

Kilka uwag o miejscu historii wychowania w programach kształcenia pedagogów: tradycje i współczesność*

Debata o miejscu historii pedagogiki pierwotnie tylko w programach kształcenia nauczycieli ludowych (elementarnych) – przypominająca po trosze dzisiejsze kłopoty z usytuowaniem i nazwaniem tego przedmiotu w kształceniu uniwersyteckim pedagogów różnych specjalności – rozpoczęła się już w pierwszej połowie XIX wieku. Wywołała ją z jednej strony publikacja *Chowanny* Bronisława Trentowskiego, a z drugiej zainteresowanie Ewarysta Estkowskiego, wypowiadającego się w kwestii podwyższenia standardów kształcenia nauczycieli dla szkół ludowych. W drugiej edycji *Chowanny* (której jedna część – w obydwu wydaniach – była w istocie historią pedagogiki i wychowania) B. Trentowski wyłączył tę dziedzinę wiedzy z programu seminariów dla nauczycieli. Nauczyciel powinien edukować dla przyszłości, nie oglądając się na przeszłość.

Wychowanec – czytamy w *Aneksie*, kończącym II tom – przynależy nie do naszego, ale do następnego pokolenia; działać będzie nie dzisiaj, lecz jutro. Przyszłość najbliższa niech tedy stanowi gwiazdę, do której ma podążać wszystek jego jaźniowy rozwój. Nie dość więc [iż] podnosicie działki ku sobie. Podzwigujcie [sic!] je o jeden szczebel wyżej niż sami stoicie [...]. Usiłując działki postawić wyżej od siebie, umiejcie poglądać [sic!] w przyszłość!¹

* Tekst pochodzi z: *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. nauk. Władysława Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 301–310.

¹ B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, oprac. A. Walicki, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 885–886.

„Czy potrzeba uczyć historii pedagogiki po seminariach” – pytał E. Estkowski w 1849 roku², formułując wówczas jedną z najwcześniejszych w polskiej literaturze pedagogicznej opinii na temat wartości nauczania w seminariach tej historii, która już wtedy obejmowała, także w ujęciu B. Trentowskiego, dzieje nie tylko idei, ale także praktyki wychowania.

Dokładna wiadomość o rozmaitych kolejach szkolnictwa – pisał E. Estkowski – o mozolnie wyrobionych i kilkakrotnie doświadczonych systemach, o rozległym działaniu wszystkich wsławionych pedagogów [...] zdoła dopiero zbyt napięte wymagania pedagogicznych radykalistów zwrócić na pole praktyczne i uchronić ich od marzeń lub jednostronności, które historia pedagogiki najtrafniej skrytykowała i zbiła³.

Argumentując potrzebę wprowadzenia wiedzy historyczno-pedagogicznej do programu seminariów nauczycielskich, E. Estkowski podkreślał jej rolę w kształtowaniu świadomości zawodowej przyszłych nauczycieli, dokonującym się w toku analizy minionych celów i zadań kształcenia szkolnego, poznawania poglądów ich poprzedników, a wreszcie w dostarczaniu przez historię modeli rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych, z jakimi spotkać się może zwłaszcza początkujący nauczyciel. Przedmiot ten wpływał więc na kształt własnego warsztatu nauczyciela.

Historia pedagogiki – pisał – rozwija przed uczniem pewien rozumny plan [...]; ona napełnia go treścią, a tym samym sprawia, że później na posadzie [nauczyciel] nie będzie się oddawał marzeniom i próbom, które pedagogowie przed nim czynili [...]. Ona obudza samodzielność i ułatwia zrozumienie [...] zasad pedagogicznych⁴.

Wiedza w tym zakresie – według E. Estkowskiego – ułatwia zrozumienie wykładanej w seminarium teorii pedagogicznej.

W [...] wykładaniu – pisał – prawideł pedagogiki [...] bez podstawy historycznej, uczeń pamięć obciąża rozproszonymi, a często dziwnie z sobą

² Artykuł E. Estkowskiego *Czy potrzeba uczyć historii pedagogiki po seminariach?* ukazał się w 1849 r. na łamach redagowanego przez niego czasopisma „Szkoła Polska”. Przytoczony tekst za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Kielce 1997, s. 416.

