

I. ROZPRAWY I ARTYKUŁY

MAURITS DE VROEDE¹

HISTORIA WYCHOWANIA W STARYM I NOWYM STYLU²

Przedmiotem historii wychowania w najszerszym jej rozumieniu jest badanie zjawisk przekazywania przez społeczeństwo uznanych wartości kulturowych, idei i wierzeń młodemu pokoleniu. Studia z zakresu rozwoju danego narodu czy narodowości, badania roli propagandy politycznej w walce o władzę, dociekanie przyczyn zmiany postawy wobec stanowiska kobiety w społeczeństwie, jak i — z drugiej strony — analiza kolejnych etapów ewolucji idei pedagogicznych, instytucji oświatowych, programów kształcenia — wszystko to pozostaje zatem w centrum zainteresowań historyka wychowania.

Aż do drugiej wojny światowej dwa główne zakresy badań dominowały w historii wychowania jako nauce i zarazem przedmiocie nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli. Były to — po pierwsze — studia dotyczące dziejów wielkich idei wychowawczych, przedstawianych w chronologicznym układzie oraz — po wtóre — badania obejmujące dzieje instytucji oświatowych i wychowawczych. Nierzadko do czasów nam współczesnych dwa te olbrzymie pola historycznych studiów są w wielu krajach uznane jako podstawowe elementy składowe przedmiotu tej nauki.

¹ Dr M. de Vroede, profesor Katholieke Universiteit w Leuven, jest jednym z najbardziej znanych belgijskich historyków wychowania. W centrum jego zainteresowań badawczych znajdują się problemy dziejów oświaty belgijskiej, a zwłaszcza flamandzkiej w XIX i XX w. Swobodnie uprawia też studia porównawcze nad wędrówką idei pedagogicznych w Europie. Jest jednym z założycieli International Standing Conference for the History of Education, która od 1979 r. wywiera istotny wpływ na rozwój międzynarodowej współpracy w dziedzinie historii wychowania. Od 1982 r. prof. M. de Vroede jest przewodniczącym Komitetu Wykonawczego tej międzynarodowej organizacji.

² Tekst niniejszy jest przekładem referatu pt. *New trends in History of Education* wygłoszonego przez prof. M. de Vroede podczas oficjalnej wizyty w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania WSP w Krakowie dnia 11 kwietnia 1980 r.

Monografie obrazujące historyczny rozwój myśli pedagogicznej opierają się przeważnie na analizie dzieł wybitnych filozofów i pedagogów, twórców nowatorskich rozwiązań różnych problemów organizacyjnych i metodycznych kształcenia i wychowania. Treść tych monografii ma jednak z reguły charakter statyczny; odpowiada bowiem na pytanie jak było i jak powinno być, nie troszczy się natomiast o wyjaśnienie tego co jest i dlaczego tak jest. Są również opracowania, które dają przegląd ewolucji instytucji oświatowych lub w ogóle aktywności sektora wychowania w danym mieście, regionie, czy nawet w skali kraju, i to zarówno w ciągu krótszego, jak i dłuższego czasu. Istnieją też studia przedstawiające metody nauczania i wychowania w ich historycznym rozwoju, ich wkład w dydaktykę i metodykę wychowania, doskonalenie środków dydaktycznych i materialnych podstaw instytucjonalnego kształcenia.

Przykładów tych kategorii piśmiennictwa historycznooświatowego jest wiele, toteż nie wydaje się konieczne ich szczegółowe egzemplifikowanie. Należy jednak ogólnie stwierdzić, że prezentują one historię wychowania w starym stylu, przekładając walor poznawczy opisu czy analizy faktów z dziedziny oświaty i wychowania nad wartości użyteczne wiedzy z tego zakresu. Ten styl badań jest coraz częściej krytykowany z powodu tendencji do izolowania przedstawianych treści od innych dziedzin i zjawisk życia społecznego, i dalej — ze względu na ich okazjonalny, a nierzadko hagiograficzny charakter.

