

JĘDRZEJ SOBCZAK
WSP w Bydgoszczy

WARTOŚCI EDUKACYJNE HISTORII WYCHOWANIA

"Jednym z głównych, niestety często niedostrzeganych problemów, jakie nasuwa dydaktyka różnych przedmiotów wykładowych w szkołach wyższych - pisze Jerzy Topolski w 1975 roku - jest stopień świadomości walorów dydaktycznych tych przedmiotów"¹. Spostrzeżenie wybitnego historyka i metodologa historii jest aktualne jeszcze dzisiaj. Ośmiela ono do wyrażenia kilku uwag na temat dydaktyki historii wychowania i walorów wychowawczych tego przedmiotu. Uwagi te można traktować jako zasygnalizowanie kilku zagadnień, które zasługują na szerszą dyskusję.

1. Wzrost znaczenia historii wychowania jako dyscypliny naukowej i jako przedmiotu nauczania

Wyraźny rozwój historii wychowania - dyscypliny, która należy do nauk historycznych, a zarazem zajmuje ważne miejsce w systemie nauk pedagogicznych - miał miejsce w XIX wieku. Było to następstwem poszerzania, w tym właśnie wieku, badań historycznych, rozwoju metodologii i wzrostu znaczenia tych dziedzin jak też efektem gwałtownego wzrostu społecznego znaczenia wychowania, co przyczyniło się do przekształcenia refleksji wychowawczych w naukę o wychowaniu. W XIX wieku szereg rządów przejmuje oficjalnie opiekę nad oświatą, wprowadza powszechne, a w niektórych krajach nawet obowiązkowe, bezpłatne i świeckie nauczanie.

Jeszcze w wielu krajach ustalały się państwowe systemy szkolne, gdy na przełomie XIX i XX wieku nastąpiła eksplozja nowatorstwa pedagogicznego. Pojawiły się stosunkowo liczne projekty nowych rozwiązań organizacyjnych oraz metodycznych w zakresie nauczania i wychowania. Te, niekiedy cenne i oryginalne projekty i próby nowatorskiego organizowania procesu wychowawczego, mogą stać się ży-

wym składnikiem współczesnej refleksji i praktyki wychowawczej tylko dzięki historii wychowania. Wiązą się one często z utopijną wiarą w odrodzenie społeczeństwa przez wychowanie i stanowią dopełnienie utopijnych poszukiwań różnych kierunków społecznych i filozoficznych, próbujących ustalić, oprócz istoty humanizmu, drogi jego realizacji. Inspiracją dla szermowania ideą humanizmu staje się teraz fakt przyspieszonego postępu technicznego i związana z tym możliwość wzrostu produkcji dóbr materialnych. Wydaje się, że szczęście społeczeństw zależy teraz od nasycenia stosunków międzyludzkich pierwiastkiem humanitaryzmu.

Ta, mająca swój sens wychowawczy wiara w skuteczność propagowania idea humanitaryzmu, łączy się z przekonaniem, że sukcesy w przebudowie stosunków międzyludzkich można osiągnąć tylko poprzez współdziałanie ze sobą przedstawicieli różnych narodowości. Wybitni pedagodzy z różnych krajów, powodowani ideą moralnego wychowania ludzkości tworzą w 1908 roku w Londynie organizację pod nazwą Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego. Pedagodzy zrzeszeni w tej organizacji uznają, że przedmiotem nauczania, który może istotnie przyczynić się do realizacji idei wychowania moralnego jest historia. To przekonanie staje się powodem, że uczestnicy piątego światowego kongresu wychowania moralnego, który odbył się na początku 1932 roku, postulują zorganizowanie międzynarodowej konferencji poświęconej nauczaniu tego przedmiotu. Kilka miesięcy później odbyła się Pierwsza Konferencja Międzynarodowa Nauczania Historii. Jej uczestnikami byli pedagodzy, wychowawcy, moralisci oraz historycy. Uchwalili oni między innymi rezolucję wyrażającą życzenie, aby do szkół podstawowych i średnich wszystkich krajów wprowadzić nauczanie historii nauk "dla poznania ogólnej i całkowitej historii ludzkości"².

W tym czasie historia nauk jest już wykładana w wielu uczelniach Europy i Stanów Zjednoczonych³. Historia nauk jest uważana przez niektórych uczonych za dyscyplinę zawierającą potencjalnie większe możliwości wychowawcze, zwłaszcza w zakresie wychowania internationalistycznego i związanej z nim idei pacyfizmu, niż na przykład historia polityczna. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim humanistycznych, ukazują doniosłe znaczenie nauk dla współczesnego i minionego życia społecznego oraz uznają historię nauki za ważny czynnik wychowania nowoczesnego człowieka⁴.

Argumenty, które przytaczano i przytacza się dla udowodnienia wychowawczego znaczenia historii nauki można w równej mierze odnieść do treści historii wychowania. Tak jak trudno wyobrazić sobie współczesne życie bez stałej ingerencji nauki, podobnie nie można wyobrazić sobie współczesnego człowieka i postępu społecznego bez oświaty i wychowania. Pełniejsze zrozumienie ich miejsca w życiu jednostek i społeczeństwa umożliwia historia wychowania. Stąd w dziedzinie badań nad przeszłością wychowania można w wielu krajach świata dostrzec ożywienie, które przejawia się w powstawaniu specjalistycznych towarzystw, wydających własne periodyki, inspirujących badania zespołowe, podejmujących problematykę teoretyczno-metodologiczną historii wychowania⁵.

Pierwszym poważniejszym przejawem mobilizacji polskich historyków wychowania dla określenia metodologii uprawianej dyscypliny oraz ukazania jej roli w edukacji pedagogicznej było łódzkie sympozjum, zorganizowane w 1965 roku przez Katedrę Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego i Katedrę Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego⁶. W tym czasie wyszła drukiem pierwsza powojenna obszerna historia wychowania napisana przez Stefana Wołoszyna⁷ oraz opracowane przezeń trzy tomy źródeł⁸, stanowiące wraz z podręcznikiem szerokie kompendium wiedzy o przeszłości wychowania i myśli pedagogicznej. Treści łódzkiego sympozjum, jak i praca S. Wołoszyna stanowiły i nadal stanowią istotny punkt odniesienia dla dalszych rozważań nad metodologią i metodyką historii wychowania oraz kształtem podręcznika akademickiego tego przedmiotu.