³ Tamże, s. 418.

⁴ Tamże, s. 419.

sprzecznymi przepisami, których po większej części wcale nie pojmuję, i staje się bezdusznym automatem, co [...] kiedy spod oka nauczycielskiego wychodzi na posadę [...], występuje na jaw jego niedołęstwo [...] i martwy mechanizm⁵.

Polemizował z oponentami, którzy chociaż formalnie uważali ten przedmiot za pożyteczny, jednocześnie jego nieobecność w seminaryjnych programach nauczania usprawiedliwiali brakiem czasu.

Nie odmawiają wprawdzie – pisał – niektórym historii pedagogiki nieocenionego dla przyszłego nauczyciela znaczenia, są atoli przeciwni zamieszczeniu jej w rzędzie innych przedmiotów naukowych, które się po seminariach wykładają, a to z dwóch przyczyn; najprzód zastawiają się brakiem czasu i tak szczupłe [!] wymierzonego, a po wtóre obszernością i trudnością przedmiotu, który przewyższając pojęcie ucznia niedostatecznie przygotowanego, nie przyniosłby temu żadnych korzyści, gdyby był w skróceniu podany⁶.

Apelował więc do swoich kolegów w zawodzie nauczycielskim:

Tymczasem my, nauczyciele, rozpatrujemy się ze starannością po dziedzinie przeszłości, abyśmy to, czego w szkołach zaniedbują, własną pracą zdobyli. Chociaż bowiem nie będziemy nigdy ministrami oświecenia ani koryfeuszami w pedagogice, którym Trentowski [...] prawie wyłącznie obeznawanie się z przedmiotem w mowie będącym zaleca, jednakowoż niemając przysługę wyświadczać nam historyczne te wiadomości i założyć kamień węgielny do przyszłej religijno-narodowej i praktycznej pedagogiki⁷.

Pisał to na łamach „Szkoły Polskiej”, która uczestnicząc w rozwoju tego rodzaju twórczości, otwierała przed badaczami dziejów wychowania swoje łamy.

Zgodnie z przewidywaniami E. Estkowskiego historia wychowania zaczynała jednak stopniowo wkraczać do seminariów nauczycielskich, a jeden z wybitnych twórców socjologii, Emil Durkheim (1858–1917), udzielał jej zasadniczego wsparcia, argumentując, iż wiedza o przeszłości jest ważnym elementem kultury pedagogicznej.

Pedagog nie ma tworzyć od nowa systemów nauczania, jakby żadnego przedtem nie było; ale przeciwnie, trzeba, aby się starał przede wszystkim

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 422–423.

⁷ Tamże, s. 423.

poznać i zrozumieć system współczesny [...]. Ale żeby go zrozumieć, nie wystarczy rozważyć go takim, jakim jest dzisiaj, bo system wychowawczy jest owocem historii, który tylko historia sama wytłumaczyć może. Jest on prawdziwą instytucją społeczną. Nie ma innej, która by wierniej odzwierciedlała historię kraju. Szkoły francuskie są ujawnieniem i wyrazem ducha francuskiego, nie można więc zupełnie wyrozumieć, czym one są patrząc tylko na cel, do którego dążą, jeśli się nie wie, co stanowi naszego ducha narodowego⁸.

I chodziło mu nie tylko o przekaz zawarty w ideach i myśli pedagogicznej przeszłości, o śledzenie jej rozwoju, ale głównie o wiedzę o dziejach szkoły, bez której nie można z sensem przystępować do reformowania szkół.

Rozprawia się często o tym, jakie miejsce należy przyznać szkole elementarnej w całokształcie naszej organizacji szkolnej i życiu ogólnym społeczeństwa. Ale zagadnienia się nie rozstrzygnie, jeśli nie wiadomo, jak się nasza organizacja szkolna kształtowała, skąd pochodzą jej cechy charakterystyczne, co określiło w przeszłości stanowisko, jakie było szkole powszechnej wyznaczone, jakie są przyczyny, które ułatwiały albo utrudniały jej rozwój itd.⁹.

