

# Michalski, Stanisław

---

## Rola historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 32, 125-139

---

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.



STANISŁAW MICHAŁSKI

## ROLA HISTORII WYCHOWANIA W SYSTEMIE NAUK PEDAGOGICZNYCH

Rozwijająca się od dłuższego czasu dyskusja nad pedagogiką jako nauką, jej przedmiotem i metodami badań, dotyczy pośrednio lub bezpośrednio wszystkich dyscyplin pedagogicznych, których przedstawiciele zajmują się problemami wychowania, analizując je z różnych punktów widzenia, odpowiednio do złożoności samych zjawisk wychowawczych. Dyskusja ta dotyczy zapewne pośrednio historii wychowania, a szczególnie jej przedmiotu i metod badań.

Nie wdając się w szczegóły tego zagadnienia można — opierając się na dotychczasowych opracowaniach — zaryzykować twierdzenie, że poglądy na przedmiot badań historii wychowania ewoluowały od wąskiego ujmowania jej treści i zakresu jako rejestru lub katalogu grona nauczającego i wybitnych uczniów, fundatorów katedr i wykładów, aż do podstawowego założenia metodologicznego w epoce Oświecenia, w myśl którego istnieje ścisła zależność pomiędzy poziomem kultury materialnej i duchowej a podstawowymi założeniami społeczno-ustrojowymi i kulturowymi narodu, najważniejszymi cechami jego charakteru, do stopnia upowszechnienia nauki i poziomu edukacji społeczeństwa.

W okresie późniejszym podstawowe założenia teoretyczne tego poglądu były wielokrotnie przedmiotem różnych kontrowersji. Wywarły one wpływ na rozwój historiografii pedagogicznej. Według najbardziej wpływowego historyka wychowania w okresie międzywojennym — Stanisława Kota, który wychowanie definiował jako całość oddziaływania pedagogicznego, łącznie z nauczaniem — „zadaniem historii wychowania jest badanie, jak w poszczególnych stadiach różne społeczeństwa organizowały u siebie wychowanie i dłaczego właśnie takie, a nie inne stosowały systemy pedagogiczne”. Ponadto jego zdaniem „do historii wychowania należą tak dzieje praktyki wychowawczej, jak i teorii, czyli pedagogiki”. W swoich pracach oraz podręczniku na poziomie uniwersyteckim ujmował autor całokształt rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej na szerokim podłożu naukowym i społeczno-kulturalnym.

W okresie powojennym w metodologii nauk humanistycznych, w tym również i w historii wychowania, zaszły poważne zmiany. Rzutowały one na zmianę w poglądach na przedmiot badań historii wychowania oraz na jej miejsce w systemie nauk humanistycznych. Wskazywał na to B. Suchodolski, który w swojej rozprawie *O nowy rys historii wychowania* pisał m.in.: „Historia wychowania wydaje się nierzadko solidniejszą częścią wiedzy pedagogicznej, ponieważ zawiera wielką ilość faktów, podczas, gdy inne gałęzie tej wiedzy pełne są sprzecznych teorii i różnorodnych stanowisk”. S. Kot jeszcze w 1934 r. omawiając ten problem stwierdził, że „znaczenie historii wychowania dla pedagogiki jest zupełnie wyjątkowe, po prostu bez analogii w innych dziedzinach nauk”. Myśl tę, przejętą przez S. Kota od E. Durkheima, omówił bardzo wnikliwie Jan Hulewicz pisząc o niedocenianiu historii wychowania w pracy szkolnej. W okresie powojennym z grona historyków wychowania problem ten poruszył H. Barycz, wskazując na ważką i odrębną pozycję historii szkolnictwa i oświaty w naukach humanistycznych. „Rolę tę wyznacza jej nie tylko sama struktura metodologiczna nauki, należącej w równej mierze do wielkiej rodziny nauk historycznych i do pedagogiki, nie tyle jej dawność i świetność osiągnięć badawczych, wyrażających się szeregiem znakomitych dziś już klasycznych dzieł, co sam przedmiot badań”. Nawet Kreutz, kwestionując autonomię pedagogiki jako nauki, docenił w pełni historię wychowania i jej znaczenie dla pedagogiki.

B. Suchodolski wskazując na związek historii wychowania z pedagogiką pisał m.in.: „historia wychowania potrzebna pedagogom nie może być historią kronikarską, musi być historią wyjaśniającą socjologicznie i wartościującą merytorycznie”. Autor wyraził pogląd, iż pedagog — teoretyk i praktyk — jest zainteresowany tym, by „wydobyć wartościową wiedzę praktyczną z tej różnorodnej działalności jego przodków”. W wypowiedzi tej jest zawarta istotna myśl dotycząca przedmiotu badań historii wychowania. Odnosi się ona nie tylko do wyników badań z zakresu dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, które interesują pedagogów, wypowiedź ta dotyczy również kryterium doboru problematyki naukowo-badawczej oraz jej interpretacji, analizy, a w pewnym stopniu i oceny. B. Suchodolski wypowiedział się za „pedagogiczną historią wychowania”, która by dopomogła szerokim rzeszom nauczycieli i pracowników oświatowych do lepszego poznania, właściwego i bardziej wnikliwego zrozumienia prawidłowości historycznego rozwoju szkolnictwa i oświaty jako funkcji warunków społecznych i cywilizacyjno-kulturowych w poszczególnych epokach historycznych. Wypowiedź B. Suchodolskiego implikuje wyraźną dyrektywę metodologiczną dla badań nad dziejami wychowania i myśli pedagogicznej — zadanie wyjaśnienia przyczynowego wszelkich zjawisk wychowawczych minionej rzeczywistości pedagogicznej. Konieczność realizacji tego zadania skłania w pewnym stopniu badaczy dziejów wychowania i myśli pedagogicznej do zainteresowania się usta-

leniem prawidłowości i praw rozwoju wychowania i w związku z tym do ścisłej współpracy z przedstawicielami teoretycznych nauk humanistycznych, a zwłaszcza z pedagogami i socjologami. Był to zresztą ogólny wyraz tendencji metodologicznych w naukach społecznych, tendencji, które w okresie późniejszym zdobyły sobie prawo obywatelstwa i w historiografii pedagogicznej są z lepszymi lub słabszymi wynikami realizowane.

