

STANISŁAW MICHAŁSKI  
UAM w Poznaniu

## ROLA HISTORII WYCHOWANIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

### 1. Zadania edukacji historycznej

Rozwijająca się od dłuższego czasu dyskusja nad pedagogiką jako nauką, nad jej przedmiotem i metodami badań, dotyczy również pośrednio lub bezpośrednio - historii wychowania. Wynikają z niej określone implikacje odnośnie zadań edukacji historycznej w profilu kształcenia pedagogicznego.

Uogólniając dotychczasowe refleksje na ten temat stwierdzić można, że zadaniem edukacji historycznej w profilu kształcenia pedagogicznego jest nie tylko dostarczanie określonej sumy wiedzy, lecz także kształcenie kultury pedagogicznej. Edukacja historyczna winna wdrożyć słuchaczy do wartościowania zjawisk pedagogiczno-historycznych, a w konsekwencji przyczynić się do bardziej gruntownego i wnikliwego zrozumienia i realizowania przez nich współczesnych tendencji teorii i praktyki pedagogicznej w świetle pozytywnych doświadczeń przeszłości, zwłaszcza najnowszej. Dzisiejsze tendencje oświatowe-wychowawcze zachowują bogate dziedzictwo przeszłości. W ich rozwoju nie wszystkie elementy tradycji przemijają wraz z warunkami historyczno-kulturowymi, w których powstały. W następnych epokach historycznych, wielokrotnie przeciwstawnych poprzednim pod względem ustrojowym i społeczno-kulturowym, zostaje zapewne wiele aktualnych problemów, sporo tez i wniosków.

Z tego punktu widzenia najistotniejszym zadaniem w procesie edukacji historycznej jest próba udzielenia odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu poszczególne elementy tradycji pedagogicznej są przydatne do rozwiązywania aktualnych zagadnień w teorii i praktyce pedagogicznej? W jakim stopniu pomagają one pedagogom - teoretykom i praktykom zrozumieć istotę współczesnych tendencji reform w szkolnictwie oraz realizować podstawowe założenia aktualnej poli-

tyki oświatowej? Wreszcie, w jakim stopniu niektóre elementy tradycji, ciągnące pośrednio lub bezpośrednio na naszym widzeniu wielu zagadnień pedagogicznych utrudniają zrozumienie współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Wydaje się, że tylko dokładne zapoznanie słuchaczy z wybranymi zagadnieniami minionej rzeczywistości historycznej pozwoli ukazać proces dziejowy edukacji oraz wykryć jego prawidłowości, a w konsekwencji pomoże udzielić odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

## 2. Kryteria doboru treści nauczania

Szczegółowa tematyka programu historii wychowania jest w zasadzie płynna, najczęściej stykowa. Wyodrębnienie pewnych kręgów tematycznych wchodzących w zakres programu nauczania w historii wychowania jest konieczne, zarówno z metodologicznego, jak i merytorycznego punktu widzenia.

W dotychczasowych refleksjach metodologicznych ukształtował się pogląd, że punktem wyjścia przy organizacji procesu dydaktycznego historii wychowania winno być określenie pojęcia: wychowanie. Zgodnie z najbardziej obiegową definicją - wychowanie - w najszerszym tego słowa znaczeniu, obejmuje całokształt świadomie i planowo zorganizowanych procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych oraz samokształceniowych i samowychowawczych zmierzających do kształtowania osobowości wychowanka. Z definicji tej wynikają zadania szkół i instytucji wychowujących, które to zadania m.in. wchodzi w zakres treści programu nauczania<sup>1</sup>. Wydaje się, że przy omawianiu dziejów tych instytucji trzy elementy zasługują na szczególną uwagę: 1/ wzory - ideały wychowawcze, które są funkcją określonej rzeczywistości ustrojowej i społeczno-kulturowej, 2/ czynności i procesy kształceniowe i wychowawcze oraz samokształceniowe i samowychowawcze realizowane w szkołach i instytucjach wychowujących, 3/ wychowanie i wykształcenie jako rezultat owych czynności.