Krytyka ta nie jest pozbawiona racji. Często publikuje się bowiem prace dla upamiętnienia jakiegoś wydarzenia, mniej lub bardziej ważnego, na przykład w rocznicę założenia szkoły, utworzenia fundacji, urodzin wybitnej osobistości ze świata pedagogicznego itp. Nierzadko też opracowania biograficzne są jak gdyby hołdem ku czci osoby. Nie pretendują one z reguły do miana studiów krytycznych, toteż należy je zaliczyć do tego rodzaju piśmiennictwa historycznego, które Kant nazwał „historią pomnikową”. Wydawanie tego rodzaju książek oznacza, że po prostu okazujemy nasz szacunek i honor wielkim, zasłużonym ludziom i nic poza tym. Również jeśli chodzi o prace poświęcone zakonom i kongregacjom nauczającym, to częściej spotykamy ujęcia hagiograficzne niż historycznokrytyczne. Potwierdzają więc regułę, że w gruncie rzeczy monografie instytucji kształcenia są ściśle ograniczone do swojego przedmiotu, czyli wąskiego zazwyczaj pola działania danej instytucji i nie dotyczą szerszego kontekstu przemian kulturowych i cywilizacyjnych. Jeżeli do tego dodać, że w wielu przypadkach nie wyrastają one ponad przeciętny poziom, nieodparcie nasuwa się wniosek o nikłej ich wartości.

Monografie regionalnych czy lokalnych urzędzeń edukacyjnych, obejmujące z reguły chronologiczny opis zdarzeń z historii danej instytucji, nie stanowią też przyczynku dla zobrazowania całości przemian edukacyjnych w danej epoce. Wiadomo bowiem, że niekiedy rozwój instytucji lokalnych

czy regionalnych wcale nie łączył się z ogólnym, narodowym czy międzynarodowym. Ponadto kurczowe trzymanie się zasady chronologii pociąga za sobą prosty opis faktów, bo zazwyczaj nie starcza miejsca, a i umiejętności na ich interpretację z punktu widzenia przemian ekonomicznych, demograficznych, politycznych i kulturalnych. A przecież przemiany te stanowią nie tylko tło dla opisywanych zdarzeń z życia instytucji, ale także wręcz owe zdarzenia implikowały.

Stary styl badań historycznooświatowych spotykamy też w pracach powstałych z motywów politycznych. Dotyczy to szczególnie tych krajów, gdzie stosunki między kościołem a państwem nie były najlepsze i gdzie z różnych przyczyn narastały konflikty społeczno-polityczne wokół szkoły. Tak na przykład we Francji spory wokół monopolu edukacyjnego państwa wzmogły się z chwilą utworzenia za czasów Napoleona Uniwersytetu Cesarskiego i podporządkowania czynnikowi politycznemu całego systemu oświatowego. Wskutek tego pojawiła się duża konkurencja pomiędzy szkołami prywatnymi i publicznymi, co stanowiło często zarzewie konfliktów społecznych na szerszą skalę. Kolejne reżimy polityczne sprzeciwiały się co prawda tej polityce oświatowej, nie miały jednak dość siły na przeprowadzenie radykalnych zmian. Dopiero III Republika uznała za konieczne zreformowanie owego tradycyjnego modelu. Dokonano mianowicie modernizacji wyższych uczelni, założono kilka wyższych szkół technicznych, wprowadzono obowiązek uczęszczania na wykłady itp. Ten wielki ruch reformatorski przyczynił się m.in. do pojawienia się studiów historycznych na tematy oświatowe, których głównym celem było wyjaśnienie powodów wprowadzenia reform i rzucenie światła na ich potencjalne konsekwencje społeczne.

Badania historyczne dotyczące powyższych problemów nie były zarezerwowane wyłącznie dla profesjonalnych historyków. Wszakże prowadzone były również przez filozofów, socjologów czy przedstawicieli administracji szkolnej i dzięki temu ich treść była wzbogacana elementami współczesności. Toteż należy je zaliczyć do tego typu piśmiennictwa, który później nazwano społeczną historią wychowania. Podstawowym przedmiotem jej zainteresowania jest miejsce i rola szkoły wśród instytucji społecznych, funkcja szkoły państwowej wśród różnych klas społecznych, ogólnospołeczne znaczenie wykształcenia elementarnego itd. Studia na powyższe tematy datują się od końca XIX i początków XX w.; legły one u podstaw zainteresowań i inspiracji wielkiej liczby badaczy, czyli historyków dostrzegających w wiedzy o przeszłości realne, a nie tylko domniemane źródło wyjaśniania współczesności. Uprawiają oni historię wychowania w nowym stylu.