Problem „pedagogicznej historii wychowania” był przedmiotem zainteresowania już w okresie międzywojennym; łączył się on wprawdzie z tendencją do wyodrębnienia badań nad dziejami doktryn pedagogicznych z ogólnej historii wychowania, ale pośrednio dotyczył również historii szkolnictwa i instytucji wychowujących.

Historycy — zdaniem B. Nawroczyńskiego — koncentrowali swoją uwagę na dalszej przeszłości, zaniedbując tym samym badania nad historią szkolnictwa i instytucji wychowujących XIX i XX w. Taki stan historiografii oświatowo-pedagogicznej wywierał wpływ na proporcje problematyki w opracowaniach syntetycznych. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim podręcznika S. Kota, który był wówczas obowiązującym podręcznikiem we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli. Tym m.in. należy tłumaczyć opinię B. Nawroczyńskiego, że historycy wychowania na pierwszym planie stawiali to, co dawne, a zaniedbywali czasy najnowsze. Nawroczyński wraz z wieloma innymi pedagogami tego okresu prowadził „dialog współczesnego pedagoga z pedagogami wieków minionych”. Stanowisko Nawroczyńskiego podzielali m.in. Sergiusz Hessen, Stefan Rudniański i Władysław Spasowski. Hessenowi chodziło przede wszystkim o to, by przy opracowywaniu współczesnego systemu pedagogicznego uwzględnić te elementy historii myśli pedagogicznej, które w dużej mierze pozostawały jeszcze „żywe” i dopomagały do lepszego zrozumienia konieczności ich kontynuacji, mającej „być równocześnie jej dziedziczeniem i przewyciężeniem”. Podobne poglądy prezentował przy omawianiu systemu szkolnego i koncepcji kształcenia Spasowski. Uzasadniając swoją koncepcję szkoły twórczej wskazywał wielokrotnie na jej ideową genezę, starając się wydobyć nurt postępowy. Myśl tę rozwinął również Rudniański, który m.in. zwrócił uwagę na konflikt dwu przeciwstawnych orientacji w zakresie wychowania społecznego — koncepcji faszystowskiej i koncepcji demokratycznej: „Kto chce zająć jasne i wyraźne stanowisko w walce tych dwu orientacji pedagogicznych — pisał — ten musi zdawać sobie sprawę nie tylko z ich uwarunkowania w dzisiejszej rzeczywistości społecznej, nie tylko z ich nieuchronnej konsekwencji w sferze działania praktycznego, lecz również z ich rodowodu dziejowego”.

Za koncepcją prowadzenia takiego „dialogu” w odniesieniu do historii myśli pedagogicznej opowiadał się także B. Suchodolski. Reprezentuje on pogląd, że „w skład historii wychowania wchodzi przynajmniej trzy



kręgi tematów: jest to historia myśli pedagogicznej (doktryn i prądów), historia szkół, instytucji oświatowych (wraz z historią ustroju i organizacji szkolnej) oraz historia kultury jako historia formowania się człowieka pod wpływem oddziaływania różnorodnych czynników społeczno-pedagogicznych, politycznych, artystycznych i intelektualnych". Sucho-dolski sprecyzował tu punkt widzenia historyka dotyczący przedmiotu badań historii wychowania oraz stanowisko pedagoga, zainteresowanego wynikami badań tej dyscypliny. Postulował on prowadzenie takich badań historycznych, które pozwoliłyby pedagogom na „dialog” z tradycją. Wprawdzie nieco później zastrzegł on, że „szczególne konsekwencje miało mieć to w zakresie dziejów myśli pedagogicznej, które to dzieje winny mieć charakter dziejów pedagogiki jako nauki”, ale wydaje się, że problem ten posiada nieco szerszy aspekt i dotyczy w pewnym stopniu pozostałych kręgów zagadnień historii wychowania, a zwłaszcza najnowszej historii szkolnictwa i instytucji wychowujących. Można zaryzykować twierdzenie, że o ile w zakresie dziejów myśli pedagogicznej posiadamy sporo monograficznych i syntetycznych opracowań, o tyle w dwu pozostałych działach historii wychowania, zwłaszcza najnowszej, prace naukowo-badawcze są dopiero w początkowym stadium rozwoju, mimo że ich przydatność dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, a także w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli jest raczej bezsporna. Wydaje się, iż — wbrew pozorom — zagadnienia te są tym bardziej godne uwagi, że tradycje czasów najnowszych ciążą bezspornie, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym, na widzeniu wielu spraw z zakresu polityki oświatowej oraz teorii i praktyki kształcenia, i wychowania. Uwaga ta dotyczy zarówno historii szkolnictwa ogólnego, zawodowego, oświaty pozaszkolnej, jak również dyscyplin pedagogicznych.