Taka interpretacja programu nauczania pozwoli na wykorzystanie erudycji pedagogicznej studentów, a w konsekwencji pomaga w integracji treści nauczania przedmiotów pedagogicznych.

W rozwoju edukacji można wyróżnić zróżnicowanie zadań i celów kształceniowych i wychowawczych; odzwierciedlały one złożoną stru-

kturę ówczesnego społeczeństwa, ostrość przedziałów klasowych, które bezpośrednio lub pośrednio rzutowały na cele i funkcje wychowawcze i kształceniowe oraz samowychowawcze i samokształceniowe w szkołach i instytucjach wychowujących. Jedną z podstawowych cech systemów oświatowych w państwach o ustroju klasowym była struktura segmentowa. Każdy podstawowy człon systemu - szkoła elementarna, średnia, zawodowa, instytucje wychowania pozaszkolnego - stanowił odrębną i zamkniętą całość, wyizolowaną, ekskluzywną, funkcjonującą bez ustawowego i programowego powiązania z innymi członami systemu oświatowo-wychowawczego. Każdy jego człon odpowiadał w zasadzie określonej klasie lub warstwie społecznej.

Złożony proces przewycięzania wieloczłonowej struktury edukacji i kształtowania się jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego nie przebiegał tak samo we wszystkich krajach. Kształtowaniu się każdego systemu edukacji towarzyszyła ostra walka, która stanowiła przeważnie refleks ogólnego układu sił i stosunków społeczno-politycznych w poszczególnych krajach. Pierwszym etapem kształtowania się współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych było stopniowe przewycięzanie wieloczłonowej struktury, zwycięstwo szkoły jednolitej, której poszczególne elementy reprezentujące określone etapy edukacji, miały być pod względem ustawowym i programowym zintegrowane. Zapoznanie studentów z prawidłowością rozwoju systemów edukacji w kilku przodujących krajach aż po dzień dzisiejszy, to - moim zdaniem - jedno z podstawowych kryteriów doboru treści nauczania.

Rozwój systemów edukacji spowodował wzrost liczby nauczycieli i wyodrębnienie się zawodu nauczycielskiego jako kategorii socjologicznej. Działalność nauczycieli wzbogacała doświadczenia pedagogiczne i dostarczyła sporo materiałów do prac naukowo-badawczych. Można uznać za pewną prawidłowość w rozwoju pedagogiki jako nauki to zjawisko, że rozwój najnowszych kierunków i prądów pedagogicznych związany był w dużym stopniu z narastającymi doświadczeniami w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Teoria pedagogiczna wywierała również określony wpływ na praktykę szkolną. W ten sposób rozwijające się systemy edukacji i ich poszczególne ogniwa posiadały dwa aspekty: teoretyczny i praktyczny. W pewnym stopniu były te systemy połączeniem teorii i prakty-

ki. Obie wymienione dziedziny były od siebie uzależnione i nawzajem się uzupełniały.

Uwzględniając to sprzężenie zwrotne można ukazać możliwie adekwatnie genealogię współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych.

Przy doborze materiału nauczania w zakresie drugiego kręgu badawczego, tj. dziejów pedagogiki jako nauki, punktem wyjścia winno być udzielenie odpowiedzi na pytania: Czy tradycja w tym zakresie jest sumą prawd, zdobywanych w kumulowaniu wysiłku pokoleń, czy też zespołem "eksponatów muzealnych", które utrudniają widzenie współczesnej rzeczywistości pedagogicznej? Czy posiada ona owo "racjonalne jądro", które można i należy wydobywać, czy też jest nieudolną odpowiedzią na źle sformułowane pytania? Problemy te stanowią najistotniejszą treść programu nauczania.

