



PRACOWNIA DZIEJÓW OŚWIATY POLSKIEJ AKADEMII NAUK



# HISTORIA WYCHOWANIA

Tom I

*Pod redakcją*

LUKASZA KURDYBACHY

P<sup>A</sup>

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE • WARSZAWA 1967

Obwolutę, okładkę, wyklejkę  
i stronę tytułową projektował  
Henryk Białoskórski

Redaktor *Józef Płoski*  
Redaktor techniczny *Leokadia Lass*

Wydanie II z klisz  
uzupełnione indeksem rzeczowym

Copyright by  
Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1966

Printed in Poland

## PRZEDMOWA

Odczuwana powszechnie w kołach pedagogicznych — szczególnie zaś dotkliwie wśród studiującej młodzieży — potrzeba wydania nowego podręcznika historii wychowania wpływa nie tylko z faktu, że jedyna dotychczas w naszym kraju poważna synteza tej dziedziny wiedzy, opracowana przez Stanisława Kota, jest od szeregu lat całkowicie wyczerpana. Powstała ona zasadniczo przed czterdziestu laty, ściśle w okresie 1920 — 1923; drugie jej wydanie opublikowane w 1934 r. było — jak sam autor podkreślił w przedmowie — powtórzeniem w 80% wydania pierwszego.

Mimo że podręcznik Kota był w okresie międzywojennym dużym i postępowym osiągnięciem nauki polskiej, nie obejmował on wszystkich doniosłych zagadnień historyczno-oświatowych. Pomiął między innymi dorobek oświatowy angielskiej rewolucji burżuazyjnej XVII w., w czasie której zrodziła się w Anglii większość idei przepisywanych później francuskiemu mieszczaństwu. Dość przypomnieć, że działacze angielskiej rewolucji burżuazyjnej najpierw w wystąpieniach teoretycznych, a później w uchwałach parlamentu zrealizowali zasadę upaństwowienia całej oświaty i uniezależnienia jej od kleru.

Najbardziej postępowi reprezentanci angielskich kół rewolucyjnych domagali się energicznie powszechności i bezpłatności oświaty w zakresie elementarnym, żądali dostosowania wykształcenia młodzieży do potrzeb ówczesnego przemysłu i oparcia nauczania przede wszystkim na przedmiotach przyrodniczych. W Anglii okresu rewolucji zrodziły się też idee politechnicznego wychowania, które później za pośrednictwem pism Williama Petty'ego oddziaływały na Karola Marksa i przyczyniły się do sformułowania jego znanych postulatów w tej dziedzinie.

Podobnych braków w podręczniku Kota można zauważyć więcej. Uderza wśród nich szczególnie pominięcie olbrzymiego rozwoju szkolnictwa i myśli pedagogicznej Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w XIX w. oraz Rewolucji Październikowej w Rosji wraz z no-

wymi kierunkami i metodami pedagogicznymi Związku Radzieckiego. Luk tych nie można tłumaczyć jedynie stanem ówczesnych badań. Na powstanie ich wpłynęły również niewątpliwie założenia metodologiczne. Wywarły one w podręczniku Kota poważny wpływ nie tylko na interpretację omawianych procesów dziejowych i faktów w dziedzinie oświaty, ale także na dobór materiału. Idealistyczna postawa autora skłoniła go między innymi do pominięcia poglądów pedagogicznych socjalistów utopijnych, jak: More i Campanella, oraz myśli wychowawczej francuskich filozofów-materialistów XVIII wieku.