Wspominaliśmy o tym, że rozważania B. Suchodolskiego dotyczące przedmiotu badań historii myśli pedagogicznej posiadają szerszy aspekt; łączą się one m.in. z poglądami na przedmiot i metody badań z historii wychowania, zwłaszcza w zakresie dziejów szkolnictwa i instytucji wychowujących, oraz na jej rolę w kształceniu pedagogicznym nauczycieli.

Można — jak sądzę — zaryzykować twierdzenie, że zadaniem prac z historii wychowania jest nie tylko dostarczenie określonej sumy wiedzy historycznej, ale także kształcenie kultury pedagogicznej nauczycieli i pracowników oświatowych. Prace z historii wychowania, zwłaszcza monografie, powinny dostarczać nauczycielom i kandydatom do zawodu nauczycielskiego nie tylko wiedzy historycznej, ale jednocześnie winny uczyć wartościowania zjawisk pedagogiczno-historycznych, ukazywania ich historycznej funkcji społeczno-pedagogicznej. W konsekwencji powinny przyczynić się do lepszego zorientowania i przygotowania nauczycieli oraz pracowników oświatowych do bardziej gruntownego i wnikliwego zrozumienia i realizowania współczesnych tendencji w teorii i praktyce pedagogicznej w świetle pozytywnych doświadczeń przeszłości, zwłaszcza

najnowszej, ponieważ dzisiejsza teoria i praktyka pedagogiczna zachowują bogate dziedzictwo przeszłości. W ich rozwoju zresztą, podobnie jak w dziejach myśli pedagogicznej oraz historii nauki i kultury w ogóle, nie wszystkie elementy tradycji przemijają wraz z warunkami społeczno-gospodarczymi, cywilizacyjnymi i kulturalno-oświatowymi, w których powstały. W następnych epokach historycznych, wielokrotnie przeciwstawnych poprzednim pod względem ustrojowo-gospodarczym i ideowo-kulturowym, zostaje zapewne wiele aktualnych problemów z najnowszą tradycją, sporo jej tez i wniosków.

Z tego punktu widzenia zadaniem prac z historii wychowania, zwłaszcza najnowszej — niezależnie od tego, czy będą to opracowania z zakresu historii myśli pedagogicznej, czy historii szkolnictwa i instytucji wychowujących — jest m.in. udzielanie odpowiedzi na podstawowe pytania: w jakim stopniu poszczególne elementy tradycji pedagogicznej są przydatne do rozwiązywania aktualnych zagadnień teorii i praktyki pedagogicznej? W jakim stopniu pomagają one nauczycielom i pracownikom oświatowym zrozumieć istotę współczesnych tendencji oświatowych oraz realizować podstawowe założenia aktualnej polityki oświatowej? Wreszcie w jakim stopniu niektóre elementy tradycji, ciążące bezpośrednio lub pośrednio na naszym widzeniu wielu aktualnych zagadnień pedagogicznych, utrudniają zrozumienie współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, reformy systemu edukacji oraz hamują jej realizację? Problem bynajmniej nienowoczesny, w pełni aktualny, zwłaszcza jeśli zważymy, że kwalifikacje pedagogiczne sporej części nauczycieli i pracowników oświatowych nie zawsze pozwalają im na wnikliwą i obiektywną ocenę przeszłości, szczególnie najnowszej.

Wydaje się, że w tej sytuacji tylko dokładne zbadanie minionej rzeczywistości pedagogicznej, to znaczy ustalenie faktów z dziejów wychowania, dociekanie ich autentyczności i wiarygodności, włączenie tych faktów w proces dziejowy, dopomoże do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Od dłuższego już czasu obserwujemy rozwój zainteresowań teorią historii wychowania zarówno w nauce polskiej, jak i zagranicznej. Taki rozwój, od erudycji, inwentarza materiałów, ku dobrze uzasadnionemu uogólnieniu teoretycznemu, od prawie potocznego języka opisu do specjalnej terminologii danego systemu teoretycznego, jest jak najbardziej prawidłowy.

Rzeczony rozwój metodologii nauk humanistycznych skłania niektórych historyków wychowania oraz przedstawicieli dyscyplin pokrewnych, zwłaszcza pedagogicznych, do podjęcia teoretycznych refleksji, które z czasem mogą stanowić podstawę — przy pełnym uwzględnieniu dorobku metodologii nauk historycznych i pedagogicznych — opracowania węzłowych problemów metodologicznych historii wychowania, m.in. do opracowania charakterystyki przedmiotu badań, swoistych dla tej dyscypliny metod nau-

kowo-badawczych, oraz jej miejsca w systemie nauk humanistycznych.

B. Suchodolski analizując wzajemne stosunki między pracą naukowo-badawczą a organizacją procesu nauczania i uczenia się pisał: „Uwalniając [...] uczenie się od biernego naśladownictwa procesu nauczania, czyniąc zeń ważny i aktywny proces intelektualny zbliżamy się do procesu badawczego. Badanie staje się wzorem dla uczenia się. Im bardziej uczeń usiłuje w toku swej pracy wejść na tę drogę, po której kroczy badacz, tym lepsze osiągnie rezultaty”. Powyższa wypowiedź dotyczy w dużej mierze organizacji zajęć dydaktycznych w studium uniwersyteckim, w tym również z historii wychowania.

