

Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy

Po pewnym upadku w rozwoju dziejów myśli pedagogicznej pod koniec XX stulecia, niektórzy współcześni pedagodzy zwracają uwagę na renesans w tej dyscyplinie i próbują odnaleźć znaczenie dziejów myśli pedagogicznej dla nauki o wychowaniu.

T. Kasper pisze, że historia myśli pedagogicznej może odegrać ważną rolę w rozwoju pedagogiki, „gdyż dyskusja historyczno-pedagogiczna może wskazać na ważniejsze i ogólniejsze problemy nauki i badań pedagogiki, może też otworzyć drogę i przestrzeń na szukanie odpowiedzi związanych z nowoczesną pedagogiką i jej przedmiotem”¹. Dzieje pedagogiki mogą mieć zdaniem autora w pewnym sensie „znaczenie metapedagogiczne”. Podobnie według B. Kudláčovej aspekt historyczny i filozoficzno – antropologiczny ma w pedagogice „znaczenie metapedagogiczne”². Chodzi o włączenie pedagogiki w kontekst historyczny, socjalny i kulturowy³. Takie podejście pozwala na krytyczną ocenę tej dziedziny i szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące nauk o wychowaniu i ich przedmiocie.

Historia myśli pedagogicznej musi się rozwijać na odpowiednim, akademickim poziomie i uzyskać ponownie status naukowy. W ten sposób mogłaby ponownie znaleźć miejsce między dyscyplinami pedagogicznymi i przedmiotami należącymi do programu kształcenia przyszłych pedagogów, które (przynajmniej na Słowacji) straciła.

Redefinicja historii myśli pedagogicznej jako dyscypliny pedagogicznej i naukowej

Dzieje myśli pedagogicznej mają swój własny rozwój, który miał wpływ na rozwój nauk o wychowaniu, a także na nauki z nimi związane (szczególnie historię, filozofię, psychologię, socjologię). W Europie kontynentalnej dzieje myśli pedagogicznej były

¹ T. Kasper, *Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném*, [w:] „Pedagogika“ 2008, roč. 58, č. 1, s. 1-3.

² B. Kudláčová, *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava 2006: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

Od redakcji – Przykładem badań typu meta- w polskiej pedagogice jest praca S. Sztobryna, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000

B. Kudláčová, *Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii*. [w:] Kudláčová, B. (red.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava 2008: PdF TU, s. 6 – 17.

³ E. Morin, *Science avec conscience*. Paris 1990: Foyard; S.Toulmin, *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago 1992: The University of Chicago Press.

uważane za podstawową dyscyplinę pedagogiczną. W okresie powstania pedagogiki oraz w pierwszej połowie XX-tego wieku były częścią pedagogiki ogólnej. Wiele dzieł z pedagogiki ogólnej zawiera rozdziały z historii pedagogiki (na przykład *Pedagogika* O. Kádnera, *Pedagogika* J. Čečetki, mające wielką zasługę w profilowaniu pedagogiki w byłej Czechosłowacji). Historia pedagogiki była naturalną częścią kształtowania przyszłych nauczycieli w instytutach pedagogicznych i miała status samodzielnego przedmiotu. Rozwój dziejów myśli pedagogicznej jako dyscypliny naukowej i pedagogicznej trudno od siebie oddzielić.

Na rozwój historii pedagogiki miało wpływ kilka okoliczności zewnętrznych. Rozdział polityczny Europy na wschodnią i zachodnią miał wpływ również na rozwój nauk, szczególnie społecznych i humanistycznych. Odmienne kierunki rozwoju dwóch części Europy odzwierciedliły się również w zróżnicowanym rozwoju myśli pedagogicznej od połowy XX wieku.

Zwróćmy teraz uwagę na poszczególne momenty, które miały zasadniczy wpływ na rozwój omawianych dyscyplin naukowych. Niemiecki filozof Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) wskazał na przełomie XIX i XX wieku granice między poznaniem w naukach przyrodniczych i humanistycznych. Dilthey zwrócił uwagę na fakt, iż w naukach przyrodniczych możemy jako metodę badawczą stosować obserwację i eksperyment, skoro przedmiot badań się nie zmienia. W jaki sposób możemy więc poznawać człowieka, który się nieustannie zmienia? Nauki przyrodnicze badają dziedziny, w których nie zachodzi taki rodzaj zmian jak u człowieka. Jeśli możliwa jest nauka o człowieku, który się zmienia i rozwija, to koniecznie musi pojawić się w badaniach aspekt historyczny i antropologiczny. Zadaniem nauki staje się w ten sposób również zrozumienie historii i wzajemnych więzi. Dilthey wskazał na biografię jako metodę, dzięki której można zrozumieć historię⁴. Człowiek swoją działalnością tworzy historię. Relację między człowiekiem i historią – między biografią i historią świata prezentował francuski uczony Henri-Irénée Marrou⁵.