Dociekając genezy historii wychowania, Stanisław Kot wskazywał na zasadność objęcia tą nazwą zarówno dziejów koncepcji teoretycznych, jak i praktyki. Argumentował to procesem kształtowania się tej dyscypliny w początkach XIX wieku, obejmującym najpierw tylko koncepcje teoretyczne, czyli myśl pedagogiczną albo myśl o wychowaniu, stopniowo także praktykę wychowania. Wskazywał zarazem, że tak jak pedagogika wydzielala się z filozofii – tak historia wychowania z różnych obszarów badań historycznych.

Jako osobna gałąź wiedzy – pisał we wstępie do podręcznika – zaczęła się historia wychowania wyodrębniać dopiero w połowie XIX wieku [...]. Początkowo ogólne zarysy historii wychowania obejmowały tylko przegląd kolejno pojawiających się systemów teoretycznych pedagogiki, były to zatem dzieje myśli pedagogicznej poszczególnych filozofów wychowania. Z końcem XIX wieku dołączono do nich historię szkolnictwa, uwzględniając szczegółowo sposób wychowania i nauczania w organizacjach

⁸ E. Durkheim, „O kulturze pedagogicznej” [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, cz. 1, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce 1998, s. 657–658.

⁹ Tamże, s. 658.

szkolnych [...]. Dopiero w XX wieku pod wpływem francuskiej szkoły socjologicznej (Durkheima) rozszerzyły się zasadniczo podstawy i zakres historii wychowania: odtąd usiłuje ona ogarnąć wszelkie formy oddziaływań wychowawczych i śledzi je od najniższych stopni rozwoju ludzkości, doszukując się systematycznie ich związku z życiem społeczeństw¹⁰.

Historię pedagogiki interpretował jako historię nauczania i szkolnictwa oraz historię doktryn pedagogicznych – czyli historię teorii i praktyki wychowawczej. Argumentował, że nowe teorie pedagogiczne nie rodzą się „tu i teraz”, ale są kolejnymi ogniwami w rozwoju myśli, teorii i praktyki edukacji. Przywołując, na przykład, ideę nauczania pogładowego, nie wystarczy wyjaśniać jej tylko na przykładzie opinii i poglądów współczesnych, ale trzeba odwoływać się do jej korzeni, sięgających schyłku XVII wieku w niektórych krajach protestanckich oraz połowy wieku XVIII we Francji¹¹.

Charakteryzując historię wychowania jako samodzielny dziedzinę, badającą zarówno różne teorie pedagogiczne, jak i dzieje praktyki wychowawczej, S. Kot podkreślał jej znaczenie w procesie kształcenia w seminariach nauczycielskich przyszłych nauczycieli dla szkół powszechnych. Przekonywał, że wiedza w tym zakresie ma „praktyczną użyteczność w daleko większym stopniu niż niejedna gałąź nauk historycznych”, a na poparcie przywoływał stanowisko E. Durkheima, który twierdził, że wiedza w tym zakresie jest również istotnym źródłem „dla pedagogiki systematycznej. Dostarcza ona teoretykowi najistotniejszego materiału do zrozumienia istoty wychowania jako funkcji społecznej”¹². Oczekiwano od niej w programach kształcenia nauczycieli podnoszenia kultury pedagogicznej, ale także ogłady ogólnohistorycznej uczniów szkół nauczycielskich¹³. Dla nauczycieli seminaryjnych zaś takie podejście rozwijało ich zainteresowanie przeszłością myśli i teorii pedagogicznej, co owocowało z jednej strony

¹⁰ S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1994, s. 7.

¹¹ E. Durkheim, „O kulturze...”, s. 659.

¹² S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1994, s. 7.

¹³ Zob. K. Buczek, „Krakowskie pedagogium w latach 1928–1939” [w:] *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego, J. Kamińskiej, Warszawa 2010, s. 333–345; A. Wałęga, „Obraz edukacji dziewcząt w polskich podręcznikach historii wychowania drugiej połowy XIX i początków XX wieku” [w:] *Szkola polska od średniowiecza...*, s. 278–295.