U wielu przedstawicieli nauki dominuje przekonanie, że proces nauczania i uczenia się dyscyplin historycznych polega głównie na werbalnym przyswajaniu gotowych wiadomości. Zagadnienie to łączy się z nieco szerszym problemem — z poglądem na przedmiot badań dyscyplin historycznych, z selekcją w doborze treści nauczania tych dyscyplin, w tym również i historii wychowania. Podkreślić należy, że istnieje konieczność strukturalnego badania historii wychowania w obu kręgach badawczych: historii systemów szkolnych i pedagogiki jako nauki. Taka postawa metodologiczna pozwala na wyprowadzenie pewnych wniosków odnośnie do organizacji procesu nauczania.

Uczenie się poszczególnych treści bez ujmowania ich związków ze sobą w całość struktury jest jedynie pozorne. Organizowanie procesu nauczania, w którym akcentuje się poszczególne elementy struktury, jest uczeniem się werbalnym — „bezruchowym”. Jest to uczenie się statyczne. Ujęcie poszczególnych treści w całość struktury można by określić mianem uczenia się dynamicznego, gdyż łączy się ono z ruchem myśli ujmujących poszczególne treści w pewną sensowną całość. W tak zorganizowanym procesie nauczania student poznaje nie tylko treści pewnej struktury, lecz także funkcje myślenia łączące te treści w całość, a zarazem struktury coraz wyższego stopnia. Najogólniejsze zasady i idee poszczególnych nauk — stwierdzał K. Sośnicki — są równocześnie najogólniejszymi strukturami tych nauk. „Proces myślenia strukturalnego różni się zasadniczo od myślenia poszczególnymi treściami naukowymi. Myślenie strukturalne posiada w zasadzie otwartą drogę do coraz wyższych struktur i do objęcia coraz szerszego i głębszego materiału naukowego. Rozporządza ono dużym zapasem wiedzy określonej dyscypliny, może sięgać do tego zapasu po wykryciu nowych informacji, które mogą wejść w jej zakres. Wykształcenie rozporządzające strukturą tego zapasu pozwala sięgać po nowe dziedziny wiedzy i po nową — rozszerzoną kulturę umysłową. Dynamiczne myślenie wyprowadza studenta z pewnego ustalonego już zakresu wiedzy i skłania do poszukiwania nowej”.

Dzieje się tak głównie dlatego, że każda zdobyta informacja naukowa może być włączona do poznanej struktury danej dziedziny wiedzy. Wska-

zuje na to również istnienie nauk pomocniczych dla określonej dyscypliny naukowej, które często przybierają postać nauki odrębnej, autonomicznej w porównaniu z nauką, której służą jako pomocnicze. W stosunku do historii wychowania funkcje nauk pomocniczych pełnią dyscypliny historyczne i pedagogiczne.

W profilu uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego dominują zdecydowanie te ostatnie, tym bardziej że główne zadanie historii wychowania w procesie edukacji pedagogicznej polega na ukazaniu genealogii współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Strukturalna interpretacja historii wychowania w procesie dydaktycznym pozwala na wdrażanie studentów do myślenia ukierunkowanego. Owo myślenie ukierunkowane w procesie nauczania wymaga od studentów samodzielności intelektualnej dla zdobycia nowych wiadomości związanych w sensowne struktury z posiadaną już wiedzą, jest właściwą drogą rozwijania różnych funkcji intelektualnych, ważnych dla ich aktywnej postawy pedagogicznej, polegającej przede wszystkim na historycznej interpretacji współczesnych zjawisk w teorii i praktyce pedagogicznej. Taka postawa pozwala studentom, a w wielu wypadkach i nauczycielom akademickim, na wykorzystanie dorobku pedagogicznego przeszłości — zwłaszcza najnowszej — w rozwiązywaniu aktualnych problemów w teorii i praktyce pedagogicznej. Na tym przede wszystkim polega dydaktyczna funkcja historii wychowania w profilu kształcenia pedagogicznego.

J. Topolski analizując dydaktyczne walory nauki historii stwierdza m.in. „Mimo obracania się tu jeszcze w dużym stopniu w sferze domysłów i słabo zweryfikowanych uogólnień związku między strukturą wiedzy nauczanej i percepowanej a strukturami myślenia i działania nie mogą ulegać wątpliwości”. Uwaga J. Topolskiego dotyczy obu warstw percepowanej wiedzy historycznej: informacyjno-praktycznej i dydaktycznej. Dodajmy, że właściwa realizacja zadań dydaktycznych może mieć miejsce tylko wówczas, gdy nauczyciel akademicki uczący historii wychowania śledzi na bieżąco postęp w tej dyscyplinie, a także zna podstawowe trendy rozwojowe współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Znajomość współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej dopomaga historykom wychowania do bardziej wnikliwego i ścisłego ukazania procesu dziejowego edukacji, jej zaplecza teoretycznego oraz ukazania prawidłowości i praw rządzących ich rozwojem.

Dorobek z historii wychowania nie może być również obojętny dla szerokiego grona pedagogów — teoretyków i praktyków — jeśli pragną oni w pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej ukazać genealogię współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, tj. prowadzić rzeczowy dialog z przeszłością.

Edukacja historyczna w profilu kształcenia pedagogicznego zmierza w konsekwencji do kształtowania u studentów określonych postaw oraz

kształtowania struktur myślenia. Spojrzenie na historię wychowania przez pryzmat struktur myślenia i struktur działania pozwala na sformułowanie kilku wniosków. „Okaze się wówczas — stwierdza J. Topolski — że historię należy traktować nie tylko jako naukę o dziejach społeczeństwa ludzkiego w przeszłości, lecz również jako naukę o ludzkim działaniu. W ten sposób obok akcentu położonego na sprawę „przeszłości” równocześnie podkreślona zostaje pewna wspólna (oczywiście zmieniająca się) struktura procesu historycznego — ludzkie działanie. Wydaje się, że świadomość istnienia tego aspektu w rozpatrywaniu przeszłości jest dla praktyki dydaktycznej bardzo ważna. Należy przecież zdawać sobie sprawę z różnych aspektów przedmiotu nauk o przeszłości”.