Jest oczywiste, że historia wychowania w starym stylu wciąż ma swoje miejsce we współczesności. Ostatnio na przykład byłem zdumiony tym, jak wielkie ma ona powodzenie w Austrii, gdzie stwierdziłem, że z okazji kolejnych rocznic powstania szkół czy uniwersytetów publikuje się wiele oko-

licznościowych studiów. Również w innych krajach pojawia się wiele książek i artykułów podobnego typu, a ich najbardziej charakterystyczną cechą jest wielka ilość informacji o faktach. Opracowania te podają szczegóły, niezrządkiem drugorzędne, na temat kadry nauczającej, liczby studentów, bazy materialnej szkoły, treści i metod nauczania, nie podejmują natomiast problematyki społecznych założeń i efektów nauczania, na przykład rozwoju alfabetyzacji społeczeństwa jako całości, społecznej i politycznej funkcji upowszechniania szkoły elementarnej itp.

Mimo popularności obserwowanej jeszcze w wielu krajach, ten typ piśmiennictwa historycznooświatowego powoli i systematycznie ustępuje miejsca społecznej historii wychowania. W ciągu ostatnich dwudziestu lat stała się ona niezwykle popularna zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Wielkiej Brytanii, Francji oraz w pewnej mierze w Republice Federalnej Niemiec. W Stanach Zjednoczonych jest ona faworyzowana przez liczne czasopisma pedagogiczne i towarzystwa specjalistyczne, np. Amerykańskie Towarzystwo Historii Wychowania czy Stowarzyszenie Badaczy Oświaty Amerykańskiej. W Anglii założone w 1967 r. Towarzystwo Historii Wychowania, wywiera wielki wpływ na ożywianie badań w kierunku zgodnym ze społeczną historią wychowania. Natomiast w Republice Federalnej Niemiec istnieje grupa badaczy pod nazwą „Szkoła i społeczeństwo w XIX w.”, która od 1964 r. działała pod auspicjami specjalnej fundacji, wydając serię pt. *Studia z zakresu ewolucji społeczeństwa i wychowania w XIX w.* Nowy kierunek badań historycznooświatowych kultywuje również Komisja Historyczna Niemieckiego Towarzystwa Pedagogicznego, która powstała w 1970 r.

Nie jest dziś łatwo przedstawić całą gamę faktów obrazujących genezę i istotę ruchu na rzecz zmodernizowania historii wychowania. Poprzestaniemy więc na krótkim przeglądzie tego, co wydaje się najistotniejsze i niepodważalne dla wyjaśnienia narodzin tego fenomenu naukowego. Nie ulega wątpliwości, że Stany Zjednoczone dały początek krytyki historii wychowania w starym stylu. Na tym tle zrodziły się dopiero propozycje reorientacji metodologicznej tej nauki. Nastąpiło to po drugiej wojnie światowej w toku dyskusji nad szeroko pojmowanym wychowaniem oraz nad wartością badań historycznych w pedagogice. Wiadomo, że w tym kraju historia wychowania i pedagogiki ma długą i obfitującą w liczne osiągnięcia tradycję. Twórcami tej tradycji byli prawie wyłącznie pracownicy związani z instytucjami wychowania, ze szkołami, a zwłaszcza z zakładami kształcenia nauczycieli.

W latach pięćdziesiątych wśród historyków profesjonalnych wzmożło się zainteresowanie problematyką edukacyjną w związku z podjęciem szerokich badań nad przemianami amerykańskich struktur społecznych. Ich zętknięcie się z historią oświaty przyniosło jej totalną krytykę. Dyscyplinę tę atakowano przede wszystkim za to, że eksponuje jedynie pewną serię faktów wyizolowanych z całokształtu życia społecznego i politycznego. Krytyka

dotyczyła nie tylko tzw. badaczy oświaty, ale również tzw. społecznych odnowicieli, którzy w latach trzydziestych i czterdziestych przypisywali historii wychowania nadmierne znaczenie, ufając że jako dyscyplina ukierunkowana na współczesną praktykę oświatową, przyczyni się do zreformowania społeczeństwa. Według społecznych odnowicieli studium historii wychowania miało wyłącznie dostarczyć argumentów na rzecz rozwiązywania problemów pedagogicznych współczesności, a zatem powinno być skierowane w stronę historycznych wymiarów owych problemów.