W początkach lat siedemdziesiątych odbyły się trzy spotkania polskich naukowców zainteresowanych historią wychowania, na których omówiono kolejno takie problemy, jak rola oraz znaczenie historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli⁹, nauczanie tego przedmiotu w szkołach wyższych¹⁰ wreszcie rola badań historyczno-oświatowych w prognozowaniu oświaty¹¹. Cykl tych spotkań sprowokowany był przez próby ograniczenia programu historii wychowania w zakładach kształcących pedagogów i nauczycieli, lecz dyskusja na wspomnianych spotkaniach przyczyniła się do zwiększenia liczby godzin przewidzianych na nauczanie tego przedmiotu. W obronie historii wychowania zaangażowali się wówczas historycy różnych specjalności, zajmujący się dziejami politycznymi, społecznymi czy dziejami kultury. Wykazywano między innymi, że zamach na historię wychowania to zamach na poziom

kultury pedagogicznej przyszłych nauczycieli i wychowawców.

Wspomniane wyżej, zilustrowane tylko na polskim przykładzie, przejawy zainteresowania dziejami oświaty, obserwowane w wielu krajach, umożliwiły zorganizowanie we wrześniu 1979 roku pierwszej międzynarodowej konferencji historyków oświaty, która odbyła się w Leuven /Belgia/. 55 uczestników tej konferencji, reprezentujących 13 krajów powołało do życia organizację pod nazwą Stała Międzynarodowa Konferencja Historyków Oświaty¹². Statut tej organizacji zakłada m.in. "1/popieranie i ułatwianie badań na polu historii oświaty/.../ 4/ popieranie wysiłków zmierzających do wprowadzenia historii wychowania do programów nauczania"¹³. Wybrany na pierwszej międzynarodowej konferencji historyków oświaty sześciuosobowy stały komitet /w skład tego komitetu wchodzi Polak, profesor Józef Miąso/ zainicjował zorganizowanie przez Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN kolejnej, drugiej konferencji, która odbyła się w 1980 roku w Jabłonnie pod Warszawą. Uczestniczyło w niej 65 osób z 18 krajów.

Tematem obrad pierwszej międzynarodowej konferencji historyków wychowania było kształtowanie się nowoczesnego zawodu nauczycielskiego oraz społecznej funkcji nauczycieli od XVIII do końca XIX wieku. Druga konferencja podjęła problem innowacji w oświacie i wychowaniu w przekroju historycznym. Tematyka badań podjęta na konferencjach może sugerować, jakie zagadnienia uważają za istotne dla współczesności historycy wychowania z różnych stron świata.

Utworzenie międzynarodowej organizacji, której celem jest wymiana doświadczeń w zakresie żywotnych problemów związanych z badaniami i wykorzystaniem wiedzy o przeszłości oświaty i wychowania, napawa otuchą, że dalsze badania nad przeszłością wychowania będą w miarę obiektywne, kierunek ich właściwy, a efekty tych badań będą szeroko wykorzystywane w pracy wychowawczej. Realizacja tych nadziei zależy od szeregu czynników, także od każdego historyka z osobna. Można przypuszczać, że ciągle poszerzane kontakty historyków wychowania umożliwią wielu spośród nich doskonalenie warsztatu badawczego jak i podnoszenie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych.

Doskonalenie warsztatu badawczego, a równocześnie usprawnianie form i metod popularyzacji zdobytej wiedzy, wydobywanie i wykorzystanie w procesie tej popularyzacji szczególnie wartościowych wychowawczo treści danej dyscypliny składa się na wytworzenie w świa-

domości nauczyciela akademickiego szczególnego typu wzmocnienia zwrotnego. Osiągnięcia badawcze budzą chęć przekazywania ich treści a efektywne ich przekazywanie stymuluje nauczyciela w kierunku dalszych czynności badawczych. U nauczyciela akademickiego rozwija się poczucie więzi ze studentami jako odbiorcami i potencjalnymi współtowarzyszami naukowej przygody.

Wspomniane wzmocnienie wzajemne, zachodzące w sferze motywacji naukowca oraz jego poczucie więzi ze studentami może tworzyć korzystną atmosferę dla rozwoju zainteresowań studenta przedmiotem nauczania, a zarazem pomyślny klimat dla kształtowania u niego pewnych postaw prospołecznych związanych z bezinteresownym umiłowaniem wiedzy.

2. Zagadnienie zakresu badań i programu nauczania historii wychowania

Zakres historii wychowania, zarówno jako przedmiotu badań, jak też jako programu nauczania przyszłych pedagogów nie jest ostatecznie i precyzyjnie określony. W odniesieniu do programu badań historii wychowania fakt ten nie budzi i budzić nie powinien większego niepokoju. W skomplikowanym układzie wydarzeń historycznych fakty z różnych dziedzin życia mogą być - jeśli nie bezpośrednio to pośrednio, jeśli nie jako przyczyny to jako następstwa - powiązane z dziedziną oświaty i wychowania. Niektóre określenia przedmiotu zainteresowań historii, zwłaszcza historii kultury sugerują, iż ta ostatnia eksploruje ten sam teren, co historia wychowania. Szczególnie może to być wyraźne, gdy o historii kultury mówi naukowiec, będący zarazem wybitnym pedagogiem i historykiem wychowania. Bogdan Suchodolski zabierając głos w dyskusji na temat podręcznika "Historii Polski" stwierdza m.in., że "Historia kultury jest przede wszystkim historią umysłowego i moralnego rozwoju ludzi"¹⁴. Zdanie to jest uzupełnione dalszym komentarzem, pozwalającym dostrzec szerszy bezprzecnie zakres historii kultury niż zakres historii wychowania, ale wyrwane z kontekstu mogłoby być przedmiotem różnych interpretacji stosunku zakresów badań obu dyscyplin historycznych. Również mogłoby powstać wiele interpretacji stosunku między zakresem historii w ogóle a zakresem historii wychowania w świetle stwierdzenia Lucien Goldmanna, iż tym "czego ludzie w historii szukają, są przekształcenia podmiotu działania w stosunku dialektycznym: Ludzie-Świat, są to przeksz-

tałcenia społeczeństwa ludzkiego"¹⁵. Powyższe sformułowanie francuskiego historyka kojarzy się z trzecim, najszerszym kręgiem tematycznym postulowanej przez B. Suchodolskiego "pedagogicznej historii wychowania". W ujęciu naszego wybitnego pedagoga tym kręgiem tematycznym jest "historia formowania się człowieka pod wpływem działania różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych i intelektualnych"¹⁶.

Brak ostrego przedziału pomiędzy terenem badań poszczególnych dyscyplin historycznych, co zresztą znamienne jest dla wszelkich dyscyplin społecznych, nie powinien niepokoić i z tego względu, że programy badawcze oraz programy nauczania tych przedmiotów ulegają i będą ulegały zmianom wraz z rozwojem życia społecznego. Byłoby jednak źle, gdyby wśród specjalistów określonych dyscyplin nie dyskutowano na temat najbardziej obecnie i w przyszłości korzystnego dla praktyki społecznej zakresu badań, gdyby nie modyfikowało się programów badawczych, a zarazem programów nauczania danych dyscyplin równoległe do zmian w życiu społecznym.