Ucząc historii uczymy myślenia historycznego. To stwierdzenie zawiera jeden z najistotniejszych elementów waloru dydaktycznego historii wychowania. Rekapitułując dotychczasowe rozważania stwierdzić możemy, że myślenie historyczne to myślenie dynamiczne; jest ono przeciwstawne myśleniu ahistorycznemu, które nie pozwala na programowanie dynamicznych celów działania. Na gruncie myślenia ahistorycznego możemy co najwyżej programować cele statyczne, które w sposób dogmatyczny pozwalają reproduковать istniejący stan rzeczy. Ahistoryczna postawa nie pozwala jasno dostrzec postępowych i radykalnych nurtów w dziejach edukacji oraz wykorzystać ich dorobku w rozwiązywaniu aktualnych problemów w teorii i praktyce pedagogicznej. Dzieje edukacji dostarczają wielu przykładów na potwierdzenie tezy, że wielu wybitnych pedagogów utonęło w marazmie, ponieważ opracowali systemy pedagogiczne, które utrwały myślenie ponadczasowe, dogmatyczne, nie nastawione na zmiany. Przykładem tego jest m.in. system pedagogiczny Herbarta i jego epigonów, który wywarł duży wpływ na praktykę pedagogiczną.

Myślenie historyczne wdraża do myślenia i działalności dynamicznej. Pedagogowie teoretycy i praktycy myślący historycznie posiadają świadomość możliwości zmian w działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej, uwzględniają ukształtowaną historycznie sytuację. Myślenie historyczne nie jest zawarte w dziedzicznej strukturze genicznej. Może ono „wejść w krew” przy dobrze zorganizowanej edukacji i samoedukacji historycznej. Z tego punktu widzenia truizmem jest stwierdzenie, że dobra edukacja historyczna pozwala na adekwatne myślenie historyczne i dynamiczną działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną.

Myślenie historyczne jako jeden z podstawowych walorów historii jest uzależnione od tego, jaką wiedzę historyczną przekazuje się studiującym — od kształtu i interpretacji historii wychowania; z tym również związane są inne walory edukacji historycznej w profilu kształcenia pedagogicznego. Do nich przede wszystkim zaliczamy wdrażanie studentów do myślenia globalnego, nomotetycznego oraz pogłębiania treści życia społeczno-pedagogicznego.

Strukturalna interpretacja historii wychowania dopomaga w znacznym stopniu do wdrażania słuchaczy do myślenia globalnego — integralnego. Historia wychowania stwarza możliwość zapoznania słuchaczy z rozwojem poszczególnych ogniw systemu szkolnego, ich myślą przewodnią: rozwojem koncepcji jednolitego systemu edukacji narodowej oraz jego zapleczem teoretycznym. Stopień osiągania przez edukację historyczną w profilu kształcenia pedagogicznego tego integrującego charakteru może być zróżnicowany. Z metodologicznego punktu widzenia historycy wychowania wkroczyli w pierwszy etap refleksji nad istnieniem różnych aspektów ujęć integrujących.

„Badacz — stwierdza J. Topolski — który w swej pracy nad rekonstrukcją przeszłości musi dotykać również problematyki teoretyczno-metodologicznej swej dyscypliny, będzie bardziej przygotowany, by w toku pracy dydaktycznej przekazywać »ukryte« w historii dyspozycje do myślenia globalnego”. Wspomnieć wypada, że od pewnego czasu wśród historyków wychowania obserwujemy dążenie do strukturalnej interpretacji historii wychowania.

Zaakcentowanie roli teoretyczno-metodologicznego przygotowania do pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej historyków wychowania pozwala nam na wyeksponowanie innego waloru edukacji historycznej w profilu kształcenia pedagogicznego, który określiliśmy już mianem wdrażania słuchaczy do myślenia nomotetycznego. Ten walor może być realizowany tylko wówczas, gdy przyjmiemy założenie, że historia wychowania przyjmuje za punkt wyjścia nomotetyczny charakter rzeczywistości — uznaje istnienie prawidłowości. Tylko takie stanowisko metodologiczne pozwala na wyjaśnienie działań i procesów. Bez teorii nie możemy przeprowadzić adekwatnej selekcji materiału historycznego, co z punktu widzenia naukowo-badawczego i dydaktycznego jest niezmiernie istotne. Realizacja programu historii wychowania w profilu kształcenia pedagogicznego winna wdrażać studentów do myślenia kategoriami mechanizmu zmian oraz pogłębiać ich umiejętność odróżniania czynników istotnych od nieistotnych. Historia wychowania uczy również życia w społeczeństwie, a szczególnie życia dorastającego pokolenia w instytucjach wychowujących. Walor ten, zmierzający w konsekwencji do pogłębiania socjalizacji słuchaczy, związany jest z wielostronnymi funkcjami historii interpretowanej jako pamięć zbiorowa społeczności w instytucjach wychowujących. Historia wychowania dostarcza wiele dowodów na potwierdzenie tezy, że szeroko rozumiana edukacja jest jednym z głównych czynników integrujących wspólnoty ludzkie. Ta właściwość historii opiera się na tym, „co można by nazwać ukształtowanym w toku wspólnego życia ludzi współczynnikiem wspólnej wiedzy i wspólnego (w mniejszym czy większym stopniu) wartościowania. Bez takiej wspólnej wiedzy i wspólnego systemu ocen nie można wyobrazić sobie żadnych więzi społecznych” — mówi J. Topolski. Owe więzi społeczne są produktem szeroko rozumianej



edukacji i samoedukacji. Muszą one być zawsze głęboko osadzone w przeszłości. Stwierdzić można, że każdy naród posiada określoną wersję pamięci zbiorowej — świadomości historycznej.