Rozwój dziejów myśli pedagogicznej był również związany z dyskusją dotyczącą metodologii badań w historii i szukaniem nowego statusu nowoczesnej historii i jej przedmiotu badań. Zainteresowanie nauk historycznych przeniosło się w pierwszej połowie XX-tego wieku na społeczny charakter historii, z akcentem na struktury i zmiany społeczne. Jedną z najważniejszych szkół historycznych we Francji skupiona była wokół

⁴ W. Dilthey opisał życie i twórczość niemieckiego filozofa i pedagoga F. D. Schleiermachera (1768 – 1834) a także w wielu innych dziełach przedstawił biografie słynnych postaci XIX wieku.

⁵ H. I. Marrou, *Über die historische Erkenntnis, welches ist der richtige Gebrauch der Vernunft, wenn sie sich historisch betätigt?*, Darmstadt 1973: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

czasopisma „Annales d'Histoire Économique et Sociale” (od 1929 roku). Jednym z twórców szkoły był Marc Bloch (1886 – 1944). Przedstawiciele szkoły przyjęli za przedmiot badań historycznych abstrakcyjne uogólnienia o funkcjonowaniu społeczeństwa. Ważną dziedziną badań stało się wychowanie i kształcenie, szczególnie problematyka dziecka i dzieciństwa⁶. Powstał szereg prac traktujących o funkcji wychowania i kształcenia w społeczeństwie. Pomimo tego, że przedstawiciele tego kierunku krytykowali badania historyczne, nie chodziło im o negację historii i jej przedmiotu badań. Według T. Kaspera zasadniczą krytykę badań historycznych wnieśli dopiero przedstawiciele teorii lingwistycznych XX wieku, którzy odrzucili możliwość jakiegokolwiek racjonalnej dyskusji i prawdy historycznej. Było to przyczyną kryzysu historii jako takiej i jej przedmiotu badań. Głównym przedstawicielem tych teorii był szwajcarski lingwista Ferdinand de Saussure⁷ (1857–1913), którego strukturalizm lingwistyczny stał się podstawą strukturalizmu filozoficznego. Zdaniem T. Kaspera język pedagogiczny, który staje się przedmiotem badań w naukach społecznych, w przypadku aplikowania strukturalizmu w pedagogice zupełnie by się izolował od działania pedagogicznego.

Pod wpływem krytyki, która przeniosła się na naukę historii w drugiej połowie XXtego wieku, słabło znaczenie historii i jej przedmiotu badań. Według G. Iggersa krytyka postmodernistyczna pokazała, że wyobrażenie jednolitych dziejów jest nierealne, a dla historii jest charakterystyczne nie tylko ciągłość, lecz także przełomy⁸. Krytycy postmodernistyczni słusznie zwrócili uwagę na ideologię obecną w nauce historycznej. Jednak zaprzeczaniem czy kwestionowaniem pojęcia prawdy historycznej i tym samym nieprawdy historycznej „wylali dziecko z kąpielą”. W tym właśnie tkwi przyczyna kryzysu historii pedagogiki, jako dyscypliny pedagogicznej.

Kolejną przyczyną był akcent, który w krajach Europy zachodniej w latach 80. i 90. XX wieku, został położony na techniczną stronę nauczania i przygotowania nauczyciela do zawodu – tzn. na to „jak uczyć”⁹. Teoretyczna strona przygotowania nauczyciela zaczęła być marginalizowana, a w związku z tym również badania w dziedzinie nauk o

⁶Np: Ph. Aries: *Geschichte der Kindheit*, 1975 [wydanie polskie: Ph. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995.]

⁷ Jego dzieło *Cours de linguistique générale* opublikowane zostało dopiero po jego śmierci w 1916 roku. Stało się podstawą dla teorii lingwistycznych w XX wieku.

⁸ G. G. Iggers, *Dějepisectví ve 20. století*. Praha 2002, s. 22. Nakladatelství Lidových novin.