Zadania historyków wychowania jako reprezentantów dyscypliny uwikłanej w zespół teoretycznych nauk o przeszłości, a jednocześnie włączanej do systemu teoretyczno-praktycznych nauk dotyczących teraźniejszości /nauki pedagogiczne/, są stosunkowo rozległe i trudne. Jako reprezentanci badań historycznych muszą starać się określić teren badawczy swojej dyscypliny i jej miejsce wśród innych nauk historycznych, a jednocześnie muszą pamiętać o powiązaniach między zjawiskami wychowawczymi w przeszłości, jak i o ich powiązaniach z pozostałymi zjawiskami życia społecznego. Trudno zajmować się wyizolowanym terenem przeszłości oświaty i wychowania, jeśli aprobeuje się integralny punkt widzenia człowieka, który zakłada przewyciężanie "małych" historycznych partykularizmów. Jerzy Topolski uważa, że "trudno uprawiać sensownie np. "czystą" historię kultury, tak jak "czystą" historię polityczną czy gospodarczą"¹⁷. "Postęp specjalizacji - pisze Bogdan Suchodolski - wymaga zawsze nowych osiągnięć w zakresie integracji"¹⁸. Uwzględnienie tych postulatów i prawidłowości wymaga stałych kontaktów z wynikami różnych badań historycznych. Jako przedstawiciele wiedzy mającej stanowić część składową nauk pedagogicznych historycy wychowania muszą dbać, by wiedza o przeszłości oświaty i wychowania służyła integrowaniu i pogłębianiu treści nauk pedagogicznych. W związku z tym zobowiązani są śledzić współczesne sobie osiągnięcia tych nauk. His-

toryk wychowania winien pamiętać, że jako historyk jest równocześnie pedagogiem, a jako pedagog nie może przestać być historykiem.

Nauczyciel historii wychowania musi z kolei wiązać obowiązki wykładowcy przekazującego wiedzę o przeszłości oświaty i wychowania z obowiązkiem wychowawcy akademickiego. Ponieważ zakładamy, że nauczycielem akademickim historii wychowania jest z reguły ten, kto prowadzi badania nad przeszłością oświaty, rodzi się szereg problemów dyskusyjnych nad wzajemną relacją czynności badawczych i czynności dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela określanego mianem pracownika naukowo-dydaktycznego.

Jednym z takich problemów może stać się pytanie, czy tematyka badawcza zastrzeżona dla historii wychowania wyznacza niejako automatycznie zakres programu nauczania tego przedmiotu? Zajęcia z historii wychowania winny wytworzyć u studentów rozumienie specyfiki tej dyscypliny historycznej i wyposażyć ich w zakres konkretnej wiedzy z tej dziedziny. Wydaje się jednak, że prowadzący zajęcia, przy dobieraniu treści programowych winien kierować się możliwością rozwoju za ich pośrednictwem szeroko pojętej kultury społecznej studenta, a przede wszystkim jego kultury pedagogicznej. Skuteczność pracy przyszłego wychowawcy czy pedagoga określonej specjalności, stykającego się z ludźmi o różnych postawach życiowych zależy w dużej mierze od kultury społecznej. Twórcza postawa prowadzącego zajęcia z historii wychowania może między innymi wyrażać się w tym, że ustala on i realizuje taki program nauczania, który uwzględniając możliwości sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i wymogi życia społecznego, będzie służył najlepiej formowaniu osobowości przyszłego pedagoga. Trzeba bowiem pamiętać, że historyk wychowania jako pracownik dydaktyczny nie kształci specjalisty w swojej dyscyplinie, ale współdziała w przygotowaniu pedagoga, fachowca w określonej dziedzinie działalności wychowawczej, opiekuńczej czy kulturalno-oświatowej. Toteż wydaje się, że nauczyciel-wychowawca jest upoważniony do przekraczania, w czasie swoich zajęć dydaktycznych, granic "zastrzeżonych" dla historii wychowania i ma prawo wchodzić na obszary innych dyscyplin historycznych - a nawet nie tylko historycznych - jeśli byłoby to z korzyścią dla kształtowania kultury społecznej studentów.

Historycy wychowania, prowadząc jednocześnie badania nad przeszłością wychowawczą i zajęcia dydaktyczne z dziejów wychowania, za-

niedbują niekiedy refleksję nad swoją funkcją wychowawcy. Porwani twórczym zapałem badawczym, często zaabsorbowani drobnym wycinkiem rzeczywistości, gromadząc materiał dla jego ścisłego odtworzenia, przekazują słuchaczom przede wszystkim efekty swoich badań. Ten rodzaj zajęć może mieć duży ładunek wychowawczy w stosunku do słuchaczy, którzy są zainteresowani badaniami historycznymi. Wśród słuchaczy uczelni pedagogicznych, których obowiązuje udział w zajęciach z historii wychowania, niewielu można znaleźć kandydatów na przyszłych historyków wychowania. Nie powinno to zniechęcać nauczyciela tego przedmiotu. Winien on natomiast w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystać fakt, że większość studentów kierunków pedagogicznych - tak jak wielu młodych ludzi - chciałaby w sposób pełny i rozumny przeżyć życie, przedstawiać sobą jakąś wartość, chciałaby być "kimś" - jak mówi B. Suchodolski.

Historia, która w obecnym ujęciu coraz mniej obciąża pamięć, pisze Waldemar Voisė, a coraz więcej kształci rozum, staje się "drogowskazem mogącym ułatwić orientację w zawiątej dziedzinie krzyżowania się przeszłości, teraźniejszości i przyszłości"¹⁹. Staje się drogowskazem, gdy rozwija sprawność myślenia, ukazuje skuteczność działania, co wiąże się, według W. Voisė, z coraz większym poczuciem odpowiedzialności za dalszą czy bliższą przyszłość.

Jeśli prowadzący zajęcia z historii wychowania będzie poprzez swój przedmiot realizował założenia wychowawcze wyższych uczelni i będzie współuczestniczył twórczo w kształtowaniu kultury pedagogicznej przyszłego wychowawcy, może również odnieść sukces jako reprezentant dyscypliny naukowej. Młodzież dostrzegając walory humanistyczne poznawanej dyscypliny, jej pozytywną rolę w kształtowaniu postawy zawodowej, zacznie interesować się samą dyscypliną i w przyszłości będzie włączała źródła i opracowania z dziejów myśli pedagogicznej do lektur samokształceniowych.