Ponadto przy realizacji tego kręgu tematycznego należy zwrócić szczególną uwagę na to, że naczelnym zadaniem w rozwoju pedagogiki jako nauki jest zwiększenie skuteczności wychowawczego działania, osiąganego przede wszystkim poprzez rozwój innowacji pedagogicznych i ich afirmację przez nauczycieli. Z tego punktu widzenia rozwój, a zarazem postęp pedagogiki jako nauki, jest w szczególności procesem narastania umiejętności ukazywania braków i błędów dotychczas czynionych, analizowania warunków, od których jest uzależnione powodzenie edukacji oraz dokładne opracowanie najbardziej właściwych metod działania.

Wydaje się, iż przy realizacji programu nauczania tego kręgu tematycznego należy jeszcze zwrócić uwagę na poszczególne etapy rozwoju kierunków pedagogiki, które to etapy doprowadziły do ukształtowania aktualnego systemu nauk pedagogicznych

Zwrócenie szczególnej uwagi na ostatnie stulecie w rozwoju pedagogiki jako nauki i jej dyscyplin szczegółowych uznane za dyrektywę pociąga za sobą poważne konsekwencje merytoryczne: 1/ wiedza pedagogiczna w poprzednich epokach zawierała zapewne wiele ciekawych obserwacji i stwierdzeń, ale wszystko to jednak nie wykracza poza granice bezpośredniej empirii; trzeba ją raczej uznać za prehistorię pedagogiki jako nauki; 2/przyznanie, że saposnanie słuchaczy z najnowszą refleksją pedagogiczną dopomaga im do gruntownego i wnikliwego zrozumienia współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej; 3/ przyjęcie, że wiedza pojęciowa, dyskursywna umożliwia syntetyczne opanowanie nauk pedagogicznych, integrację wyk-

kształcenia oraz racjonalną budowę postaw światopoglądowych.

Taka realizacja programu nauczania omawianego kręgu tematycznego ułatwia w dużym stopniu wykrywanie prawidłowości z zakresu pedagogiki jako nauki. W ten sposób można też bardziej wnikliwie ukazać rozwój pedagogiki jako postęp teorii naukowej, coraz lepiej wyjaśniającej minioną rzeczywistość pedagogiczną, przy pomocy bardziej precyzyjnych pojęć i praw o coraz większym stopniu abstrakcji. W ten również sposób można ukazać słuchaczom, że cały system świadome i planowo zorganizowanych procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych oraz samokształceniowych i samowychowawczych, realizowanych w szkołach i instytucjach wychowujących, przyniósł określoną korzyść całemu społeczeństwu czy poszczególnym klasom lub warstwom społecznym. Korzyść ta może być zinterpretowana jako zaspokojenie potrzeb intelektualnych i kulturowych, a w konsekwencji zagwarantowanie przetrwania i rozwoju nauki, w upowszechnianiu której szkoły pełniły i pełnią funkcję instytucji wiodących.

W tym ujęciu program historii wychowania może ukazać słuchaczom adekwatnie genealogię współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Dodajmy, że jest to jedna z podstawowych dyrektyw współczesnej metodologii; implikuje ona metodę historycznego badania współczesnych zagadnień teorii i praktyki pedagogicznej. Tak dobrany program historii wychowania umożliwia studentom rozumienie dość istotnego postulatu metodologicznego orzekającego, że efekty badań z zakresu historii wychowania nie mogą być obojętne dla szerokiego grona pedagogów - teoretyków i praktyków, jeśli pragną oni zarówno w pracy naukowo-badawczej, jak i dydaktycznej ukazywać genealogię współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Z tego punktu widzenia uznanie ze strony pedagogów historyczności wszelkich empirycznych zjawisk pedagogicznych, natomiast ze strony historyków wychowania stwierdzenie potrzeby generalizacji jako warunku naukowości dyscypliny, stwarzają dobrą płaszczyznę do integracji naukowo-badawczej i dydaktycznej, a w konsekwencji do zbliżenia reprezentowanych przez nich dyscyplin.