Postawa ta wydała się naiwną dla nowego pokolenia historyków lat pięćdziesiątych. W przeciwieństwie do swoich poprzedników, nie dążyło ono do iluzorycznej rekonstrukcji społeczeństwa, chcąc po prostu rekonstruować dzieje wychowania bardziej dokładnie, adekwatnie do jego istoty społecznej i funkcji kulturowej, słowem — pokolenie to pragnęło rozwijać społeczną historię wychowania.

Chcąc uczynić z historii wychowania jedną z ważnych dyscyplin humanistycznych i oprzeć ją na nowych podstawach metodologicznych przez wzbogacenie warsztatu badawczego i rozszerzenie podstaw erudycyjnych wykładu, przedstawiciele owego ruchu modernistycznego zdecydowanie mniejszą wagę przykładali do niej jako ważnego przedmiotu studiów naukowych. Mieli też za złe swoim poprzednikom, że wychowanie traktowali jako zjawisko samo w sobie, bez sytuowania go w kontekście przemian ekonomiczno-społecznych i politycznych. W związku z tym historyk dziejów społecznych nie mógł odpowiedzieć na pytanie swojego kwestionariusza badawczego, a to w konsekwencji sprawiło, że nie można było wyjaśnić tak istotnych zjawisk, jak społeczne przekazywanie wartości czy społeczna mobilność w różnych epokach historycznych. Swego rodzaju manifestem amerykańskiej grupy modernistów stała się niewielka książka harwardzkiego historyka Bernarda Baillyna pt. *Edukacja w formowaniu się społeczeństwa amerykańskiego. Potrzeby i możliwości badań*, wydana w 1960 r.³ Autor podkreślił w niej, że obok wychowania intencjonalnego istnieje również wychowanie funkcjonalne. Nie byłoby zatem słuszne zredukowanie zakresu oddziaływań pedagogicznych tylko do pracy szkoły. Pełni ona bowiem w istocie ograniczoną rolę w wychowaniu, bo przecież obok niej funkcjonuje także rodzina, kościół, stowarzyszenia itp. Według często cytowanej formuły Baillyna wychowanie musi być uważane jako proces integralny, dzięki któremu kultura jest przekazywana z jednego pokolenia na drugie. Wynika stąd, że zjawiska wychowawcze winno się analizować w nierozzerwalnym związku z innymi fenomenami społecznymi, słowem — z całością społeczeństwa. Historiografia pedagogiczna, która tego nie dostrzega jest po prostu błędna, nie wyjaśniająca związków pomiędzy wychowaniem a ewolucją rozmaitych form życia społecznego.

³ B. Baillyn, *Education in the Forming of American Society*, Chapel Hill, N.C.; University of North Carolina Press 1960.

Amerykański ruch modernistyczny, którego przedstawiciele zostali nazwani „rewizjonistami”, rozwinął się nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także w innych krajach Zachodu. Tak na przykład w Wielkiej Brytanii, poczynając od lat sześćdziesiątych, pojawiają się podobne postawy i idee. W ich świetle historia wychowania uważana jest jako studium tego, w jaki sposób edukacja wpływała na życie ludzi, ich postawy społeczne i mentalność. Historyka powinna zatem interesować zarówno edukacja formalna jak i nieformalna. Wszakże przeważnie dokonuje się ona poza szkołą, a nieformalne struktury społeczne wywierają na nią większy wpływ niż teorie pedagogiczne czy oparta na nich sformalizowana praktyka szkolna. Brytyjscy historycy wychowania uznają więc konieczność koncentrowania studiów nad znacznie szerszymi prądami i kierunkami ewolucji społecznej tak, aby stwierdzić, jaki wpływ wywierało wychowanie na poszczególne zbiorowości ludzkie. Nie chcąc się wyrzec zupełnie teorii, Brytyjczycy starają się je jednak skonfrontować z historyczną rzeczywistością obejmującą szerokie pole społecznych interakcji.