Luki te sprawiły, że wartość naukowa podręcznika Kota malała w miarę upływu lat, które przynosiły wyniki coraz to nowych badań zmieniających dawne poglądy i rzucających inne światło na znane powszechnie zjawiska. Wymienić tu można przede wszystkim badania historyków włoskich i amerykańskich, które wykazały, iż dawne twierdzenia o całkowitym zaniku w Europie zachodniej szkół starorzymskich wraz z upadkiem zachodniego cesarstwa rzymskiego nie odpowiadają prawdzie. Działalność ich bowiem nie ustała w wielu większych miastach włoskich, takich jak Rawenna, Mediolan, Ticino, Pawia, Siena, Florencja, do początków XIV w., a więc do pierwszego okresu rozwoju kultury renesansowej we Włoszech. W tym czasie uległy one poważnej reformie i zostały dostosowane do potrzeb ówczesnego mieszczaństwa włoskiego. Przez całe zaś średniowiecze nauczaly nieustannie oprócz czytania i pisania gramatyki łacińskiej, retoryki, elementów prawa rzymskiego, a niektóre także medycyny. Nie uczyły natomiast, jako szkoły świeckie, utrzymywane przez samorządy miejskie, religii chrześcijańskiej, podobnie jak w starożytnych czasach nie uczyły pogańskiej. Fakt ten, potwierdzony również przez historyków amerykańskich, zmienia całkowicie dawniejsze poglądy na oświatę i życie umysłowe wieków średnich. Do zarysu podręcznikowego pierwszy wprowadził go postępowy uczonej amerykański R. Freeman Butts, autor doskonałej syntezy historii oświaty w Europie i Ameryce: *A Cultural History of Western Education*, New York 1955. Nieprzerwaną do XIV w. działalność szkół starożytnych w większych miastach włoskich potwierdziły pośrednio oparte na archiwaliach watykańskich i francuskich badania historyka francuskiego Emila Lesne, przedstawione w pracy: *Les écoles de la fin du VIII siècle à la fin du douzième siècle*, Lille 1940. Uczony ten stwierdził niezbicie, że szkoły kościelne rozwijające się powoli od VIII w. przy klasztorach i katedrach nie miały prawie do końca XII stulecia trwałego bytu. Pojawienie się ich w różnych miastach Włoch, Francji, Niemiec itp. oraz szybkie często zanikanie było ściśle związane z brakiem stałych funduszy na utrzymanie nauczycieli. Sytuacja ta zaczęła ulegać powoli zmianie na lepsze dopiero po roku 1179, w którym sobór laterański nałożył na biskupów i bogatszych proboszczów obowiązek wyznaczania trwałych beneficjów bądź

innych uposażeń dla nauczycieli. Postanowienia tego soboru zaczęły wchodzić w życie dopiero w XIII w. i od tego dopiero stulecia można mówić o stałej działalności szkół kościelnych.

Przedstawione w skrócie względy naukowe i metodologiczne stały się głównym powodem podjęcia przez Pracownię Dziejów Oświaty w 1960 r. inicjatywy opracowania nowej syntezy historii wychowania, która by z jednej strony uwzględniała najnowsze wyniki badań uczo-nych nie tylko polskich, ale również Związku Radzieckiego, Anglii, Francji, Niemiec i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oraz innych krajów, z drugiej zaś oparła się na metodzie materializmu historycznego. Według opracowanej kolektywnie ogólnej koncepcji ustalono, że nowy podręcznik powinien dzielić się na trzy tomy. Ma on być dziełem zbiorowym, którego poszczególne rozdziały powinni w miarę możliwości opracowywać najwybitniejsi specjaliści. Tom pierwszy obejmuje okres od ludów pierwotnych do rewolucji francuskiej włącznie; tom drugi wiek XIX i początki XX do Rewolucji Październikowej, tom III od Rewolucji Październikowej do lat ostatnich. W czasie opracowywania koncepcji kierownictwo Pracowni porozumiało się z Instytutem Teorii i Historii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, który podjął się opracować dla każdego tomu wszystkie zagadnienia z historii wychowania Rosji i Związku Radzieckiego, jakie powinny znaleźć się w naszym podręczniku. Rozdziały z rosyjskiej historii wychowania dla pierwszego tomu opracował W. Smirnow; dla drugiego tomu opracuje je prof. N. K. Gonczarow.

Oparcie podręcznika na metodzie materializmu historycznego ułatwia wykazanie klasowego charakteru wychowania w poszczególnych okresach, umożliwia ocenę wszystkich zjawisk historyczno-oświatowych z postępowych, marksistowskich pozycji, pozwoli na ścisłe powiązanie prądów i teorii pedagogicznej z głównymi zjawiskami życia ekonomicznego, społecznego i politycznego ich czasów, uwypukli te wszystkie progresywne myśli i dążenia wychowawcze, które poprzedziły naszą epokę i przyczyniły się do powstania pedagogiki socjalistycznej.

