biologicznym i geograficznym, obyczajowym i religijnym, ekonomicznym i politycznym. W szczególności przedstawiciele tego kierunku skupiają się na badaniach nastawień do egzystencjonalnych sytuacji życiowych, jak np. dzieciństwo, seksualność, śmierć. W pewnych zakresach wiąże się to z koniecznością rozważania spraw natury edukacyjnej, a zatem wpływa na rozszerzanie się perspektywy badawczej samej historii wychowania. Widać to zarówno w tematyce studiów szczegółowych, które we Francji w niewielkim tylko zakresie dotyczą szkoły jako autonomicznej instytucji społecznej, jak również w wypowiedziach o historii wychowania jako dyscypliny uniwersyteckiej¹⁷.

Przedstawione wcześniej współczesne koncepcje ujmowania historii wychowania odnoszą się głównie do różnych wypowiedzi postulatycznych. Spróbujmy zatem obecnie spojrzeć na istniejące publikacje naukowe i zarejestrować w najogólniejszym zarysie przejawiające się w nich tendencje.

Nowe pojmowanie historii najpełniej wyraziło się w nie znanym dotąd rozszerzeniu pola badawczego dziedzinami, które dotychczas w ogóle nie były dostrzegane przez uczonych. Dotąd zajmowano się głównie historią instytucji, ich dziejami wewnętrznymi, a także, choć rzadziej, dziejami idei i biografistyką. Historia uniwersytetów z wielkimi dziełami traktującymi o niej, powstałymi w początkach XX w., może być tego przykładem. Przedstawiciele nowej historiografii edukacyjnej dostrzegli nie tylko nowe aspekty od dawna badanych problemów, ale także zupełnie inne zagadnienia. Przykładem mogą być studia nad terminologią średniowiecznych uniwersytetów, prowadzące do bardziej precyzyjnego określenia pojęć od dawna używanych. Nowymi zagadnieniami, które pojawiły się w historiografii, jest np. macierzyństwo, narodziny, wczesny okres dzieciństwa¹⁸. Często ukazuje się kształtowanie się religijnych kon-

¹⁷ Por. V. Karady, *Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich. Ein Ueberblick*, [w:] *Die historische Pädagogik in Europa...*, s. 62 n.; por. też: G. Genovesi, *Reflexions sur la recherche historico-éducative. Le problème de l'objet et de la méthode*, [w:] *Onderwijs...*, s. 67—76. To ostatnie opracowanie (włoskiej proweniencji) powołuje wiele tekstów francuskich, obrazujących rozwój i stan współczesny francuskiej historii wychowania.

¹⁸ J. Gélis, M. Laget, M. F. Morel, *Entrer dans vie. Naissance et enfance dans la France traditionnelle*, Paris 1978.

cepcji macierzyństwa, dziecka i wychowania oraz powolną „medykalizację” tego zagadnienia. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że kobieta, macierzyństwo, dziecko dotąd bardzo słabo uwzględniane w badaniach historyczno-oświatowych doczekały się pełnej nobilitacji¹⁹. Za przedmiot badań wzięto również zagadnienie mamek²⁰, popularne recepty — wzorce pielęgnowania i wychowania niemowląt²¹. Zajęto się mieszkaniem, życiem domowym, a więc środowiskiem życia i działania człowieka²². Lalka jest jednym z wielu przykładów pokazujących zarówno rozszerzenie się badań, jak i przewartościowanie dotychczasowych ocen. „Lalka, przedmiot błahy, to idea, którą trzeba będzie włożyć pomiędzy błędne idee [...] studia nad lalką to wejście w interesującą przygodę naukową” — pisał Michel Manson w *La poupée, objet de recherches pluridisciplinaires*. Przestrzeń dziecka, czas nauki, wypoczynku stały się interesującym obiektem poszukiwań wielu dziedzin nauki. Wyrazem rozszerzania się pola badawczego może być dostrzeżenie specyfiki architektury szkolnej. Wprawdzie historii architektury poświęcano od dawna wielkie studia, koncentrując się na stylach, twórcach i teoretykach, lecz pomijano budownictwo szkolne, jego ideologię i uwarunkowania materialno-ekonomiczne. W tej dziedzinie — jak się wydaje — prym wiedzie Francja, gdzie m.in. w pracy Bernarda Foullier *L'architecture scolaire au XIX^e siècle: de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires* widać dochodzenie do głosu głębszego ujęcia problemu. Zaznacza się to w wyodrębnieniu modeli budynków szkolnych, jakie upowszechniły się w różnych regionach Francji, oraz w ustaleniu ideologii, która rzutowała na tworzenie się pewnej wizji szkoły i jej funkcji.