3. Strukturalne wiązanie wiedzy jako podstawowy warunek dydaktyczno-wychowawczego powodzenia w nauczaniu historii wychowania

Uzyskanie sukcesu wychowawczego przez nauczyciela akademickiego możliwe jest wówczas, gdy współdziała on świadomie w poczynaniach wychowawczych z innymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi oraz z samymi studentami, u których ma nastąpić ukształtowanie pożądanej stru-

ktury wiedzy i postaw. Zgodnie ze strukturalną teorią uczenia się określone wiadomości mogą być zapamiętane, jeśli włączy się je do większej, istniejącej lub tworzonej całości²⁰. Jeżeli nauczanie historii wychowania będzie polegało na przyswajaniu sobie oderwanych informacji, które nie będą wyjaśniane lub nie będą z kolei służyły wyjaśnianiu innych faktów, to cały bagaż informacji z tej dziedziny rozsypie się po egzaminie, a efekty wychowawcze będą żadne. Asymilacja nowej wiedzy do ukształtowanych wcześniej schematów następuje w trakcie aktywności uczącego się. Różne elementy wiedzy posiadanej i przyswajanej - z tej samej dziedziny czy dziedzin pokrewnych, dotyczących tego samego okresu czy okresów od siebie odległych - dzięki pracy myślowej, operacjom analityczno-syntetycznym, porównywaniu, dochodzeniu przez indukcję do uogólnień różnego stopnia, dzięki zabiegom dedukcyjnym tworzą określone struktury, mechanizmy umożliwiające orientację co do rzeczywistości i sposobów działania.

By ułatwić studentom tworzenie większych struktur wiedzy, prowadzący zajęcia z historii wychowania może wykorzystywać różnego rodzaju tabele ułatwiające systematyzację chronologiczno-synchroniczną pewnych faktów oraz zachęcać studentów, by sami projektowali podobne tabele. Przykłady takich tabel podaje między innymi Władysława Błomska z Katowic w opracowanym przez siebie przewodniku dla studentów²¹. Dla wdrożenia studentów do tworzenia różnych struktur wiedzy podaje się im przekrojowe zagadnienia, wymagające na przykład ujęcia określonej idei pedagogicznej czy określonego typu szkoły w rozwoju historycznym.

Nauczyciel historii wychowania, chcąc realizować swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze, musi odwołać się do określonej wiedzy studentów wyniesionej z poprzedniego okresu nauki. Będzie to przede wszystkim odwołanie się do pewnych schematów wiedzy z zakresu historii zwłaszcza historii kultury wytworzonych w trakcie nauki historii, języka polskiego czy też innych przedmiotów. Nie może to być odwołanie się do treści programu nauczania szkoły średniej, ale musi to być oparcie się na autentycznie posiadanych przez studentów wiadomościach. Jeśli okaże się, że student ma nikłą wiedzę z historii społecznej czy historii kultury, trzeba mu dopomóc w przyswojeniu pewnego jej minimum, gdyż nie można wytworzyć sobie świadomości funkcji oświaty i wychowania w dziejach, zrozumienia prawidłowości jej rozwoju, jeśli nie zna się całego splotu wydarzeń, w które zjawiska oświatowo-

wychowawcze są uwikłane.

Ważnym środkiem pobudzania ciekawości i zainteresowań słuchaczy jest ukazywanie, że pewne problemy, marzenia, trudności są wspólne ludziom współczesnym i ludziom epok minionych. Z natury rzeczy najpierw człowiek interesuje się współczesnością, jest mu ona bliższa niż przeszłość. Dla zbliżenia studentów do przeszłości można i należy wykorzystać ich wiedzę i odczucia związane z teraźniejszością, by z kolei tę ostatnią uczynić bliższą i zrozumialszą dzięki wiedzy o przeszłości. Szereg przedmiotów składających się na program studiów pedagogicznych może łatwiej pobudzić uwagę studentów niż historia, z racji bezpośrednich związków z teraźniejszością. Jakkolwiek pedagodzy i historycy stwierdzają też zjawisko odwrotne. Duża część młodzieży jest bardziej skłonna zastanawiać się nad przeszłością i łatwiej przyjmuje sugerowane przez nią prawdy niż prawidła i normy formułowane przez współczesne nauki społeczne. Wynika to z obserwowanej rozbieżności między teorią i praktyką współczesną, między ideałami i założeniami społecznymi a dalekimi od nich doświadczeniami codziennego życia.

W wypadku ucieczki młodzieży od teraźniejszości zadaniem historyka wychowania jest m.in. takie zainteresowanie studentów określonymi problemami i zjawiskami występującymi już w przeszłości, by pobudzić ich do zastanowienia się nad podobnymi problemami i zjawiskami społecznymi we współczesnej teorii i praktyce. Umiejętnie stosowana w nauczaniu historii aktualizacja progresywna i regresywna umożliwia zrozumienie faktów dawnych, a jednocześnie pogłębi znajomość teraźniejszości²². Dla łączenia teraźniejszości z przeszłością można wynajdywać tematy dyskusyjne, które treścią i terminologią przekraczają barierę wieku. Na przykład jeszcze dzisiaj używamy określeń "postawa romantyczna" i "postawa pozytywistyczna" a przecież u genezy tych pojęć leżą dziewiętnastowieczne wielopłaszczyznowe prądy, którym na naszych ziemiach odpowiadały określone aspiracje wychowawcze. Używane dzisiaj nazwy i wyrażenia obcego pochodzenia nabierają pełniejszego sensu, kiedy zestawimy je z ich pierwotnym, historycznym znaczeniem. Pojęcia "szkoła", "akademia", "liceum" czy "sofistykka" wyjaśnione na swoim rodzimym gruncie, stają się bliższe, a czasem budzą głębszą refleksję nad określonymi zjawiskami współczesności.

Jeśli - jak podkreślał wiele lat temu Stanisław Michalski -

"program historii wychowania wymaga integracji z całokształtem studiów pedagogicznych"²³, to poczynania dydaktyczno-wychowawcze prowadzącego zajęcia z tego przedmiotu wymagają korelacji z poczynaniami dydaktyczno-wychowawczymi nauczycieli innych dyscyplin, i to nie tylko pedagogicznych. W treściach przekazywanych na zajęciach historii filozofii, socjologii, ekonomii politycznej czy psychologii społecznej można znaleźć wiele różnych punktów stykowych z pewnymi treściami historii wychowania posiadającymi duże walory wychowawcze. Na przykład zagadnienia antropologii filozoficznej mogą stać się gruntem dla rozważań nad celami i ideałami wychowania w minionych epokach, teoria poznania w ujęciu historycznym może stanowić punkt wyjścia przy omawianiu historii teorii i praktyki nauczania. Zagadnienia współczesnej polityki, a zwłaszcza kultury politycznej stanowią pewien ciąg treściowy z wychowaniem obywatelskim czy narodowym w przeszłości.