### 3. Podstawowe przesłanki organizacji procesu dydaktycznego

Bogdan 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"<sup>2</sup>. Powyższa wypowiedź dotyczy w dużej mierze organizacji zajęć dydaktycznych na studiach uniwersyteckich, w tym również z historii wychowania.

Wśród 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 historii wychowania.

W dotychczasowych rozważaniach akcentowaliśmy, 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 organizacji procesu nauczania.

Uczenie się poszczególnych treści bez ujmowania ich związków ze sobą w całość struktury jest jedynie pozorna. Organizacja procesu nauczania, w której 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 - pisał K. Sośnicki - są równocześnie najogólniejszymi strukturami tych nauk"<sup>3</sup>.

Proces myślenia strukturalnego różni się zasadniczo od myślenia poszczególnymi treściami naukowymi. Myślenie strukturalne po-

siada 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 strukturę 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. Wskazuje 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 nauczycieli dominują zdecydowanie te ostatnie, tym bardziej, że główne zadanie historii wychowania w procesie edukacji pedagogicznej polega na ukazaniu genealogii współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Proces myślenia strukturalnego wymagający większej "ruchliwości" myśli pozwala na rozwijanie u studentów większej aktywności i samodzielności intelektualnej.

Tak treści elementów kształcenia, jak i druga strona struktury - stosunki wiążące te elementy w całość pozostają w pewnym związku z procesem kształcenia. Wydaje się, że sam fakt wystąpienia tych stosunków w strukturze posiada wpływ na wzbogacenie nauczania w większą różnorodność i żywość myślenia. Poza procesem myślenia dynamicznego wyłaniają się tu jeszcze inne strony tego myślenia; połączenie elementów w strukturę zmienia w pewien sposób samą treść tych elementów i pozwala ukazać prawidłowości w rozwoju systemów szkolnych i pedagogiki jako nauki. Strukturalna interpretacja historii wychowania może być myślą przewodnią wykładu kursowego, monograficznego, a także zajęć konwersatoryjnych.

Strukturalna interpretacja historii wychowania w procesie dydaktycznym pozwala na wdrażanie studentów do myślenia ukierunkowanego. Myślenie ukierunkowane w procesie nauczania wymaga od studentów samodzielności intelektualnej dla zdobycia nowych wiadomości powiązanych w sensowne struktury z posiadaną już wiedzą. Jest ono

właściwą drogą rozwijania różnych funkcji intelektualnych ważnych dla aktywnej postawy pedagogicznej tychże studentów, 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 teorii i praktyki 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 percypowanej a strukturami myślenia i działania nie mogą ulegać wątpliwości"<sup>4</sup>. Uwaga J.Topolskiego dotyczy obu warstw percypowanej wiedzy historycznej: informacyjno-praktycznej i dydaktycznej. 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 ich pomaga historykom wychowania w bardziej wnikliwym i ścisłym ukazaniu procesu dziejowego edukacji, jej zaplecza teoretycznego oraz ukazania prawidłowości i praw rządzących jej rozwojem.

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

Edukacja historyczna w profilu kształcenia pedagogicznego zmierzająca w konsekwencji do kształtowania u studentów określonych postaw oraz struktur myślenia. Spojrzenie na historię wychowania przez pryzmat struktur myślenia i struktur działania pozwala na sformułowanie kilku ważnych wniosków. "Okaże 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 ważne. Należy przecież zdawać sobie sprawę z różnych aspektów przedmiotu nauk o przeszłości<sup>5</sup>.