Tak więc można stwierdzić, że nowa historia wychowania stara się o to, aby wyjaśnić związek pomiędzy zjawiskami wychowawczymi z jednej strony a społeczeństwem z drugiej. Tendencja ta jest niewątpliwie częścią składową szerszego procesu integracji dwóch dyscyplin — historii i socjologii, innymi słowy — oznacza ona, że socjologia wywiera coraz większy wpływ na historię i na odwrót. Postęp dzięki temu uczyniony jest dobrze znany; wszakże pojęcie i przedmiot historii społecznej zostały znacznie rozszerzone. Dziś skupia ona uwagę na tak ważnych elementach życia społecznego w przeszłości, jak masy społeczne, biedota, przestępczość, związek między klasami społecznymi a władzą, mentalność, poziom kulturalny, życie codzienne itp.

Abstrahując od problemów metodologicznych, należy podkreślić, że skierowanie badań w stronę społeczeństwa doprowadziło do tego, co można by nazwać prawdziwym odkryciem wychowania i kształcenia jako zjawisk społecznych. Owo odkrycie sprawiło, że przed historykiem dziejów społecznych zostały postawione nowe problemy dotychczas umykające z jego pola widzenia, których wyjaśnienie odgrywa kapitalną rolę w formułowaniu generalnych wniosków z zakresu ewolucji społecznej. Są to oczywiście najszerszej pojęte problemy edukacyjne, obejmujące nie tylko wychowanie formalne, ale przede wszystkim nieformalne.

Równocześnie odkrycie to stało się czynnikiem sprawczym znacznego rozszerzenia horyzontu badań socjologicznych, jako że chcąc odpowiedzieć na jakiegokolwiek pytanie dotyczące współczesnego społeczeństwa, socjolog musi sięgać do historycznych źródeł i historycznego rozwoju badanych zjawisk. Ale to nie wszystko; musi on także widzieć te zjawiska w systemie dynamicznych interakcji społecznych, których zasadniczą osnową były i są fakty z dziedziny edukacyjnej.

Badanie różnych kontekstów zjawisk edukacyjnych w przeszłości i teraźniejszości było więc ważnym współczynnikiem pogłębiania się integracji historii społecznej z socjologią. Proces ten zaczął równocześnie stymulować nowe tendencje w historii wychowania. Ujmując rzecz bardzo syntetycznie i zarazem konkretnie, trzeba przede wszystkim powiedzieć o dwóch zasadniczych polach badań tej dyscypliny, zrodzonych pod wpływem owego procesu integracyjnego. Są to — po pierwsze — badania wzajemnych relacji pomiędzy kształceniem a ekonomiką i — po wtóre — studia na temat zależności pomiędzy szkołą a społeczeństwem. Należy wzmiankować, że pierwszy z powyższych przedmiotów badań społecznej historii wychowania nie rozwinął się jeszcze w pełni i nie dorównuje drugiemu. Wynika to ze stosunkowo nikłego zainteresowania problematyką oświatowo-ekonomiczną zarówno wśród historyków, jak i przedstawicieli nauk pedagogicznych.

Niezależnie jednak od poziomu rozwoju obydwóch dziedzin społecznej historii wychowania, zarówno w jednej, jak i drugiej badania muszą być oparte na adekwatnych pytaniach, do których dochodzi się — jak wiadomo — w wyniku sformułowania hipotez dotyczących stosunków między faktami oświatowymi a zjawiskami społeczno-ekonomicznymi. Można to uczynić w rozmaity sposób, a nam niech posłuży przykład dotyczący szkolnictwa średniego. Otóż od pewnego czasu wykształcenie średnie jest powszechnie uważane za mało użyteczną formę edukacji. Atak na tradycyjną szkołę średnią przypuściła przede wszystkim burżuazja przemysłowa, żądająca od szkoły praktycznego przygotowania młodzieży. Tym niemniej nie straciło popularności mniemanie, że wartość studiów klasycznych na poziomie szkoły średniej jest niezaprzeczalna. Antynomia tych stanowisk spowodowała dyskusję nad tym, co jest w sumie ważniejsze, w jakim kontekście społecznym wykształcenie to powinno zostać usytuowane i jaki wpływ wywiera szkoła średnia na globalną strukturę szkolną, programy i metody nauczania z jednej strony i na stosunki społeczne z drugiej.