Innym zagadnieniem, które znalazło wielu badaczy, to kwestia alfabetyzacji, ukazująca, jak w poszczególnych okresach i w jakim stopniu rozszerzała się umiejętność czytania i pisania. Problem alfabetyzacji jest nie tylko kwestią edukacyjną, ale zarazem zagadnieniem historii kultury. Klasyczne dzieło ukazujące metody badawcze, sposób wykorzystania źródeł i dalsze perspektywy poszukiwań dali Francuzi w wielkim dwutomowym traktacie *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, opracowanym pod kierunkiem F. Fureta i J. Ozoufa. Tematyka ta uprawiana przez uczonych francuskich badających alfabetyzację w poszczególnych regionach znalazła również wielu zwolenników w Anglii. Ostatnio przedstawiono alfabetyzację również na terenie daw-

¹⁹ Y. Knibiehler, C. Fouquet, *L'histoire des mères du Moyen-Âge à nos jours*, Paris 1980; E. Badinter, *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XII—XX siècle)*, Paris 1980.

²⁰ F. Fay-Sallois, *Les nourrices à Paris au XIX siècle*, Paris 1980.

²¹ G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'Art d'accorder les bébés. 100 ans de recettes françaises de périculturale*, Paris 1980.

²² G. Heller, *Propre en ordre. Habitation et vie domestique 1850—1930: l'exemple vaudois*, Lausanne 1979.

nej Rosji, odchodząc od wypracowanych dotąd metod, a koncentrując się na instrumentach upowszechniających czytanie, jak prasa i wydawnictwa popularne.

Takiemu spojrzeniu na alfabetyzację bliskie jest znaczne zainteresowanie od niedawna książkami szkolnymi w Niemczech, Polsce i Francji²³. Dla badaczy tradycyjnie analizujących podręczniki szkolne celem było ukazanie funkcji dydaktycznej i informacyjnej książki. Historycy nowszej orientacji traktują podręcznik nie tyle jako książkę elementarną, ile jako jeden z ważnych instrumentów upowszechniania idei, a nawet kształtowania mentalności. Takie stanowisko reprezentuje m.in. Jean François Chassaing, ukazujący szersze — niż dotąd sądzono — rozprzestrzenianie się idei Rewolucji Francuskiej za pomocą podręczników i pragnący poprzez nie odtworzyć społeczną mentalność²⁴.

Coraz częściej sięga się również nie tylko do podręczników, ale w ogóle do dzieł literackich, ukazując ich rolę w procesie szeroko pojętej edukacji²⁵.

Nowa historiografia oświatowa wiele uwagi poświęca zagadnieniu relacji między edukacją a mobilnością społeczną, kwestii elit, grup społecznych, zwłaszcza inteligencji²⁶. Analizie poddaje się zbiorowości uczniowskie i studenckie oraz korporacje nauczycielskie²⁷. Bada się aktywność intelektualną i społeczną nauczycieli²⁸. Prawie do rangi symbolu

²³ H. Rommel, *Das Schulbuch in 18 Jahrhundert*, Wiesbaden 1968; Cz. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975; A. Chopin, *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, „Histoire de L'Education”, 1980, nr 9; I. Piróg, *Książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w latach 1830—1863*, „Studia o Książce”, t. 13, 1983.

²⁴ J. F. Chassaing, *Les manuels de l'enseignement primaire de la Révolution et les idées révolutionnaires*, [w:] J. Morange, J. B. Chassaing, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760—1798*, Paris 1974.

²⁵ B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej. Związki literatury dla dzieci i młodzieży z pedagogiką*, Poznań 1973; *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji* pod red. M. Inglota, Wrocław 1983.