⁹ D. Crook, *Educational Studies and Teacher Education*, „British Journal of Educational Studies” 2002, vol. 50, nr 1, s. 57 – 75.

wychowaniu i historia pedagogiki¹⁰. Polityka edukacyjna w Europie Zachodniej pod koniec XX wieku ignorowała pogląd na edukację w przeszłości, skutkiem czego była utrata świadomości historycznej. Konieczne stało się więc rozpoczęcie ponownej współpracy historyków wychowania z nauczycielami, wychowawcami i specjalistami z dziedziny nauk historycznych i społecznych. Celem ich były badania i rozwój nauk o wychowaniu w czasie turbulencji i zmian. Skutkiem tej współpracy było powstanie kilku stowarzyszeń, specjalizujących się w historii myśli pedagogicznej, między innymi w Wielkiej Brytanii i Francji (a także w krajach poza Europą, np. w USA, Australii i Nowej Zelandii).

Przyczynami deformacji rozwoju historii myśli pedagogicznej w krajach Europy Wschodniej od lat 50. XX wieku było kilka okoliczności zewnętrznych – głównie interwencja polityczna w sprawy nauki i szkolnictwa, jak i obligatoryjna aplikacja zasady materializmu historycznego do podstaw metodologicznych wszystkich nauk. To odzwierciedliło się także w rozwoju dziejów myśli pedagogicznej. Od 1948 roku, kiedy w Czechosłowacji przyjęte zostało prawo o szkole jednolitej, badania naukowe były limitowane politycznie i deformowane.

Do lat 60. XX stulecia charakter historii pedagogiki, według J. Kyráška, ograniczał się tylko do schematycznego przeglądu zjawisk historycznych¹¹. Historia pedagogiki nie była traktowana jako dyscyplina akademicka i była z jednej strony postrzegana tylko jako przedmiot w programach kształcenia dla nauczycieli, lub jako specjalna dziedzina dziejów kultury, której celem było pokazanie kultury narodu. Dzieła z historii pedagogiki pisane z pozycji historii kultury rozwiązywały główne problemy teorii pedagogicznej. J. Kyrášek napisał już na początku drugiej połowy XX wieku, że najważniejszym zadaniem, które nadaje historii pedagogiki właściwe miejsce wśród nauk pedagogicznych jest wskazywanie ich kierunku rozwoju – i to na podstawie dokładnego poznania przeszłości¹². Dzieje myśli pedagogicznej mogły więc partycypować w poznawaniu istoty zjawisk pedagogicznych i reguł rozwoju. Poznanie zmian, które zachodziły w wychowaniu miało tłumaczyć jego istotne cechy. Dzieje myśli pedagogicznej nie mają znaczenia tylko dla rozwoju teorii pedagogicznej, ale również dla pracy pedagoga, nauczyciela lub wychowawcy. Poznanie rozwoju pedagogiki pozwala im zrozumieć myślenie i logikę pedagogiczną.

¹⁰ G. McCulloch, *History of Education*. [w:] McCulloch, G. and Crook, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York 2008, s. 295 - 296: Routledge.

¹¹ J. Kyrášek, *Dějiny pedagogiky*. [w:] Kujal, B. a kol., *Pedagogický slovník*. 2. díl. Praha 1965: SPN, s. 55-58.

¹² Tamże, s. 56.

Rok 1989 był rokiem polityczno-społecznych zmian we wszystkich krajach socjalistycznych. Poszczególne dyscypliny naukowe, które nie mogły się do tej pory rozwijać normalnie (głównie nauki humanistyczne i społeczne), potrzebowały czasu na rekonstrukcję. Dzieje myśli pedagogicznej były w Czechosłowacji marginalizowane – często nie pojawiały się nawet w programach dla nauczycieli – i to stało się przyczyną braku nowej generacji historyków pedagogiki oraz niskiego poziomu naukowego prac z zakresu historiografii edukacyjnej.