Historia narodu polskiego — jego edukacji i samoedukacji — dostarcza wiele dowodów potwierdzenia tezy, że owa pamięć zbiorowa narodu — świadomość historyczna — nie może być produktem żywiołowych procesów zapamiętywania i zapominania; może być rezultatem planowej działalności społeczno-wychowawczej i samowychowawczej. Teza ta implikuje ważną dyrektywę metodologiczno-dydaktyczną: poznawanie przeszłości wdraża słuchaczy do uczestnictwa w kształtowaniu zbiorowej pamięci narodu, kształtowania więzi społeczno-wychowawczych oraz integracji narodu. Elementem składowym tego procesu jest „uczenie się” patriotyzmu — świadomego uczestnictwa w życiu narodu realizującego określone cele. Proces ten posiada istotne znaczenie dla kształtowania się narodu demokratycznego. Historia staje się coraz bardziej procesem humanistycznym; polega on głównie na uczestnictwie szerokich rzesz narodu w świadomym tworzeniu historii. Realizacja tego zadania wymaga aktywnego odwoływania się do tradycji historycznych, ożywiania ich, sprawiania, by stawały się one motywacjami postaw i działania. Dla skutecznego i racjonalnego działania potrzebna jest nie tylko wiedza o aktualnej działalności pedagogicznej, lecz w równym stopniu wiedza o przeszłości. Każde zjawisko współczesne w teorii i praktyce pedagogicznej posiada swoją genezę. Znajomość tej genezy dopomaga w znacznym stopniu do gruntownego zrozumienia współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej oraz podstawowych trendów jej rozwoju. Uwaga ta dotyczy nie tylko reform szkolnych i profilu kształcenia na poszczególnych etapach, lecz także całego zaplecza teoretycznego owych systemów — złożonego procesu modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przy rozpatrywaniu związków historii wychowania z problemami pedagogicznymi nie można pominąć jej roli w prognozowaniu edukacji. Dla prognoz edukacyjnych szczególnie wartościowe są te tradycje teorii i praktyki pedagogicznej, które przetrwały swoją epokę. Posiadają one wartość trwałą. Trawestując wypowiedź J. Topolskiego można przyjąć tezę, że historia wychowania spełni swoją funkcję w prognozowaniu edukacji, jeśli jej zadaniem „będzie nie narracja faktograficzna, lecz narracja podporządkowana tropieniu prawidłości, budowaniu konstrukcji teoretycznych i formułowaniu praw”. Tak interpretowana historiografia historyczno-oświatowa posiada znacznie większe szanse pełnienia „mistrzyni życia” w społeczeństwie w dniu dzisiejszym, i na przyszłość.

Na potrzeby prognoz edukacyjnych jako podstawy modelowania szkoły polskiej na najbliższe lata nie wystarczy odwoływanie się do wydarzeń epokowych w dziejach narodu. Prognozowanie każdej dziedziny życia społecznego, w tym również i edukacji, staje się obecnie działalnością zorganizowaną, opartą na określonej metodologii przewidywania przy-



szłości. Tylko taki sposób prognozowania może stać się podstawą kształtowania modelu edukacji oraz określania strategii jej realizacji.

Rozległa dziedzina prognostyki jako nauki o przewidywaniu przyszłości dysponuje sprecyzowanym warsztatem badawczym oraz określonymi metodami postępowania naukowego. Jedną z klasycznych metod badań prognostycznych jest -- obok metody porównawczej -- metoda ekstrapolacji. Polega ona na badaniu przebiegu danych zjawisk i ich uwarunkowań w przeszłości oraz na przewidywaniu, czy dane zjawisko będzie przebiegać również w przyszłości, jakim przemianom ulegnie i pod jakim wpływem. Metodę ekstrapolacji stosują specjaliści różnych dyscyplin naukowych zajmujących się prognozowaniem. Można przewidywać, iż realizowane przemiany naukowo-badawcze spowodują, że cały system zarządzania, organizacji życia i produkcji będzie oparty na nowych przesłankach naukowych. Nad przyszłościowym profilem poszczególnych dziedzin życia gospodarczego i społeczno-kulturowego pracuje aktywnie wiele ośrodków naukowych. Wspomniane wyżej przemiany rzutować będą na strukturę, funkcjonowanie i zadania systemu edukacji narodowej.

Analizując zadania historii wychowania w stosunku do prognoz rozwojowych edukacji musimy zdać sobie sprawę z tego, że przyszłościowy model edukacji musi nie tylko odpowiadać warunkom i potrzebom nowej kultury -- materialnej i duchowej -- ale jednocześnie będzie reprezentował ciągłość tradycji edukacyjnej. Z tego punktu widzenia historia wychowania może udzielić odpowiedzi na pytanie: jakie elementy strukturalne i funkcjonalne musi posiadać model edukacji, by mógł on afirmować postępowe tradycje z przeszłości i być dalszym doskonalszym ogniwem w rozwoju systemu edukacji narodowej. Wyniki badań historyczno-oświatowych wnoszą do wszelkich prognoz elementy zapewniające ciągłość edukacji; ponadto mogą one dopomóc do uniknięcia wielu uproszczeń, a nawet błędów, na skomplikowanej drodze przewidywań naukowych. Uwaga ta dotyczy historii doktryn pedagogicznych, szeroko rozumianej ideologii wychowawczej, koncepcji systemu edukacji narodowej, profilu kształcenia i metod jego realizacji, osobowości nauczyciela-wychowawcy oraz kompleksu zagadnień na styku: szkoła a życie społeczno-kulturowe; szkoła a instytucje społeczno-wychowawcze; szkoła a środowisko.