²⁶ A. Prost, *L'enseignement en France 1800—1967*, Paris 1968. Zob. też prace polskie w: *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa, 1981 m.in.: Kiepuska, *Wykłady Towarzystwa Kursów Naukowych (1906—1915)*, D. Mycielska, *Drogi życiowe profesorów przed objęciem katedr akademickich w niepodległej Polsce*, I. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii (1867—1914)*; H. Kaelble, *Historische Mobilitätsforschung*, Darmstadt 1978; P. J. Harrigan, *Mobility, elites and education in French society of the second empire, with a statistical appendix*, by J. B. Whitney, Waterloo Ont. 1980.

²⁷ *La formazione della classe dirigente nel sei-settecento*, „Seminaria nobilium” nel Italia centro-settentrionale, Bologne 1976; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.

²⁸ P. Gerbaud, *La production littéraire des enseignants 1800—1950*, „Histoire de Education”, 1980, nr 9; M. Iwanicki, *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918—1939*, Olsztyn 1984.

urasta praca Christophe Charle, *Dictionnaire bibliographique des universitaires aux XIX^e et XX siècles*, w której autor zmienił kwestionariusz tradycyjnego słownika i bibliografii, starając się ustalić nie tylko m.in. pochodzenie społeczne profesorów, ale jednocześnie ich poglądy polityczne i światopogląd religijny²⁹.

Upowszechniającą się tendencją w historii wychowania nowego stylu są badania interdyscyplinarne. Trend ów jest m.in. wynikiem nowego spojrzenia nie tylko na edukację, ale także na historię. Utrwalenie się świadomości, że badaniem należy objąć cały proces wychowania człowieka, od urodzenia po kres jego aktywności, że należy wychowanie rozpatrywać na wielu płaszczyznach, w wielu środowiskach, sprawia, że do prac nad dziejami edukacji włączyli się lekarze, zajmując się zagadnieniami prenatalnymi i natalnymi oraz okresem wczesnego dzieciństwa; geografowie, rozpatrujący problemy przestrzeni miejskiej; architekci, badający kwestie funkcjonalności domów i szkół; psychologowie i socjologowie oraz prawnicy. Jednym z licznych przykładów owej współpracy może być dzieło, jakie ukazało się w Padwie w 1981 r., pt. *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*³⁰. Nie dziwi też fakt, że pierwszą książką opracowaną przez powołany do życia w 1962 r. Ośrodek Badań nad Historią Gospodarczą, Społeczną i Instytucji przy Wydziale Prawa i Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu w Grenoble jest praca: P. Chevalier, B. Groperrin, J. Maillat, *L'enseignement Française de la Révolution à nos jours*, Paris 1968.

Rozwój badań porównawczych wyrósł — jak się wydaje — z przekonania o istnieniu wspólnych problemów edukacyjnych w pewnych kręgach kulturowych, z eksplozji informacji o dziejach oświaty, a wreszcie z upowszechnienia się metod kwantytatywnych. Coraz częściej porównuje się nie tylko współczesne systemy oświatowe poszczególnych państw, głównie europejskich, ale także dokonuje się konfrontacji szkolnictwa elementarnego, średniego w różnych państwach w tych samych epokach. Podobnie porównawczo ujmuje się m.in. dzieje uniwersytetów, zagadnienie społeczności uczniowskiej i studenckiej.

W ostatnich latach doszło do głosu zjawisko dominacji nauki amerykańskiej w historii wychowania. Jak się wydaje, proces ten rozpoczął się od zainteresowań historią polityczną. Po drugiej wojnie światowej, zwłaszcza od lat sześćdziesiątych, można było zaobserwować pojawianie się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii licznych prac na temat polityki, gospodarki i ustroju państw Europy Wschodniej. Zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych wzrosło zainteresowanie przeszłość-

²⁹ Ch. Charle, *Dictionnaire bibliographique des universitaires au XIX^e et XX^e siècles*. La Faculté des Lettres de Paris (1809—1908), Paris 1985.