4. Wychowawcze walory tkwiące w treściach historii wychowania

Istotnym momentem wyjściowym, decydującym o nadaniu układanemu przez nauczyciela akademickiego programowi historii wychowania walorów wychowawczych jest określenie ogólnych założeń wychowawczych przedmiotu i uczynienie ich jednym z istotnych kryteriów doboru treści. Efekty wychowawcze kierunku studiów czy uczelni zależą od tego, czy pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni danego kierunku studiów czy uczelni właściwie ujmują i realizują swoje programy w aspekcie funkcji wychowawczej danej specjalności studiów wyższych.

Jakie mogą być funkcje wychowawcze studiów wyższych? Problem ten poruszył między innymi na VI Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym w Łodzi w 1981 roku Jerzy Goćkowski. Jakkolwiek jego postulaty funkcji edukacji uniwersyteckiej można uznać za ideał wymagań daleki od rzeczywistości, warto przytoczyć te mające wieść ku humanizmowi i obiektywizmowi wymagania, by zastanowić się, czy treści historii, a zwłaszcza historii wychowania mogą realizacji tych wysokich wymagań służyć. J.Goćkowski wymienia trzy, uznane przezeń za najważniejsze, funkcje edukacji uniwersyteckiej:

"1/ funkcję humanistyczną polegającą na podbudowaniu światopoglądu jednostek, 2/ funkcję techniczną rozumianą jako dostarczenie wiedzy pozwalającej na rozeznanie się w możliwościach rozwiązywania problemów napotykanym w praktyce społecznej, 3/ funkcję ogólnospołeczno-

edukacyjną ujmowaną jako uczenie myślenia w kategoriach refleksji krytycznej, stanowiącej barierę chroniącą zarówno przed autorytaryzmem jak i besrefleksyjnym demokratyzmem"²⁴.

W "Głosie Nauczycielskim" ze stycznia 1984 roku można znaleźć z kolei bardzo ogólne sformułowanie założeń koncepcji programowej edukacji nauczycielskiej, które jest częściowo sprowadzeniem ogólnych wymogów edukacji wyższej uczelni do potrzeb kierunków nauczycielskich. Autor tego ujęcia Tadeusz Malinowski wyraża przekonanie, że koncepcje programowe kształcenia nauczycieli wymagają uwzględnienia co najmniej trzech podstawowych zakresów ich kwalifikacji²⁵. Wymieńmy je również dla sprawdzenia, czy i w realizacji tych założeń mogłaby uczestniczyć historia wychowania. Jako pierwszą grupę kwalifikacji zawodowych, którą należy uwzględnić w koncepcjach programowych, wymienia T. Malinowski postawę obywatelską nauczyciela. Postawa ta ma się przejawiać w uspołecznieniu i patriotyzmie, w znajomości dziejów narodu i szacunku dla nich, w identyfikacji z krajem w jego współczesnym kształcie. Drugi istotny zakres kwalifikacji nauczyciela wymieniony przez T. Malinowskiego stanowi kultura zawodowa nauczyciela. Jej objawem ma być stosunek do dziecka, motywacja do pracy, kultura współżycia i wysoka kultura pedagogiczna, stały rozwój i doskonalenie kwalifikacji. Na trzecim miejscu jako istotny zakres kwalifikacji w ujęciu wspomnianego pedagoga znajduje się kultura naukowa. Ujawnia się ona w znajomości przedmiotu nauczania jako dziedziny nauki i znajomości metod nauczania.

Czy można przyjąć te dwie wyżej wymienione propozycje - J. Goćkowskiego i T. Malinowskiego - za podstawę takiego ustrukturalizowania programu historii wychowania, by służył on wychowaniu przyszłych pedagogów różnych specjalności? Obie propozycje, wzajemnie się uzupełniające mogą z pewnością ułatwić uświadomienie i wstępne uporządkowanie przekazywanych treści historii wychowania w aspekcie oddziaływań edukacyjnych. Dla wzmocnienia tej tezy podajmy kilka sugestii ukazujących, iż postulowane funkcje edukacji uniwersyteckiej czy założenia koncepcji edukacji nauczycieli znajdują w treściach historii wychowania materiał do urzeczywistnienia. Przedstawienie możliwości wykorzystania historii wychowania dla przebudowy światopoglądu to jest dla realizacji tak zwanej humanistycznej funkcji edukacji, dokonują znani polscy historycy w licznych opracowaniach traktujących o stosunku historii i współczesności, miejscu

historii w życiu ludzkości, narodu, jednostki. Można dla przykładu wymienić kilku naszych historyków, a zwłaszcza tytuły ich prac, które świadczą o możliwości rozważania historii w aspekcie światopoglądowym: B. Leśnodorski - Historia i współczesność, Rozmowy z przeszłością²⁶; J. Topolski - Świat bez historii²⁷; S. Kieniewicz - Historyk a świadomość narodowa²⁸; T. Łepkowski - Człowiek i historia, Przeszłość miniona i teraźniejsza²⁹. Walory światopoglądowe dziejów myśli wychowawczej prezentuje między innymi artykuł Andrzeja Tchorzewskiego pt. Cele wychowania na tle rozumienia istoty człowieka /próba syntetycznego ujęcia historycznego/³⁰.

Historia wychowania współdziała przy przebudowie światopoglądu budząc refleksje nad rolą i miejscem nauki, oświaty i wychowania w dziejach społeczeństwa i życiu jednostek, ukazując relacje między rozwojem oświaty a humanitaryzmem w stosunkach międzyludzkich, przedstawiając powiązania oświaty i wychowania z nurtami humanizmu i prądami ideowo-kulturowymi. Głębszą refleksję może budzić rozwój idei społeczeństwa wychowującego³¹. Myśl o społeczeństwie wychowującym, podobnie jak ideę ustroju bezklasowego zainicjowali utopiści. Tomasz Campanella w początku XVII wieku w "Państwie słońca" przedstawia wizję szczęśliwego społeczeństwa, w którym rządzą ludzie mądrzy, a uczą się wszyscy. W kierowanych przez Roberta Owena na przełomie XVIII i XIX wieku zakładach, w proponowanych przez Karola Fouriera niewielkich społecznościach wytwórczych zwanych falangami istotne miejsce zajmuje wychowanie, które jest jednym ze spoiw i warunków harmonii panującej między ludźmi. Na początku XX wieku już nie utopista, ale wybitny polski socjolog o międzynarodowej sławie pisze o "wychowującym społeczeństwie"³². Uważa on wychowanie za jedyny środek, który może doprowadzić do harmonijnego życia społeczeństw.