Każdy z wymienionych problemów szeroko rozumianego systemu edukacji narodowej jest przedmiotem zainteresowań środowisk pedagogicznych i każdy z nich posiada bogatą historię. Nie roszcząc sobie pretensji do szczegółowej analizy wymienionych zagadnień poruszymy problemowo kilka z nich.

Historycy wychowania bez trudu mogą ukazać ścisły związek ideologii wychowawczej poszczególnych epok historycznych z koncepcjami systemu edukacji narodowej oraz ich funkcję klasową. Problematyka koncepcji

systemu edukacji narodowej jest dziś kluczowym zagadnieniem dla dużego zespołu rzeczoznawców zajmujących się prognozowaniem edukacji. Wyniki badań historyczno-oświatowych w tej dziedzinie dostarczają wiele przesłanek dla trafnych rozstrzygnięć i rozszerzają pole widzenia. Warto tu przypomnieć bogaty dorobek lat międzywojennych, szczególnie materiały ze zjazdów i kongresów organizowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, dorobek czołowych pedagogów — m.in. W. Spasowskiego, A. B. Dobrowolskiego, M. Falskiego, S. Sempołowskiej, T. Łopuszańskiego i in. Ze zjazdów powojennych wspomnieć wypada o Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r., Zjeździe Oświatowym w Warszawie w 1957 r. oraz Krajowym Zjeździe Oświaty Zawodowej i Rolniczej w 1959 r. Jest to bardzo okazały dorobek, który w pracach nad prognozowaniem oświaty nie zawsze zostaje prawidłowo wykorzystany.

Innym zagadnieniem, na którym koncentruje się poważny zespół pedagogów, jest szkoła jako środowisko wychowujące. Problem ten w dziejach edukacji polskiej zajmował zawsze szczególne miejsce. Bez przesady stwierdzić można, że ukształtował się określony model funkcjonowania szkoły oraz jej integracji z szerszą i dalszą społecznością, z życiem i potrzebami poszczególnych regionów. Uwaga ta dotyczy nie tylko szkół zawodowych, a szczególnie rolniczych, lecz także zakładów kształcenia nauczycieli oraz szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego.

Powyższe uwagi dotyczą również dziejów ruchu młodzieżowego. Związki polskiej młodzieży posiadają szczególnie piękny dorobek. Potwierdzają to wyniki badań A. Kamińskiego, który odpowiedział na pytanie — co w dziejach polskich organizacji młodzieżowych do połowy XIX w. było zjawiskiem przejściowym, a jakie elementy tego dorobku wartością trwałą. Do trwałego dorobku tych organizacji należy m.in. zaliczyć to, że „ich instrumentalnym funkcjom towarzyszyła funkcja współżycia koleżeńkiego (towarzyska) oraz idealizacja poczynań związkowych wyrażająca się w radykalizmie ich idei, celów i zadań. Ponadto trwałymi cechami okazały się: próba samorozwoju (samokształcenia, pracy samowychowawczej) oraz dążenie do skupienia się w małych grupach. Znamienneą była także niestabilność i niedługotrwałość analizowanych związków, wyrażająca się w skłonności ku fluktuacji celów związkowych, koncepcji organizacyjnych, zadań i ludzi”. Jakie elementy wspomnianego dorobku funkcjonują w związkach młodzieżowych współcześnie? Z obserwacji i studiów literatury przedmiotu wynika, że bardzo wiele. Pełną odpowiedź na to pytanie mogą dać dopiero badania porównawcze.

Na zakończenie naszych rozważań wspomnimy, że epoką szczególnego postępu w dziedzinie edukacji stał się wiek XX. W znacznej mierze zdecydowały o tym postępy w rozwoju nauki. Próba oparcia pracy dydaktycznej i wychowawczej na przesłankach naukowych znalazła swój wyraz przede wszystkim w eksperymentowaniu szkolnym i pedagogicz-

nym. Wyniki tych eksperymentów (szeroko rozwiniętych w dwudziestoleciu międzywojennym) wywarły pozytywny wpływ na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej. Dość wspomnieć ideę szkół aktywnych, nauczania laboratoryjnego i problemowego oraz opieranie wychowania na samorządności dzieci i młodzieży.

Problematyka wychowawcza posiada szczególnie bogate i wartościowe tradycje, ukształtowane m.in. pod wpływem progresywizmu pedagogicznego. Dorobek polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego stawia Polskę w rzędzie krajów przodujących. Wiele współczesnych poczynąń innowacyjnych, zmierzających do modernizacji procesu wychowawczego, tkwi swymi korzeniami w tym dorobku. Ten element dorobku pedagogiki Drugiej Rzeczypospolitej miała również na myśli Romana Miller, gdy pisała, że „prehistoria świata ideałów zachęca do poszukiwania różnych formuł celów wychowania, zarówno tych, które prognozując przyszłość, będą ją wyrażać językiem nauk ścisłych, jak i takich, które zarysują wizję przyszłości językiem sztuki”.