Specyfika metodologii dziejów myśli pedagogicznej

Celem metodologii każdej nauki jest - według A. Kaplana - zrozumienie nie tylko rezultatów badania naukowego, ale również samego procesu badania¹³. O metodologii dziejów myśli pedagogicznej nie znajdziemy w literaturze wielu informacji¹⁴. Przyczyną tego może być specyfika przedmiotu dziejów myśli pedagogicznej, którym jest przeszłość pedagogiczna¹⁵. Specyfika przedmiotu nie tylko dziejów myśli pedagogicznej ale historii w ogóle, polega na tym, że przedmiot ten realnie nie istnieje. Według M. Skladaného pozostały tylko: *efekty* rozwoju historycznego; *tradycje*, w formie których odradza się nasza wiedza o przeszłości; oraz *rzeczy materialne z przeszłości*¹⁶. Przedmiot dziejów myśli pedagogicznej możemy badać i poznawać tylko za pośrednictwem wyżej wymienionych przekazów przeszłości, które nauka historyczna nazywa *źródłami historycznymi*. W odróżnieniu od innych nauk, gdzie przedmiot jest realny i można go badać, obserwować, mierzyć, eksperymentować - w dziejach myśli pedagogicznej chodzi głównie o *poznanie pośrednie*. W. R. Borg badanie historyczne definiuje jako systematyczne i obiektywne wyszukiwanie, ocenianie i syntetyzowanie danych historycznych, celem ich potwierdzenia i uzyskania obrazu rzeczywistości historycznej¹⁷.

¹³ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*. London and New York 2007: Routledge.

¹⁴ Najnowszą pozycją w polskiej literaturze jest praca zbiorowa pod red. S. Palki, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010. Opracowanie zawiera rozprawę poświęconą metodologii historiografii edukacyjnej pióra S. Sztobryna.

¹⁵ Według B. Kudláčovej - *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava 2009: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA - dzieje myśli pedagogicznej rozumiemy jako dyscyplinę naukową, która bada teorię i praktykę wychowania i kształcenia na przestrzeni wieków (w kontekście historycznym, filozoficzno-antropologicznym, religijnym, społeczno-politycznym, itp.). W zakresie badań mieści się pięć powiązanych ze sobą dziedzin:

- (1) *historia teorii i idei pedagogicznych*
- (2) *historia praktyki wychowania i kształcenia*,
- (3) *historia pedagogiki jako nauki akademickiej*,
- (4) *biografia pedagogiczna*, oraz
- (5) *historia historiografii pedagogicznej* (badanie dziejów myśli pedagogicznej).

¹⁶ M. Skladany, *Metódy edukačnej historiografie*. In Švec a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava 1998: IRIS, s. 244 – 251.

¹⁷ W. R. Borg, *Educational Research: An Introduction*. London 1963: Longman.

Chodzi więc o *rekonstrukcję*, którą dokonujemy w celu uzyskania jak najbardziej prawdziwego i dokładnego obrazu procesów edukacyjnych przeszłości.

Kolejną właściwością dziejów myśli pedagogicznej jest podwójny subiektywizm: subiektywizm pośredników przeszłości pedagogicznej i subiektywizm historyka myśli pedagogicznej, który jest historycznie determinowany. B. Malík pisze, że poglądów pedagogicznych typowych dla pewnego okresu, nie możemy poznać bezpośrednio – lecz dokonujemy tego za pośrednictwem analizy symboli danego okresu, artefaktów i przedmiotów życia codziennego¹⁸. Tego, co jest oczywiste, często się nawet nie tłumaczy. Musimy więc uświadomić sobie, czy jest dla nas najważniejsze poznawanie poglądów pedagogicznych odzwierciedlających pewną epokę, czy szukanie opinii na temat wychowania i kształcenia, które są bliskie naszemu rozumieniu wychowania – a jednak nie reprezentują danej epoki. Okres, w którym historyk pedagogiki żyje, musi się koniecznie w pewien sposób odzwierciedlić w jego pracy, jednak nie w takim stopniu, żeby zniekształcił obraz przeszłości. Zdaniem M. Skladaného obiektywność historyka polega na wyeliminowaniu subiektywizmu z jego myśli¹⁹. Historyk tworzy obraz przeszłości na podstawie jej śladów i pozostałości. Koniecznym jest więc poddawanie krytyce, konfrontacja i uzupełnianie wszystkich źródeł i informacji.

Rekonstrukcja przeszłości pedagogicznej nie tworzy prostej linii rozwoju. Chodzi bardziej o *proces*, który jest pełen konfliktów i niespodzianek. Różnorodność informacji potrzebnych do rekonstrukcji przeszłości pedagogicznej wskazuje na kilka płaszczyzn rzeczywistości, które są ze sobą powiązane:

1. idee pedagogiczne trzeba rozumieć w kontekście kulturowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i innych warunków,
2. idee i teorie pedagogiczne są integrowane z programami wychowania i kształcenia, czym wyrażają istotę istniejących dążeń dotyczących kształcenia człowieka,
3. programy te, są historycznie przejmowane przez konkretne regulacje prawne, które instytucjonalizują procesy edukacyjne,
4. historyczna praktyka edukacyjna jest jednak inna i trzeba ją odróżnić od wyżej wspomnianych płaszczyzn rzeczywistości²⁰.