W dziejach myśli wychowawczej można znaleźć próby formułowania wzorów zachowań i sposobu życia jednostki, które byłyby godne człowieka. Tacy wybitni pedagodzy, jak na przykład Sokrates, Pestalozzi, Korczak czy Makarenko sami stanowić mogą najwyższe wzory życia, są - jak pisze S. Wołoszyn - "wielkimi autorytetami moralnymi ludzkości"³³. Historia myśli wychowawczej przedstawia w większości wypadków pedagogów-wychowawców, którzy propagują ideę szacunku dla dziecka, dla jego wzrostu, niezależnie od przynależności dziecka do grupy wyznaniowej, narodu czy rasy. Jest to postawa humanistyczna szacunku dla rozwoju człowieka jako człowieka w kierunku najwyższej cenionych przez ludzkość wartości.

Historia wychowania, jak każda dyscyplina historyczna udowadnia, iż człowiek może istnieć i rozwijać się tylko w ramach wspólnoty. "Przejdźcie z fałszywego stanowiska 'Ja i Ty' - jak pisze Lucien Goldmann - do świadomego 'My' to sprawa epistemologicznych podstaw historii"³⁴. Autor ten dalej dodaje: "Ontologiczną podstawą historii jest stosunek człowieka do innych ludzi"³⁵. Wreszcie L. Goldmann ukazuje wprost miejsce świadomości historycznej w kształtowaniu humanistycznej, bo społecznej postawy człowieka pisząc: "Świadomość historyczna jest dostępna tylko takiemu stanowisku, które przewyciężyło indywidualistyczne 'Ja', ona właśnie jest jednym z głównych środków realizacji tego przewyciężenia"³⁶.

Można znaleźć pewne analogie między postawą humanistyczną a postawą obywatelską. O ile ta pierwsza zakłada rezygnację z indywidualistycznego 'Ja' na rzecz ludzkiego 'My', o tyle postawa obywatelska zakłada rezygnację z egocentrycznego 'Ja' na rzecz interesów wspólnoty narodowej lub państwowej. Rodzime dzieje oświaty i wychowania dostarczają całego szeregu przykładów takiej postawy obywatelskiej w związku z dążeniem do oświecania narodu. Zabiegi Stanisława Konarskiego, działalność wybitnych Polaków epoki oświecenia, Komisja Edukacji Narodowej, wkład Stanisława Staszica w rozbudowę oświaty i nauki, czy wychowawcze aspekty naszego romantyzmu i pozytywizmu mogą stanowić okazję do refleksji nad skutkami i sensem wysiłków na rzecz własnego państwa czy narodu, a zarazem budzić szacunek dla jego przeszłości.

Edukacja obywatelska na zajęciach z historii wychowania to nie tylko ukazywanie działań wybitnych ludzi czy roli, jaką odegrały prądy ideowe i umysłowe dla wychowania społecznego, ale także ukazanie konkretnej edukacji społeczno-politycznej naszych przodków. Historyk wychowania edukuje przyszłego pedagoga, gdy ukazuje mu współdziałanie różnych sytuacji i instytucji społecznych, politycznych i kulturalnych na rzecz świadomości społecznej w przeszłości. Budzi odczucia społeczne studenta, gdy ukazuje mu na przykład wychowanie obywateli Polski szlacheckiej przez takie instytucje polityczne jak sejmiki, sejm, konfederacje. Refleksja nad "złotą wolnością", nad wpływem idei i praktyki "liberum veto" na świadomość społeczną, czy wpływem elekcji "viritim" na morale szlachty może być przyczynkiem do edukacji obywatelskiej, do refleksji nad "bezkrytycznym demokracyzmem".

Wspomniany wyżej szacunek dla wielkich autorytetów moralnych

ludzkości, czy dla dokonań wybitnych ludzi naszego narodu nie musi być bezkrytycznym ich uznaniem i tendencyjnym odrzucaniem wszystkiego, co mogłoby rzucić cień na międzynarodowe autorytety czy "świętości narodu". Zetknięcie studentów z różnymi, często przeciwstawnymi ocenami tych samych faktów czy postaci historycznych będzie rozwijało odporność na "autorytaryzm", będzie sprzyjało kształtowaniu ostrożnego, wyrozumiałego spojrzenia na ludzkie sprawy, będzie wiodła ku tak zwanej "mądrości życiowej".

Historia jest w ogóle ciągłym poprawianiem, retuszowaniem obrazu ludzkości, zarazem coraz lepszym samopoznaniem społeczności ludzkiej. Tadeusz Kotarbiński porównuje działalność historyka do działalności produkcyjnej. Historyk, pisze T. Kotarbiński, przejmuje zarysowany przez poprzedników obraz stanowiący minione historyczne osiągnięcia, "tak jak producent dobra materialnego przyjmuje półprodukt w charakterze tworzywa dalszej transformacji"³⁷.

CzuJNI, ostrożny, dzięki temu odkrywcy stosunek historyka do faktu historycznego, próba interpretacji podejmowana dopiero, gdy ma się odpowiednią ilość pewnych źródeł, nasuwa myśl o analogii między historykiem a wychowawcą, przejawiającym czujną i ostrożną postawę wobec dziecka, gdy chce wytworzyć sobie obraz jego rozwijającej się osobowości. Wybitni pedagodzy przeszłości z reguły swoje refleksje pedagogiczne czy działalność wychowawczą opierali na własnych, jak i cudzych wnikliwych obserwacjach psychologicznych.

Rozważania nad życiem wybitnych pedagodzy i wychowawców pozwalają dojść do wniosku, że swoje osiągnięcia wychowawcze czy twórczy charakter swojej refleksji pedagogicznej zawdzięczają długotrwałej twórczości praktycznej lub pogłębionym studium i refleksjom teoretycznym. Nie zawsze źródłem sukcesów pedagogicznych była tylko bezpośrednia działalność i pasja wychowawcza czy też studia pedagogiczne. Często inspiracją była ogólna wrażliwość społeczna, jak i pasja poznawcza, duża kultura umysłowa, rozwinięta w oparciu o studia nad różnymi dyscyplinami naukowymi.