³⁰ K. Stopka, *Kultura dziecięca w Padwie XIX w.*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 29, Wrocław 1986.

cią Europy. Po tej fazie nastąpiło zainteresowanie się europejską kulturą. Pojawiło się w Stanach Zjednoczonych i Anglii wiele dzieł o europejskim Renesansie, Oświeceniu, a ostatnio Średniowieczu. Owo skoncentrowanie się na problemach kultury europejskiej musiało prowadzić także do refleksji nad dziejami edukacji. Spod pióra badaczy anglo-amerykańskich zaczęły wychodzić nie tylko analityczne, drobne studia, nieraz bardzo szczegółowe, jak chociażby W. Ullmanna o początkach uniwersytetu w Bolonii³¹ lub R. I. Kagana o studentach prawa w osiemnastowiecznej Francji³², ale także poważne dzieła tego samego autora o studentach i społeczeństwie we wczesnym okresie nowożytnej Hiszpanii³³, a zwłaszcza L. Stone'a o uniwersytetach w społeczeństwie³⁴. Podkreślić trzeba, że wiele interesujących studiów syntetycznych o uniwersytetach wyszło właśnie z warsztatów naukowych anglo-amerykańskich. Zasygnalizować również wypada, że w uniwersytetach amerykańskich opracowuje się sporo dysertacji doktorskich dotyczących edukacji europejskiej. Często są one wydawane w formie małej poligrafii albo nawet mikrofilmowane, a ich streszczenia ogłaszane w fachowych periodykach. Obecność amerykańska zaznaczyła się również w badaniach nad edukacją w nowożytnej Europie, a jest ona o tyle interesująca, że jej dzieje rozpatrywano w skali porównawczej Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych w XIX i XX w.³⁵

Nierzadko spojrzenie anglo-amerykańskie na problemy edukacyjne Europy jest bardzo ożywcze i przynosi przewartościowanie dotychczasowych ustaleń lub też nową perspektywę pewnych zagadnień. Przykładem może być odmienna niż dotąd ocena organizacji nauki, nauczania i efektów edukacji w dziewiętnastowiecznej Francji w dziele wydanym przez R. Foxa i G. Weisza³⁶ lub próba korelacji faz rozwojowych niemieckich uniwersytetów ze stadiami rozwoju ekonomiczno-społecznego przeprowadzona przez Ch. E. McClelenda³⁷. Często można zarzucić badaniom amerykańskim pewną powierzchowność, dokonywanie efektow-

³¹ W. Ullmann, *The medieval interpretation of Frederik I' s Authentic „Habita”*, *L'Europe e il diritto Romano. Studi in memoria di Paolo Koschaker*, Milano 1954.

³² R. I. Kagan, *Law students in eighteenth Century France*, „Past and Present”, 1975, nr 68.

³³ R. I. Kagan, *Students and society in early Modern Spain*, Baltimore—London 1974.

³⁴ L. Stone, *The university in society*, t. I: *Oxford and Cambridge from the 14th to the early 19th, Century* Princeton 1974.

³⁵ F. K. Ringer, *Education and society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press 1979.

³⁶ *The organisation of science and technology in France 1808—1914*, ed. by R. Fox and George Weisz, Cambridge 1980.

³⁷ Ch. E. McClelland, *State, society and university in Germany 1700—1914*, Cambridge—London—New York 1980.

nych konkluzji, nie da się jednak zaprzeczyć, iż wielokrotnie ich konkluzje zmuszają do nowego spojrzenia na problemy historyczno-oświatowe.

Stale obserwowanym zjawiskiem jest koncentracja badań historyczno-oświatowych nad czasami nowszymi, wiekami XIX i XX. Tendencja ta występuje niemal we wszystkich państwach, chociaż brak jest na ten temat opracowań. Przytoczone tutaj fragmentaryczne dane pozwolą zilustrować ową tendencję. Przykład Francji jest bardzo instruktywny. Na rozesłanych przez Instytut Narodowy Badań Pedagogicznych prawie 2500 ankiet do różnych instytucji i osób zajmujących się historią wychowania otrzymano 232 odpowiedzi, które omówiono w roku 1979 w „Histoire de L'Education”. Otóż z 369 zgłoszonych przez uczonych tematów badawczych zaledwie 3 przypadły na Antyk, 9 na Średniowiecze, 24 na wiek XVI. Wiekiem XVIII zainteresowało się 38 uczonych, 63 osoby wyraziły zainteresowanie wiekiem XVIII. Najwięcej, bo 126, osób zgłosiło tematykę dziewiętnastowieczną, 97 badaczy dwudziestowieczną, dłuższymi okresami, obejmującymi ponad trzy wieki, interesowało się 19 osób³⁸. Dominują zatem w tematyce badań wiek XIX i XX.