Ucząc historii uczymy myślenia historycznego. To stwierdzenie zawiera jeden z najistotniejszych elementów waloru dydaktycznego historii wychowania. Rekapitułując dotychczasowe rozważania stwierdzić można, że myślenie historyczne to myślenie dynamiczne; jest ono przeciwstawne myśleniu ahistorycznemu, które nie pozwala na programowanie dynamicznych celów działania. Dodajmy, że na gruncie myślenia ahistorycznego możemy co najwyżej programować cele statyczne, które w sposób dogmatyczny pozwalają tylko reprodukować istniejący stan rzeczy. Ahistoryczna postawa nie pozwala jasno dostrzec postępowych i radykalnych nurtów w dziejach edukacji oraz wykorzystać ich dorobku w rozwiązywaniu aktualnych problemów z teorii i praktyki pedagogicznej. Dzieje edukacji dostarczają dużo 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. Pedagodzy teoretycy i praktycy - myślący historycznie i posiadający świadomość możliwości zmian w działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej uwzględniają ukształtowaną historycznie sytuację. Myślenie historyczne nie jest zawarte w strukturze genetycznej człowieka. 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

pogłębianiu treści życia społeczno-pedagogicznego.

Strukturalna interpretacja historii wychowania pomaga w znacznym stopniu wdrażać słuchaczy do myślenia globalnego i 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. Dodajmy, że 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"<sup>6</sup>.

Od pewnego czasu wśród historyków wychowania obserwujemy dążenie do strukturalnej interpretacji historii wychowania<sup>7</sup>.

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 z 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 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 o to, co można by nazwać ukształtowanym w teku wspólnego życia ludzi współczynnikami 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"<sup>8</sup>, które są produktem szeroko rozumianej edukacji i samoedukacji. Owe więzi społeczne muszą 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 na potwierdzenie 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 uczestniczenia w procesie kształtowania zbiorowej pamięci narodu, kształtowania więzi społeczno-wychowawczej 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 socjalistycznego. 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 historycznej, ożywiania jej, sprawiania, by stawała się ona motywacją 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 współczesne zjawisko 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 ich rozwoju. Uwaga ta dotyczy nie tylko koncepcji reform szkolnych i profilu kształcenia na poszczególnych etapach, lecz także całego zaplecza teoretycznego owych systemów - złożonego procesu modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

#### 4. Rola historii wychowania w prognozowaniu edukacji

Dla potrzeb prognoz edukacyjnych jako podstawy modelowania szkoły polskiej na najbliższe lata nie wystarczy odwoływanie się do wydarzeń epokowych w dziejach narodu. Dodajmy, że prognozowanie każdej dziedziny życia społecznego, w tym również i edukacji, staje się obecnie działalnością zorganizowaną, opartą na określonej metodologii przewidywania przyszłości. Tylko taki sposób prognozowania może stać się podstawą do kształtowania modelu edukacji oraz do określenia 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<sup>9</sup>. Metodę ekstrapolacji stosują specjaliści różnych dyscyplin naukowych zajmujący 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 powyżej 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 naszej 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 stanowić dalsze - bardziej doskonałe ogniwo w rozwoju systemu edukacji narodowej. Wyniki badań historyczno-oświatowych wnoszą do wszelkich wersji prognoz elementy zapewniające ciągłość edukacji; ponadto mogą one dopomóc do uniknięcia wielu uproszczeń, a nawet błędów na skomplikowanej drodze przewidywań naukowych. Uwaga ta do-

tyczy historii doktryn pedagogicznych, szeroko rozumianej ideologii wychowawczej, koncepcji ustroju szkolnego, profilu kształcenia i metod jego realizacji, wzoru 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 ogólnie kilka z nich.

Historycy wychowania bez trudu mogą ukazać ścisły związek ideologii wychowawczej poszczególnych epok historycznych z koncepcjami systemu edukacji narodowej oraz ich funkcją klasową. Dodajmy, że problematyka koncepcji systemu edukacji narodowej stanowi dziś kluczowe zagadnienie dla dużego zespołu rzeczoznawców zajmujących się prognozowaniem edukacji. Wyniki badań historyczno-oświatowych w tej dziedzinie dostarczają wiele przesłanek do trafnych rozstrzygnięć i rozszerzają pole widzenia.