Dyskusja ta trwa do dnia dzisiejszego, a wnioski praktyczne z niej wynikające prowadzą nieuchronnie do egalitaryzacji całego systemu oświatowego. Szkoła średnia nie przejawiała zainteresowania kształceniem zawodowym, a klasyczne przedmioty humanistyczne stanowiły podstawę przygotowania do studiów wyższych, które w większości dawały dostęp do tzw. wolnych zawodów. Toteż z chwilą pojawienia się jej krytyki nastąpiła pewna jej reorientacja w wyniku zmodernizowania programów przedmiotów humanistycznych i ustanowienia niższego stopnia szkoły średniej, którego zadaniem było przygotowanie uczniów do pracy w przemyśle, handlu, rzemiośle.

Uświadomienie sobie tej prawidłowości stanowi dla historyka wychowania punkt wyjścia jego pogłębionych studiów. Powinien on bowiem dać odpowiedź na pytanie dotyczące społecznego przekroju młodzieży uczęszczającej do szkoły średniej starego i nowego typu, atrakcyjności poszczególnych kierunków kształcenia, klasowej reprezentatywności frekwencji

szkolnej itd. Odpowiedzi na te pytania przynoszą zazwyczaj nieco inny obraz dążeń edukacyjnych poszczególnych klas i warstw społecznych, aniżeli mogłoby to wynikać z obiegowych opinii czy uproszczonej interpretacji oficjalnych na ten temat wypowiedzi. Oto na przykład okazuje się, że burżuazja, krytykująca — jak wiemy — wykształcenie klasyczne, dla swoich dzieci wybierała zazwyczaj tradycyjny typ szkoły średniej. Z przykładu tego wynika wniosek, że w badaniach historycznooświatowych musi zawsze dominować problem wzajemnych współzależności pomiędzy najszerszej pojętym wychowaniem a społeczeństwem. Relacje te objawiają się w wieloraki sposób, a więc problem tkwi w tym, ażeby jak najpełniej je przedstawić i uzasadnić.

W krajach zachodnich, a więc w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji, Republice Federalnej Niemiec, ale także w Belgii i Holandii, postęp w historiografii pedagogicznej jest główną zasługą historyków a nie pedagogów czy — ogólnie biorąc — badaczy oświaty. Jednakże zarówno jedni, jak i drudzy biorą udział w tej samej dyskusji, dyskusji służącej temu samemu celowi, tj. ulepszeniu systemu edukacyjnego. Toteż wydaje się, że z zadowoleniem można powitać fakt, że znani historycy profesjonalni coraz bardziej interesują się historią wychowania. Ich autorytet przyczynia się do zwiększania naukowej wartości tej dyscypliny, za ich sprawą rozszerzają się jej horyzonty naukowe. W dużej mierze dzięki nim powstała społeczna historia wychowania i rozwija się nadal. Oni bowiem wpływają na upowszechnienie zasady sytuowania faktów z dziedziny edukacji w szerokim kontekście przemian społecznych i powolne odchodzenie od zbyt wąskiego i powierzchownego traktowania tych faktów. Wreszcie należy zauważyć, że historycy przyczynili się znacznie do powiększenia się ilości naukowych publikacji z zakresu historii wychowania, co ma istotne znaczenie dla popularyzacji tej dyscypliny.

Korzyści płynące z zainteresowania historyków problematyką edukacyjną są dla historii wychowania niepodważalne. Ale i z drugiej strony trzeba widzieć pozytywny wpływ tych zainteresowań na historię jako naukę. Dzięki zwróceniu uwagi na zagadnienia oświatowo-pedagogiczne stała się ona bowiem pełniejsza, bardziej przekonująca i komunikatywna. Nie oznacza to oczywiście pełnej symbiozy i metodologicznej zgodności w podejściu historyka i historyka wychowania do problematyki wychowawczej. Historyk zainteresowany jest przede wszystkim przeszłością, a chwilą obecną zajmuje się rzadko, podczas gdy historyk wychowania nowoczesnej orientacji jest raczej ukierunkowany na współczesność oraz przyszłość, zachowując z przeszłości jedynie to, co wciąż jest aktualne.