Józef Miąso omawiający sytuację w RFN skonstatował: „okresem, który skupia największe zainteresowanie historyków zachodnioniemieckich, jest wiek XIX i początek bieżącego stulecia. Niemal nie spotykamy nowszych prac na temat szkoły i wychowania w czasach Średniowiecza i Odrodzenia. Znacznie większą uwagę przyciąga wiek XVIII, zwłaszcza epoka Oświecenia”³⁹.

Podobne proporcje występują w Polsce. W najbardziej reprezentatywnym piśmie poświęconym dziejom edukacji, *Rozprawach z dziejów Oświaty*, na 217 artykułów i materiałów zamieszczonych w 29 rocznikach aż 79 publikacji odnosi się do wieku XX, 42 do XIX, 24 dotyczy XIX i XX, 44 traktuje o XVIII w. i 3 o XVIII i XIX. 25 obejmuje inne epoki, przede wszystkim do XVII w. włącznie.

Jeszcze bardziej symptomatyczne są statystyki globalne⁴⁰. Wśród 429 publikacji z zakresu historii wychowania, szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce w roku 1973 aż 295 dotyczyło wieku od XIX do XX. 82 publikacje odnosiły się wyłącznie do Komisji Edukacji Narodowej, co po części jest uzasadnione jubileuszem, ale można wszakże określić mianem kampanii pisarskiej nie zawsze badawczej. Proporcje te jeszcze bardziej krystalizują się w roku 1983. Na 447 publikacji aż 378 dotyczyło

³⁸ P. Caspard, *La recherche en histoire de l'éducation: resultats de une enquête*, „Histoire de L'Education”, 1979, nr 2—3, s. 11.

³⁹ J. Miąso, *op. cit.*, s. 204.

⁴⁰ Obliczenia dla Polski dokonano na podstawie: J. Marciniak, *Prace z zakresu historii wychowania, szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce*, opublikowane w 1973 i w 1983 r., „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1975, nr 18, s. 115—147.

wieków XIX i XX. W tej liczbie było aż 98 prac odnoszących się do okresu po 1945 r.

Niewątpliwie w skali światowej takie tendencje są wynikiem przyjęcia pewnych postaw badawczych i koncepcji historii wychowania. W warunkach polskich wydają się owe proporcje zjawiskiem niekorzystnym, płynącym m.in. z łatwości pisania o czasach najnowszych i zawężania się kompetencji badawczych.

Godnym zasygnalizowania jest rozwój popularyzacji historii wychowania. W historiografii zachodnioeuropejskiej mamy do czynienia z licznymi popularnymi, a zarazem na wysokim poziomie wydawnictwami upowszechniającymi dzieje myśli pedagogicznej, przeszłość poszczególnych uniwersytetów oraz myślicieli i pedagogów. Są to publikacje z reguły wydane bardzo starannie, o pięknej szacie graficznej, z ilustracjami. W Polsce popularyzacji (z wyjątkiem KEN, na której temat ukazało się wiele wydawnictw, i kilku innych przypadków) nie ma.

Obserwując produkcję naukową polską i na Zachodzie zauważyć można różnice w sposobie uprawiania historii wychowania. Na ogół na Zachodzie dominuje głębsze i szersze ujmowanie problematyki historyczno-oświatowej. W Polsce problematykę tę traktuje się autonomicznie, na Zachodzie jest ona obrazem zmian w pojmowaniu społeczeństwa jako kategorii historycznej. Łączy się z tym również inne pojmowanie źródeł historycznych. W Polsce na ogół źródła odczytuje się na podstawie tradycyjnego kwestionariusza badawczego, na Zachodzie natomiast o wiele więcej wagi przykładają się do rozważań teoretycznych o przeszłości historycznej, w czym źródło odgrywa rolę pomocniczą. Dodajmy na koniec, że nowe idee w historiografii oświatowej stają się coraz bardziej powszechne w świecie, bez względu na zróżnicowanie ideologiczne i polityczne.