W świetle dotychczasowych rozważań stwierdzić można, że w opracowaniu nowego modelu edukacji dużą rolę spełnić mogą postępowe i twórcze elementy tradycji oraz znajomość sprzężeń pomiędzy edukacją a całym kontekstem gospodarczym i społeczno-kulturowym w różnych epokach. Tak rozumiane tradycje określają w pewnym stopniu znaczenie i miejsce wiedzy historyczno-pedagogicznej w prognozowaniu edukacji.

#### BIBLIOGRAFIA \*

- H. Barycz, *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949.
- S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, t. I, wyd. 2, zmienione i pomnożone, Warszawa 1934.
- S. Wołoszyn, *Zarys pedagogiki*, t. I, wyd. 2, zmienione, Warszawa 1962.
- B. Suchodolski, *O nowy rys historii wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 4.
- J. Hulewicz, *Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim*, „Chowanna”, 1931, nr 1.
- M. Kreutz, *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki*, „Nowa Szkoła”, 1959, nr 9.
- B. Suchodolski, *Perspektywy pedagogiki*, „Myśl Filozoficzna”, 1955, nr 19/20.
- W. Okoń, *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. II Kongres Nauki Polskiej. Materiały i dokumenty*, t. II, cz. I, Warszawa 1974.
- R. W. Wołoszyński, *Historia oświaty i myśli pedagogicznej. Nauki pedagogiczne a modernizacja oświaty*, red. S. Krawcewicz, H. Zalewska-Trafisz, Warszawa 1978.
- K. Mrozowska, *Historia oświaty i wychowania w Polsce w latach 1918—1978. Przyszłość, stan obecny i perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1979, nr 3.

\* Pozycje bibliograficzne zostały przytoczone w kolejności zgodnej z tekstem.

- J. Miąso, *Historia oświaty i wychowania. Stan i perspektywy. O sytuacji w naukach pedagogicznych*, red. W. Okoń, Wrocław 1985.
- B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Warszawa 1938.
- B. Suchodolski, *Polskie badania nad dziejami myśli pedagogicznej (1945—1962)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1962, nr 4.
- B. Suchodolski, *Początki pedagogiki jako nauki*, „Studia Pedagogiczne”, t. III, Wrocław 1956.
- *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958.
- *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. 2, Warszawa 1959.
- S. Truchim, *Historia doktryn pedagogicznych a historia szkolnictwa*, [w:] *Szkice z historii wychowania*, Seria wtóra, Warszawa 1935.
- *Historia szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1938.
- A. F. Araszkiewicz, *Teologia wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1944—1980)*, Słupsk 1986.
- E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1962.
- J. Żurakowski, *O rozwoju historii pedagogiki jako nauki i przedmiotu*, „Sowietskaja Pedagogika”, 1948, nr 5.
- S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, wyd. 2, Warszawa 1935.
- *Szkola i demokracja na przełomie*, Warszawa 1938.
- *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.
- W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle fizjologii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933.
- S. Rudniański, *Ideał wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Warszawa 1938.
- S. Michałski, S. Dziamski, *Filozoficzne i pedagogiczne poglądy Stefana Rudniańskiego*, Warszawa 1980.
- H. G. Good, *A history of western education*, New York 1947.
- N. Thut, *The story of education*, New York 1957.
- S. Tync, *Rola historii wychowania w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczycieli*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, red. F. Korniszewski, Warszawa 1964.
- B. Baulin, *Education in forming of American society: needs and opportunities from study*, University of North Carolina Press and Oxford University Press 1960.
- L. Cremin, *The wonderful of Ellwood Petterson Cubberty an essay on the historiography of American education*, New York 1965.
- B. Simon, *Research in the history of education*, [w:] *Research perspectives education in Past and Present*, „Oxford Review of Education”, 1977, t. III, nr 1.
- F. Bujak, *Zagadnienia syntezy w historii*, „Kwartalnik Historyczny”, 1923.
- T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk*, Lwów 1929.
- D. Szejnberg, *Zagadnienie indeterminizmu na terenie nauk humanistycznych*, „Przegląd Filozoficzny”, 1933, t. 36.
- S. Ossowski, *Prawa „historyczne” socjologii*, „Przegląd Filozoficzny”, 1935, t. 38.
- J. Gutt, *Niektóre zagadnienia poznania historycznego w świetle materializmu dialektycznego i historycznego*, [w:] *Pierwsza konferencja metodologiczna historyków polskich*, t. I, Warszawa 1955.
- A. Schaff, *Obiektywny charakter praw historii*, „Myśl Filozoficzna”, 1956, nr 4.
- J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1968.
- A. Malewski i J. Topolski, *Studia z metodologii historii*, Warszawa 1960.
- B. Suchodolski, *Badanie a nauczanie*, „Nauka Polska”, 1936, t. XXI.
- J. Topolski, *Dydaktyczne walory nauki historii*, „Neodidagmata”, 1975.
- A. Kamiński, *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX w.*, Warszawa 1971.

- Głos w dyskusji na sympozjum poświęconym roli badań historycznych w prognozowaniu oświaty, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1974, nr 3.
- Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964, oprac. S. Dobrowolski i T. Nowacki, Warszawa 1966.
- Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964, oprac. S. Dobrowolski i T. Nowacki, R. Miller, *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. III,
- M. de Vroede, *Historia wychowania w starym i nowym stylu*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Historii Oświaty i Wychowania”, red. Z. Ruta, Kraków 1984, z. 92.