Podobnie kluczowym zagadnieniem, w kręgu którego stykają się badania historyczno-pedagogiczne i prognostyczne, są sprawy profilu i metod kształcenia. Dorobek w tej dziedzinie, szczególnie okresu międzywojennego, może dostarczyć wiele materiału do opracowania prognoz edukacyjnych.

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 bliższą 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. stanowiło zjawisko przejściowe, a jakie elementy



tego dorobku stanowią wartość trwałą? Jakie elementy wspomnianego dorobku funkcjonują we współczesnych związkach młodzieżowych? Z obserwacji i studiów literatury przedmiotu wynika, że bardzo wiele. Pełną odpowiedź na to pytanie mogą dać dopiero badania porównawcze.

Na zakończenie naszych rozważań zaznaczymy, że epoką szczególnego postępu w dziedzinie edukacji stał się wiek XX. W znacznej mierze zdecydował o tym postęp w rozwoju nauki. Próba oparcia pracy dydaktyczno-wychowawczej na przesłankach naukowych znalazła swój wyraz przede wszystkim w eksperymentowaniu szkolnym i pedagogicznym. Wyniki tych eksperymentów 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.

W świetle dotychczasowych rozważań stwierdzić można, że w opracowywaniu 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.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup>Zagadnienie to było przedmiotem zainteresowania wielu osób. Omawiam je szczegółowo w rozprawie pt: O niektórych zagadnieniach przedmiotu badań historii wychowania i jej roli w edukacji pedagogicznej, W: Z zagadnień metodologicznych historii wychowania. Sprawozdanie z sympozjum Katedry Historii Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego i Katedry Pedagogiki UAM, oprac. S.Truchim, Łódź 1965 s.15-36

<sup>2</sup>B.Suchodolski, Badanie a nauczanie, Nauka Polska T.21 1936, s.19, nadbitka

<sup>3</sup>K. Sośnicki, Strukturalizm w kształceniu /na prawach rękopisu/, Kraków 1976, s.3

<sup>4</sup>J.Topolski, Dydaktyczne walory nauki historii, Neodidagmata 1975 nr 7 s.79

<sup>5</sup>Tamże, s.70

<sup>6</sup>Tamże, s.82

<sup>7</sup>Dowodem tego jest dyskusja nad nauczaniem historii oświaty i wychowania w szkołach wyższych, która odbyła się 14 IV 1972. Por. Przegląd Historyczno-Oświatowy 1972 nr 4

<sup>8</sup>J.Topłski, Dydaktyczne ..op.cit. s.83

<sup>9</sup>R.Wroczyński, Rola badań historyczno-oświatowych w prognozowaniu oświaty, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1974 nr 3 s.312. Jest to referat R.Wroczyńskiego wygłoszony na sympozjum poświęconym roli badań historycznych w prognozowaniu oświaty. Sympozjum to zorganizowała w dniu 7 III 1974 r. Komisja Historyczna ZNP.

**РОЛЬ ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ПОПОЛНЕНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

**Резюме**

Историческое воспитание и образование педагогического профиля обучения идёт в направлении формирования в слушателях определённых отношений и формирования структур мышления. Взгляд на историю воспитания сквозь призму структур мышления и структур деятельности позволяет интерпретировать историю как науку об истории всесторонней общественно-педагогической деятельности школ и воспитывающих учреждений. Таким образом наряду с учётом прошедшего одновременно подчёркивается некая общая структура историко-педагогического процесса, общественно-воспитательная деятельность, связывающая прошедшее с современностью. Обучая истории, обучаем историческому мышлению. Историческое мышление приучает к мышлению и динамической деятельности. Педагоги, теоретики и практики, мыслящие исторически и обладающие ответственностью возможности изменений в научно-исследовательской и дидактическо-воспитательной деятельности, стараются учитывать и модернизировать исторически сформированную педагогическую ситуацию. В этом в основном заключается роль исторического воспитания и образования педагогического профиля обучения.