5. Kultura pedagogiczna jako cel pracy dydaktyczno-wychowawczej historyka wychowania i jako atrybut jego osobowości

Kierunek rozwoju współczesnej, złożonej cywilizacji, czy nawet w ogóle jej istnienie, zależą od przygotowania ludzi zdolnych udźwi-

gnąć ciężar jej wymagań i zapobiec tworzonym przez nią zagrożeniom. Idea społeczeństwa wychowującego staje się dzisiaj ponownie gorącym postulatem tych, którzy chcieliby ocalić ludzkość od głodu, wojny i ogólnej zagłady oraz tych, którzy marzą o zapewnieniu każdemu "godnego" i szczęśliwego życia. Należy "Uczyć się, aby być" głosi wydany w Paryżu w 1972 roku raport opracowany przez Komitet Międzynarodowy pod przewodnictwem Edgara Fauré'a³⁸. Droga do społeczeństwa socjalistycznego w krajach budujących ten ustrój wiedzie, według wielu, przez społeczeństwo wychowujące. W związku z tym dążymy do upowszechnienia wiedzy pedagogicznej, między innymi przez tworzenie nowych kierunków studiów pedagogicznych, wprowadzanie na różnych innych kierunkach studiów elementów wiedzy pedagogicznej, przez różne kursy pedagogiczne, wreszcie przez pedagogizację rodziców. W tej sytuacji - pisze Irena Jundziłł w artykule pt. Kształcenie pedagogiczne społeczeństwa "nie można zunifikować kultury pedagogicznej poszczególnych osób"³⁹. Zdaniem autorki artykułu trzeba dla różnych grup szerokiego zastępu pedagogów przewidzieć różne modele kultury pedagogicznej. I. Jundziłł sugeruje, iż szczególnie wysokim poziomem tej kultury winni charakteryzować się zawodowi wychowawcy. "W kulturze pedagogicznej profesjonalnych wychowawców - pisze autorka - pragniemy widzieć wysoki autorytet oparty na rzeczywistych wartościach intelektualnych i moralnych"⁴⁰.

Postulowana głęboka kultura pedagogiczna profesjonalnych wychowawców musi być oparta na głębokim humanizmie, na szerokiej ogólnej kulturze, ku której prowadzi nie tylko znajomość teraźniejszości ale również refleksja nad kulturalnym dorobkiem i doświadczeniem wieków. Na kulturę pedagogiczną jednostki składa się względnie stały, osobisty system przekonań i postaw wychowawczych. Ten system przekonań i postaw kształtuje się i interioryzuje dzięki poznawaniu, przeżywaniu i selekcji różnych, kontrowersyjnych poglądów wychowawczych. Dzieje myśli pedagogicznej są rodzajem ogromnego zbiornika wzorów, poglądów i wartości wychowawczych zawsze dostępnych naszej refleksji.

Istotnym elementem głębszej kultury pedagogicznej człowieka jest jego swoista życzliwość wyrażająca się w potrzebie takiego kształtowania umiejętności i postaw innych, by życie tych innych, a nie tylko jego, stawało się coraz bardziej pełne, godne i szczęśliwe. Życzliwość a zarazem szacunek wobec wychowanka wymaga widzenia rozległego zespołu czynników warunkujących jego osobowość, a tym samym spojrzenia

nań z pewnej dalszej perspektywy. Właśnie historia poszerzając perspektywę, z jakiej patrzymy na człowieka, pozwala spojrzeć nań życzliwiej, wyrozumialej jako na zjawisko kruche i efemeryczne, uwikłane w ogromny ciąg uwarunkowań. Zarazem na tle historii człowiek jawi się jako swego rodzaju zjawisko jedyne i niepowtarzalne. Kultura historyczna pomaga niejako w ukształtowaniu kultury pedagogicznej.

Głęboka kultura przyszłego pedagoga może być ukształtowana tylko w wyniku jego osobistego wysiłku, umiejętnie inspirowanego przez posiadających również wysoką kulturę nauczycieli akademickich. Aby sprostać swoim zadaniom nauczyciela akademickiego, historyk wychowania musi pogłębiać swoją kulturę intelektualną, stale poznawać dorobek kulturalny, w tym również filozofii, bowiem ona ułatwia rozumienie wielu faktów historycznych i pozwala na wnikliwe ich wyjaśnienie. Pogłębiona kultura intelektualna - pisze Stefan Swieżawski - "sprawia, że zwykła ciekawość połączona ze zwykłym łakomstwem intelektualnym przemienia się w tówrozą i zapładniającą do wszelkich odkryć dociekliwość"⁴¹. Odwaga poszukiwań i odwaga przekonań, a jednocześnie szacunek dla faktów, przeżywanie, jak pisze S. Swieżawski, "drżenia odpowiedzialności za każdą próbę odczytania źródła, za każdą nową propozycję rozumienia, wyjaśniania lub interpretacji faktów"⁴² mogą stać się inspiracją dla przyszłych pedagogów do sumiennego studiowania a potem rzetelności w pracy zawodowej i społecznej.

Historyk - pisze S. Swieżawski - żywiąc "prawdziwą sympatię dla osób historycznych /.../ nie chce ich w żadnym sensie skrzywdzić, zwłaszcza tych miliardów umarłych, którzy całkowicie są od niego zależni. Sympatia - zauważa dalej S. Swieżawski - staje się w ten sposób wyrazem rzetelności"⁴³. Podejście do przeszłości z takim właśnie nastawieniem może zarażać studentów humanitaryzmem. Ta życzliwość wobec umarłych, stwierdza S. Swieżawski, połączona z chęcią najwnikliwszego ich zrozumienia, nie jest już elementem poznawczym lecz moralnym.

Wydaje się, że nauczyciel historii wychowania, tak jak każdy nauczyciel historii musi zachowywać dużą ostrożność w interpretacji i ocenie faktów, ale przy odtwarzaniu przeszłości ma prawo angażować się uczuciowo i moralnie. Nawet powinno to być jego obowiązkiem jako wychowawcy. Zdaniem Joachima Lelewela przejawy angażowania osobistego "nie będą uwłaczać znamionom historyka, jeżeli własne uniesienia swoje zwróci do pożądaných od historii uczuć. Obruszą go przedmioty ludzkość poniżające, zadające jej cierpienia, krzywdzące ją; zachwy-

cą serca wspaniałe czynności, rozczuli go dobroczynny i litościwy uczynek"⁴⁴. J. Leleweł podkreśla dalej, że właśnie to prawo do współdziałania historyka w wychowaniu, w wypełnianiu obywatelskiego obowiązku winno być jego najgłębszą satysfakcją: "W tak podniesionych uczuciach historyka jego miłość własna, w sprawie powszechnej rozkosz znajdująca cieszyć się będzie, że wielkości przedmiotu, którym się zajmuje, swymi usilnościami odpowiada i w nich stara się ziomkom i ludzkości być pożytecznym"⁴⁵.

Wymienione wyżej wymagania stawiane historykom, w tym i historykom wychowania, nie wyczerpują wszystkich możliwych, zarówno pragnień historyków, jak i postulatów zgłaszanych pod adresem własnej dydaktyczno-wychowawczej działalności. Wydaje się, że należy od czasu do czasu takie pragnienia i postulaty powtarzać, by mobilizować się do osobistego rachunku sumienia, jak i do starań o umocnienie pozycji historii wychowania wśród przedmiotów wykładanych w uczelniach pedagogicznych.