Naturalną konsekwencją zastosowania w podręczniku metody materializmu historycznego jest wysunięcie na pierwszy plan tych wszystkich zagadnień, dążeń i osiągnięć w dziedzinie pedagogiki, które stanowiły wyraźny krok naprzód, wносиły nowe wartości na niwę teorii i praktyki pedagogicznej, zmierzały do rozpowszechnienia wiedzy wśród szerszych warstw społeczeństwa, niosły z sobą postępowe idee społeczne i polityczne, brały w obronę uciśnione stany czy klasy, udoskonalały sztukę nauczania, opierały wychowanie na przesłankach racjonalistycznych, walczyły z zastojem myśli, krytykowały wszelki konserwatyzm. Baczną też uwagę zwrócono w podręczniku na wszelkie przejawy laickiej, opartej na racjonalizmie i potrzebach życiowych myśli pedagogicznej, na jej dążenie do wyzwolenia wychowania i szkoły od hamu-

jących je wpływów religijnych, na wszelkie próby i projekty przejścia przez państwo z rąk kościoła opieki nad wychowaniem, na powolny, ale stały wzrost świeckiego wychowania moralnego i racjonalistycznych kierunków wiedzy w nauczaniu. Z tego powodu podręcznik poświęca sporo stosunkowo miejsca, na przykład, myśli wychowawczej sofistów, uwypukla nurty świeckie w wychowaniu średniowiecznym i renesansowym, zwraca uwagę na racjonalistyczne prądy w pedagogice XVII i XVIII w., omawia obszernie zdobycze oświatowe angielskiej rewolucji burżuazyjnej i rewolucyjnych nurtów we Francji, przedstawia poglądy na wychowanie socjalistów utopijnych i filozofów materialistycznych. Nie pomija też żadnych przejawów postępowych dążeń w pedagogice zakonów, np. mnichów irlandzkich, teatynów, pijarów.

Dążąc do przedstawienia w podręczniku przede wszystkim postępowych osiągnięć oświatowych i prądów, trzeba było niejednokrotnie zrezygnować z zagadnień interesujących pod względem naukowym, a nawet w pewnym sensie aktualnych, jeżeli hamowały one rozwój wychowania i nie służyły postępowi w zakresie upowszechnienia wiedzy. Do takich należy między innymi starożytne wychowanie indyjskie. Po podbiciu ziem hinduskich około połowy drugiego tysiąclecia przed n.e. przez wojownicze ludy aryjskie i narzuceniu dawnym mieszkańcom Indii religii zwanej bramanizmem wraz z jej okrutnym systemem społecznym, opartym na zamkniętych kastach, wychowanie indyjskie służyło całkowicie tylko dwu kastom najwyższym. Głównym przedmiotem nauczania w szkołach elementarnych Indii była religia dążąca do zachowania kast i utrzymania członków najniższej kasty Sudra w stanie trwałego poniżenia i okrutnego wyzysku. Bramanizm jako doktryna religijna troszczył się tylko o życie przyszłe swoich wyznawców, zaniedbując całkowicie ich potrzeby doczesne. Nie dopuszczał zupełnie możliwości udostępnienia choćby minimum wiedzy pogardzanym kastom najniższym, na których spoczywał cały ciężar utrzymania kraju.

Ponieważ wszelkie próby udostępnienia wiedzy wszystkim mieszkańcom kraju, bez względu na ich pochodzenie i majątek, stanowią niewątpliwie wyraz postępu i demokratyzacji oświaty, podręcznik stara się je ukazać i ocenić ich obiektywną wartość na tle poszczególnych okresów. Postępowość bądź wsteczność każdej inicjatywy oświatowej, każdej myśli czy reformy można ocenić jedynie przez porównanie jej z dorobkiem poprzednim, z istniejącą w danym okresie praktyką wychowawczą, z obowiązującymi wówczas programami nauczania czy ideologią oświatową. W celu ich dokładniejszego poznania podręcznik przy charakterystyce każdego okresu uwzględnia zarówno to wszystko, co w nim wybiegało w przyszłość, jak i to, co było konserwatywne czy nawet wsteczne. Pierwszy z tych kierunków zajmuje z natury rzeczy więcej miejsca, jest przedstawiony bardziej szczegółowo niż tendencje zachowawcze i reakcyjne. Dla przykładu można tu przytoczyć



dane liczbowe dotyczące średniowiecza. Ponieważ okres ten trwający przeszło 8 wieków nie należał w dziedzinie oświaty do najbardziej postępowych, poświęcono mu w pierwszym tomie ogółem tylko 135 stronic, czyli  $\frac{1}{8}$  całej objętości. Z tego tylko 26 stronic, czyli mniej niż  $\frac{1}{5}$ , przypada na wychowanie i szkolnictwo czysto kościelne, najbardziej z natury rzeczy zacofane, a na pozostałych stronicach poświęconych temu okresowi przedstawione są różnorodne próby organizowania wychowania młodzieży poza kościołem i wbrew jego uniwersalistycznym tendencjom. Na pierwszy plan wysuwają się tutaj ambitne dążenia ówczesnego mieszczaństwa Europy zachodniej do podporządkowania szkół i wychowania własnym potrzebom oraz wysiłki szlachty zmierzające do organizowania dla własnej młodzieży wychowania niezależnego od kościoła.