¹⁸ B. Malík, *Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve*. [w:] Kudláčova, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava 2008: PdF TU, s. 33 - 42.

¹⁹ M. Skladany, *Metódy edukačnej historiografie*. [w:] Švec a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava 1998: IRIS, s. 249.

²⁰ H. Fend, *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden 2006: VS Verlag.

Kolejnym problemem w metodologii historiografii pedagogicznej jest pojęcie *faktu historycznego*. Według M. Skladaného jest on podstawowym elementem obiektywnej rzeczywistości historycznej i równocześnie przedmiotem (i produktem) poznawania historycznego. Z nim związanych jest kilka odmiennych stanowisk.

Pierwsza różnica w opiniach polega na tym, że część historyków uważa fakty historyczne za obiektywne, ważne i niezmiennie, i jeżeli historyk je respektuje jego wyniki badań będą również obiektywne. Po drugie: są historycy, którzy twierdzą, że fakty historyczne nie gwarantują obiektywności, ponieważ podlegają one subiektywnej interpretacji historyka. Istnieją również różnice stanowisk dotyczące pojmowania faktu historycznego jako pierwiastka rzeczywistości historycznej (np. powstanie Uniwersytetu w Trnawie w 1635 roku) i faktu historycznego jako konstrukcji naukowej (np. struktura socjalna studentów Uniwersytetu w Trnawie w czasie jej powstania), który dla odróżnienia należy nazwać faktem historiograficznym.

Zakończenie

J. E. Hill i A. Kerber określali znaczenie badań historycznych w pedagogice następująco²¹:

- pozwalają rozwiązywać aktualne problemy na podstawie ich rozwiązań w przeszłości,
- pozwalają przewidywać tendencje w rozwoju teorii i praktyki edukacyjnej,
- podkreślają znaczenie i konsekwencje wzajemnych oddziaływań różnych kultur,
- pozwalają oceniać poziom aktualnej wiedzy w stosunku do wybranych teorii i uogólnień.

Zmiana perspektywy, z której badamy dzieje myśli pedagogicznej, powoduje ich ciągle redefiniowanie i „przepisywanie”. W wyniku tego, żaden rezultat badań historycznych nie może być ostateczny i trwały, co jest często odbierane negatywnie. Był to też jeden z argumentów w drugiej połowie XX wieku, na podstawie którego kwestionowano wartość historii jako nauki. Podobne tendencje możemy obserwować we wszystkich dziedzinach nauki, nawet w naukach przyrodniczych.

Wiedza greckiego lekarza Hippokratesa żyjącego na przełomie IV i V stulecia p. Ch., byłaby niewystarczająca dla niemieckiego lekarza, twórcy bakteriologii, Roberta Kocha, który większą część swojego życia przeżył w XIX stuleciu. Wiedza Kocha zaś, nie

²¹ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, op.cit.

wystarcza dla lekarza - naukowca XXI stulecia. A jednak nie ma żadnych wątpliwości, że każdy z nich był w swoim czasie wielkim uczonym i dzięki nim nauka się rozwijała.

O tym, z czego i w jaki sposób można uzyskiwać informacje o dziejach człowieka, których częścią są dzieje myśli pedagogicznej, decyduje poziom metodologii nauki historycznej. Wychowanie i kształcenie w kontekście historycznego rozwoju kieruje uwagę nauk o wychowaniu również na historię jako naukę. Z jej pomocą można (re)konstruować dzieje myśli pedagogicznej jako rzeczywistość pedagogiczną.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa czeskiej pedagog J. Skalkovej, która twierdzi, że nauka nie może unikać swojej historii, odrzucać swojej przeszłości, ani rezygnować z refleksji nad swoją metodologią. Do jej istoty należy podjęcie wysiłku, który pokaże - co trzeba odrzucić, co trzeba uznać za inspirujące, aby można było dalej w nowych warunkach ją rozwijać i integrować z całością wiedzy²².

²² J. Skalkova, *Pedagogika a výzvy nové doby*. S. 25, Brno 2004: Paido.