Antynomia ta jest pozorną, bo czyż nie jest ważnym powołaniem historyka próbować odpowiedzieć na pytanie dotyczące terażniejszości, czy nie powinien on ograniczać uprawianej przez siebie historii anegdotycznej i z antykwariusza przekształcać się w specjalistę bardziej użytecznego lu-

dziom, wśród których żyje. A jeśli tak, to czyż nie powinien on również dostrzegać przyszłości? Twierdzące odpowiedzi na te pytania zbliżają punkty widzenia historyka i historyka wychowania, ale jak dotychczas nie pociągają za sobą radykalnych zmian w sytuacji samej historii wychowania. Nadal przypisywane tej dyscyplinie znaczenie w całości nauk o wychowaniu budzi kontrowersje, zwłaszcza wśród pedagogów.

Pojawiają się więc pytania, kiedy uzyska niekwestionowaną i należną jej wagę, kiedy odda doświadczenia przeszłości czasom obecnym, kiedy udzieli realnej pomocy w rozwiązywaniu współczesnych problemów edukacyjnych? Odpowiedzi na te pytania nie są proste, bo dotyczą przyszłości. Jednakże jedno jest pewne: już samo postawienie tych pytań wskazuje, że zadań utylitarnych historia wychowania nie wypełnia. Co więcej — wynika z nich, że jest ona bardziej przydatna historii społecznej niż naukom pedagogicznym i badaniom oświatowym.

Stwierdzenie to prowadzi do kolejnego pytania, a mianowicie, czy historia wychowania musi być uważana za odrębną dyscyplinę akademicką, czy też — przeciwnie — można poprzestać na podkreśleniu jej utylitarnego roli w badaniach oświatowych oraz kształceniu nauczycieli i pracowników oświaty? I dalej — czy i do jakiego stopnia te dwie funkcje mogłyby zostać połączone? Osobiście uważam, że badania historycznooświatowe nie powinny być prowadzone wyłącznie pod kątem problemów współczesnych, którymi interesują się pedagodzy i inni badacze oświatowi. Bezpośredni utylitaryzm prowadzi bowiem zazwyczaj do zatracenia teoretycznej wizji badanego zjawiska i tym samym eliminowania akademickiego charakteru prowadzonych studiów. Równocześnie jednak sądzę, że badania historyczne, które nie obejmują współczesnych problemów oświatowych, są prowadzone niejako same dla siebie, nie mają szans upowszechnienia, a zatem byłyby hamulcem dla rozwoju historii wychowania. Toteż podstawowym zadaniem każdego historyka wychowania powinno być dążenie do integracji dwóch tych stanowisk. Droga ta jest jak się wydaje jedynie słuszną wykładnią dla przyszłości tej dyscypliny.

Przetłóżył z języka angielskiego
CZESŁAW MAJOREK

MAURITS DE VROEDE

THE HISTORY OF EDUCATION — OLD AND NEW STYLE

The author's reflections are concerned with various definitions of the history of education as a branch of knowledge. On this base he formulates the conceptions of the old and new style in the studies in question. The old style which dominated in the

history of education up to the World War II prefers the investigation of the history of great educational ideas as well as that of educational institutions. These two enormous fields of historical studies have been often regarded in many countries up to our times as principal components of the subject of the history of education. This kind of studies has been recently more and more frequently criticized because of its tendency to isolate the problems under investigation from other domains and phenomena of social life as well as thanks to the occasional, often hagiographical character of these studies.

Nowadays the social history of education prevails. Its chief subject are: the place and function of the school among other social institutions, the influence of state school upon different social groups and classes, social importance of elementary education etc. Studies of these subjects commenced on the turn of the 19th century; they have interested and inspired a great many scholars, i.e. historians who have regarded the knowledge of the past as a real, not only a supposed one, source of the explanation of contemporary life. They represent a new style in the studies of the history of education.