Na osobną uwagę zasługuje sprawa stosunku ojczystej historii wychowania do powszechnej. W pierwszym tomie polskie dzieje oświaty zajmują niespełna 30% całej objętości. W porównaniu do innych współczesnych podręczników nie jest to zbyt wiele. W zbiorowym podręczniku niemieckim *Geschichte der Erziehung*, wydanym w 1957 r. przez uczonych NRD, na szkolnictwo i niemiecką teorię wychowania poświęcono około 46% całej objętości. W radzieckim podręczniku *Istoria pedagogiki*, wydanym w 1955 r. przez Instytut Teorii i Historii Pedagogiki Akademii Pedagogicznych Nauk pod redakcją Konstantinowa, Miedyńskiego i Szabajewoj, dzieje ojczystej historii wychowania zajmują około 48%. Zjawisko wyraźnego uprzywilejowania własnej przeszłości oświatowej jest zupełnie zrozumiałe. Jest ona dla każdego narodu znacznie bliższa niż osiągnięcia na tym polu innych państw. Do jej najbardziej postępowych zdobyczy i dążeń odwołuje się często współczesna nam teoria i praktyka wychowawcza, jej idee przemawiają silniej do kandydatów na nauczycieli niż najlepsze wskazania obcych pedagogów. Z tego powodu podręcznik powinien ją przedstawiać obszerniej niż powszechną historię wychowania i nie szczędzić miejsca szczególnie dla takich osiągnięć, jak np. Komisja Edukacji Narodowej, o której bez przesady można powiedzieć, że była jakby pierwszym ministerstwem oświecenia w Europie XVIII w. i wprowadziła w życie większość najbardziej śmiałych postulatów ówczesnej teorii pedagogicznej.

Kilka słów wyjaśnienia wymaga sprawa bibliografii w podręczniku. Umieszczamy ją po każdym rozdziale poświęconym omówieniu jednego z okresów nie tyle dla celów dokumentacyjnych, ile raczej dla wskazania czytelnikom interesującym się zagadnieniami poruszonymi w danym rozdziale, gdzie mogą znaleźć obszerniejsze o nich wiadomości. Bibliografia ta, zwłaszcza po rozdziałach dotyczących powszechnej historii wychowania, nie jest oczywiście pełna. Gdyby chcieć uwzględnić wszystkie pozycje omawiające w różnorodnych językach poru-



szane w podręczniku zagadnienia, bibliografia musiałaby zająć co najmniej pół tomu i zatraciłaby charakter inspirujący. Wobec tego trzeba było zdecydować się na podanie w bibliografii tylko najważniejszych pozycji, a przy tym możliwie najnowszych, zgodnie z założeniem, że podręcznik powinien opierać się na najnowszych zdobyczach wiedzy. Pociągnęło to za sobą konieczność rezygnacji z wielu starszych pozycji bibliograficznych, które zostały w pewnym sensie zdeaktualizowane nowszymi opracowaniami. Przy wydawnictwach obcych, dotyczących przeważnie historii powszechnej, braliśmy jeszcze pod uwagę ich dostępność, to znaczy, czy znajdują się one w ogóle w Polsce i czy zainteresowany czytelnik może do nich dotrzeć.

W pracy nad niniejszym tomem — czy to przez przygotowywanie referatów materiałowych do pewnych zagadnień, czy przez opracowanie pewnych rozdziałów, czy wreszcie przez napisanie bardzo szczegółowych i wnikliwych recenzji — wzięli udział:

1. Samodzielni pracownicy naukowci: doc. dr Michał Cieśla, doc. dr Mieczysława Mitera-Dobrowolska, prof. dr Jan Dobrzański, prof. dr Rafał Gerber, doc. dr Kazimierz Kubik, prof. dr Jadwiga Lechicka, prof. dr Jan Legowicz, prof. dr Wincenty Okoń, doc. dr Józef Skoczek, prof. Wasyl Z. Smirnow, prof. dr Stefan Truchim, prof. dr Stanisław Tync, prof. dr Ignacy Zarębski.

2. Pomocniczy pracownicy naukowci: mgr Łucja Borodziej, dr Józef Miąso, mgr Zbigniew Nanowski, dr Karol Poznański, dr Bella Sandler, mgr Irena Szybiak.

*Łukasz Kurdybacha*