PRZYPISY

¹J. Topolski, Dydaktyczne walory nauki historii, "Neodidagmata" VII, Poznań 1975 s.77

²W. Osińska, Karta z dziejów dyskusji wokół nauczania historii nauki, W: O nauczaniu historii nauki, praca zbiorowa pod red. W. Osińskiej, Wrocław 1974 s.321

³Tamże, s.322

⁴B. Suchodolski, Historia nauki jako czynnik wychowania nowoczesnego człowieka, W: O nauczaniu historii nauki..., op.,cit.

⁵J. Miąso, Międzynarodowa konferencja historyków oświaty, W: Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1983 T.25 s.93

⁶Z zagadnień metodologicznych historii wychowania, opracowanie zbiorowe pod red. S. Truchima, Łódź 1965

⁷S. Wołoszyn, Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie, Warszawa 1964

⁸Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, T.1,2,3 wybrał i opracował S. Wołoszyn, Warszawa 1965-1966

- ⁹Dyskusja nad rolą i znaczeniem historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli w dniu 27 III 1971 r., Przegląd Historyczno-Oświatowy 1971 nr 4
- ¹⁰Dyskusja nad nauczaniem historii wychowania i oświaty w szkołach wyższych, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1972 nr 4
- ¹¹Dyskusja nad rolą badań historyczno-oświatowych w prognozowaniu oświaty, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1974 nr 3
- ¹²J.Miąso, Międzynarodowa konferencja..., op.cit. s.95
- ¹³Tamże
- ¹⁴B.Suchodolski, Problemy kultury w podręczniku "Historia Polski", Nauka Polska 1956 nr 2-3 s.298
- ¹⁵L.Goldmann, Nauki humanistyczne a filozofia, Warszawa 1961 s.32
- ¹⁶B.Suchodolski, O nowy typ historii wychowania, Nowa Szkoła 1948 nr 4 s.202
- ¹⁷J.Topolski, Wciąż pisze się na nowo. Rozmowa Jacka Syskiego z Jerzym Topolskim, W: Jacek Syski, Czuwanie rozumu, Warszawa 1979 s.43
- ¹⁸B.Suchodolski, Nauka a świadomość społeczna, Wrocław 1974 s.30
- ¹⁹W.Voisé, Uwagi o wykładzie historii nauki, W: O nauczaniu historii nauki..., op.cit. s.83
- ²⁰E.Piotrowski, Psychologiczne problemy nauczania strukturalnego, Nauczyciel i Wychowanie 1982 nr 3 s.53
- ²¹W.Błońska, Historia wychowania, Przewodnik dla studentów I roku pedagogiki studiów dziennych i zaocznych, wyd.2 Katowice 1983
- ²²E.Fryckowski, Aktualizacja w nauczaniu historii, Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii T.3, Poznań-Bydgoszcz 1971 s.86
- ²³S.Michalski, Uczelnie pedagogiczne a historia wychowania, Głos Nauczycielski 1971 nr 32
- ²⁴M.Sawińska, M.Stasińska, System edukacji narodowej - stan obecny i kierunki reform, Nauczyciel i Wychowania 1982 nr 1-2 s.121
- ²⁵T.Malinowski, Drogi i bezdroża nauczycielskiej edukacji, Głos Nauczycielski 1984 nr 1

- 26 B. Leśnodorski, *Historia i współczesność*, Warszawa PWN 1967;
Tenże, *Rozmowy z przeszłością*, Warszawa 1967
- 27 J. Topolski, *Świat bez historii*, Warszawa 1972
- 28 S. Kieniewicz, *Historyk a świadomość narodowa*, Warszawa 1982
- 29 T. Łepkowski, *Człowiek i historia*, Warszawa 1977; Tenże, *Przeszłość miniona i teraźniejsza*, Warszawa 1980
- 30 A. Tchorzewski, *Cele wychowania na tle rozumienia istoty człowieka. Próba syntetycznego ujęcia historycznego*, W: *Wybrane problemy teorii i historii wychowania pod red. A. Tchorzewskiego*, Bydgoszcz 1983
- 31 por. K. Wojciechowski, *Społeczeństwo wychowujące*, W: *Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania pod red. R. Miller*, *Studia Pedagogiczne* 1976 T.27 s.19
- 32 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania T.1 - Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1928
- 33 S. Wołoszyn, *Kerczak*, Warszawa 1978 s.7 i nast.
- 234 L. Goldmann, *Nauki....*, s.31
- 35 Tamże
- 36 Tamże s.32
- 37 T. Kotarbiński, *Rozmyślanie o rodzajach przydatności dziejów nauki*, W: *O nauczaniu historii nauki... op.cit.* s.27
- 38 E. Fauré, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975
- 39 I. Jundziłł, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, Nowa Szkoła 1977 nr 2
- 40 Tamże s.7-8
- 41 S. Swieżawski, *Zagadnienia historii filozofii*, Warszawa 1966 s.837
- 42 Tamże s.852
- 43 Tamże s.839
- 44 J. Lelewel, *Wybór pism*, oprac. H. Więckowska, Wrocław 1950 s.39
- 45 Tamże

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТОИНСТВА ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Резюме

Настоящая статья старается представить обучения истории воспитания в аспекте использования её воспитательных и образовательных достоинств. Введением в основную тему является напоминание нескольких событий XIX и XX веков, которые были связаны с развитием истории воспитания и повлияли на рост значения этой дисциплины. Сравнительно существенным для размышлений над воспитательными и образовательными достоинствами истории воспитания является установка её диапазона исследований как науки и установление критерий подбора материала обучения этому предмету. Этим важным критерием подбора программного содержания должны быть их потенциальные воспитательные достоинства. Важным дидактическим приёмом, облегчающим извлечение воспитательных достоинств обсуждаемой исторической дисциплины, является разнородное структурное связывание знаний этой дисциплины и других дисциплин, соединения содержания занятий с существующими до сих пор воспитательными и образовательными испытаниями студента. Воспитывающим знанием может быть лишь только то, которое создаёт структуры. История воспитания, как предмет обучения, может развивать гуманитарное мировоззрение, учить мышлению категориями общества, развивать ко всему гражданское отношение, совершенствовать место работы будущих педагогов. Затем может развивать широко понимаемую и углубляемую педагогическую культуру. Воспитательные эффекты может достичь историк воспитания, который обладает высокой общей культурой, особенно исторической культурой и сознательно подбирает в дидактическом процессе такой материал своей дисциплины, который обладает воспитательными достоинствами.